

R e v i s t a
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Nebrija
Universidad

Equipo de redacción

Directora

Dra. Marta Baralo Ottonello - Nebrija Universidad

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

Consejo de redacción

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Dr. Carlos de Pablos Ortega - Universidad de East Anglia, Inglaterra

Dr. Javier Pérez Ruiz - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

Dra. Claudia Villar - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

Edición electrónica

Beatriz Gonzalez Sagardoy

Consejo editorial

Leonor Acuña - Universidad de Buenos Aires

Teresa Cadierno - University of Southern Denmark

Neide González - Universidade de São Paulo

José Gómez Asencio - Universidad de Salamanca

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

Marleen Haboud - Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Juana M. Liceras - University of Ottawa

Michael H. Long - University of Maryland

Susana López-Ornat - Universidad Complutense de Madrid

Ernesto Martín-Peris - Universidad Pompeu-Fabra

Francisco Moreno - Universidad de Alcalá

Jenaro Ortega - Universidad de Granada

Elena Rojas Mayer - Universidad de Tucumán

Graciela Vázquez - Freie Universität. Berlín

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar

El 17 de noviembre de 2013

Número 14 / Año 2013

Artículos de referencia

Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios

Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia - Área de Lingüística Aplicada (CIFAL), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción

Alicia San Mateo Valdehíta - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Discusión

Comentario sobre el artículo de Cecilia Muse y Daniel Delicia. Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios

Magdalena Viramonte de Ávalos - Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

En torno al problema de la complejidad sintáctica en el discurso académico

Claudia M. Villar - Universität Mannheim (Alemania)

Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera

Maria Del Pilar Agustin Llach - Universidad de La Rioja

Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE

Kiriakí Palapanidi - Universidad Abierta de Grecia

Investigaciones en curso

La transferencia bidireccional inglés-español en las situaciones de movimiento

Meritxell Muñoz Carrasco - Universidad Antonio de Nebrija

Precisión lingüística y complejidad sintáctica: ¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz?

Irini Mavrou - Nebrija Universidad

Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia

Área de Lingüística Aplicada (CIFAL), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

ala@fl.unc.edu.ar

Muse, C. E. y Delicia, D. D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

El presente estudio analiza la complejidad sintáctica de textos producidos por estudiantes universitarios que pertenecen a cursos académicos diferentes. Los denominados índices de madurez sintáctica permiten establecer cómo determinado discurso es más o menos complejo desde el punto de vista de su sintaxis, en la medida en que es posible dar cuenta de la capacidad del sujeto que escribe para producir estructuras oracionales consolidadas. El objetivo es, pues, evaluar tales índices, en textos expositivo-argumentativos, producidos por estudiantes de 2.º y 5.º año, que cursan carreras de idiomas en la Facultad de Lenguas de la UNC (Argentina). Con este fin, se considera un corpus conformado por fragmentos discursivos correspondientes a *proyectos de investigación* diseñados por alumnos de asignaturas introductorias a las tareas de investigación. Se describen los parámetros de complejidad y desarrollo sintáctico en un nivel descriptivo de investigación, desde un enfoque cuantitativo. Se concluye que el promedio de cláusulas por unidad terminal así como la intensidad de incrustación (frente a otros índices) marcan diferencias significativas entre los sujetos de ambos grupos, en cuanto a la competencia gramatical para escribir discursos académicos.

Palabras clave: complejidad sintáctica, madurez sintáctica, nivel de escolarización, discurso académico.

ABSTRACT

This study analyses the syntactic complexity of texts written by students at university level who belong to different academic courses. The so called syntactic maturity indexes allow us to determine the level of complexity of each discourse taking into account syntax, as long as it is possible to describe the capacity that the subject who is written has to produce consolidated sentences. The aim is to assess such indexes in expository-argumentative texts produced by students in their 2nd and 5th academic year who are studying to get a degree in different languages in the Faculty of Languages of the National University of Córdoba (Argentina). To this aim, we consider a corpus composed by discursive fragments that correspond to research projects designed by students in introductory subjects related to research. The parameters related to syntactic complexity and development are described in a descriptive level, from a quantitative approach. We conclude that the averages of clauses per terminal unit, as well as the intensity of embedding (compared to other indexes) establish significant differences between the subjects of both groups with respect to their grammatical competence to write academic discourses.

Keywords: syntactic complexity, syntactic maturity, schooling level, academic discourse.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el interés investigativo por la lectura y la escritura académicas, concebidas como prácticas sociocognitivas, discursivas y culturales ha crecido de manera fecunda. Los especialistas de diversas disciplinas, entre ellas la psicolingüística, la lingüística textual, el análisis del discurso, se han abocado a describir y sistematizar las propiedades de los discursos académicos, vinculadas fundamentalmente con la construcción del conocimiento (Cubo de Severino 2005, López Ferrero 2005, Nogueira 2005).

A la mismo tiempo, las contribuciones teóricas surgidas a partir de estos campos disciplinares han servido de base para

explicar las dificultades perfiladas en el contexto pedagógico, en relación con la falta de pericia que manifiesta el alumnado de nivel universitario para comprender y producir discursos académicos (Narvaja de Arnoux et al. 2010, Padilla 2009, Carlino 2004, 2003). Estos aportes, además, han constituido la base para la elaboración de propuestas didácticas superadoras.

El presente trabajo se orienta en la línea de esta problemática y se propone analizar la competencia gramatical de estudiantes universitarios para la producción escrita de discursos académicos. Concretamente, el presente estudio aborda la temática de la complejidad oracional de discursos expositivo-argumentativos producidos por universitarios que pertenecen a cursos académicos diferentes (2.º y 5.º año), en función de considerar los parámetros de madurez sintáctica propuestos por K. W. Hunt. Básicamente, la madurez sintáctica se entiende aquí como la "capacidad para producir unidades sintácticas estructuralmente complejas" (Véliz 1988: 108).

Desde las investigaciones pioneras de K. W. Hunt en lengua inglesa, llevadas a cabo entre los años 60 y 70, han sido prolíficos los trabajos que, desde diferentes enfoques, han abordado la madurez sintáctica como capacidad evolutiva para combinar estructuras oracionales. En lengua española, las investigaciones siguieron esta orientación, pero también introdujeron otras vertientes de indagación que ligaron el desarrollo de la sintaxis con variables como el grado de escolarización, el nivel sociocultural, el sexo y los tipos discursivos (Ávalos y Muse 2011, Delicia 2011, Romo de Merino y Jiménez de Martín 2000, Véliz 1999, Torres González 1992, Véliz 1988).

En estrecha vinculación con el tema de este trabajo, la madurez sintáctica ha sido estudiada, sobre todo, habida cuenta de las operaciones de incrustación que usualmente participan en el procesamiento del discurso escrito, por parte de estudiantes universitarios (Rodríguez Fonseca 1989, Muñoz, Echeverría y Véliz 1985). En esta misma línea, algunas investigaciones sugieren que la competencia gramatical, manifiesta en la variación de parámetros sintácticos, estaría subordinada a las prácticas de escritura académica sistemáticas y contextualizadas (Muse y Delicia 2011). Otros trabajos, desde una perspectiva comparativa, abordan los patrones que describen la sintaxis de discursos expositivos producidos por estudiantes universitarios, en función de evaluar la competencia gramatical en la modalidad oral y escrita del lenguaje (Muse, Delicia, Fernández y Porporato 2012).

En ese marco, dentro del contexto de las prácticas de escritura universitaria, la complejidad sintáctica se vincula con las nociones de alfabetización y literacidad académicas. Según Carlino (2012), se entiende por alfabetización académica "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de tareas requeridas para aprender en la universidad". Siguiendo a la misma autora, tal concepto "designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad académica, científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso" (Carlino 2012: 13).

Por su parte, la noción de literacidad engloba las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura y a la lectura (Cassany 2006: 38). En este sentido, diferentes elementos, vinculados a competencias, habilidades o actitudes de quien "usa" un discurso, caracterizan la literacidad. Entre ellos, el código escrito es un componente constitutivo que involucra el conocimiento lingüístico a nivel ortográfico, morfológico, sintáctico y textual; por lo tanto, supone el dominio de las reglas de escritura relacionadas con el vocabulario y los mecanismos sintácticos por los cuales se construyen enunciados de acuerdo con la gramática de una lengua. Así pues, entre los tantos aspectos que comprende, la literacidad ha de corresponderse entonces con la competencia gramatical.

Desde la perspectiva de la alfabetización y la literacidad académicas, se hace necesario tomar en consideración que las prácticas de escritura en el ámbito de la educación superior (y en cualquier etapa educativa) se describen como heterogéneas en función del nivel o grado de escolarización, variable secundaria considerada en este estudio.

Los rasgos definitorios de cada esfera científico-académica, esto es, la diversidad de temas que esa esfera comunica, los agentes discursivos que involucra (y sus propósitos), las exigencias de lectura y escritura de los textos especializados que en ella circulan, las disciplinas en las cuales se interpreta o produce determinado discurso son, entre otros aspectos, factores que inexcusablemente atraviesan y determinan el nivel de escolarización de quienes escriben.

De esta manera, entendido el nivel de escolarización en estrecha vinculación con la escritura académica, el supuesto del cual parte el presente estudio contempla la asociación entre complejidad de la sintaxis discursiva y nivel de escolarización. Es decir, la incidencia de la variable independiente sobre la complejidad sintáctica se toma en consideración habida cuenta, por ejemplo, del uso que tales sujetos hacen del código escrito académico a lo largo de su formación, esto es, de la exposición que tienen a las diferentes prácticas de escritura académica.

Específicamente, se plantean los siguientes objetivos: 1) Evaluar la complejidad sintáctica en discursos académicos producidos por estudiantes universitarios que pertenecen a cursos académicos diferentes (2.º y 5.º año) y que cursan asignaturas introductorias a tareas de investigación; 2) Comparar y describir las relaciones entre la capacidad para estructurar oraciones complejas y la variable nivel de escolarización; 3) Determinar la significatividad estadística de la comparación efectuada.

En atención a estos objetivos, surgen algunos interrogantes: ¿cuáles son los índices de madurez sintáctica alcanzados por estudiantes con diferente nivel de formación universitaria cuando producen discursos académicos? ¿Existen diferencias entre estos índices si varía el nivel académico de esos estudiantes y, concurrentemente, el uso sistemático del código escrito? En otras palabras, ¿cuánto incide la exposición a las prácticas discursivas académicas en la competencia gramatical de alumnos universitarios que pertenecen a cursos académicos distintos?

Se justifica la realización de este estudio, desde el punto de vista tanto teórico como aplicado, en que investigaciones anteriores han comprobado que el desarrollo de la sintaxis puede continuar más allá de la educación media (Véliz 1988: 123). Esta propuesta pretende evaluar cómo se proyecta el desarrollo precitado en el nivel de educación superior. Asimismo, este aspecto metodológico justifica la elección de la variable nivel de escolarización como variable secundaria de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

Históricamente, es posible identificar tres enfoques o perspectivas para el análisis de la complejidad sintáctica: 1) el enfoque tradicionalista, 2) el enfoque generativista y 3) el enfoque funcional-discursivo (Crespo Allende et al. 2011: 157). Estos enfoques se han diferenciado esencialmente en lo que respecta a la concepción de "desarrollo de la sintaxis" y en cuanto a las unidades operativas utilizadas para estudiar tal desarrollo desde el punto de vista empírico. Es decir, la noción de complejidad sintáctica se ha visto modificada en función de los avances teórico-metodológicos de la ciencia lingüística.

Siguiendo a Crespo Allende et al. (2011: 168), el primero de esos enfoques, el tradicionalista, considera que, con el aumento de la edad cronológica, es mayor el número de elementos morfosintácticos presentes en una emisión. Desde un paradigma cuantitativo, esta perspectiva ha analizado la complejidad gramatical a partir de indicadores tales como la oración, la proposición, el enunciado o la emisión.

La segunda línea, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, es la generativista, la cual concibe la complejidad sintáctica como la capacidad del individuo para incrustar más y más cláusulas en lo que se denomina unidad terminal. La operación de incrustación es posible gracias a la realización de modificaciones en las estructuras sintácticas.

La tercera vertiente, más reciente y de corte cualitativo, es la funcional-discursiva, promovida por R. A. Berman y D. I. Slobin desde 1994. Aquí se supone que la complejidad sintáctica está anclada en los rasgos de la estructura discursiva. Es decir, los discursos organizan la sintaxis en paquetes de cláusulas y, al interior de estos, es posible descubrir múltiples y complejas relaciones clausulares, las cuales van componiendo la "trama sintáctica del texto", su arquitectura.

En esta investigación hemos adoptado el segundo de los enfoques descriptos: el generativista, iniciado por K. W. Hunt en 1965. Según adelantamos, desde esta propuesta teórica, la madurez sintáctica se define como la capacidad del individuo para producir estructuras oracionales complejas, en función de una serie de procesos transformatorios (Hunt en López Morales 1999: 228). Esta noción tiene relación estrecha con la producción escrita y, al centrarse en el nivel oracional de la lengua, se vincula con la adquisición de la competencia gramatical. Por esta razón, este estudio se inscribe en el marco teórico de la psicolingüística formal.

Según Véliz (1988: 133), la madurez sintáctica constituye "una capacidad que permite producir estructuras sintácticas complejas, dependiendo la complejidad del número de constituyentes y del tipo de relaciones que se establecen entre ellos". A partir del modo como se construyen las estructuras sintácticas, se configura la competencia lingüística del sujeto.

La competencia gramatical o lingüística se define como "el conocimiento que el hablante oyente tiene sobre su lengua" (Chomsky 1970: 6). De acuerdo con Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), el componente gramatical es el sistema encargado de estructurar y ordenar el conocimiento correspondiente a esta competencia. Cada vez que en función de la competencia gramatical procesamos información sintáctica, instrumentamos reglas específicas de una lengua llamadas reglas de transformación. Estas reglas son mecanismos a través de los cuales se pueden efectuar modificaciones sobre una estructura sintáctica.

Las reglas transformacionales tienen un importante valor operativo, pues funcionan a la manera de un parámetro

cuantificable por medio del cual es posible realizar observaciones en torno de la complejidad de la sintaxis discursiva.

Para evaluar la complejidad de la sintaxis de un discurso nos servimos de los índices de madurez sintáctica. Según la propuesta de K. W. Hunt, existen dos tipos de parámetros cuantitativos: los índices sintácticos primarios, que son la longitud de las unidades terminales (unidades-t), la extensión de las cláusulas y el número de cláusulas por unidad-t, y los índices sintácticos secundarios, que "informan sobre la frecuencia con que una serie de construcciones clausales y no clausales aparecen en las unidades-t" (Véliz 1988: 121). Además, siguiendo a Véliz (1999), dentro de los índices primarios, se puede incluir un cuarto parámetro, el índice de intensidad de incrustación de cláusulas, conocido también como índice de recursividad oracional (Anula Rebollo 2007: 55).

En este estudio, el análisis se circunscribe a la medición de los índices primarios, los cuales se definen en relación con los conceptos de unidad mínima terminal y cláusula. La unidad-t constituye la unidad más corta en que se puede dividir una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (Hunt en Torres González 1992: 54).

Por su parte, la noción de cláusula refiere a "un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados" (Hunt en Torres González 1992: 54). Además, se consideran cláusulas aquellas construcciones cuyo núcleo es una forma verbal no personal que no constituye perífrasis.

A partir de estos conceptos, se perfilaron los índices principales del modelo huntiano, los cuales se explican a continuación:

- *Primer índice o longitud promedio de la unidad-t*: es el cociente obtenido de dividir el número de palabras de un texto por el total de unidades-t que lo conforman. Este resultado establece una relación entre el desarrollo sintáctico y las unidades-t más extensas (Torres González 1992: 55).
- *Segundo índice o longitud promedio de la cláusula*: para calcular este segundo índice, se divide el número total de palabras del discurso por el número total de cláusulas. Este parámetro relaciona la madurez sintáctica con el aumento del número de palabras al interior de la unidad clausal (Torres González 1992: 56).
- *Tercer índice o promedio de cláusulas por unidad-t*: es una medida que se obtiene dividiendo el total de cláusulas de un texto por el total de unidades-t que lo conforman. Su cálculo se relaciona con el número de subordinaciones añadidas a una unidad-t (Torres González 1992: 56).
- *Cuarto índice o intensidad de incrustación por unidad-t*: es el cociente que se obtiene dividiendo el sumatorio del nivel de incrustación clausal por el total de unidades-t. Este índice mide el grado en que las cláusulas se incluyen unas en otras, es decir, informa la profundidad de las incrustaciones (Véliz 1999).

Los conceptos hasta aquí caracterizados enmarcan teóricamente este estudio. A partir de ellos, se analizará la incidencia de la variable nivel de escolarización sobre la complejidad sintáctica del discurso académico "proyecto de investigación", producido por estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adscribe al trabajo realizado en el marco del proyecto "La enseñanza del español en el mundo hispánico. Un estudio de replicación en la ciudad de Córdoba" (Secretaría de Ciencia y Tecnología 05/L124 Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). La tarea se encuadra en un diseño de investigación no experimental, transeccional, descriptivo (Hernández Sampieri et al. 2003: 273).

Para el análisis de los datos, se adoptó fundamentalmente un enfoque cuantitativo, basado en mediciones matemáticas y estadísticas. Se calcularon medias aritméticas (X) y desviaciones típicas (S) para el establecimiento de los índices primarios y, además, se efectuó un análisis de varianza, ANOVA (F), a los fines de validar el estudio.

Cada una de estas mediciones se llevó a cabo mediante el programa estadístico informático IBM SPSS. Se destaca que, para complementar este enfoque, en particular para ilustrar el comportamiento del índice de recursividad oracional, se realizaron algunas observaciones cualitativas.

En cuanto a la selección y tratamiento del corpus, se trabajó con 20 (veinte) fragmentos de textos académicos escritos por estudiantes de nivel universitario. Los textos corresponden a alumnos (varones y mujeres) que cursan el 2.º y 5.º año de dos asignaturas introductorias a las tareas de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de

Córdoba. En su mayoría, son estudiantes que se forman como docentes, licenciados o traductores de inglés.

Fueron seleccionadas las producciones escritas de estos participantes, dado que, en las asignaturas involucradas, se trabaja con una didáctica similar de la "metodología de la investigación científica". Así, por ejemplo, al concluir el ciclo lectivo, los alumnos acreditan parte de cada materia a través de la presentación de un "proyecto de investigación", cuyo diseño constituye una práctica de escritura académica obligatoria. Por esta razón, una vez escogido, el conjunto de estos textos se convirtió en corpus de análisis (comparativo) para el presente estudio.

Siguiendo la metodología de Torres González (1992), como ya se ha indicado, se trabajó con segmentos textuales. Cada fragmento se extrajo de la sección "Planteamiento del problema" dentro del género académico escrito por los estudiantes. Se establecieron dos requisitos metodológicos que debían cumplimentar los textos para formar parte del corpus: 1) tener entre 200 y 240 vocablos, 2) evidenciar una estructura secuencial expositivo-argumentativa (Narvaja de Arnoux et al. 2010: 37).

Se presenta, en el cuadro N.º 1., un ejemplo del cálculo de los índices primarios efectuado sobre uno de los textos del corpus, perteneciente a un participante de 5.º año.

Puede advertirse que una vez que se obtiene la extensión del discurso, esto es, que se cuantifican las piezas léxicas que lo componen, se ha procedido a delimitar la longitud promedio de la unidad-t, marcada sucesivamente con UT1, UT2, UT3. En el caso del segundo índice, la extensión clausal, se ha señalado entre corchetes. En cuanto al índice del promedio de cláusulas por unidad-t, se ha indicado con la notación correlativa CL. Finalmente, la intensidad de incrustación (I=) se ha delimitado por medio de barras (cuando fue pertinente), para su posterior conteo.

TEXTO 4 – 5.º año – 209 palabras

- UT1** [El tema del presente trabajo de investigación es la construcción del grupo de pertenencia y el grupo ajeno en los discursos políticos de un representante del sector agropecuario y un representante del gobierno en el marco del conflicto con el campo en el año 2008 en la República Argentina.] CL 1 I=
- UT2** [En el presente trabajo analizaremos los discursos pronunciados en el contexto del paro patronal agropecuario en Argentina en ese año por dos presidentes de diferentes sectores.] CL 2 I=
- UT3** [El gobierno nacional fue representado por Cristina Fernández de Kirchner] CL 3 I=
- UT4** [y el sector agropecuario por Eduardo Buzzi.] CL 4 I=
- UT5** [El objetivo de este trabajo es] CL 5 [analizar] CL 6 [cómo a través del uso de adjetivos y sustantivos estos representantes describen tanto su "grupo de pertenencia" como el "grupo ajeno".] CL 7 I=
- UT6** [La decisión del análisis de los dos primeros discursos de estos dos presidentes se debe] CL 8 [a que ambas figuras poseen poder en el sector] CL 9 [al que pertenecen] CL 10 I=//
- UT7** [y son considerados como los representantes legales en un país] CL 11 [que es reconocido mundialmente por las actividades agroganaderas.] CL 12 I=
- UT8** [Además, consideramos] CL 13 [que ambos discursos son de relevancia] CL 14 [debido a la movilización] CL 15 [que este conflicto produjo en numerosos sectores del país.] CL 16 I=//
- UT9** [La construcción de una imagen propia favorable y otra ajena desfavorable se encuentra claramente ilustrada] CL 17 [al examinar discursos de cualquiera de estos presidentes.] CL 18 I=

Información relevada:

- Total de palabras: 209
- Longitud promedio de la unidad-t (palabras/U-T): 23.22
- Longitud promedio de la cláusula (palabras/CL-18-): 11.61
- Promedio de cláusulas por unidad-t (CL/U-T): 2
- Promedio de intensidad de incrustación (II/U-T): 0.66

Cuadro 1. Modelo de análisis de la complejidad sintáctica de un segmento discursivo

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ÍNDICES PRIMARIOS EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Se exponen a continuación los valores asumidos por los índices primarios de madurez sintáctica, como primera aproximación a la competencia lingüística para la producción escrita académica.

Grupo		Longitud promedio de la unidad-t (PAL/U-T)	Longitud promedio de la cláusula (PAL/CL)	Promedio de cláusulas por unidad-t (CL/U-T)	Intensidad de incrustación por unidad-t (II/U-T)
2.º año	Media	24.9080	10.7540	2.1800	.6480
	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	4.26209	2.58273	.30307	.10895
5.º año	Media	28.3380	10.7500	2.8380	.9240
	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	6.32916	1.57027	.24743	.21939
Total	Media	26.6230	10.7520	2.5090	.7860
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	5.39863	2.01508	.43393	.21869

Tabla 1. Complejidad oracional de los discursos de 2.º y 5.º año, según los índices primarios de madurez sintáctica

Teniendo en cuenta los datos que se exponen en la tabla N.º 1, la comparación de las producciones escritas del grupo de estudiantes de 2.º y de 5.º año pone de manifiesto que la relación entre los índices primarios de madurez sintáctica y la variable nivel de escolarización no es estable, lo que equivale a decir que, según estos resultados, habría alternancias en la incidencia de esa variable sobre el desarrollo sintáctico de los alumnos participantes.

Como se puede observar la media (X) de la longitud clausal es idéntica en ambos grupos (10.75), es decir, no varía el número de palabras o constituyentes no clausales que incluyen en una estructura principal o en una subordinada.

En cuanto a la cantidad de subordinadas que se incrustan dentro de una principal, varía de 2.º a 5.º año, pues la medición del número de cláusulas o número de oraciones dependientes por unidad-t, marca una diferencia de 0.65, a favor de 5.º año. Desde otra perspectiva, podemos decir que en 5.º año se registra un promedio de casi tres cláusulas subordinadas por unidades-t, mientras que en 2.º el promedio es de dos.

Esta distancia cuantitativa entre ambos grupos resulta llamativa, dado que, como ya se señaló, Véliz (1988) ha sugerido la alta probabilidad de que se incorporen estructuras clausales adjetivas o de relativo más allá de la escolaridad secundaria (1988: 123).

Por otra parte, la tabla N.º 1 muestra dos parámetros de complejidad que tienden a marcar variaciones importantes. Estos son el índice de longitud promedio de las unidades-t y el índice de intensidad de incrustación de cláusulas por unidades-t.

El puntaje de la media (X) del índice de longitud promedio de las unidades-t asciende a 24.90 en 2.º año y a 28.33 en 5.º año. Esto mostraría una predisposición del segundo grupo a escribir oraciones con mayor cantidad de palabras y constituyentes (clausales y no clausales).

En cuanto al parámetro de intensidad de incrustación, cuyos puntajes son 0.64 en 2.º y 0.92 en 5.º, revela que el alumnado de 5.º construye textos sintácticamente más complejos, esto es, discursos que poseen oraciones estructuradas sobre la base de diferentes niveles de subordinación. Así, en este grupo no solo existe un número mayor de cláusulas dependientes por unidad-t sino que, además, un conjunto importante de estas estructuras se constituye, a su vez, por un número mayor de cláusulas subordinadas que las que posee el grupo de 2.º año.

En el gráfico N.º 1, se ilustran los resultados descriptos:

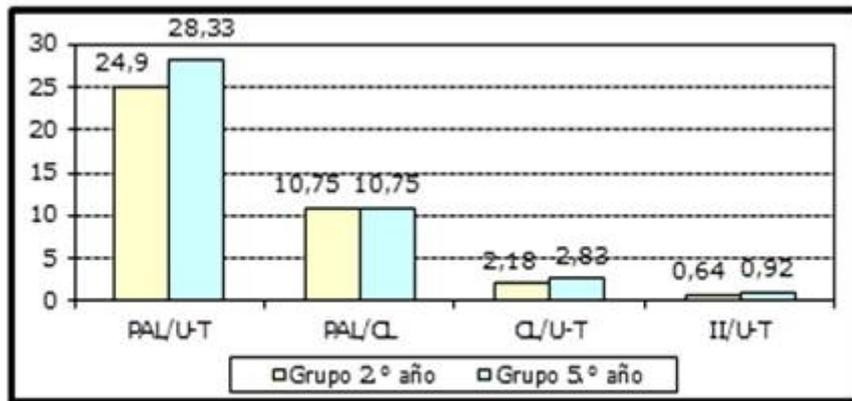


Gráfico 1. Representación de la complejidad oracional de los discursos de 2.º y 5.º año, según los parámetros primarios de madurez sintáctica.

Con el objetivo de establecer si las diferencias entre las medias (X) de los grupos tienen significación estadística, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Para ello, se estableció un nivel alfa en 0.05.

Por medio de este estudio, tal como se observa en la tabla N.º 2, se pudo corroborar que las diferencias entre ambos grupos no son significativas en el caso de la extensión de la unidad-t y de la longitud promedio de la cláusula. Los valores que asume la probabilidad (p) de F para estos índices de madurez son superiores al nivel alfa: 0.344 y 0.998, respectivamente.

El mismo análisis de validación se aplicó al índice del promedio de cláusula por unidad-t y al índice de incrustación. En el caso de estos parámetros, se halló que las diferencias entre ambos grupos poseen un valor estadísticamente significativo. En efecto, el estudio de ANOVA reportó una (p) de F de 0.006, en el caso del primer parámetro, y una 0.036, en el caso del segundo. Ambos valores son inferiores al nivel de significación establecido.

Longitud promedio de la unidad-t (PAL/U-T)	,344*
Longitud promedio de la cláusula (PAL/CL)	,998*
Promedio de cláusulas por unidad-t (CL/U-T)	,006**
Intensidad de incrustación por unidad-t (II/U-T)	,036**
** significatividad < 0.05	

Tabla 2. Validación de los índices primarios según ANOVA

4.2 PERFIL CUALITATIVO DEL ÍNDICE DE INTENSIDAD INCRUSTACIÓN POR UNIDAD-T

En este apartado realizaremos algunas observaciones de orden cualitativo, respecto del índice de intensidad de incrustación o de recursividad oracional (II/U-T), a propósito de poner en evidencia cómo se manifiesta la diferencia en la complejidad sintáctica de los textos producidos por cada grupo. La selección de este parámetro no es arbitraria, responde a que, desde la perspectiva teórica adoptada, este índice permite efectuar descripciones mediante ejemplos específicos.

Como se definió oportunamente, el índice de incrustación informa la profundidad o el grado en que unas cláusulas se incluyen en otras. Según Véliz (1999), existen diferentes niveles de incrustación, que a continuación detallamos:

- *Nivel 0*: describe unidades-t simples, sin subordinadas.
- *Nivel 1*: describe unidades-t que incluyen cláusulas subordinadas de estructura simple, esto es, que no incluyen a su vez otra cláusula.
- *Nivel 2*: describe unidades-t a las cuales se incrusta una cláusula compuesta, es decir, que a su vez posee una

cláusula subordinada y así sucesivamente (nivel 3, nivel 4...).

En los textos analizados, puede advertirse que el grupo de 2.º año llega a un nivel de incrustación máximo calculado en 2, tal como se advierte en la delimitación de unidades-t y de cláusulas, propuesta en los ejemplos de (1) y (2):

Ejemplo (1): nivel de incrustación 2

[La hipótesis [que se plantea es [que estas diferencias son principalmente estilísticas.]CL 1] CL2] UT

Ejemplo (2): nivel de incrustación 2

[Estudiaremos dos noticias de cada diario durante el mes de noviembre del 2007, [ya que durante estos meses se produjo un auge del conflicto, debido al bloqueo de los puentes [que comunican a la Argentina con Uruguay.]CL 1] CL2] UT

En 5.º año, en cambio, el grado máximo es oscilante entre 3 y 4. La complejización de la sintaxis a partir de la recursividad de oraciones subordinadas puede apreciarse en los casos presentados de (3) a (5):

Ejemplo (3): nivel de incrustación 3

[En este sentido, Ruth Wodak argumenta [que el ACD se detiene en el estudio del lenguaje como "práctica social", [donde el contexto del lenguaje en uso [se convierte en un elemento imprescindible] CL 1] CL2] CL3]UT

Ejemplo (4): nivel de incrustación 4

[En los textos académico-científicos, la evidencialidad es un rasgo central [debido a que en este ámbito se negocia el conocimiento, particularmente en los artículos de investigación [que son destinados a pares [que participan de las mismas actividades [que Ø el investigador] CL 1] CL2] CL3] CL4]UT

Ejemplo (5): nivel de incrustación 4

[y al respecto considera [que "las modalidades [que se usan y reconocen como adecuadas y legítimas [para decir la noticia responden a una visión del mundo, [por lo que el contrato se sustenta en una coincidencia (en diferentes grados) ideológica]CL 1] CL2] CL3] CL4] UT

Según estas observaciones, la profundidad o intensidad de incrustación por unidad-t se torna un parámetro relevante, puesto que señala mayor grado de complejidad gramatical del discurso, según el nivel de escolarización.

5. A MODO DE CIERRE

La evidencia empírica obtenida en el contexto de este estudio permite llegar a las siguientes afirmaciones:

1. La complejidad sintáctica de las producciones escritas de estudiantes universitarios, concretamente de la producción del género académico "proyecto de investigación", pone de manifiesto que la variable nivel de escolarización no incide de manera homogénea sobre cada uno de los índices primarios de madurez sintáctica.
2. Se comprueba la existencia de una fuerte relación asociativa entre las categorías de estudio "promedio de cláusulas por unidad-t" e "intensidad de incrustación de cláusulas subordinadas" y la mencionada variable secundaria. Esto significa que, desde el punto de vista del proceso transformatorio de la recursividad oracional, la densidad sintáctica de los discursos académicos del grupo de 5.º año es más alta (o compleja) que la del grupo de 2.º.
3. Una de las principales implicancias de la tarea realizada es que la evaluación de la complejidad sintáctica, vinculada con la alfabetización académica, puede resultar sumamente productiva no solo para describir un perfil de desarrollo, como aquí se ha propuesto, sino además para tomar decisiones en el campo pedagógico y didáctico respecto del desempeño lingüístico del estudiantado en el nivel superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anula, A. (2007). Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación lectora. En *Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas de Asia*. Filipinas.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic development study*, mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bosque, I. y Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8, 26, 321-327.
- _____ (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, 20, 409-420.
- Crespo Allende, N., Alfaro Faccio, P. y Goóngora Costa, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Revista Onomázein*, 24, 155-172.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Delicia, D. D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Revista Onomázein*, 24, 173-198.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hunt, K. W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *National Council of Teachers of English Research Report N.º 3*, Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y seña*, 14, 115-139.
- López Morales, H. (1999). Problemas de cohesión discursiva en la enseñanza de lenguas. En Sierra Martínez, F. y

- Hernández González, C. (ed.). *Las lenguas en la Europa Comunitaria III: la adquisición/enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras, las lenguas de minorías, la traducción*. Amsterdam: Rodopi.
- Muñoz Rigollet G., Echeverría M. S. y Véliz M. (1985). Madurez sintáctica y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 23, 107-120.
- Muse, C. y Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: análisis de la competencia gramatical en la producción de discursos académicos. *Ponencia leída en el I Congreso: La expresión escrita y oral en el ámbito universitario y secundario y su didáctica*. La Rioja: Argentina.
- Muse, C.; Delicia, D.; Fernández, V. y Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, I. V.; Castel V. M.; Ciapuscio, G.; Cubo, L. y Müller, G. (eds). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2010). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Bs. As.: Eudeba.
- Nogueira, S. (coord.) (2005). *Manual de Lectura y Escritura Universitarias*. Bs. As.: Biblos.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. *En Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Argentina.
- Rodríguez Fonseca, L. (1989). Índices secundarios en la madurez sintáctica, modificaciones nominales y combinación de oraciones en estudiantes universitarios. *En Actas del III congreso internacional de El español de América*. Valladolid: España.
- Romo de Merino, A. y Jiménez de Martín, A. (2000). La madurez sintáctica y su relación con enseñanza de la lengua materna. *Revista Lingüística en el Aula*, 4, 53-72.
- Torres González, A. N. (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192.
- _____ (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.
- Viramonte de Ávalos, M. y Muse, C. (2011). Factibilidad de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria: instrumentos de apoyo para el maestro. *En Actas del VI Congreso Internacional Lectura y la Escritura como Criterios de Calidad de la Educación*. Barranquilla: Colombia.

El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2

Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción

Alicia San Mateo Valdehíta

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

asanmateo@flog.uned.es

San Mateo Valdehíta, A. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis del conocimiento receptivo y/o productivo de las unidades léxicas que 150 aprendices de español como segunda lengua, de nivel B1, demuestran poseer una vez que las han incorporado a su lexicón mental gracias a una determinada actividad, bien sea esta de reconocimiento (selección de la definición correcta o del ejemplo que incluya el equivalente semántico de la palabra estímulo) o de producción (escritura de oraciones que respondan a las preguntas planteadas y que contengan la palabra estímulo). Los resultados indican que la actividad productiva es la más eficaz, ya que los sujetos que practican con ella obtienen mayor número de aciertos tanto en las tareas que les exigen conocimiento receptivo (secciones 1 y 2 del posttest) como productivo (sección 3); en el otro extremo, la actividad menos eficaz es la selección de definiciones (actividad receptiva). Desde el punto de vista estadístico, la diferencia del efecto de la práctica con definiciones y con la escritura es significativa en las tres secciones del posttest; en cambio, el efecto de las dos actividades de selección, las receptivas, no es significativamente diferente en ninguna de las partes del posttest. A la hora de seleccionar las actividades encaminadas al aprendizaje del vocabulario es conveniente tener presente el grado de dominio que precise el estudiante, pues conocer una palabra engloba numerosos aspectos y el aprendizaje es un proceso acumulativo, que no se completa con una única exposición a la unidad léxica.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario, vocabulario receptivo y productivo, actividad receptiva y productiva, escritura

ABSTRACT

This paper presents an analysis of receptive and/or productive knowledge of lexical units that 150 B1 level learners of Spanish as a Second Language demonstrate when they have incorporated those lexical units into their mental lexicon thanks to a particular activity, either a recognition activity (selection of the correct definition or example which includes the semantic equivalent of the stimulus word) or a productive one (writing sentences to answer to questions containing the stimulus word). Results indicate productive activity is the most effective, because subjects who are trained with it obtain more correct answers both in tasks that require them receptive knowledge (Sections 1 and 2 of the posttest) and in the productive task (Section 3). In the opposite extreme, the less effective activity is the selection of definitions (receptive activity). From the statistical point of view, the difference of the effect of practice with definitions and writing is significant in all three sections of the posttest, whereas the effect of the two selection activities, the receptive ones, is not significantly different in any of the three parts of the posttest. When selecting activities aimed at learning vocabulary we should be aware of the degree of control that students require, because knowing a word encompasses many aspects and learning is a cumulative process, which is not completed by a single exposure to the lexical unit.

Keywords: Learning vocabulary, receptive and productive vocabulary, receptive and productive activity, writing

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los experimentos que han probado que las tareas productivas son las más efectivas cuando el estudiante de una L2 trata de ampliar su vocabulario (Agustín Llach 2009; Browne 2003; Hulstijn y Laufer 2001; Keating 2008; Kim 2008; Kondo 2002; Laufer 2001; 2003; Pichette, De Serres y Lafontaine 2012; San Mateo Valdehita 2012; Webb 2005)¹. Ahora bien, aquí vamos a centrarnos en analizar el grado del conocimiento de la palabra que consigue el aprendiz con tres tipos de actividad, dos de ellas de reconocimiento y una, de producción. Nos interesa conocer, por lo tanto, si domina la unidad léxica desde el punto de vista productivo o solo desde el receptivo.

En primer lugar, dedicaremos un apartado a explicar qué se entiende por conocer una palabra (§ 1.1) y, a continuación, presentaremos los objetivos y las preguntas de investigación de este estudio (§ 1.2). En la siguiente sección, explicaremos la metodología del experimento; es decir, la descripción de los sujetos (§ 2.1), de los materiales empleados (§ 2.2), del procedimiento de recogida de datos (§ 2.3) y de la corrección del posttest (§ 2.4). El tercer apartado está dedicado a la presentación de los resultados (§ 3) y el cuarto, a propuestas metodológicas avaladas por dichos resultados (§ 4). Finalmente, expondremos las conclusiones (§ 5) que se desprenden de esta investigación.

1.1 DOMINIO DE LA PALABRA

En 1976 Richards (1976: 78-83) plantea la primera definición sistemática de qué entendemos por conocer una palabra y destaca ocho supuestos: (1) El primero es que un hablante nativo continúa ampliando su vocabulario cuando es adulto, mientras que el desarrollo de la sintaxis es mucho menor en la madurez.

El resto de los supuestos están relacionados específicamente con qué significa conocer una palabra y son estos: (2) conocer el grado de probabilidad de que aparezca en la lengua hablada o escrita (hay palabras frecuentes, poco frecuentes, raras, etc.); y de muchas sabemos con qué otras palabras se combinan normalmente; (3) conocer las limitaciones impuestas por el uso de la palabra de acuerdo con la función y la situación (temporal, social, geográfica...); es decir, por el registro; (4) conocer el comportamiento sintáctico asociado con la palabra (por ejemplo, un verbo transitivo precisa un objeto directo); (5) conocer las raíces, las derivaciones y las formas compuestas en las que aparece; (6) conocer la posición que ocupa en una red de asociaciones con otras palabras de la lengua; (7) conocer su valor semántico y, por lo tanto, sus rasgos semánticos; (8) conocer sus diferentes significados (polisemia).

Así pues, para Richards el conocimiento de la palabra es algo acumulativo y varía a lo largo de la vida del hablante; y está basado, sobre todo, en la naturaleza gramatical y semántica de las unidades léxicas, y en menor medida en su dimensión psicolingüística y sociolingüística.

La definición de Richards constituye el punto de partida de numerosos autores que han tratado la cuestión del dominio de la palabra en una segunda lengua². Nos interesa destacar la puntualización que hace Carter (1987: 187) sobre el grado de conocimiento: conocer una palabra es saber cómo se usa de forma productiva y tener la habilidad de recuperarla para un uso activo, aunque para algunos fines un conocimiento receptivo es suficiente³.

Nation (2001: 26-28) también propone que, para conocer una palabra, una persona debe dominar diferentes tipos de conocimiento tanto desde el reconocimiento (recepción) como del empleo de la misma (producción):

1. La forma: (1.1) la pronunciación y (1.2) la forma escrita.
2. La posición: (2.1) la estructura gramatical y (2.2) las combinaciones más frecuentes con otras palabras.
3. La función: (3.1) la frecuencia y (3.2) la adecuación.
4. El significado: (4.1) el concepto y (4.2) las asociaciones.

Así pues conocer una palabra implica poseer información de muy diversa naturaleza, que va mucho más allá del significado denotativo o conceptual y que difiere de un hablante a otro (Thornbury 2002: 17); es un proceso muy complejo, que no se completa de una sola vez, sino de manera progresiva (Folse 2004: 18; Sanjuán Álvarez 2004: 99), y además puede interrumpirse: cuando olvidamos una palabra o una acepción, que posteriormente recuperamos, o detenerse, si la olvidamos para siempre. Podríamos hablar incluso de una especie de interlengua léxica (Sanjuán Álvarez 2004: 117), o sea, que en el proceso de aprendizaje se da una serie de fases intermedias hacia el dominio de la competencia léxica en la L2. Igual que en la L1, no terminamos nunca de aprender vocabulario, pero sí que podemos llegar a dominar las reglas para interpretar y crear nuevas palabras.

Como ya señalamos en San Mateo Valdehita (2005: 21-22), es frecuente que un hablante nativo tenga un conocimiento "deficiente" o parcial de una palabra: es posible que pueda identificarla y comprenderla cuando la escucha o la lee en un contexto dado, pero que sea incapaz de utilizarla él mismo; o también es posible que pueda utilizarla de forma oral pero que no sepa cómo se escribe⁴; o que conozca una acepción de la palabra pero no todos sus significados; es decir, que hay diferentes grados de conocimiento de una misma palabra, que el hablante, ya sea nativo o aprendiz de una L2, no tiene por qué poseer al mismo tiempo para emplearla o comprenderla correctamente en un determinado contexto:

Each of the word-knowledge types is likely to be learned in a gradual manner, but some may develop later than others and at different rates. From this perspective, vocabulary acquisition must be incremental, as it is clearly impossible to gain immediate mastery of all these word knowledges simultaneously. Thus, at any point in time, unless the word is completely unknown or fully acquired, the different word knowledges will exist at various degrees of mastery (Schmitt 2000: 5-6).

Por lo tanto, es necesario diferenciar entre vocabulario RECEPTIVO y vocabulario PRODUCTIVO; conceptos que se aplican a los diferentes tipos de conocimiento de la lengua y de uso que hacemos de ella (Nation 2001: 26-30). Hablamos de conocimiento RECEPTIVO de la palabra cuando somos capaces de reconocerla al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y demostramos un conocimiento PRODUCTIVO de la unidad léxica cuando somos capaces de pronunciarla o escribirla correctamente, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad.

Según esta diferencia, en nuestro experimento estamos trabajando con tareas que requieren diferente tipo de conocimiento y uso del vocabulario: en las actividades de selección de la definición correcta de la palabra estímulo y de selección de la oración en la que se emplea adecuadamente el equivalente de dicha palabra, el aprendiz demuestra su conocimiento receptivo de la unidad léxica; sin embargo, en el ejercicio de escritura de oraciones con la palabra estímulo, prueba su conocimiento productivo de la misma.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio compara el efecto cognitivo de tres actividades de aprendizaje de vocabulario en L2 teniendo en cuenta qué tipo de ejercicio (de reconocimiento y/o de producción) puede llevar a cabo el sujeto tras haber incorporado una nueva palabra al lexicón mental. Se trata de un experimento que mide la retención del conocimiento a corto plazo: un grupo de aprendices (el Grupo 1) practica con ejercicios de selección de definiciones; otro (el Grupo 2), con ejercicios de selección de ejemplos; y el tercero (el Grupo 3), con ejercicios de escritura, e inmediatamente después realizan un postest en el que demuestran su conocimiento de las palabras que han logrado retener⁵. La actividad de entrenamiento es la variable independiente del experimento, y es una variable intergrupala.

El efecto del entrenamiento se ha medido con el postest que incluye, a su vez, tres actividades diferentes⁶: dos de conocimiento receptivo de la palabra (selección de definiciones -Sección 1- y selección de ejemplos -Sección 2-) y una de conocimiento productivo de la palabra (escritura de oraciones -Sección 3-). La puntuación obtenida en el postest corresponde al número de palabras incorporadas, y es la variable dependiente. Nos centraremos en los resultados de cada una de las tres secciones que componen el postest para estudiar el grado de dominio que consigue el aprendiz.

2.1 PARTICIPANTES

El estudio se ha realizado con 150 aprendices de español como segunda lengua, cuya L1 es el inglés, de 19 a 21 años, procedentes de la Universidad de Vanderbilt (Nashville, Tennessee, Estados Unidos), en la que cursan su tercer o cuarto año, durante su estancia en Madrid durante un trimestre académico. La muestra está compuesta por 33 hombres y 117

mujeres -dato que refleja la descompensación entre sexos que encontramos habitualmente en las aulas de L2-.

Su nivel de español es, como mínimo, intermedio: nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2002), ya que uno de los requisitos del programa de estudios en el extranjero en el que participan es poseer ese nivel de lengua y deben haber aprobado determinadas asignaturas en su universidad de origen.

Los sujetos están matriculados en la asignatura de Gramática española en el curso intensivo al que asisten al inicio de su estancia en España; la investigadora imparte dicha asignatura, y en esa clase es donde hemos recopilado el material para el presente experimento.

Los participantes son distribuidos de manera aleatoria en tres grupos: el Grupo 1, que se entrena con la selección de definiciones, está formado por 47 sujetos; el Grupo 2, que practica con la selección de ejemplos, por 51 y el Grupo 3, que trabaja con la escritura de oraciones, por 52.

2.2 MATERIALES

Con el fin de llevar a cabo el experimento, hemos elaborado un diccionario compuesto por 20 palabras -diez nombres, cinco adjetivos, cuatro verbos y un adverbio-. Diez son las palabras estímulo (apéndice 1) y son además pseudopalabras⁷; cuatro son llanas y seis agudas, todas tienen seis letras y no llevan acento ortográfico, para así evitar la variación fonológica no controlada. Las otras diez (apéndice 2) son palabras existentes en español, pero posiblemente desconocidas para los sujetos, por su baja frecuencia; seis son llanas y cuatro, agudas, todas tienen seis letras y no llevan tilde. En el diccionario, las 20 palabras aparecen ordenadas alfabéticamente, cada una de ellas va seguida de su categoría gramatical indicada entre paréntesis y de un sinónimo o de una definición en la L2.

El formato de la tarea del entrenamiento y el de la del posttest es similar. El posttest consta de tres secciones, que coinciden con las tres actividades de entrenamiento: (1) selección de definiciones, (2) selección de ejemplos y (3) escritura de oraciones. La actividad de *selección de definiciones* consiste en elegir la definición o el sinónimo que corresponda al contenido semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, en el espacio incluido para tal fin. En la actividad de *selección de ejemplos*, los sujetos deben seleccionar la oración en la que se emplea un equivalente semántico de la palabra estímulo y escribirla al lado, igual que en el ejercicio anterior. Y en la actividad de escritura de oraciones, se pide que respondan a una pregunta con una oración completa que incluya la palabra estímulo y que demuestre que conocen el significado de dicha unidad léxica (véase en el apéndice 3 una muestra de cada una de las tres tareas).

Estos tres ejercicios son similares a los que se utilizan normalmente en el aula y en los manuales de L2; poseen, por lo tanto, la llamada en inglés, *ecological validity*: se trabaja con las definiciones de las palabras y con vocabulario en contexto, y los estudiantes tienen que utilizar las unidades léxicas en sus respuestas a las preguntas planteadas.

Cada tarea de entrenamiento consta de diez preguntas, una por palabra estímulo y empleamos tres tipos de ejercicios, como hemos mencionado antes; de manera que cada uno de los tres grupos en los que se divide a los participantes trabaja con una actividad diferente. En cambio, el posttest es similar para todos, solo cambia el orden de las actividades y de los ítems dentro de cada una de ellas, para evitar el efecto de recencia.

Como los tres grupos realizan el experimento simultáneamente, con el fin de que estén ocupados durante el mismo tiempo en la fase de entrenamiento y que no termine un grupo antes que otro, en las dos pruebas que requieren menos tiempo (la de selección de definiciones y la de selección de ejemplos) el número de opciones dadas para cada ítem es mayor en el ejercicio del entrenamiento que en el posttest: en la actividad de selección de definiciones, en el entrenamiento tienen que elegir entre 20 opciones posibles, y en la actividad del posttest, entre cuatro; y en el ejercicio de selección de ejemplos, en el entrenamiento cuentan con siete opciones posibles, y en el posttest, con cuatro.

Tanto las palabras que conforman el diccionario y sus definiciones como las actividades son las mismas que utilizamos en un estudio piloto (San Mateo Valdehíta 2005: 106; 109-113; San Mateo Valdehíta y Andión Herrero 2012: 79-81) en el que probamos la metodología y el procedimiento, y que a su vez seleccionamos del material de trabajo de Matanzo Vicens (1991: 94-111), que llevó a cabo un estudio en Puerto Rico sobre aprendizaje de vocabulario en español como lengua materna. Algunas definiciones han sido modificadas y adaptadas al nivel de los participantes de nuestro estudio.

Desde el punto de vista del conocimiento de la palabra que debe demostrar el aprendiz, en las actividades de selección de definiciones y de ejemplos se trata de conocimiento receptivo, pues basta con reconocer el significado correcto o la equivalencia semántica de la palabra estímulo; y en la actividad de redacción de oraciones, en cambio, es conocimiento productivo, ya que ha de incluirla en un contexto original.

2.3 PROCEDIMIENTO

Los sujetos realizan los ejercicios durante el desarrollo habitual de la clase de Gramática a la que asisten, según les va indicando la investigadora -que es, además, la profesora-. En ese momento, ellos desconocen el objetivo último de los mismos y tampoco saben que después del entrenamiento deberán completar un postest. Se trata, por lo tanto, de aprendizaje incidental o no intencionado, pues no intentarán deliberadamente retener en la memoria las palabras estímulo. En otros experimentos similares a este se ha empleado la misma técnica (Agustín Llach 2009; Browne 2003; Hulstijn y Laufer 2001).

Las pruebas se aplican de la siguiente forma. En primer lugar, la investigadora reparte el diccionario y lee en voz alta las 20 palabras junto con sus definiciones. Para realizar los ejercicios de entrenamiento (dos series), primero, se reparte todo el material y la investigadora lee en voz alta las instrucciones de la primera serie, durante la cual pueden consultar el diccionario si es necesario. Después, se recoge el diccionario y realizan la segunda serie de ejercicios. En ambas series, disponen de 45 segundos para completar cada ítem; y transcurrido ese tiempo, la investigadora indica cuál es la definición correcta de la palabra estímulo; de manera que los estudiantes reciban retroalimentación que los ayude a saber cuál es la respuesta correcta.

Tras la fase de entrenamiento, disponen de 15 minutos para realizar el postest, que es el ejercicio que puntuaremos. Los tres grupos completan la misma prueba, compuesta de tres secciones, cada una dedicada a uno de los tipos de instrucción con los que se han entrenado: selección de definiciones (Sección 1) y de ejemplos (Sección 2), y redacción de oraciones (Sección 3).

2.4 ANÁLISIS

La corrección del postest se ha realizado de forma manual. En ella han intervenido dos correctores: uno ha puntuado todos los postest y el segundo, un 12% del total. Dado que no ha habido apenas discrepancias entre la puntuación de ambos correctores, no ha sido necesario que los dos corrigieran todos los ejercicios.

Cada sección del postest se ha corregido de manera independiente, la puntuación máxima es diez y la mínima, cero. Las respuestas correctas cuentan un punto; y las incorrectas y las preguntas sin contestar puntúan cero.

Para que la corrección de las respuestas de la sección de escritura de oraciones sea lo más fiable posible se han establecido unos criterios, ya que no es una prueba objetiva como en el caso de la selección de ejemplos y de definiciones, donde solo una de las opciones es correcta, sino que muchas veces hay que interpretar o deducir lo que el sujeto ha querido decir.

(1) Para que la respuesta sea válida, el alumno debe demostrar que conoce el significado de la palabra.

(2) Los errores ortográficos (algunos de ellos provocados por interferencias con la L1) y morfosintácticos no se tienen en cuenta ni penalizan, al igual que en nuestro experimento piloto (San Mateo Valdehita 2005: 62) y en los demás en los que se emplean actividades productivas (entre ellos el de Coomber, Ramstad y Sheets 1986: 287). A continuación recogemos algunos ejemplos, extraídos del corpus de respuestas:

"Sí, cuando fui al concierto con mi novio fuimos parte de un cienge, habían cien mil personas allí" (2_O).

"Si he sido una víctima de un trilen durante del 11 de septiembre cuando los terroristas ataquen los EEUU" (45_O).

"Sí, porque hablar y conversar es un parte importante de aprender una lengua. Redactar correctamente es una técnica teifor porque es fundamental para ser fluente" (46_E).

"Sí, es un tema barmil porque algunas personas están a favor del aborto mientras otros no están a favor" (50_E).

"Si no podría resolverme la problema, quiero ayuda de otras personas y utilizo un sostro" (51_E)

Por lo tanto, aunque el estudiante no tenga un conocimiento pleno de la forma de la palabra estímulo, su respuesta será correcta si conoce el significado; lo cual quiere decir, que estamos centrándonos solo en uno de los aspectos que conforman el dominio de una palabra, como hemos explicado anteriormente (§ 1.1).

(3) Aunque en las instrucciones se pide que se responda con una oración completa que incluya la palabra estímulo, se considera correcta la respuesta cuando contiene un sinónimo o una expresión equivalente a dicha palabra, siempre que sea evidente que se ha comprendido su significado, como en los siguientes ejemplos:

"Sí es muy problemático porque hay muchos lados diferentes" (19_O) ["problemático" por "barmil"].

"No, no he sido víctima de un ataque" (19_O) ["ataque" por "trilen"].

"Sí, no sabía donde vivía o donde habían las clases y por eso me sentí la desorientación" (8_E) ["desorientación" por "trelfa"].

Una vez corregido el postest se ha realizado el análisis estadístico descriptivo de la media de aciertos (desviación típica o estándar y error típico) de cada grupo, establecido según la actividad de entrenamiento (Grupo 1: selección de definiciones; Grupo 2: selección de ejemplos; Grupo 3: escritura de oraciones), en cada sección del postest (Sección 1: selección de definiciones; Sección 2: selección de ejemplos; Sección 3: escritura de oraciones); después se han aplicado las pruebas necesarias (análisis de varianza, comparaciones por pares y múltiples) para determinar si existen diferencias significativas entre los resultados, para lo cual hemos utilizado el programa de estadística SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 19).

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el postest teniendo en cuenta el entrenamiento realizado revela una diferencia significativa entre el efecto de la tarea de redacción (8,77 aciertos sobre 10) (Grupo 3) y el de la tarea de selección de definiciones (7,54 aciertos) -(Grupo 1) "según el análisis de varianza: $F(2, 147) = 7,631$ $p = 0,001$; y las pruebas *post hoc* (Scheffé, Bonferroni y Tukey) confirman que la diferencia entre las medias alcanzadas por esos dos grupos es significativa, con un nivel de confianza superior al 95%: $p = 0,001$ " (San Mateo Valdehita 2012: 243-247). Por lo tanto, el entrenamiento con la actividad productiva es el más eficaz, ya que los sujetos que lo utilizan consiguen un mayor número de aciertos en el postest.

Ahora bien, partiendo de estos datos, si analizamos los resultados conseguidos en cada parte de la prueba final o postest podremos establecer una relación entre las habilidades que demuestran en cada una de ellas, mediante el número de aciertos o palabras incorporadas al lexicón mental, y el entrenamiento realizado previamente. Para ello hemos calculado el promedio de aciertos obtenido por cada uno de los grupos (Grupo 1, Grupo 2 y Grupo 3) en cada una de las tres secciones del postest (Sección 1, Sección 2 y Sección 3).

Como podemos observar en la tabla 1 y en la figura 1, la sección del postest en la que se dan los resultados más altos es una de las tareas de vocabulario receptivo: la de selección de definiciones (Sección 1), sea cual sea el tipo de entrenamiento practicado; es decir, las tres actividades capacitan al aprendiz para seleccionar, con alta probabilidad de éxito, la definición correcta de una palabra previamente incorporada. Y, en esa sección, el entrenamiento más eficaz de los tres es la escritura de oraciones: los sujetos del Grupo 3 han alcanzado 9,35 aciertos de media (frente a los 9,18 y 8,6 de los entrenados con la selección de ejemplos "Grupo 2" y de definiciones "Grupo 1", respectivamente).

Actividad de entrenamiento	Secciones del postest					
	Sección 1 (Definiciones) Promedio (SD)		Sección 2 (Ejemplos) Promedio (SD)		Sección 3 (Oraciones) Promedio (SD)	
Grupo 1 (Definiciones) (n = 47)	8,60	(1,94)	7,28	(2,11)	6,74	(2,56)
Grupo 2 (Ejemplos) (n = 51)	9,18	(1,37)	7,78	(2,23)	7,33	(2,45)
Grupo 3 (Oraciones) (n = 52)	9,35	(1,14)	8,29	(1,66)	8,67	(1,35)

Tabla 1. Promedio de aciertos en cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

En las otras dos secciones del postest (Sección 2: selección de ejemplos y Sección 3: redacción de oraciones), es

también el grupo entrenado escribiendo oraciones (Grupo 3) el que mejor puntuación logra (8,29 en la sección de selección de ejemplos y 8,67 en la de escritura de oraciones), y el que peores resultados consigue, en las tres partes de la prueba, es el que se ha entrenado con la selección de definiciones (Grupo 1).

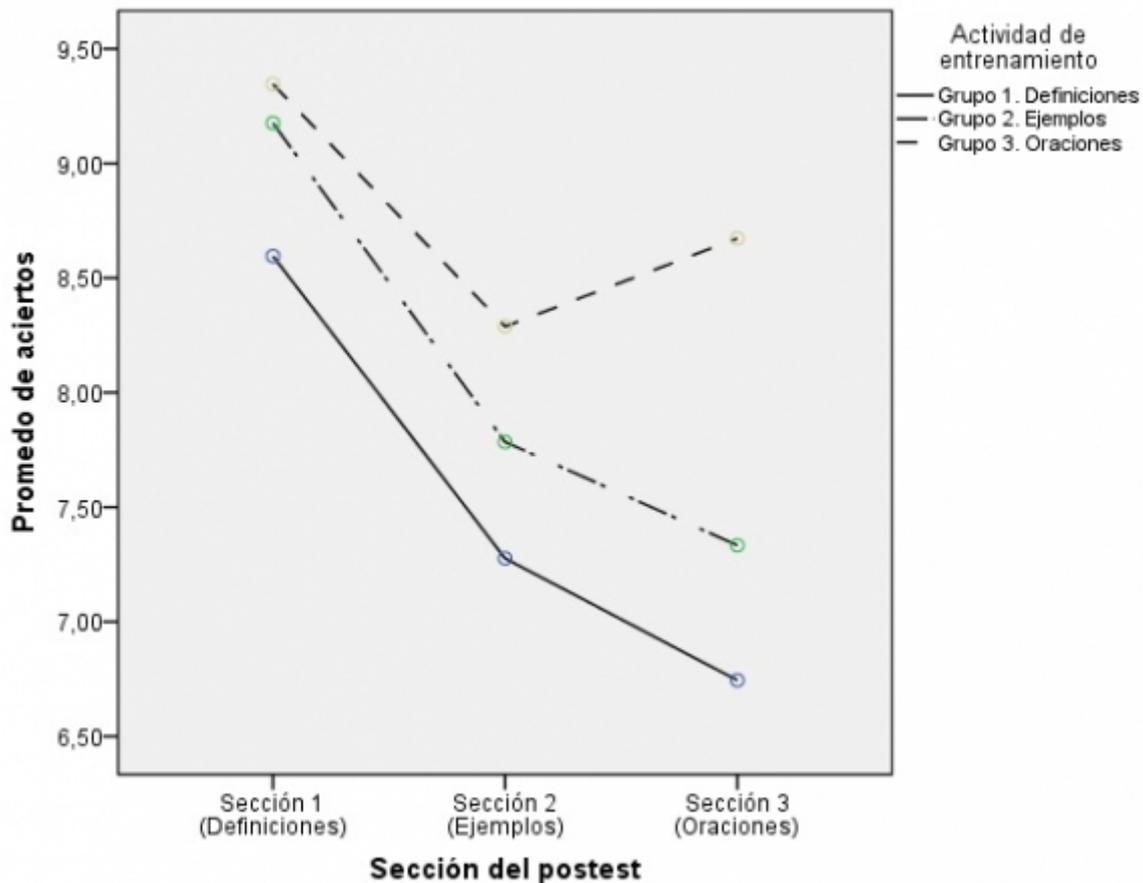


Figura 1. Gráfico de perfil del promedio de aciertos en cada sección del postest según la variable actividad de entrenamiento

Los resultados más bajos de los grupos que se entrenaron con la selección de definiciones (Grupo 1) y de ejemplos (Grupo 2) los encontramos en el ejercicio de redacción de oraciones (Sección 3) (6,74 y 7,33 aciertos, respectivamente); es decir, que las tareas receptivas, de reconocimiento, que no le exigen al estudiante crear un contexto donde insertar la palabra estímulo, tampoco le capacitan para ello de igual forma que lo hace la actividad de redacción. Por consiguiente, el aprendiz adquiere mayor dominio de la palabra con el ejercicio de redacción que con el trabajo con definiciones y con ejemplos.

La prueba estadística (ANOVA) indica que la diferencia entre los promedios de aciertos en cada sección del postest según el entrenamiento es significativa en los tres casos, ya que como vemos en la tabla 2 la probabilidad de la F de Snedecor es inferior a 0,05 [en la Sección 1, $F(2, 147) = 3,332$ $p = 0,038$; en la Sección 2, $F(2, 147) = 3,126$ $p = 0,047$; y en la Sección 3, $F(2, 147) = 10,369$ $p = 0,000$].

ANOVA

Sección		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. Definiciones	Inter-grupos	15,073	2	7,537	3,332	,038
	Intra-grupos	332,500	147	2,262		
	Total	347,573	149			
2. Ejemplos	Inter-grupos	25,295	2	12,648	3,126	,047
	Intra-grupos	594,705	147	4,046		
	Total	620,000	149			
3. Oraciones	Inter-grupos	97,862	2	48,931	10,369	,000
	Intra-grupos	693,712	147	4,719		
Total		791,573	149			

Tabla 2. Resultados del ANOVA para cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

Ahora nos fijaremos entre qué actividades la diferencia es significativa al aplicar los procedimientos *post hoc* de comparaciones múltiples. Como muestran los resultados de la prueba de Scheffé en la tabla 3, en las dos secciones del postest en las que los estudiantes deben demostrar su conocimiento del vocabulario desde el punto de vista receptivo, es decir, la de selección de definiciones (Sección 1) y de ejemplos (Sección 2), es significativa la diferencia entre la media de los aciertos de los que se entrenaron seleccionando definiciones (Grupo 1) y la de los que practicaron con la escritura de oraciones (Grupo 3), con un nivel de confianza del 95% (en la tabla se indica con un asterisco). Las pruebas de Bonferroni y Tukey revelan las mismas diferencias significativas.

Y en la sección del postest de redacción de oraciones (Sección 3), las diferencias entre los resultados de los sujetos que se entrenaron escribiendo oraciones (Grupo 3) y los de los que lo hicieron seleccionando definiciones (Grupo 1) y ejemplos (Grupo 2) son significativas ($p = 0,000$ y $p = 0,009$) con un nivel de confianza del 99% (señaladas en la tabla con dos asteriscos).

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente Sección	(I) actividad de entrenamiento	(J) actividad de entrenamiento	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
1. Definiciones	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,58073	,30410	,165	-1,3327	,1713
		3. Oraciones	-,75041*	,30269	,049	-1,4989	-,0019
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,58073	,30410	,165	-,1713	1,3327
		3. Oraciones	-,16968	,29639	,849	-,9026	,5633
	3. Oraciones	1. Definiciones	,75041*	,30269	,049	,0019	1,4989
		2. Ejemplos	,16968	,29639	,849	-,5633	,9026
2. Ejemplos	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,50772	,40670	,461	-1,5134	,4980
		3. Oraciones	-1,01187*	,40482	,047	-2,0129	-,0108
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,50772	,40670	,461	-,4980	1,5134
		3. Oraciones	-,50415	,39639	,447	-1,4844	,4761
	3. Oraciones	1. Definiciones	1,01187*	,40482	,047	,0108	2,0129
		2. Ejemplos	,50415	,39639	,447	-,4761	1,4844
3. Oraciones	1. Definiciones	2. Ejemplos	-,58865	,43925	,410	-1,6749	,4976
		3. Oraciones	-1,92840**	,43722	,000	-3,0096	-,8472
	2. Ejemplos	1. Definiciones	,58865	,43925	,410	-,4976	1,6749
		3. Oraciones	-1,33974**	,42812	,009	-2,3984	-,2811
	3. Oraciones	1. Definiciones	1,92840**	,43722	,000	,8472	3,0096
		2. Ejemplos	1,33974**	,42812	,009	,2811	2,3984

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

** . La diferencia de medias es significativa al nivel 0,01.

Tabla 3. Resultados de la prueba de Scheffé para cada sección del postest según la actividad de entrenamiento

Por lo tanto, en los tres ejercicios del postest la diferencia entre el efecto del entrenamiento con la selección de definiciones (Grupo 1) y el de la escritura de oraciones (Grupo 3) es significativa; y en la actividad en la que los sujetos deben responder a la pregunta con una oración (Sección 3), el efecto del entrenamiento con la redacción y con la selección de ejemplos también produce diferencias significativas en el número de aciertos.

En la actividad que exige un conocimiento productivo de la palabra "es decir, la de escritura", el entrenamiento con la misma tarea conlleva resultados significativamente mejores que si se practica con los otros dos ejercicios. Los de

reconocimiento; en cambio, los entrenamientos con las actividades de selección, las receptivas, no producen resultados significativamente diferentes entre ellos. En los dos ejercicios de selección, el entrenamiento con la redacción de oraciones solo causa resultados significativamente mejores que el entrenamiento con la selección de definiciones.

4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

A continuación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en nuestro experimento, comentaremos diferentes propuestas metodológicas encaminadas al aprendizaje de vocabulario en la L2. Los tres ejercicios con los que aquí hemos trabajado se encuentran entre los que recoge el *MCER* (Consejo de Europa 2002):

[...]

- a. mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
- b. mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etcétera;

[...]

- e. mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción; [?] (Consejo de Europa 2002: 148-149).

En este experimento, durante la fase de aprendizaje, los estudiantes pueden consultar el diccionario cuando lo necesiten (apartado b) e incluso memorizar el listado o parte de él (apartado e), trabajan con oraciones que incluyen equivalentes semánticos de las palabras que deben aprender y con preguntas en las que se ha empleado la palabra estímulo; es decir, con vocabulario en contexto (c), y deben reutilizar las palabras previamente aprendidas (c) cuando responden a la pregunta formulada con una oración en la que insertan la nueva unidad léxica, o cuando reconocen la definición y el ejemplo correctos entre las cuatro posibilidades propuestas.

Higueras García (1996: 118-123), por otra parte, recopila las siguientes sugerencias metodológicas para trabajar el vocabulario en la L2, teniendo siempre presente que es un proceso acumulativo y no lineal, que se va completando a medida que avanza el aprendizaje:

1. En las primeras etapas del aprendizaje lo importante es proporcionar el co-texto de una palabra, es decir, las palabras con las que suele aparecer, más que el contexto (cuya comprensión puede ser difícil, y quizá no sea tan significativo como pudiera parecer); ya que el aprendiz es capaz de contextualizarlas por sí mismo. Además las primeras palabras se refieren a objetos concretos, que pueden presentarse con apoyos visuales. Después, añade la autora, es conveniente que se practique el léxico en diferentes situaciones; y de igual manera, Hulstijn (1997: 215) señala que uno de los principios que se ha seguido en la enseñanza del vocabulario ha sido: "New vocabulary items should be presented in a meaningful context (preferably authentic or quasi-authentic contexts, preferably offering enough clues to allow learners to successfully infer their meaning)". Meara afirma que una buena manera de hacerlo es aprenderse un titular de periódico que contenga la palabra nueva, ya que "The headlines provide a topical context that makes it easier to remember what the unknown word might mean and shows you how it is used" (Laufer, Meara y Nation 2005: 4).

2. A medida que se avanza en el conocimiento de la lengua, se deben presentar las relaciones existentes entre las unidades léxicas y sus capacidades combinatorias. Se puede hacer por medio del trabajo con campos léxicos o asociogramas, ya sean libres o guiados, que también sirven como preparación para actividades más complejas o para sistematizar el vocabulario de un tema (Lüning 1996: 135-136); siempre teniendo la precaución de que no solo se trabaje con sustantivos: en los mapas semánticos deben aparecer palabras de todas las categorías (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, frases hechas, expresiones lexicalizadas, etc.). Las unidades léxicas se pueden analizar presentándolas en parrillas o tablas, ya sea por los semas de un grupo de ítems del mismo campo, por los significados que tiene una misma palabra dependiendo de las combinaciones en las que aparezca o por las posibilidades combinatorias. Las gradaciones semánticas se pueden practicar a través de escalas y los árboles representan visualmente las relaciones de inclusión. Nation (2000) no recomienda introducir el vocabulario por campos semánticos, pues las interferencias que pueden producirse entre palabras que comparten rasgos semánticos dificultan la retención de las mismas, pero sí utilizarlos cuando ya se conocen las palabras:

Once items have been reasonably well established, there is a good value in deliberately bringing the items together to see how they differ from each other and where the boundaries between them lie. Seeing items in contrast to each other can clarify their differences in meaning and use, but this contrast should not occur until one or both of them are firmly established (Nation 2000: 9).

3. Se deben realizar actividades para ampliar el conocimiento de las unidades léxicas ya adquiridas (ampliación cualitativa del vocabulario), por ejemplo, prestando atención a los contenidos culturales asociados a formas conocidas o a las frases hechas en las que estas aparecen.
4. Por último, la autora recuerda la necesidad de saber utilizar correctamente las unidades léxicas desde el punto de vista pragmático o discursivo; es decir, insertándolas en un contexto superior al de la oración.

Cualquiera que sea el tipo de actividad que se emplee, hay que tener en cuenta que el proceso de creación del lexicon mental es acumulativo, dinámico, y que el aprendiz necesita consolidarlo, ya sea con varios encuentros con la misma forma en intervalos de tiempo cada vez mayores, relacionando la nueva palabra con información ya existente en la memoria a largo plazo, añadiendo datos a la "entrada" de la unidad léxica que ya ha sido aprendida, etc. (Laufer 2006: 161; Schmitt 2010: 33-38). Por lo tanto, el vocabulario que va a ser introducido, así como las posteriores exposiciones a esas mismas palabras (Laufer 2010: 26), debe estar planificado cuantitativamente "hay que distinguir entre léxico planificado y ocasional, pues solo el primero se trabajará de forma exhaustiva". El aprendiz necesitará entrar en contacto con una unidad léxica unas diez veces⁸ y deberá ocurrir antes de que la olvide; de ahí la necesidad de "reciclar", reutilizar y revisar con regularidad las palabras previamente introducidas (Laufer, Meara y Nation 2005: 3-5): "Recycle words that have been introduced earlier in the course" y "Get students to review their vocabulary regularly", recomiendan Laufer y Meara, respectivamente.

5. CONCLUSIONES

Este estudio demuestra que una actividad en la que se practica el vocabulario de manera productiva como lo es la escritura de oraciones que incluyen las palabras estímulo constituye un ejercicio más eficaz para aprender nuevas palabras en L2 que otros en los que se trabaja el vocabulario desde el punto de vista receptivo, ya que los sujetos que practican con la escritura (Grupo 3) son los que más aciertos consiguen tanto en las secciones del postest donde deben demostrar su conocimiento receptivo de las palabras como en la de conocimiento productivo. En cambio, los entrenados con la actividad de reconocimiento más simple "la selección de la definición correspondiente a la palabra estímulo" (Grupo 1) son los que peores resultados obtienen en las tres partes del postest.

En la sección del postest en la que tienen que dar cuenta de su conocimiento productivo de la palabra aprendida respondiendo a las preguntas con una oración completa (Sección 3), el entrenamiento con el mismo ejercicio de escritura

produce resultados significativamente mejores que con las dos actividades de selección; sin embargo, los resultados de estas dos últimas, que son las actividades de conocimiento receptivo, no son significativamente diferentes entre ellos. Y en las otras dos secciones del posttest, en las de los ejercicios de selección (Secciones 1 y 2), solo es significativa la diferencia entre los resultados de los que se entrenaron con la selección de definiciones y con la redacción de oraciones.

La conclusión es que si la actividad que debe realizar el sujeto requiere un conocimiento productivo de la palabra se obtendrán mejores resultados si el entrenamiento le proporciona el mismo tipo de información y conlleva el mismo grado de dificultad que aquella. Las tareas de selección, donde el alumno solo debe reconocer cuál es la definición correcta o bien dónde está la equivalencia semántica de la palabra estímulo; es decir, solo tiene que realizar un ejercicio de reconocimiento; y no le exigen, por lo tanto, la creación de un contexto apropiado para utilizar la unidad léxica, como sí lo hace el ejercicio de redacción, no lo ayudan a adquirir las herramientas para crearlo posteriormente y, en cambio, la escritura sí.

Así pues, a la hora de seleccionar actividades encaminadas al aprendizaje de nuevas palabras, hay que tener presente el grado de dominio que estemos buscando, pues no necesariamente será el mismo para todas ellas "en algunos casos será suficiente con poder reconocerlas; en otros, en cambio, sí que habrá que practicar su uso de forma productiva", ni en el primer contacto se pueden abarcar todos los aspectos que suponen el conocimiento de una forma.

Además, como hemos visto, si bien el ejercicio productivo "la escritura" es el que da mejores resultados en los tres casos que hemos estudiado, entre las tareas receptivas, es decir, las de selección, no hay diferencias significativas en los resultados que se obtienen en ninguna prueba, ni tampoco entre la escritura y la selección de ejemplos cuando lo que queremos es que el aprendiz sea capaz de elegir la definición correcta o de reconocer el equivalente semántico en un contexto dado.

1. INTRODUCCIÓN

Quiero agradecer a la editora y a los evaluadores anónimos sus observaciones, sugerencias y comentarios constructivos sobre la primera versión del artículo.

2. METODOLOGÍA

1 Hay otros estudios que presentan resultados diferentes; entre ellos los de Barcroft (2004) y Folse (2006). Para Barcroft, la actividad productiva no solo no ayuda al aprendizaje de la nueva palabra, sino que lo dificulta, pues consume recursos que podrían emplearse para procesar la forma de la unidad léxica.

2 Véase el análisis de Jiménez Catalán (2002) sobre el trabajo de Richards (1976) y estudios posteriores, que ella agrupa en cuatro líneas de investigación.

3 Higuera García (1996: 114-117) también hace esta diferenciación entre el uso productivo de una unidad léxica "término más amplio que palabra", pues incluye también unidades complejas como las colocaciones y las expresiones idiomáticas (Higuera García 2004: 22-23) y la mera posibilidad de reconocerla en un contexto, que en ocasiones basta para satisfacer las necesidades del sujeto.

4 Schmitt (2000: 5) pone un ejemplo: durante años utilizó en la lengua oral la palabra inglesa *indict* pensando que se escribía *indite*, ya que se pronuncia /in'dait/. En español, podría darse la misma confusión con los sonidos que se representan en la escritura con varias letras: v/b, y/ll, j/g, c/k/q, c/z/s (en hablantes seseantes), etc.

5 No medimos el conocimiento a largo plazo, de ahí que no hayamos incluido un segundo posttest. Estamos de acuerdo con Hulstijn (2003: 372) en que "Research on vocabulary learning, whether under incidental or intentional learning conditions, aimed at addressing questions concerning the effect of cognitive processing during a learning session in which words are presented for the first time, requires only an immediate post-test".

6 Coomber, Ramstad y Sheets (1986) utilizaron este mismo procedimiento en un experimento sobre el aprendizaje de vocabulario en inglés como lengua maternal.

7 El empleo de pseudopalabras, en vez de vocablos de baja frecuencia, en este tipo de experimentos tiene la ventaja de que descarta totalmente la posibilidad de que algún sujeto las conozca y elimina cualquier posible transferencia de otras formas

de la L1 o de otra L2. Además, no es necesario realizar cuestionarios previos para asegurarnos de que son palabras desconocidas para todos los informantes Webb (2005: 37).

8 Unas diez o doce exposiciones, según Coady (1997: 225) en el caso de aprendizaje a través de la lectura; entre seis y diez, según Gómez Molina (2004: 500), aunque no todas las categorías gramaticales requieren el mismo número de exposiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. (2009). The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22: 9-33.
- Barcroft, J. (2004). Effects of sentence writing in second language lexical acquisition. *Second Language Research*, 20: 303-334.
- Browne, C. (2003). *Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: a comparison* (tesis doctoral inédita). Temple University Japan.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. Londres: Allen & Unwin.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. En Coady, J., Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, 1997: 225-237.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*. Estrasburgo. [citado 4 mayo 2013].
- <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Coomber, J.E., Ramstad, D.A., Sheets, D.A.R. (1986). Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods. *Research in the teaching of English*, 20(3): 281-293.
- Folse, K.S. (2004). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Folse, K.S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 14: 273-293.
- Gómez Molina, J.R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004: 491-510.
- Higueras García, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. En Miquel, L., Sans, N. (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera (3)*. Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua, 1996: 111-126.
- Higueras García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, 56: 5-25.
- Hulstijn, J.H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. En Coady, J., Huckin, T. (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, 1997: 203-224.
- Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional vocabulary learning. En Doughty, C., Long, M.H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003: 349-381
- Hulstijn, J.H., Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51: 539-558.
- 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.
- Keating, G.D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial. *Language Teaching Research*

- , 12: 365-386.
- Kim, Y.J. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language learning*, 58(2): 285-325.
- Kondo, H. (2002). The effects of semantic elaboration on L2 vocabulary learning. *Research Journal of Jin-Ai University*, 1: 71-78. [citado 4 mayo 2013].
<http://crf.flib.u-fukui.ac.jp/dspace/bitstream/10461/2779/1/KJ00005059216.pdf>
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16(3): 44-54.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4): 567-587.
- Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on Forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1): 149-166.
- Laufer, B. (2010). Form-focused instruction in second language vocabulary learning. En Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C., Torreblanca-López, M.^a del M. (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010: 15-27.
- Laufer, B., Meara P., Nation, I.S.P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The language teacher*, 29(7): 3-6. [citado 4 mayo 2013].
http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7
- Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. En Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Frankfurt - Madrid: Vervuert Iberoamericana, 1996: 130-139
- Matanzo Vicens, G. (1991). *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños* (tesis doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico.
- Nation, I.S.P. (2000). Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. *TESOL Journal*, 9(2): 6-10.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Pichette, F., Serres, L. de, Lafontaine, M. (2012): Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 33(1): 66-82.
- Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1): 77-89.
- Sanjuán Álvarez, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Instituto de Ciencias de la Educación: 69-128.
- San Mateo Valdehíta, A. (2005). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados UNED 2004). Biblioteca redELE. [citado 4 mayo 2013]. <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UNED.html>
- San Mateo Valdehíta, A.; Andión Herrero, M.^a A. (2012): Planteamiento de un proyecto de incorporación léxica en español lengua meta. Cuestiones metodológicas y estudio piloto. *EPOS*, XXVIII: 73-90.
- San Mateo Valdehíta, A. (2012): *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera: investigación sobre la efectividad de tres tipos de actividades para aprender vocabulario* (tesis doctoral inédita). UNED.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.

Schmitt, N. (2010). Key issues in teaching and learning vocabulary. En Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C., Torreblanca-López, M.^a del M. (eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2010:28-40.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.

Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 33-52.

ANEXO

APÉNDICE 1

Barmil (adj.): Se dice del asunto muy problemático y que provoca discusiones.

Casdel (adj.): Deforme.

Cienge (n.): Conjunto de personas, animales o cosas; multitud, gran cantidad.

Leiver (v.): Prevenir, precaver.

Sostro (n.): Súplica, demanda, ruego.

Tarjal (adv.): Inútilmente.

Teifor (adj.): Fundamental.

Trelfa (n.): Desorientación.

Trilen (n.): Golpe, ataque, asalto.

Zulvar (v.): Forzar a una persona a obrar de manera determinada.

APÉNDICE 2

Baltra (n.): Vientre, panza.

Fauces (n.): Parte posterior de la boca de los mamíferos.

Filial (adj.): Perteneciente al hijo.

Juglar (adj.) (n.): Chistoso, picaresco, trovador, poeta.

Lacrar (v.): Dañar la salud de uno, pegarle una enfermedad.

Nuncio (n.): El que lleva aviso, noticia o encargo de un sujeto a otro, enviado a él para este efecto.

Plagar (v.): Llenar o cubrir a alguna persona o cosa de algo nocivo o no conveniente.

Plagio (n.): Acción y efecto de plagiar; copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias.

Ristra (n.): Trenza hecha de los tallos de ajos o cebollas.

Viable (adj.): Que puede vivir.

APÉNDICE 3

3.1. SELECCIÓN DE DEFINICIONES

1. Escribe la palabra SOSTRO al lado de la definición que le corresponda:

_____ 1. perjudicial, engañoso.

_____ 2. golpe, ataque, asalto.

_____ 3. súplica, demanda, ruego.

_____ 4. límite, frontera, horizonte.

3.2. SELECCIÓN DE EJEMPLOS

1. Escribe la palabra ZULVAR al lado del ejemplo que le corresponda:

- _____ 1. El estudiante no cumplió con las normas del curso.
- _____ 2. Después del accidente el hombre quedó físicamente irreconocible.
- _____ 3. Trató inútilmente de evitar el accidente.
- _____ 4. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.

3.3. REDACCIÓN DE ORACIONES

1. Contesta a la siguiente pregunta con una oración completa.

Utiliza la palabra indicada en MAYÚSCULAS y NEGRITA y subráyala.

Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra.

¿Crees que aprender a redactar correctamente es una técnica TEIFOR para todos los estudiantes" ¿Por qué?

Comentario sobre el artículo de Cecilia Muse y Daniel Delicia. Complejidad sintáctica y discurso académico

parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios

Magdalena Viramonte de Ávalos

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

mavalos@arnet.com.ar

Viramonte de Ávalos, M. (2013). Comentario sobre el artículo de Cecilia Muse y Daniel Delicia. Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(3).

RESUMEN

Este artículo comenta los avances realizados por la investigación de Cecilia Muse y Daniel Delicia en la descripción de los parámetros gramaticales que caracterizan la producción escrita de estudiantes universitarios cordobeses.

Palabras clave: complejidad sintáctica, madurez sintáctica, nivel de escolarización, discurso académico.

ABSTRACT

This article discusses the progress made by the research of Cecilia Muse and Daniel Delicia in the description of the grammatical parameters that characterize the written production of students at Cordoba University.

Keywords: syntactic complexity, syntactic maturity, schooling level, academic discourse.

El artículo de los docentes investigadores Cecilia Muse y Darío Delicia se presenta a la comunidad científica como un aporte esclarecedor para guiar la marcha de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura del texto académico en el nivel universitario de Córdoba, capital. En efecto, y aunque parezca paradójico, el docente universitario necesita información sobre los alcances y los límites que tiene la producción escrita de sus alumnos. Decimos "aunque parezca paradójico" porque el imaginario general de quien piensa los niveles educativos suele adjudicar esa necesidad sólo al primario y secundario y de ellos, sobre todo, al primario. Pareciera que el nivel terciario, universitario o no, cae fuera de los límites de esa búsqueda de datos orientadores para que la marcha pedagógica-didáctica se produzca sostenidamente fructífera.

Los autores del artículo pertenecen al Área de Lingüística Aplicada (ALA) del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ese espacio de estudio e investigación lleva ya más de tres décadas de esforzada y comprometida tarea en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua materna en las escuelas del sistema escolar argentino. Propuestas de acción en las aulas o salas de clase, indagaciones en lo micro y en lo macro estructural de las instituciones, estudios interdisciplinarios y compartidos con especialistas en salud, en trabajo social, en jurisprudencias han marcado rumbos en los quehaceres de investigación y en la formación de recursos humanos. Especialistas, maestros y doctores se han graduado al finalizar carreras de posgrado específicas (Especialidad en Lingüística, Maestría en enseñanza de la lengua, Doctorado en Ciencias del Lenguaje).

El caudal de aportes puede leerse como un acentuado empeño en colaborar con un eje de convencimientos: aquel en torno al cual gira el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna, a partir de la convicción de que saber hablar, saber escribir y saber leer constituyen el desideratum en la formación del alumnado. ¿Y esto por qué? porque luego, en el mundo, esos alumnos serán los ciudadanos que construyen la vida democrática de un país.

Muy interesante es seguir en la historiografía el camino del ALA. Cuando de estructuralismo se trataba, el objetivo fue anteponer hombre a sistema, esto es, convencer al magisterio y profesorado que se debía pensar en el sistema funcionando en la realidad de un alumno no ideal sino real e alojado en un medio social determinado.

Años después, la lingüística del texto vino en auxilio de quienes buscaban otros horizontes: escritor y destinatario situados, formatos, construcción de cohesiones y coherencias, pragmatismo, inspiraron nuevas búsquedas y en consecuencia, renovados entramados de teoría y de práctica.

Cuando el discurso se des-cubre, lo pragmalingüístico incide de manera efectiva en la constitución de un programa de trabajo escolar, en el que no está ausente la convicción de que el lenguaje es una actividad de construcción de la intersubjetividad del hombre.

Atravesando todas la épocas, la gramática estuvo presente como un desvelo al servicio de las infinitas posibilidades de maleabilidad de la lengua materna.

Y por último y no por ello lo menos importante, el proceso de desarrollo de la escritura y de la lectura y toda la complejidad afectivo-lingüística, socio- cognitiva y psicossomática incluida en él, desde la primera alfabetización hasta la considerada "última" en el sistema de estudio.

En esta reseña histórica de pasos sucesivos y de respuestas a las teorías y a las prácticas que se iban imponiendo en el mundo, se inserta la participación en el Proyecto denominado "La enseñanza del español en el mundo hispánico", dirigido por el Secretario de la Asociación de Academias de la Lengua de la RAE, Dr. Humberto López Morales en el cual toman parte representantes de todos los países de habla hispánica. Se aborda disponibilidad léxica, índices de riqueza léxica, de madurez sintáctica, de lectura comprensiva, esquemas cohesivos del discurso, coherencia textual.

Inspirada en ese prometedor e interesante proyecto, el ALA propuso replicarlo para establecer un cotejo de posibles similitudes y diferencias entre la capital del país (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y la capital de la provincia (Córdoba). Esta rica experiencia originó nuevos grupos de investigación. Cecilia Muse y Darío Delicia, abordaron el mundo de la producción de textos en el nivel universitario. Espacio de interés actual que crece con el correr del tiempo y se dinamiza internacionalmente en investigaciones y en mociones pedagógico-didácticas. Los autores citados se proponen, y lo logran con idoneidad, evaluar la complejidad sintáctica en discursos académicos producidos por estudiantes universitarios de diferentes cursos (2º y 5º años), mediante comparación de la capacidad de estructurar oraciones complejas, según grupo.

Este estudio constituye un apreciado aporte a la docencia universitaria: es un hito que focaliza, iluminando, una realidad de habilidad escrituraria a partir de la cual será necesario proceder al cuidado del perfeccionamiento del alumnado del nivel superior.

Las Ciencias del Lenguaje, en su rico entramado interdisciplinario, han venido, una vez más, a ayudar en el largo camino de la educación lingüística.

En torno al problema de la complejidad sintáctica en el discurso académico

Claudia M. Villar

Universität Mannheim (Alemania).

villar@mail.uni-mannheim.de

M. Villar, C. (2013). En torno al problema de la complejidad sintáctica en el discurso académico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4).

RESUMEN

El presente artículo comenta el estudio de Cecilia Elena Muse y Darío Daniel Delicia sobre la complejidad sintáctica de textos producidos por estudiantes universitarios, pertenecientes a cursos académicos diferentes en el ámbito de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Asimismo, remarca la importancia de la investigación realizada para didáctica en relación a la producción del discurso académico escrito estudiantil.

Palabras clave: complejidad sintáctica, madurez sintáctica, nivel de escolarización, discurso académico.

ABSTRACT

This paper discusses the research of Cecilia Elena Muse and Darius Daniel Delight on the syntactic complexity of texts produced by university students belonging to different academic courses in the field of the Faculty of Languages?? at National University of Cordoba (Argentina). It also highlights the importance of research for teaching in relation to the production of student written academic discourse.

Keywords: syntactic complexity, syntactic maturity, schooling level, academic discourse.

Los estudios sobre la producción del discurso académico estudiantil escrito u oral han cobrado un notable impulso e interés tanto en los ámbitos hispanohablantes como anglosajones (Sanz Alava 2005; Zappa-Hollman 2007; Guckelsberger 2009; García Negroni y Hall 2010; Kaiser 2010; Padilla 2012, entre otros). La investigación de Muse y Delicia constituye un interesante aporte en esta dirección. Conocer cómo los estudiantes nativos producen textos académicos y cuáles son las dificultades específicas que estos manifiestan constituye una tarea impostergable para la didáctica de la enseñanza superior. El dominio de tales géneros con pericia y de forma eficiente asegura a los usuarios no solo participar en la comunidad discursiva (Swales 1990) a la que pertenecen sino que permiten al mismo superar con éxito las instancias requeridas que viabilizan la obtención de un grado universitario. Por lo tanto, la investigación del discurso académico estudiantil es una tarea con implicancias, tanto para los usuarios como para los expertos dedicados a la didáctica o a evaluar mediante dichas producciones.

El objetivo del estudio que aquí se presenta se centra en medir la complejidad sintáctica de textos producidos por estudiantes universitarios que pertenecen a cursos académicos diferentes en el ámbito de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para ello los autores parten de índices que permiten establecer el grado de complejidad de un texto desde el punto de vista de la sintaxis. Por madurez sintáctica entienden la capacidad de producir unidades sintácticas estructuralmente complejas (Véliz 1988). Asimismo, vinculan la complejidad sintáctica estrechamente con las nociones de alfabetización y literacidad académicas asumiendo que las prácticas de escritura en el ámbito de la educación superior se conciben como heterogéneas en función del nivel o grado de escolarización.

En el marco de un estudio descriptivo basado en un enfoque esencialmente cuantitativo, los autores seleccionan los parámetros de K.W. Hunt -índices sintácticos primarios- para evaluar la complejidad de la sintaxis o madurez sintáctica en el género académico "proyecto de investigación". En tal sentido, formulan los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los índices

de madurez sintáctica alcanzados por estudiantes con diferente nivel de formación universitaria cuando producen discursos académicos? ¿Existen diferencias entre estos índices si varía el nivel académico de esos estudiantes y, concurrentemente, el uso sistemático (del código escrito)?

El corpus analizado está constituido por 20 fragmentos de textos académicos escritos (expositivo-argumentativos) de estudiantes universitarios (ambos sexos) que cursan el 2° y 5° año de dos asignaturas introductorias a la investigación y que completan su formación en carreras de lenguas (docencia, traducción de inglés o licenciatura).

Los resultados obtenidos a partir de una rigurosa metodología revelan que la variable escolarización no incide en forma homogénea sobre cada uno de los índices primarios de madurez sintáctica explorados. No obstante, desde el punto de vista del proceso transformatorio de la recursividad oracional, se comprueba que la densidad sintáctica de los textos de los estudiantes avanzados (5° año) es más alta o compleja que la de los principiantes (2° año).

Dichos resultados nos remite a una reflexión profunda sobre la importancia de la competencia gramatical para los usuarios de los textos y su trascendencia para superar con éxito las demandas discursivas de la comunidad académica a la que pertenecen.

Por último, debe señalarse que el artículo constituye un verdadero aporte para aquellos interesados en el discurso académico estudiantil escrito y revela la necesidad de una intervención didáctica temprana en los géneros académicos escritos que asegure una rápida socialización académica de los usuarios a los fines de facilitar un mayor aprovechamiento y el tránsito exitoso por las aulas universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Véliz, M. (1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 26, 105-141.
- Kaiser, D. (2010). Wissenschaftliche Textsortenkompetenz für deutsche und internationale Studierende En: Brandl, H., Duxa, S., Leder, G. y Riemer, C. (Eds.). *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 83: 11-26. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- García Negroni, A. y Hall, B. (2010). Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos. En: Castel, V. y Liliana Cubo de Severino, L. (Ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Los colores de la mirada lingüística (933-940). Mendoza: Editorial FF y L, U N Cuyo.
- Guckelsberger, S. (2009). Mündliche Referate in der Universität: linguistische Einblicke, didaktische Ausblicke. En: Lévy Tödter, M. y Meer, D. (Eds.). *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (71-88). Frankfurt am Main: Lang.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Sanz Álava, I. (2005). *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil*. El discurso oral y escrito [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9817>. [6/7/2013].
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zappa-Hollman, S. (2007). Academic Presentations across Post-secondary Contexts: The Discourse Socialization of Non-native English Speakers *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(4): 455-485.

Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera

Maria Del Pilar Agustin Llach

Universidad de La Rioja.

maria-del-pilar.agustin@unirioja.es

Agustin Llach, M. D. P. (2013). Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

Este artículo presenta una breve revisión de tres teorías que tratan de dar cuenta del aprendizaje incidental de vocabulario y estudiar su efectividad. Encontrar el enfoque más efectivo para el aprendizaje y enseñanza del vocabulario en lengua extranjera (LE) ha sido una tarea que ha ocupado a los investigadores de manera intensa a lo largo de las últimas décadas. Tres hipótesis principales han intentado explicar el fenómeno del aprendizaje incidental de vocabulario y dar con las actividades más efectivas, que maximicen el esfuerzo de los aprendices en el proceso de adquisición del léxico. Así, la hipótesis del input defiende que la exposición a input comprensible es suficiente para aprender nuevas palabras, mientras que la hipótesis del output estima que los aprendices deben producir en LE para poder retener los nuevos elementos léxicos; y finalmente la hipótesis de la carga de implicación afirma que independientemente del tipo de tarea, el aprendiz tiene que implicarse en la actividad y cuantas mayores demandas cognitivas y de motivación exija dicha actividad, mejores resultados se observarán a nivel de aprendizaje léxico.

Palabras clave: aprendizaje léxico, hipótesis del input, hipótesis del output, hipótesis de la carga de implicación.

El problema del aprendizaje y enseñanza del léxico en una lengua extranjera (LE) ha sido objeto de múltiples investigaciones, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, las propuestas pedagógicas centradas en la enseñanza de los elementos léxicos se han popularizado también (Lewis 1993, Ellis 1997). Sin embargo, y pese a las averiguaciones que se han venido haciendo tanto en el campo de los procesos de adquisición del vocabulario, del papel del vocabulario dentro del marco del dominio general de la LE, como en el de la enseñanza del léxico en un ámbito formal, la curiosidad de los investigadores por saber más sobre estos procesos de adquisición del léxico, y los esfuerzos de los profesores por mejorar la instrucción de vocabulario no han cesado. En esta dimensión se enmarca la contribución de San Mateo Valdehíta (en este volumen).

En la literatura sobre enseñanza de vocabulario a aprendices de una LE, así como en los libros de texto de LEs de los últimos años, es común y recurrente la distinción entre dos tipos de aprendizaje de vocabulario: aprendizaje incidental y aprendizaje intencionado (ver Meara, 1997; Nagy, 1997; Sökmen, 1997; Singleton, 1999; de Groot, 2000; Nation, 2001: capítulos 7 y 8, para esta distinción en aprendizaje de vocabulario en la L1 ver McKeown y Curtis, 1987). La dicotomía entre estos dos tipos de aprendizaje léxico impregna el campo de la enseñanza/ aprendizaje de vocabulario y está presente a lo largo de toda la actividad de instrucción. Esta distinción es bastante útil en la discusión sobre cómo introducir en la clase de LE nuevas palabras de la manera más efectiva para el aprendizaje.

El aprendizaje intencionado¹ supone un aprendizaje consciente por parte del aprendiz y suele sucederse de actividades concretas encaminadas a informar a los alumnos sobre los elementos léxicos y sus características formales, semánticas, sintácticas, etc., y a la práctica de los mismos. Aunque también puede ocurrir a partir de la lectura de un texto si el aprendiz se decide a memorizar o aprender las palabras que haya deducido del contexto o bien si decide buscar las palabras que no conoce en el diccionario. El aprendizaje intencionado, sobre todo a través de instrucción explícita, se caracteriza por la variedad de métodos y técnicas de enseñanza que usa. Ejercicios de selección múltiple, de relacionar sinónimos, antónimos o hiperónimos, ejercicios de colocaciones, de traducción, de construcción de oraciones con la palabra meta, técnicas de memorización mnemónicas² o de análisis de la morfología de la palabra son característicos de la instrucción explícita como instrumentos para la enseñanza y práctica del vocabulario (véase Nation, 2001; Sökmen, 1997). El rasgo definitorio del aprendizaje intencionado de vocabulario es la voluntad explícita del alumno de aprender los elementos léxicos con los que

está tratando.

El aprendizaje intencionado de vocabulario es muy efectivo en términos relativos, es decir da lugar a altos grados de adquisición de palabras, pero es muy costoso a nivel del tiempo que requiere, y resulta a todas luces imposible que se puedan enseñar o aprender de manera explícita todas las palabras del léxico de una LE (Gass et al., 1999; Rodríguez y Sadoski, 2000; Gu, 2003). Además, es evidente que existen palabras que se han aprendido sin haber sido enseñadas, es decir, se han adquirido de manera incidental.

El aprendizaje incidental de vocabulario ocurre como consecuencia circunstancial de otra actividad cuyo objetivo no es el aprendizaje de vocabulario, como, por ejemplo, la actividad lectora o la redacción de textos escritos (Laufer y Hulstijn 2001), en este sentido decimos que es aprendizaje inconsciente o incorporación no intencionada de nuevo vocabulario al léxico. Este aprendizaje incidental ha suscitado mucho interés en el campo de la lingüística aplicada y ha dado lugar a muchas investigaciones (véanse por ejemplo los trabajos de Krashen (1989), o de Laufer (2004)); la de San Mateo Valdehíta (en este volumen) es una de ellas. En este breve comentario estamos interesados en el aprendizaje incidental, que desarrollamos a continuación.

APRENDIZAJE INCIDENTAL DE VOCABULARIO

Como se ha indicado más arriba, el aprendizaje incidental de vocabulario se refiere², por norma general, al vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico de manera específica. Diferentes autores se han ocupado de este principio, destacando sobre todo tres teorías o hipótesis: 1) la hipótesis del *input* (Krashen, 1989), 2) la hipótesis del *output* (Swain, 1985), y 3) la hipótesis de la carga de implicación de la tarea, o *Involvement Load Hypothesis*, en el original en inglés (Laufer y Hulstijn, 2001). San Mateo Valdehíta (en este volumen) recoge de manera implícita las tres hipótesis en su metodología y conclusiones. Vamos a ver cada una de ellas con más detalle.

HIPÓTESIS DEL INPUT

Que el desarrollo léxico en la lengua materna se produce fundamentalmente debido a una exposición masiva a "*input* comprensible"³, sobre todo a través de la lectura, es un hecho que parece estar bien fundamentado en la literatura (Krashen, 1989; Horst, Cobb y Meara, 1998; Gardner, 2004). A través de la lectura se van adquiriendo, de forma incidental o no voluntaria, nuevas palabras, así, aquellos que leen con frecuencia hacen también gala de un vocabulario más amplio y más sofisticado, es decir conocen más palabras y conocen palabras menos comunes o frecuentes.

Muchos investigadores han tratado de probar la efectividad de la lectura en la adquisición de vocabulario en una segunda lengua o lengua extranjera: "hipótesis del aprendizaje incidental" e "hipótesis del *input* comprensible" (Krashen, 1985 citado en Laufer, 2004; Krashen, 1989; Gardner, 2004, Rott 2004), sin embargo los estudios al respecto ofrecen resultados poco consistentes y contradictorios.

La postura de la no instrucción o "hipótesis del *input*" sugiere que al encontrarse el aprendiz con una palabra nueva durante la lectura o cualquier otra actividad comunicativa, éste deduzca su significado. El aprendiz puede acertar o no en su inferencia y puede o no retener el significado preciso o parcial de la palabra en cuestión. Conforme el aprendiz se ve expuesto a esta nueva palabra en otras ocasiones podrá mejorar su retención del significado y también expandirlo (Laufer, 2004). Así esta teoría asume que un aprendiz que lea regularmente en la LE podrá mejorar considerablemente la cantidad y calidad de su vocabulario (Krashen, 1989). En si misma, por tanto la actividad lectora o actividad de *input* es eficaz en si misma. Resulta, de todas formas, necesario considerarla en referencia a otras actividades, como las de producción *output* para poder comprobar su eficacia relativa.

HIPÓTESIS DEL OUTPUT

Como reacción a la "hipótesis del *input*" y a su máxima de que el *input* comprensible es una condición necesaria y suficiente para aprender la lengua extranjera, Swain (1985) formuló la "hipótesis del *output*" o "hipótesis del *output* comprensible". En esta, Swain y sus seguidores, afirman que si bien el *input* comprensible es una condición necesaria para el aprendizaje de LE, éste solo no basta. La producción de lengua contribuye asimismo al proceso de adquisición de la LE, es decir el éxito en la adquisición de la LE depende también de la producción de *output* comprensible.

Al hacer que un aprendiz produzca muestras de lengua en L2, éste puede empezar a notar posibles problemas, puede darse cuenta de la distancia entre el mensaje o el significado que quiere transmitir y los medios de que dispone para

expresarlo. Ser capaz de percibir el desequilibrio entre lo que se sabe y lo que no se sabe en la LE es una importante condición para el aprendizaje. Como consecuencia de esta percepción, el aprendiz se embarca en una búsqueda lingüística para encontrar la solución a su problema, es decir para encontrar el elemento léxico que necesita. De este modo, se dirige la atención al *input* relevante para promover el aprendizaje (cf. Swain 1985), al mismo tiempo que se practica o manipula el elemento léxico en cuestión. Así, hablar o escribir en la L2 crea nuevo conocimiento lingüístico o bien contribuye a consolidar el ya existente. Las hipótesis del *input* y del *output* se complementan y pueden co-existir sin contradicciones.

Numerosos estudios se han dedicado a probar la efectividad del *output* en la adquisición de una LE con dos líneas fundamentales de hallazgos: a) resultados positivos que evidencian la efectividad del enfoque de *output* (Nobuyoshi y Ellis 1993, Swain y Lapkin 1995, Wang Chuming 2000 en Song 2010, Webb 2005), y b) resultados no concluyentes o condicionales (Izumi, Bigelow, Fujiwara, y Fearnow 1999, Feng Jiyuan y Huang Jiao 2004 en Song 2010). El estudio de San Mateo Valdehita (en este volumen) apunta claramente a que las actividades de producción son más efectivas que las que exclusivamente requieren comprensión por parte del alumno. Es más, la autora pone de manifiesto que incluso para actividades de comprensión, aquellos alumnos que han producido L2 obtienen significativamente mejores resultados que aquellos aprendices dentro de una condición de solo *input* comprensible. Las mayores demandas cognitivas de las tareas de *output*, de foco en la forma, y la oportunidad que ofrecen de usar las nuevas formas léxicas son razones que pueden explicar su mayor efectividad (Maftoon y Haratmeh 2012).

Desgraciadamente, estudios de este tipo que comparan desde un punto de vista experimental la influencia de tareas de producción con tareas de *input* solo en el aprendizaje léxico son relativamente pocos (véase por ejemplo Agustín Llach en evaluación). La mayoría de ellos, sin embargo apunta a resultados positivos para las tareas de *output* o producción, en la línea de San Mateo Valdehita (en este volumen). Browne (2003), por ejemplo, comparó los efectos sobre el aprendizaje léxico de una tarea de producción, una tarea de lectura, y una tarea de vocabulario, específicamente. Sus resultados muestran que la tarea de *output* dio lugar a mayores ganancias léxicas que las otras dos. En este mismo sentido, la investigación de Song (2010) presenta un estudio en el que la tarea de traducción (*output*) resultó ser muy superior a una tarea de comprensión lectora (*input*) en lo que se refiere a la percepción y adquisición de expresiones léxicas. Maftoon y Haratmeh (2012) también obtuvieron resultados significativamente favorables para las actividades de *output* sobre las de *input*. Rott (2004) sin embargo, no obtuvo resultados superiores para las actividades de *output* sobre una tarea de solo lectura, si bien esta autora cree que la lectura debe complementarse con actividades extra como preguntas de comprensión, ejercicios de sinónimos, o de selección de palabras entre otros.

HIPÓTESIS DE LA CARGA DE IMPLICACIÓN DE LA TAREA

La más reciente de las teorías o hipótesis que genuinamente intentan dar cuenta del fenómeno del aprendizaje incidental de vocabulario es la *hipótesis de la carga de implicación* de la tarea, ILH en sus siglas en inglés. Esta hipótesis, propuesta por Laufer y Hulstijn (2001), describe un modelo de aprendizaje léxico que supone la superación de la dicotomía "hipótesis del *input*"- "hipótesis del *output*".

La ILH se basa en la idea de que el grado de manipulación de los elementos léxicos va a determinar el éxito del proceso de adquisición. En este sentido, una tarea que exija una mayor manipulación o implicación del alumno resultará en un procesamiento más intenso, más profundo de la información lingüística y como consecuencia en un aprendizaje más duradero y permanente.

La motivación y la implicación cognitiva son dos elementos claves en esta ILH que básicamente está construida sobre tres elementos: necesidad, búsqueda y evaluación; la primera es una dimensión motivacional, mientras que las otras dos son cognitivas según Laufer y Hulstijn (2001). A su vez, cada una de estas dimensiones tiene dos niveles, moderado y fuerte según vengan impuestas desde fuera o bien sea el propio aprendiz el que decide qué palabras usar y cómo usarlas.

Empleando una combinación de los tres componentes y de sus dos niveles, Laufer y Hulstijn (2001) y Hulstijn y Laufer (2001) obtienen un índice o coeficiente de implicación que asignan a las distintas tareas: 2, 1, ó 0 según la dimensión esté presente en la tarea en mayor o menor medida. Así, una actividad de comprensión lectora, un ejercicio de rellenar huecos, o un ejercicio de escritura tienen diferentes índices de implicación, y por lo tanto tienen diferentes demandas cognitivas y motivacionales sobre los alumnos. Cuanto mayor sea la demanda de la tarea y con ella la implicación del alumno en la misma, mayores serán las ganancias léxicas.

Aunque no muy abundantes, existen algunos estudios que han trabajado con esta hipótesis y su relación con los procesos de adquisición de vocabulario. Las investigaciones empíricas que tratan de probar la validez de la ILH comparan las ganancias léxicas derivadas de tareas con diferentes grados de carga de implicación, para llegar a la conclusión de que, efectivamente, tal y como predice la ILH, las tareas con mayor carga de implicación dan lugar a retención de un mayor número de nuevas palabras (Hulstijn y Laufer 2001, Keating 2008, y Kim 2008). Sin embargo, no todos los estudios ofrecen

resultados concluyentes a favor de la ILH. Yaqubi, Rayati y Gorgi (2010) ó Maftoon y Haratmeh (2012) obtuvieron resultados que les permiten concluir que el índice de carga de implicación de la tarea no es determinante al predecir resultados de aprendizaje léxico como el tipo de tarea: *input vs. output*, aunque también desempeña un papel relevante en las comparaciones "intra-*input*"/ "intra-*output*". Nos parece que el estudio de San Mateo Valdehíta (en este volumen) podría también ser interpretado en función de esta hipótesis (ver Maftoon y Haratmeh 2012, para una mayor exploración de la relación *input-output* e implicación en la tarea) y arrojar de este modo más luz sobre el poder predictivo de la ILH. Los resultados de dicho estudio apuntan claramente a la mayor efectividad de actividades de *output* que implican al alumno tanto cognitiva como emocional, o motivacionalmente en la realización de la tarea. Este tipo de resultados no pueden pasar desapercibidos y perderse en la inmensidad de literatura científica, sino que tienen que servir para informar a profesores y creadores de materiales sobre las actividades y tareas que son más efectivas, puesto que arrojan mejores ganancias léxicas para espacios similares de tiempo.

A modo de conclusión y enlazando con las implicaciones propuestas por San Mateo Valdehíta (en este volumen) abogamos por una superación de la distinción *input-output* y apostamos por un enfoque ecléctico de enseñanza de vocabulario. Así, el alumno de LE recibirá instrucción explícita relativa a las nuevas palabras que tiene que aprender, pero también se le exigirá la lectura de material auténtico o adaptado en LE según su nivel de lengua y la realización de actividades que maximicen el esfuerzo y el tiempo del alumno implicándolo en la tarea tanto a nivel emocional como cognitivo, para conseguir así los mayores éxitos en el aprendizaje de vocabulario.

1. Usamos el término intencionado para referirnos al aprendizaje que se deriva de actividades que se dirigen a la práctica explícita de vocabulario.
2. La técnica keyword o de la palabra clave es la más popular y frecuente tanto en la investigación como en la práctica en la clase de LE. Ideada por Atkinson (1975 citado en Sökmen, 1997) para la adquisición de segundas lenguas, esta técnica de memorización tiene una fase semántica y otra fonológica. Así, en la primera fase el aprendiz selecciona una palabra nativa que suena como la palabra meta, ésta será la palabra clave o keyword. En la segunda fase el aprendiz crea una imagen mental en la que asocia la palabra clave con el significado de la palabra meta. Por ejemplo, para aprender la palabra española pato un inglés puede usar la palabra pot (cazuela) como palabra clave (fonéticamente similar) y crear la imagen de un pato sentado en una cazuela (ver Rodríguez y Sadoski, 2000). Esta técnica resulta bastante efectiva para la adquisición y retención de vocabulario (Sökmen, 1997; Rodríguez y Sadoski, 2000; Pressley et al., 1987 para la L1), aunque es cognitivamente muy costosa y no todas las palabras son susceptibles de formar una imagen (Pressley et al., 1987).
3. Esta no es, sin embargo, la única definición de aprendizaje incidental de vocabulario. Existe abundante disquisición sobre el concepto tal y como recoge Rieder (2000).
4. El término fue acuñado por Krashen (1985 citado en Laufer, 2004) y se refiere al grado de dificultad de las muestras de lengua a las que el aprendiz está expuesto. Para que el input pueda convertirse en intake o toma, es decir se pueda aprender de él, ha de ser comprensible, pero también ha de contener elementos que resulten nuevos al aprendiz, es decir, el input tiene que tener una dificultad mínima. En el caso del léxico, un "input comprensible" se caracteriza por incluir un escaso número de palabras desconocidas por el aprendiz inmersas en un contexto familiar y rodeadas de léxico conocido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustin Llach, M.P. (en evaluación). "Maximising incidental vocabulary acquisition in Spanish as a Foreign Language" *Foreign Language Annals*
- Atkinson, R.C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist* 30(8): 821-828.
- Browne, C. (2003). Vocabulary acquisition through reading, writing and tasks: A comparison. Tesis doctoral, Temple University. Disponible en: http://www.wordengine.jp/research/pdf/Vocabulary_acquisition.pdf
- De Groot, P. (2000). "Computer Assisted Second Language Vocabulary Acquisition" *Language Learning and Technology* 4 (1): 60-81. <http://llt.msu.edu/vol4num1/groot/default.html>
- Ellis, N. C. (1997). *Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning*. En: N. Schmitt y M. McCarthy. (eds.) *Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 122-139.
- Feng, J. y Huang. J. (2004). The Effect of Output Tasks on Acquisition of Linguistic Forms. *Modern Foreign Languages* 2: 195-200.

- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M.J. y Fernández-García, M. (1999). "The Effects of Task Repetition on Linguistic Output" *Language Learning* 49 (4): 549-581.
- Gardner, D. (2004). "Vocabulary Input through Extensive Reading: A Comparison of Words Found in Children's Narrative and Expository Reading Materials" *Applied Linguistics* 25 (1): 1-37.
- Gu, P.Y. (2003). "Fine Brush and Freehand: The Vocabulary-Learning Art of Two Successful Chinese EFL Learners" *TESOL Quarterly* 37 (1): 73-104.
- Horst, M., Cobb, T. y Meara, P. (1998). "Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading" *Reading in a Foreign Language* 11 (2): 207- 223.
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., y Fearnow, S. (1999). Testing the Output Hypothesis. Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (3): 421-452.
- Keating, G. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12 (3), 365-386.
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58 (2), 285-325.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen, S. (1989). "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis" *The Modern Language Journal* 73 (4): 440-464.
- Laufer, B. (2004). "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning" Conferencia plenaria en el 14 Congreso Internacional EUROSLA, San Sebastián, 8-11 Septiembre, 2004.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Maftoon, P. y Haratmeh, M.S. (2012). Effects of Input and Output-oriented Tasks with Different Involvement Loads on the Receptive Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching* 1 (1): 65-87.
- McKeown, M., y Curtis, M. (1987). (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109-121.
- Nagy, W. (1997). "On the role of context in first- and second-language vocabulary learning". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-83.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nobuyoshi, J. y Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47: 203-210.
- Pressley, M., Levin, J. y McDaniel, M. (1987). "Remembering versus Inferring What a Word Means: Mnemonic and Contextual Approaches". En: McKeown, M. y Curtis, M (eds.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 107-127.
- Rieder, A. (2000). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS* 12 (2): 24-39.

- Rodríguez, M. y Sadoski, M. (2000). "Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms" *Language Learning* 50 (2): 385-412.
- Rott, S. (2004). "A Comparison of Output Interventions and Un-enhanced Reading Conditions on Vocabulary Acquisition and Text Comprehension" *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 61 (2): 169-202.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge:CUP.
- Song, Z. (2010) "An Empirical Study of the Role of Output in Promoting the Acquisition of Linguistic Forms" *English Language Teaching* 3 (4): 109-114.
- Sökmen, A. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary". En: Schmitt, N. y McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 237- 257.
- Swain, M. (1985)."Communicative competence:some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En: Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics* 16: 371-391.
- Wang, C., Niu, R. y Zheng, X. (2000). Improving English through Writing. *Foreign Language Teaching and Research* 3: 207-212.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing of word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Yaqubi , B. y Rayati R.A. (2010). The Involvement Load Hypothesis and Vocabulary Learning: The Effect of Task Types and Involvement Index on L2 Vocabulary Acquisition. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 2 (1), Ser. 59/4: 145-163.

La transferencia bidireccional inglés-español en las situaciones de movimiento

Meritxell Muñoz Carrasco

Universidad Antonio de Nebrija.

merimunoz@gmail.com

Muñoz Carrasco, M. (2013). La transferencia bidireccional inglés-español en las situaciones de movimiento. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(7).

RESUMEN

El presente trabajo investiga la transferencia bidireccional entre el inglés como lengua materna y el español como segunda lengua en el dominio del movimiento. En el estudio experimental que se llevó a cabo se compararon las narraciones de un grupo de estudiantes de nivel inicial en su LM, el inglés, y en su L2, el español, con las narraciones de un grupo nativo de habla inglesa y un grupo nativo de habla española respectivamente. Este artículo expone los hallazgos que corresponden a la característica de Trayectorias Múltiples tanto en situaciones de cruce de frontera como en situaciones de no cruce de frontera. El análisis cualitativo evidenció una clara influencia de la LM sobre la L2 al encontrarse ejemplos de Trayectorias Múltiples. Asimismo, el análisis cuantitativo puso de manifiesto la existencia de transferencia de la L2 en la LM en otros componentes del movimiento (Fondo y Manera) no expuestos en el presente artículo. Esta investigación demuestra cómo las lenguas que cohabitan en la mente del hablante bilingüe interactúan y se influyen recíprocamente, incluso en estadios iniciales del aprendizaje de segundas lenguas, y cómo las pautas de pensar para hablar de la LM pueden reestructurarse acogiendo características de la lengua emergente e integrándolas en la lengua establecida.

Palabras clave: Hipótesis de thinking for speaking, lenguas de marco satélite, lenguas de marco verbal, movimiento, transferencia bidireccional, trayectoria múltiple.

ABSTRACT

The present research investigates the bidirectional transfer between English as a mother tongue and Spanish as a second language in the motion domain. The empirical research carried out compared the written narrations in L1 and L2 of a group of English speakers learners of Spanish, beginners level, with those of a native English speakers group and a native Spanish speakers group respectively. The present article discusses the findings of event conflation not only in boundary crossing but also in non boundary crossing situations. The qualitative analysis showed a clear transfer from L1 to L2 as examples of event conflation have been found. Additionally, the quantitative analysis evidenced transfer from L2 to L1 in other components (Ground and Manner) not discussed in this article. This research proves how the languages that cohabit in the bilingual mind interact and influence one another, even in the early stages of the second language acquisition. It also shows that L1 thinking for speaking patterns can be restructured accepting characteristics of the emerging language and including them in the established language.

Keywords: Thinking for speaking hypothesis, satellite-framed languages, verb-framed languages, motion, bidirectional transfer, event conflation.

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento, entendido como "[...] una situación que conlleva movimiento y su continuación del mismo modo hasta una posición estacionaria (Talmy, 2000b:25)" es una constante en nuestras vidas, al movernos, al trasladarnos de un lugar a otro, al observar otros cuerpos y objetos moverse o al hablar de movimientos propios y ajenos. Por este motivo, es un dominio que está presente en todas las lenguas.

Básicamente, una situación de movimiento consiste en un objeto, llamado **Figura**, realizando un **Movimiento** hacia una dirección, llamada **Trayectoria**, con respecto a otro objeto, llamado **Fondo**. A estos cuatro elementos, se añaden la **Manera** con la que se produce el movimiento y la **Causa** que lo origina. En el siguiente cuadro (Talmy, 1985:60-61) aparecen ejemplos de los componentes semánticos descritos anteriormente:

The pencil	rolled	off	the table
FIGURA	MOVIMIENTO + MANERA	TRAYECTORIA	FONDO
The pencil	blew	off	the table
FIGURA	MOVIMIENTO + CAUSA	TRAYECTORIA	FONDO

Figura 1 Componentes del Movimiento 1

1

1.1 CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS DE TALMY

Pese a que todas las lenguas expresan el dominio del movimiento, no todas lexicalizan los elementos integrantes del movimiento con los mismos recursos lingüísticos y no todas las lenguas enfatizan los mismos aspectos.

Bajo el prisma de la **Lingüística Cognitiva**, el investigador **Leonard Talmy** (1972, 1985, 1991, 2000) estudió cómo las estructuras semánticas reflejan el sistema conceptual del hablante, esto es, cómo está organizado el mundo del hablante. Uno de los dominios en los que centró su interés es el dominio espacial. Talmy (1985, 1991, 2000) clasificó las lenguas en dos grandes tipos según el elemento lingüístico que expresara la Trayectoria, elemento indispensable para la expresión del movimiento:

1. Las Lenguas de **Marco Satélite** que se caracterizan porque el verbo principal expresa el Movimiento y el coevento, ya sea la Manera o la Causa, y, la Trayectoria aparece expresada con un satélite. Talmy (1985:102) define los satélites como:

"[...] determinados constituyentes presentes en muchas, si no en todas las lenguas inmediatos a un verbo, que no son flexibles, auxiliares o argumentos nominales. Los satélites se relacionan con la raíz verbal como modificadores a un núcleo. Una raíz verbal junto con sus satélites forma un constituyente por derecho propio: un verbo complejo [...] Los elementos que actúan como satélites pertenecen a reconocibles categorías gramaticales, por eso, no se deberían considerar como una categoría gramatical sino como una nueva relación gramatical. Los satélites se ejemplifican fácilmente en inglés, una palabra o un afijo pueden adoptar la forma de satélite: The record started over (la canción empezó otra vez), the engine misfired (el motor falló) [...] Entre las lenguas indoeuropeas tales formas incluyen los 'separables' e 'inseparables' prefijos del alemán y los prefijos verbales del latín y el ruso. Otro tipo de satélite es el segundo elemento de un verbo compuesto en el chino."

Algunas lenguas que pertenecen al grupo de marco satélite son: las lenguas germánicas (el danés, el holandés, el inglés), las lenguas eslavas (el checo, el polaco, el ruso), el finlandés y el chino mandarín.

2. Las Lenguas de **Marco Verbal** se caracterizan porque el verbo principal expresa el Movimiento y la Trayectoria, mientras el coevento aparece, de forma opcional, en un constituyente independiente. Algunas de las lenguas que pertenecen a este grupo son: las lenguas románicas (el español, el francés, el italiano, el portugués, el catalán y el rumano), las lenguas semíticas (el hebreo, el árabe marroquí), el vasco, el turco, el griego y el japonés. Véase la misma situación expresada en dos lenguas de marco verbal como el español y el francés, y, en dos lenguas de marco satélite como el inglés y el alemán (Slobin, 2004:224):

En español: **Sale** un búho

En francés: D'un trou de l'arbre **sort** un hibou

En inglés: An owl **popped out**

En alemán: Weil da eine Eule plötzlich **raus-flattert**

Mientras que en las lenguas de marco verbal el verbo expresa el Movimiento y la Trayectoria (*sale, sort*), la Manera se infiere por el contexto, siendo innecesaria su explicitación; en cambio, en las lenguas de marco satélite el verbo principal aglutina la Manera y el Movimiento (*popped, flattert*), y la Trayectoria aparece expresada en un satélite (*out, raus*).

La presente investigación tiene por objeto dos lenguas tipológicamente distintas: el español como lengua de marco verbal y el inglés como lengua de marco satélite. El español tiene un repertorio de verbos de movimiento de Trayectoria mayor que el inglés, al igual que el inglés tiene un repertorio léxico de verbos de movimiento que expresan Manera superior a la lengua española. En español, la Manera se expresa con un constituyente independiente como sintagmas preposicionales (a), formas no personales del verbo como los gerundios (b) o sintagmas adverbiales (c):

- a. Salió del coche **de un salto**
- b. Entró en casa **corriendo**
- c. Subió **tranquilamente**

A diferencia del inglés, el español está sujeto a restricciones semánticas en la expresión de la Manera y de la Trayectoria. Aske (1989:6) se percató de que:

"las frases de trayectoria tienen diferente distribución en español y en inglés porque hay dos tipos de oraciones de trayectoria: una que es un mero locativo, tipo **a lo largo de la valla**, y otra que, además de expresar la trayectoria, es un predicado no verbal secundario télico, que predica el estado final de la Figura, tipo **en la casa, de la mesa**. El español tiene el primer tipo pero no tiene el segundo."

El español sigue la estructura inglesa en las situaciones que no tienen un punto final inherente, es decir, las situaciones atéticas donde aparece un locativo que expresa el lugar donde tiene lugar la actividad como en (a); en cambio, no puede seguir la estructura inglesa en las situaciones télicas con final inherente como en (b).

- a. Juan **nada** en la piscina / Juan **swims** in the swimming pool
- b. Juan **crucza** el río **nadando** / Juan **swims across** the river.

En el primer par de ejemplos, el español sigue el patrón del inglés, porque se trata de una situación atética, donde el enunciado es locativo y, por tanto, la Manera se puede expresar con el verbo principal. En la segunda serie de ejemplos, el español no puede seguir la estructura inglesa. Una frase como Juan nada a través del río* es agramatical, por tratarse de una situación télica con final inherente e implicar un cambio de estado al cruzarse un límite espacial; la Manera, por tanto, se ha de expresar con un constituyente separado del tipo Juan cruza el río **anado / nadando**.

Slobin y Hoiting (1994) encuentran que en aquellas ocasiones en las que se describe una situación de movimiento, que no implica un cruce de frontera espacial, las lenguas de marco verbal pueden expresar la Manera como las lenguas de marco satélite, es decir, a través del verbo principal. Véase por ejemplo, *El perro corrió hasta la casa* (Cadierno y Ruiz, 2006) que se expresa como en inglés *The dog ran up to the house*, puesto que no se produce un cruce de frontera, ya que el perro no entra en la casa, sino que corre hacia ella. En aquellas situaciones en las que sí hay un cruce de frontera, el español se comporta como una lengua prototípicamente de marco verbal y la manera aparece expresada, en caso de ser lo suficientemente destacada, con otro constituyente. Nótese el ejemplo *El perro entró en la casa corriendo* (Cadierno y Ruiz, 2006), donde la Manera se expresa con el gerundio *corriendo* y el verbo principal, *entró*, aglutina la Trayectoria y el Movimiento, por producirse un cruce de frontera. Talmy (2000b) llama a esta **característica sistema dual de amalgamamiento (split system conflation)**, es decir, que el español actúa como lengua de marco satélite cuando la acción es atética, sin cruce de frontera, y, actúa como una lengua de marco verbal cuando la acción es télica y con cruce de frontera. El cruce de límite espacial se considera como un cambio de estado que requiere de un constituyente diferente.

Otra diferencia entre ambas lenguas, eje vertebrador de la presente investigación, es que el español y, por extensión las lenguas de marco verbal, no pueden aglutinar Trayectorias Múltiples acompañando a un mismo verbo principal de **42** misma

forma que las lenguas de marco satélite. El español tiende a no aglutinar diferentes Trayectorias en una misma oración con un mismo verbo, sino que las presenta de una en una, en distintas oraciones, introducidas por un verbo principal distinto. Compárense las siguientes oraciones que describen la misma escena (Slobin 1996b:87):

*El ciervo le llevó hasta un sitio, donde debajo había un río. Entonces, el ciervo **tiró** al perro y al niño al río. Y después **cayeron**.*

*The deer **threw him off over** a cliff **into** the pond.*

En estas frases también se observa otra diferencia, el español se detiene más en las descripciones estáticas y en las descripciones de ambientes físicos en los que la situación de movimiento tiene lugar, dejando que los detalles de la Trayectoria se infieran; en tanto, que los hablantes de inglés se centran en el Movimiento en su curso, dejando que los aspectos del escenario se infieran.

Esta clasificación bipartita de Talmy es el punto de partida para investigaciones tanto de adquisición de primeras lenguas como de adquisición de segundas lenguas.

1.2 HIPÓTESIS DE THINKING FOR SPEAKING DE SLOBIN

La hipótesis de *thinking for speaking*, en adelante hipótesis de pensar para hablar, cuestiona si la lengua que uno habla condiciona o influye en el modo de verbalizar una misma situación.

Esta hipótesis no es más que una propuesta moderna de la hipótesis de Sapir y Whorf, de la década de los cuarenta, sobre la relación entre lengua y pensamiento. La hipótesis de Sapir y Whorf tiene dos posturas: la postura whorfiana fuerte, conocida también como determinista, que considera que la lengua determina la forma en la que el hablante conceptualiza, memoriza y clasifica la realidad que lo rodea; y, la postura whorfiana débil, conocida también como relativista, que considera que la lengua influye en el pensamiento y en la forma en la que el hablante conceptualiza y memoriza la realidad, pero no de una forma tan determinante. La propuesta de Slobin está en línea con la postura débil relativista, aunque se diferencia de ella en que su objetivo es examinar "*el tipo de procesos mentales que ocurren durante el acto de formulación de una frase* (Slobin, 1996b:71)" y no la influencia de la lengua en la cognición no verbal. De igual manera, la lingüística cognitiva está en sintonía con la propuesta relativista donde se considera que la lengua influye en los procesos cognitivos sin determinarlos, y, en cambio, rechaza la propuesta determinista por la cual la realidad se concibe en función de la lengua que uno hable.

La hipótesis de pensar para hablar de Slobin (1996b:76) supone que:

"en el margen de tiempo en el que uno construye oraciones en discurso ajusta los pensamientos a patrones lingüísticos disponibles. Pensar para hablar implica tomar aquellas características de objetos y situaciones que (a) se adecúan a la conceptualización de la situación y (b) que son codificables en la lengua fácilmente."

De acuerdo con Slobin (2003) cuando se adquiere la lengua materna, se aprende una determinada forma de pensar para hablar. La lengua determina la forma en la que el hablante presta atención a una situación de movimiento dada y la verbaliza de forma distinta:

"Al adquirir una lengua de marco satélite, en contraste con la de marco verbal, el niño tiene que prestar atención a dimensiones semánticas que distinguen numerosos tipos de verbos de manera que se encuentran en el input. Los niños que aprenden una lengua de marco satélite usan un léxico mucho mayor en el periodo preescolar [...] Esto es, mientras los hablantes de marco satélite están aprendiendo matices de manera, los hablantes de lenguas de marco verbal están aprendiendo un repertorio de tipos básicos como correr versus caminar. Como consecuencia, parece razonable concluir que los niños de lenguas de marco satélite han sido instruidos por su lengua nativa para prestar atención a la Manera y construir un sistema de categorías semánticas en este dominio (Slobin, 2003:165-166)."

De la misma manera, se podría decir que los niños hablantes de lenguas de marco verbal están instruidos por su lengua materna a prestar más atención a la Trayectoria.

En conclusión, la lengua dirige nuestra atención hacia aspectos concretos de la realidad, y estos aspectos han de poder ser expresables o codificables por la misma lengua. Dependiendo de la lengua se atiende a unos u otros aspectos del movimiento y se da prioridad a unos elementos sobre otros. Cabe preguntarse entonces qué es lo que ocurre cuando un

hablante aprende una segunda lengua que es tipológicamente distinta a su lengua materna: ¿las pautas propias de *pensar para hablar* de la LM muestran resistencia al aprender una segunda lengua o se modifican para adoptar las nuevas pautas?

1.3 ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL ÁMBITO DEL MOVIMIENTO

En este apartado, se expondrán algunos estudios de adquisición de segundas lenguas que cuestionan si los estudiantes de una segunda lengua adoptan las pautas de pensar para hablar que comporta esta nueva lengua y, hasta qué punto influye la lengua materna en la segunda lengua. Cadierno (2004) y Cadierno y Lund (2004) consideran que aprender una segunda lengua comporta adquirir los nuevos patrones de pensar para hablar específicos de esta nueva lengua y, por tanto

"una hipótesis general consistente con la hipótesis de pensar para hablar asumiría que los patrones tipológicos de los aprendientes constituirían, al menos, inicialmente, el punto de partida de los mapas de conexión entre forma y significado establecidos en la L2. Esta hipótesis implica que, independientemente de los patrones tipológicos de la L1 y la L2, el aprendiente tenderá a transferir el patrón entre forma y significado de la L1 a la L2 [...] En casos de tipologías similares entre la L1 y la L2, se esperará transferencia positiva entre las dos lenguas, mientras que en casos de diferentes tipologías entre la L1 y la L2 se esperará transferencia negativa (Cadierno y Lund, 2004:145)."

Cadierno (2004) estudia cómo dos grupos de hablantes de danés, de nivel intermedio y nivel avanzado, expresan el movimiento en su lengua materna y en español como L2, en comparación con un grupo de hablantes de español. Se espera que el grupo de estudiantes de español use más verbos de movimiento, muestre una mayor complejidad a la hora de expresar la Trayectoria, dé ejemplos de Trayectorias Múltiples y atienda a descripciones en transcurso. Los resultados muestran que el grupo de estudiantes de español usa más verbos que el grupo nativo español y expresa la Trayectoria de forma más compleja. Por otra parte, no se encuentran ejemplos de Trayectorias Múltiples y, sólo la mitad de los participantes describió el movimiento en curso. Por otra parte, se observa influencia de la L1 en la L2 en tanto que los estudiantes de español, siguiendo el patrón de su LM, añaden un satélite de trayectoria al verbo principal, como en el ejemplo, *El niño fue arriba de una roca*. También se observa influencia de la LM en la L2 en que el grupo de estudiantes de español incluye el elemento Fondo con mucha más frecuencia que el grupo nativo.

El estudio de Navarro y Nicoladis (2005) investiga hasta qué punto se produce interferencia de la lengua materna a la segunda lengua en narraciones orales en estudiantes de español hablantes de inglés como lengua materna. Los estudiantes recurren a verbos de trayectoria intransitivos seguidos de un satélite, siguiendo el esquema de su lengua materna, asimismo, utilizan más verbos de manera y menos constituyentes independientes para expresar la manera que el grupo nativo hablante de español.

Cadierno y Ruiz (2006) compara las descripciones de situaciones de movimiento de un grupo de hablantes de italiano estudiantes de español y un grupo de hablantes de danés estudiantes de español con un grupo nativo de habla española. Este estudio muestra una influencia bastante limitada de la lengua materna sobre la segunda lengua, aparecen ejemplos de verbos de manera acompañados de satélites de trayectoria como en *El perro saltó fuera de la ventana*, y, se aprecia una confusión de las restricciones semánticas a las que está sujeto el español, a diferencia del inglés. No obstante, hay que tener en cuenta que la competencia lingüística de los estudiantes es bastante avanzada. De esta forma se podría afirmar que:

"la influencia de los patrones de la lengua materna en la expresión de las situaciones de movimiento quizás es más fuerte en niveles iniciales de adquisición de lenguas (...) con un aumento de la exposición a construcciones de movimiento en el input de la L2, los aprendientes adultos gradualmente aprenden cómo prestar atención a los aspectos relevantes de la L2 y a establecer la apropiada conexión entre forma y significado (Cadierno, 2008b:270)."

A diferencia de los estudios mencionados hasta ahora en los que los participantes eran de niveles intermedios o avanzados, el estudio de Tsekos Phillips (2007) cuenta con las narraciones orales de dos grupos de niveles iniciales. Los resultados muestran transferencia de la lengua materna a la segunda lengua en la frecuencia de verbos de manera, y en las frases en las que aparece un satélite de trayectoria tipo *El perro corre lejos de la colmena*.

El estudio de Cadierno (2010) compara las actuaciones de tres grupos de estudiantes de danés cuyas lenguas maternas son el español, el alemán y el ruso respectivamente. En este estudio el español es la única lengua de marco verbal, frente al

ruso, al alemán y al danés que son lenguas de marco satélite. Los resultados confirman la influencia de los patrones de *pensar para hablar* propios de la L1 sobre la L2, por ejemplo: los hablantes de alemán y ruso utilizan más verbos de manera que de trayectoria; en cambio, los españoles usan verbos de no manera + partícula de trayectoria. A su vez, los hablantes de español describen la Manera de forma menos detallada usando verbos más básicos tipo *løbe* (correr), *flyve* (volar), *svømme* (nadar); mientras que los alemanes y rusos usan verbos más específicos tipo *springe* (saltar por encima de algo) o *klatre* (encaramarse). Aquellos hablantes cuya L1 y L2 pertenecen a la misma tipología tienen más facilidad a la hora de adquirir la L2; mientras que los que su L2 es diferente a su LM tienen más dificultades en adquirir los patrones de la L2.

El estudio de Hijazo-Gascón (2011) compara la actuación de hablantes de alemán, francés e italiano en español como L2 con la de un grupo de hablantes de español nativo. En cuanto al componente de Manera, se produce una reestructuración de las pautas de *pensar para hablar*, al no describirse de forma tan frecuente o elaborada. Hay que tener en cuenta que los hablantes con un mayor esfuerzo de reestructuración son los alemanes, puesto que son los hablantes de lenguas de marco satélite, lengua que se caracteriza por una elaboración del elemento Manera. Los hablantes de italiano y francés parten de la ventaja de que sus lenguas maternas son lenguas de marco verbal donde la Manera no es un elemento destacado, por lo que pueden estar trasladando las pautas de su LM a la L2, produciéndose transferencia positiva. Por lo que respecta a la trayectoria, se produce una transferencia interlingüística y conceptual en los hablantes de alemán, quienes expresan la Trayectoria de forma más elaborada en comparación con los hablantes de italiano y de francés. El grupo francés e italiano no difiere de la lengua meta pero sí se observan diferencias entre ellos, lo que supone una transferencia de la LM a la L2.

1.4 LA TRANSFERENCIA

En los años cincuenta y sesenta la transferencia se consideraba una interferencia producida por la dificultad que conllevaba el aprendizaje de una segunda lengua, como "*aquellos ejemplos que se desvían de las normas de cualquier lengua que se produce en el discurso de hablantes bilingües como resultado de la familiaridad con más de una lengua* (Weinreich, 1953:1)." En estos años de primacía del Análisis Contrastivo, se creía que "*el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la lengua materna a la lengua extranjera, y que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la lengua materna con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas* (Baralo, 1999:36)."

Del Análisis Contrastivo, donde los hábitos de la L1 entorpecían la adquisición de los hábitos de la L2, se pasa al Análisis de Errores de los años 70, donde se minimiza el papel de la LM como causante de los errores en la L2.

En las décadas de los setenta y ochenta, se consideraba la transferencia de una lengua a otra desde la *hipótesis de la ignorancia*, término introducido por Newmark (1966). Se entendía la transferencia como una estrategia comunicativa del hablante al recurrir a la L1 en busca de una forma de expresar aquello que no se era capaz o se ignoraba en la L2. Esta hipótesis concebía la transferencia como un fenómeno totalmente unidireccional de la LM a la L2.

En los años 80-90 se publicaron numerosos trabajos que trataron de explicar cómo y porqué se producía la transferencia. Entre ellos, destaca la propuesta de **transferencia a alguna parte** (*transfer to somewhere*) de Andersen (1983) por la que se produce transferencia cuando el elemento de la L1 es compatible con los principios naturales de adquisición y cuando el elemento de la L2 lleva a generalizaciones de la L1. Kellerman (1995) ve la propuesta de Andersen como incompleta, ya que sólo tienen cabida aquellos elementos similares entre la L1 y la L2. Para completarla, propone su **transferencia a ninguna parte** (*transfer to nowhere*) por la que

"puede haber transferencia que no tenga que ver con las similitudes con la L2 y donde el funcionamiento de la L2 no sea tenido en cuenta, esto es, transferencia a ninguna parte [...] Este principio no se refiere tanto a las diferencias gramaticales como a las diferencias en la forma que las lenguas predisponen a sus hablantes a conceptualizar las experiencias (Kellerman, 1995: 137)²."

Básicamente, la diferencia entre las dos propuestas estriba en que la propuesta de Andersen (1983) implica una transferencia consciente de recursos lingüísticos de la L1 a la L2 y, la propuesta de Kellerman (1995) entiende que es un proceso inconsciente mediante el que la conceptualización de la experiencia se expresa en la L2, un fenómeno conocido como *transferencia de pensar para hablar* (*transfer of thinking for speaking*) (Han, 2004). El trabajo más destacado de esta etapa es el libro de Odlin (1989), *Language transfer*, por su amplia revisión del estado de la cuestión (Jarvis y Pavlenko, 2007). Odlin (1989:27) define la transferencia como "*la influencia resultante de las similitudes y las diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se haya adquirido previamente*."

En la actualidad se descarta que la influencia entre lenguas sea un hábito mecánico del hablante que transfiere de una lengua a otra y se amplía el término a "un fenómeno sumamente complejo a menudo afectado por las percepciones, conceptualizaciones, asociaciones mentales y las elecciones individuales de los hablantes (Jarvis y Pavlenko, 2007:13)." El fenómeno de transferencia se entiende como "un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2 (Baralo, 1999:46)."

En un primer momento, los estudios sobre transferencia asumían que la relación entre LM y L2 era unilateral, esto es, que la LM influía sobre la L2 pero que no se producía una influencia de la L2 sobre la LM. Se consideraba a la LM como un ente estático frente a la cambiante L2. En los últimos años ha habido un interés creciente por las investigaciones que se centran en diferentes formas de direccionalidad, como: estudios sobre transferencia de L2 sobre LM o de L3 sobre L2 (Kecskes y Papp, 2000; Cook *et al.*, 2003), sobre transferencia entre dos segundas lenguas o dos lenguas maternas (Genoz *et al.*, 2001) y sobre transferencia recíproca entre LM y L2 (Pavlenko y Jarvis, 2002). También destacan aquellos estudios que no sólo se centran en la producción sino que engloban procesos psicolingüísticos como la interpretación y la comprensión. Por ejemplo se han explorado los procesos léxicos y sintácticos (Cook, 2003), la comprensión lectora, la comprensión oral y la interpretación de oraciones (Su, 2001), y, la comunicación no verbal (Brown y Gullberg, 2005; Kellerman y Van Hoof, 2003), entre otros. También las investigaciones vigentes se centran en observar cómo hablantes de L2 actúan en diferentes áreas cognitivas (Cook, 2000). Estas investigaciones han presentado resultados muy interesantes puesto que han demostrado que la actuación de los hablantes que tienen una L2, independientemente de cuál sea esta segunda lengua, difiere de la de los hablantes monolingües. Algunas de las áreas cognitivas estudiadas han sido la forma y material (Cook *et al.*, 2006); los colores (Athanasopoulos, 2009); y, la que atañe a este estudio, el movimiento (Cadierno, 2004; Navarro y Nicoladis, 2005; Tsekos Phillips, 2007).

1.5 ESTUDIOS DE TRANSFERENCIA BIDIRECCIONAL EN EL ÁMBITO DEL MOVIMIENTO

Brown y Gullberg (2005) investigan cómo hablantes nativos de habla japonesa describen situaciones de movimiento en su LM y en su L2, el inglés. Encuentran que ambas actuaciones difieren de la de los hablantes monolingües japoneses, y la de los hablantes monolingües ingleses, tanto en el número de expresiones de Trayectoria por frase, como en las formas léxicas que expresan la Trayectoria y en el punto de vista adoptado al gesticular. Los hablantes monolingües de habla japonesa adoptan el punto de vista del personaje, mientras que los hablantes monolingües de habla inglesa adoptan el punto de vista del observador; en cambio, en los gestos de los hablantes de japonés con inglés como L2 se combinan los dos puntos de vista.

Hohenstein *et al.*, (2006) investigaron la posible transferencia léxica y gramatical entre hablantes de inglés con español como L2 y hablantes de español con inglés como L2. Los resultados muestran que, en los mismos contextos, los hablantes de español con inglés como L2 escogen más verbos de trayectoria, como *go, come, enter o cross* que los hablantes monolingües de inglés, quienes, a su vez, se decantan por verbos de manera como *run, walk, skip o leap*. De la misma manera, estos hablantes de español con inglés como L2 usan más verbos de manera que los hablantes de español monolingües lo que sugiere que el tener dos lenguas "*ha resultado en un aumento de la sensibilidad hacia ambas dimensiones [la española y la inglesa] del movimiento (transferencia bidireccional)*" (Jarvis y Pavlenko, 2007:165)."

Aunque, los participantes mostraron transferencia bidireccional léxica, sólo manifestaron transferencia gramatical de L1 a L2 y, no a la inversa.

Los estudios de Brown (2007) y Brown y Gullberg (2008, 2010a, 2010b) estudian la transferencia bidireccional entre el japonés y el inglés en estudiantes de japonés hablantes de inglés y estudiantes de inglés hablantes de japonés en comparación con sendos grupos monolingües de hablantes de japonés y de inglés. Se preguntan en qué medida existe influencia bidireccional entre una lengua establecida y una lengua emergente tanto en los gestos como en el discurso. El estudio de Brown (2007) encuentra influencia interlingüística bidireccional en los componentes de Manera y de Trayectoria en los estudiantes de inglés cuya lengua materna es el japonés. Brown y Gullberg (2008) estudian la posibilidad de influencia sincrónica en el componente de Manera. Los resultados muestran que el grupo inglés monolingüe expresa la Manera de forma más frecuente que el grupo japonés monolingüe. Los dos grupos de japonés con conocimientos de inglés muestran modulación de la Manera y gesticulan la Trayectoria significativamente más que el grupo japonés monolingüe, debido a una influencia de la L2 sobre la LM. Brown y Gullberg (2010a) exploran la posible transferencia bidireccional en el componente de Trayectoria. Encuentran que los hablantes de japonés con conocimientos de inglés aglutinan más elementos de Trayectoria que los hablantes de japonés monolingües. Asimismo, observaron que los nativos de habla japonesa lexicalizaban la

Trayectoria en el verbo mientras que los nativos de habla inglesa lo hacían en los adverbios, pese a que en japonés también se puede lexicalizar la Trayectoria en un adverbio. No obstante, este rasgo aparecía más en aquellos informantes que tenían el inglés como L2, lo que sugiere una influencia de la L2 sobre la LM. Estos hallazgos sugieren que es posible la reestructuración de conceptualizaciones lingüísticas incluso en la L1. En Brown y Gullberg (2010b) se centran en el componente de Fondo. Los aprendientes de inglés cuya LM es el japonés producen más verbos que los hablantes de inglés pero menos que los hablantes de japonés, lo que supone una influencia de la LM sobre la L2. Los aprendientes de japonés producen más adverbios que los japoneses pero menos que el grupo nativo de habla inglesa, tanto en la actuación en la LM como en la L2, lo que supone una influencia bidireccional "*una posible convergencia gradual entre los sistemas de la L1 y de la L2. Aunque en general los efectos de la L1 en la L2 son más fuertes que los efectos a la inversa. En este análisis cualquier efecto de la L2 en la L1 es bastante sorprendente dado el nivel de competencia de la L2 de los participantes* (2010b:9)."

Los estudios comentados anteriormente dan prueba de que la influencia interlingüística bidireccional entre la lengua emergente y la lengua establecida es un hecho. Las pautas de la lengua materna pueden reestructurarse, dando cabida a los patrones de la segunda lengua y, los patrones de la LM influyen la L2. Hay que tener en cuenta que los estudios aquí mencionados toman como informantes a estudiantes de niveles intermedios o avanzados.

2. EL PRESENTE ESTUDIO

El estudio que aquí se presenta investiga la posible influencia bidireccional en un grupo de estudiantes de español de nivel inicial hablantes de inglés como LM al expresar situaciones de movimiento. Concretamente, se centra en la característica de Trayectoria Múltiples (event conflation). Estudia la presencia o ausencia de frases con Trayectorias Múltiples, tanto en situaciones de cruce de frontera como de no cruce de frontera, en las actuaciones del grupo de estudiantes de español en comparación con un grupo de hablantes de español monolingüe y un grupo de hablantes de inglés monolingüe.

2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio plantea tres preguntas de investigación:

Pregunta 1: ¿Habrán diferencias entre la forma de expresar situaciones de movimiento entre el grupo de estudiantes de español y el grupo de español nativo en el uso o no de trayectorias múltiples (event conflation), es decir, de más de un elemento aglutinado en un solo verbo?

Pregunta 2: En el caso de que haya diferencias, ¿éstas serán atribuibles a la influencia de la LM (inglés) sobre la L2 (español)?

Pregunta 3: ¿Habrán transferencia bidireccional, es decir, la LM influirá sobre la L2 al mismo tiempo que la L2 influirá sobre la LM?

2.2 HIPÓTESIS

Cada pregunta de investigación se relaciona con una hipótesis:

Hipótesis 1: Los estudiantes de español expresarán Trayectorias Múltiples, por ser éste un patrón de lexicalización común en su LM. Los nativos españoles no aglutinarán más de un elemento presentado con el mismo verbo principal, y en caso de hacerlo, el número de frases será inferior al de las de los estudiantes de español.

Hipótesis 2: Partimos de la hipótesis de que habrá influencia de la LM en la L2, por lo que se encontrarán casos de Trayectorias Múltiples en una misma oración presentadas con un mismo verbo.

Hipótesis 3: No, no habrá transferencia bidireccional dado que, si bien la LM influirá en la L2, la L2 no influirá en la LM debido a la poca exposición de L2 a la que han estado expuestos los estudiantes de español. Su nivel de competencia en L2 es demasiado bajo para que se produzca una transferencia de la lengua meta a la lengua materna.

2.3 METODOLOGÍA

Es una investigación empírica cuantitativa en la que se recoge la información, se clasifica y se cuantifica mediante análisis estadísticos para extraer unos resultados que respondan las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Con respecto a las variables que entran en juego en este estudio, la variable independiente sería la lengua empleada por los grupos de informantes en la descripción de la prueba. Las comparaciones que se llevan a cabo son del tipo inter-grupo, al contrastar, por un lado, las descripciones en inglés del grupo inglés monolingüe y del grupo de estudiantes en su LM, y, por otro lado, las descripciones en español por parte del grupo español monolingüe y el grupo de estudiantes en su L2. La variable dependiente o variable a medir es la aparición o no del componente Trayectorias Múltiples. La variable interviniente es que el grupo de habla española tiene conocimientos de inglés puesto que están escolarizados en el sistema español donde la enseñanza del inglés se inicia en la primaria, además de hablar catalán por residir en Cataluña, comunidad autónoma bilingüe.

La muestra de este estudio se seleccionó mediante el método de muestreo de conglomerados no probabilístico, puesto que no se sigue el azar sino el criterio del investigador, al recabar información de tres clases intactas de tres institutos distintos a los que pudo tener acceso.

2.4 PARTICIPANTES

El estudio consta de tres grupos: un grupo de hablantes de español monolingüe, un grupo de hablantes de inglés monolingüe y un grupo de estudiantes de español hablantes de inglés como lengua materna. Las edades de los informantes de los grupos oscilan entre los 14 y los 16 años. En el estudio participaron 30 informantes: 10 estudiantes de español de habla inglesa que residen en Hong Kong y estudian en South Island School; 10 hablantes de español como LM que residen en Badalona (en la provincia de Barcelona) y estudian en el instituto Salesians; y, 10 hablantes de inglés como LM que residen en Newcastle (Reino Unido) y estudian en Gateshead College. El nivel de los estudiantes de español corresponde a un A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Han estudiado una hora de español durante los dos últimos años.

2.5 MATERIAL

La prueba que los tres grupos de informantes llevaron a cabo fue ver una serie de vídeos y describir lo que ocurría en cada uno de ellos. Los materiales utilizados son 16 vídeos, seleccionados, editados y modificados de la primera temporada de la serie *Mr.Bean* y de la película *Mr.Bean on Holidays*. Estos vídeos son de duración muy breve y no guardan relación entre sí. De los 16 fragmentos, 8 corresponden a situaciones de movimiento donde se produce cruce de frontera y 8 corresponden a situaciones de movimiento donde no se produce cruce de frontera. Las situaciones aparecen alternadas.

2.6 RECOGIDA DE DATOS Y CLASIFICACIÓN DE LOS MISMOS

Antes de describir de forma escrita los vídeos, los informantes han de completar un cuestionario lingüístico sobre las lenguas que hablan, conocen, estudian o han estudiado. Una vez completan el cuestionario, ven los vídeos de Mr. Bean y describen los vídeos. Los grupos nativos describen los vídeos en su lengua materna. En el caso del grupo de estudiantes de español, primero describió los vídeos en español, su L2, y pasados unos días, volvió a ver los vídeos y los describió en su lengua materna, el inglés. Para la prueba de describir los vídeos en español, el grupo de estudiantes contó con la ayuda de un glosario bilingüe inglés-español para facilitar la tarea. Este glosario no incluía ningún verbo de movimiento. Una vez obtenida la información, se cuantificaron las oraciones en las que aparecían Trayectorias Múltiples tanto en inglés como en español, así como en situaciones de cruce de frontera como en situaciones de no cruce de frontera.

3. RESULTADOS

Si se comparan los resultados entre el grupo inglés nativo y el grupo de estudiantes de español en su LM en situaciones de no cruce de frontera se observa que no hay diferencias significativas. El bajo número de ocurrencias de Trayectorias Múltiples se debe a que el movimiento es menos complejo en las situaciones donde no hay cruce de frontera.

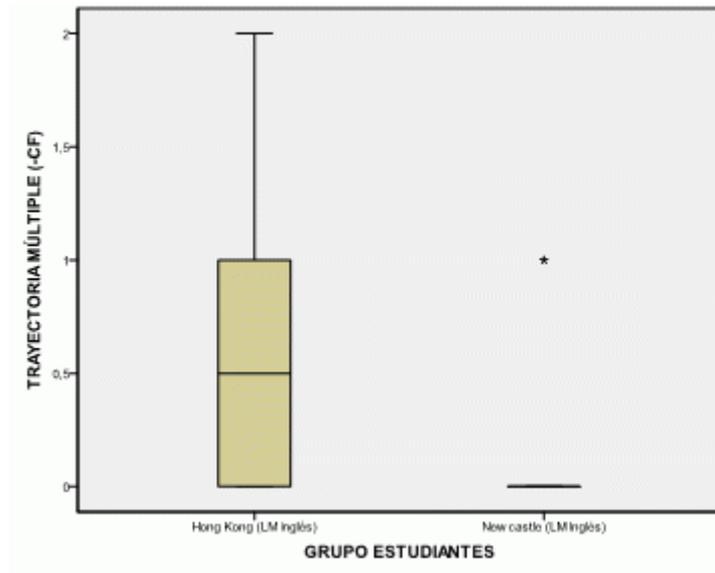


Figura 2 Grupo estudiantes LM vs. Grupo nativo inglés (-CF)

Asimismo tampoco se dan diferencias significativas en el número de referencias a Trayectorias Múltiples en las situaciones (+CF) entre ambos grupos.

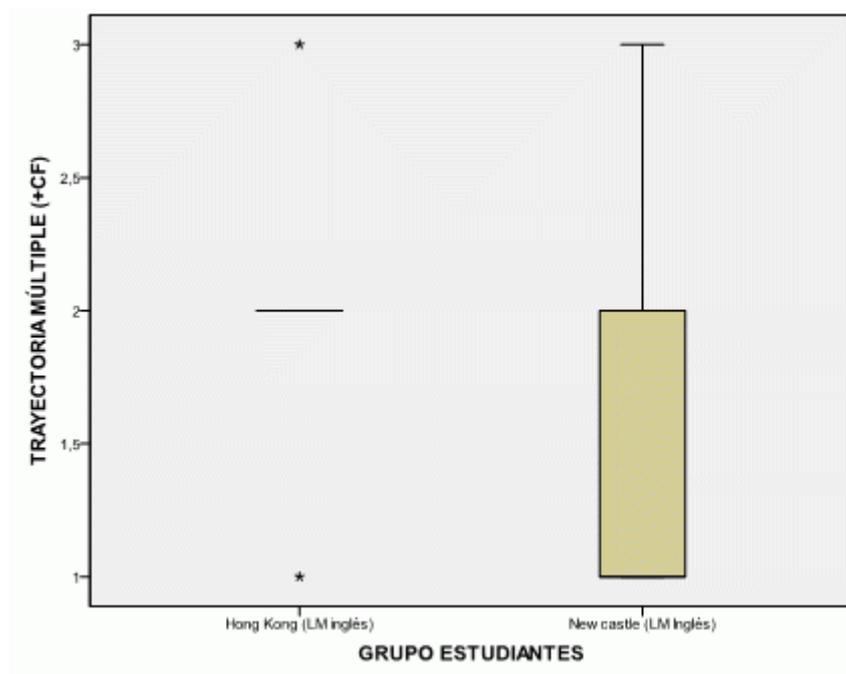


Figura 3 Grupo estudiantes LM vs. Grupo nativo inglés (+CF)

Al comparar el grupo español nativo con el grupo de estudiantes de español en su L2 en situaciones de no cruce de frontera se observa que no existen diferencias significativas.

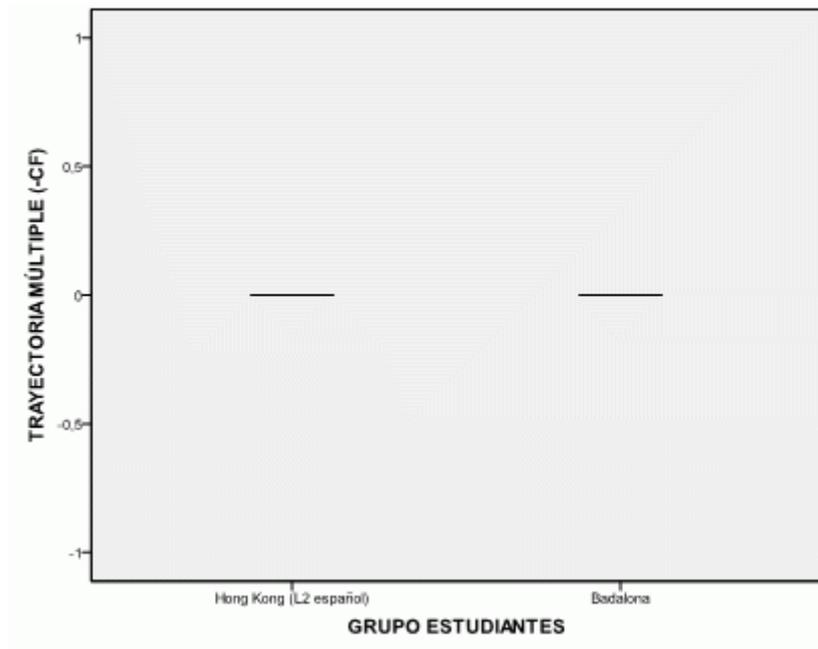


Figura 4 Grupo estudiantes L2 vs. Grupo nativo español (-CF)

Al comparar el grupo de estudiantes en su L2 con el grupo español nativo en situaciones de cruce de frontera no se observan, a priori, diferencias. No obstante y, pese a que el $p\text{-valor}=0,481 (>0,05)$ de la prueba U de Mann-Whitney no arroja diferencias significativas, es interesante observar que el grupo de estudiantes de español expresa Trayectorias Múltiples en dos ocasiones mientras que el grupo nativo español no hace ninguna referencia a ellas.

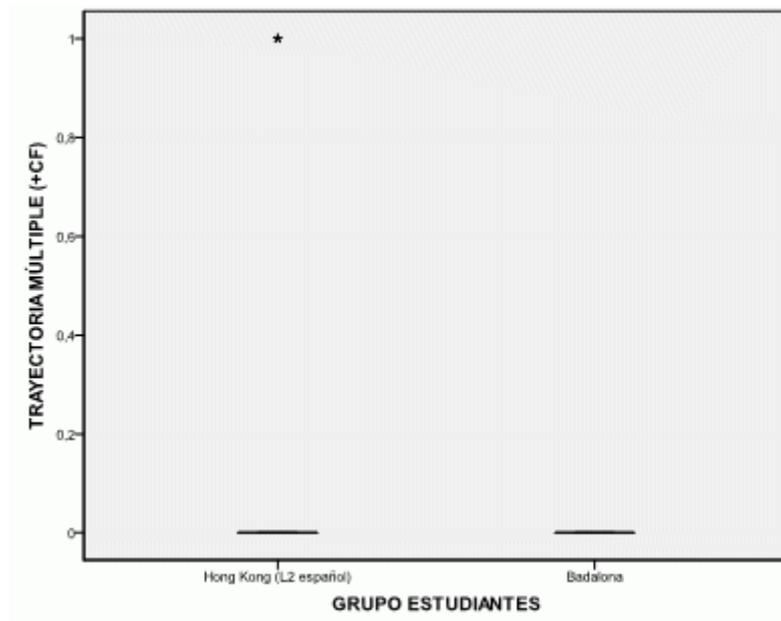


Figura 5 Grupo estudiantes LM vs. Grupo nativo inglés (+CF)

4. DISCUSIONES

La pregunta 1 cuestionaba si habría diferencias entre la forma de expresar situaciones de movimiento entre el grupo de estudiantes de español y el grupo de español nativo en el uso o no de trayectorias múltiples. Una vez contrastados los datos, se puede confirmar que los resultados encontrados apoyan la hipótesis de partida que decía que los estudiantes de español aglutinarían más de un elemento en una misma frase, con un mismo verbo, por ser éste un patrón de lexicalización común en su LM y, que, en cambio, los nativos españoles no aglutinarían más de un elemento, y en caso de hacerlo, el número de frases sería inferior al de los estudiantes de español.

Se dan 2 casos de Trayectorias Múltiples en situaciones de no cruce frontera por parte del grupo de estudiantes frente a ningún caso en el grupo de hablantes de español nativo.

Referencias Trayectoria Múltiple	Grupo nativo español	Grupo estudiantes en su L2
-CF	0	0
+CF	0	2

Figura 6 Ejemplos casos de Trayectorias Múltiples

Por ser un número bastante menor -2 ocasiones-, al hacer el cálculo estadístico no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos pero, al analizar intervención por intervención se hallaron dos frases donde aparecen Trayectorias Múltiples, concretamente, al describir el vídeo que relata el trayecto que sigue la pelota de golf:

- a. *(la pelota de golf) fui al lado la valla, al lado de banco y en autobús.*
- b. *(la pelota de golf) bounced detrás la valla, el banco y en un autobús.*

Los informantes siguen la estructura propia de su LM que permite aglutinar diferentes trayectorias con un mismo verbo principal. Se podría considerar que se produce lo que Kellerman (1995) llamó *transferencia a ninguna parte* puesto que los informantes trasladan una característica de la LM a la L2 que no tiene equivalente. Pese a que la expresión de la Trayectoria Múltiple con un mismo verbo es un rasgo característico de las LMS, el estudio de Cadierno (2004) no halló ninguna frase de este tipo en las actuaciones de los informantes daneses estudiantes de español.

Respecto a la pregunta 2 que cuestionaba si las diferencias de expresión entre el grupo de estudiantes y los grupos nativos se deberían a una influencia de la lengua materna a la segunda lengua, se confirma la hipótesis de partida que afirmaba que la influencia de la LM sobre la L2 estaría detrás de las diferencias encontradas entre los grupos. Una de estas diferencias de expresión es la aparición de dos casos de Trayectorias Múltiples, claramente, siguiendo los patrones de la lengua establecida.

Si en el estudio de Cadierno (2004) se consideraba que el papel de la LM era inconsistente, puesto que se daba en algunas características, como que el grupo danés expresaba la Trayectoria de forma más compleja, la -satelización- de algunos verbos, pero no, en otras características, como la falta de ejemplos de Trayectorias Múltiples, se puede afirmar que el papel de la LM en este estudio es más consistente y la influencia que ejerce sobre la L2 es mucho más firme. Se ha de tener en cuenta que los informantes del estudio de Cadierno (2004) son de nivel intermedio y de nivel avanzado, mientras que en el presente estudio, los informantes tienen un nivel muy inicial (A2). Cadierno (2008) lanzó la hipótesis de que la influencia de los patrones de la LM es más fuerte en niveles iniciales de la adquisición de lenguas, puesto que es el punto de partida de los mapas de conexión entre forma y significado de la L2. Se podría afirmar que la influencia de la lengua establecida es mayor cuanto menor es el nivel de la lengua emergente.

Por lo que se refiere a la pregunta 3 que cuestionaba si se daría influencia bidireccional, no se confirma la hipótesis de entrada que negaba la existencia de influencia bidireccional por ser el nivel de competencia de los estudiantes bastante inferior. Al comparar las respuestas del grupo inglés nativo con las del grupo de estudiantes de español se observan diferencias significativas. Éstas no tienen relación con el componente de Trayectorias Múltiples, sino con otros componentes, como son la Manera y el Fondo, no relevantes para el presente artículo.

En consecuencia, se puede afirmar que el hecho de adquirir una L2, sin importar el nivel de competencia, influye en la actuación de la LM, puesto que las lenguas interactúan y se influyen recíprocamente en la mente bilingüe o multilingüe (Cook *et al.*, 2003). La mera exposición a otra lengua, independientemente del nivel, parece ser suficiente para reestructurar las pautas de pensar para hablar de la LM (Pavlenko, 2003). Diferentes estudios corroboran este punto:

- En el estudio de Brown y Gullberg (2005) las actuaciones de los informantes con una L2 variaron de las de los informantes monolingües tanto en el discurso como en la gestualización.
- Hohenstein *et al.*, (2006) encontraron que los hablantes de español con inglés como L2 usaban más verbos de manera que aquellos hablantes españoles bilingües.
- Brown (2007) observó que los estudiantes de inglés japoneses expresaban de forma más frecuente el componente Fondo que los dos grupos monolingües inglés y japonés.
- Brown y Gullberg (2010a) hallaron que los hablantes de japonés con inglés como L2 expresaban más Trayectorias Múltiples que los monolingües.

Indudablemente, los resultados obtenidos muestran que las lenguas que cohabitan en la mente del hablante interactúan y se influyen de forma recíproca, modificando la LM, dirigiendo la atención a componentes diferentes y ampliando el prisma desde el cual se representa la realidad.

5 LIMITACIONES

Todo estudio adolece de limitaciones. Una de las limitaciones del estudio es la imposibilidad de encontrar un grupo de hablantes nativos españoles de 14 a 16 años que no tenga ningún conocimiento previo de inglés. En el sistema de enseñanza español, todos los niños están obligatoriamente escolarizados desde los 5 hasta los 16 años y empiezan a estudiar inglés como segunda lengua en la primaria.

El grupo de estudiantes de español reside y estudia en Hong Kong, zona donde conviven dos lenguas, el inglés y el cantonés, por lo que los informantes, aunque su lengua materna sea el inglés, están en contacto, en mayor o menor medida, con el cantonés.

La otra limitación del estudio es que el grupo de nativos españoles reside y estudia en Cataluña, comunidad autónoma bilingüe, donde se habla español y catalán. El catalán es una lengua romance que pertenece al grupo de LMV de la misma forma que el español. Ninguno de los artículos consultados menciona diferencias intratipológicas existentes entre el catalán y el español o, entre el catalán y otras lenguas del mismo grupo.

6. FUTURAS INVESTIGACIONES

Investigar la influencia interlingüística ofrece multitud de posibilidades desde prismas bien diferentes: si las lenguas objeto de estudio presentan diferencias intra o inter tipológicas; la existencia de terceras lenguas y la influencia que éstas ejercen; la variedad de informantes implicados: hablantes en inmersión lingüística versus estudiantes de LE en situación formal, hablantes bilingües que hayan crecido con dos lenguas maternas o que hayan adquirido la segunda lengua en edad adulta, etc.

En definitiva, el estudio de la influencia interlingüística en el dominio del movimiento es un campo muy fructífero que se puede enfocar desde multitud de ángulos y que aporta información y ayuda a entender cómo interactúan la LM y la segunda lengua o segundas lenguas en la mente del hablante.

1. En adelante, se hará referencia a la hipótesis de Slobin de thinking for speaking como a hipótesis de pensar para hablar.
2. Talmy (1972, 1985, 1991, 2000) clasificó las lenguas en dos clasificaciones distintas. La primera clasificación (1972, 1985) se centra en los componentes semánticos del movimiento que pueden aglutinarse con el verbo principal. En el presente artículo, no se hace referencia a esta clasificación tripartita, sino a la segunda clasificación (1985, 1991, 2000) que se centra en qué elemento lingüístico expresa la Trayectoria.
3. Naigles y otros (1998) encuentran excepciones a este sistema dual de amalgamamiento. Las situaciones puntuales de cruce de frontera vertical admiten seguir la estructura de las lenguas de marco satélite, las cuales expresan la Manera y el Movimiento con el verbo principal, aún siendo acciones télicas, como el niño se sumergió en la piscina (Cadierno, 2010)
4. Sólo se mencionan aquellos artículos que tienen el español o el inglés por ser las lenguas objeto de la investigación que aquí se expone.
5. Este cuestionario lingüístico está adaptado a las necesidades de este estudio del cuestionario de Gullberg e Indefrey (2003) llamado Language background questionnaire, desarrollado en the Dynamics of Multilingual Processing en Nijmegen en Max Planck Institute for Psycholinguistics.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. (pp.177-201). Rowley, MA: Newbury House.
- Aske, J. (1989). Path predicates in English and Spanish: A closer look. En *Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. (pp.1-14). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Athanasopoulos, P. (2009). Cognitive representation of color in bilinguals: The case of Greek blues. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 83-95.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español como E/LE. Madrid: Arco Libros.
- Brown, A. (2007). *Crosslinguistic influence in first and second languages: Convergence in speech and gesture*. Tesis doctoral. Nimega, Países Bajos, Max Planck Institute for Psycholinguistics /Boston University.
- Brown, A., y, Gullberg, M. (2005). *Convergence in established and emerging language systems: Evidence from speech and gesture in L1 Japanese*. Trabajo presentado en 2nd International Conference on First Language Attrition (ICFLA), 17-20 de agosto, Amsterdam.
- Brown, A., y, Gullberg, M. (2008). Bidirectional crosslinguistic influence in L1-L2 encoding of manner in speech and gesture: A study of Japanese speakers of English. En *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2), 225-251.
- Brown, A., y, Gullberg, M. (2010a). Changes in encoding of path of motion after acquisition of a second language. En *Cognitive Linguistics*, 21 (2), 263-286.
- Brown, A., y, Gullberg, M. (2010b). Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expression of Path among Japanese learners of English. En *Bilingualism: Language and cognition*. (pp.1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadierno, T. (2004). Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective. En M. Achard y, S. Neimeier (Eds.), En *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*. (pp.13-49). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. (2008a). Learning to talk about motion in a foreign language. En P. Robinson y N. Ellis (Eds.), En *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. (pp.239-275). NY/London: Routledge.
- Cadierno, T. (2008b). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach, En S. De Knop, T. De Rycker (Eds.), *Applications of Cognitive Linguistics*. (pp.259-294). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cadierno, T. (2010). Motion in Danish as a second language: Does the learner's L1 make a difference? En T. Cadierno, y, H. ZhaoHong (Eds.), *Linguistic relativity in SLA: Thinking for Speaking*. (pp.1-33). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

- Cadierno, T., y Lund, K. (2004). Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in a typological framework. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott y M. Overstreet (Eds.), *Form Meaning connections in second language acquisition*. (pp.139-154). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadierno, T., y Ruiz, L. (2006). Motion events in Spanish L2 acquisition. En *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4, 183-216.
- Cadierno, T. (2010). Motion in Danish as a second language: Does the learner's L1 make a difference? En T. Cadierno, y H. ZhaoHong (Eds.), *Applications of Cognitive Linguistics*. (pp.259-294). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., y Jessner, U. (Eds.), (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2000). Is transfer the right word? Trabajo presentado en la 7th *International Pragmatics Conference*, Budapest, Julio.
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Cook, V. (2010). The relationship between first and second language acquisition. En E. Macaro (Ed.), *The continuum companion to second language acquisition*. (pp.133-157). London: Continuum.
- Cook, V., Iarossi, E., Stellakis, N., y Tokumaru, Y. (2003). Effects of the L2 on the syntactic processing of the L1. En V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first*. (pp.193-213). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V.J., Bassetti, B., Kasai, C., Sasaki, M., y Takahashi, J. (2006), Do bilinguals have different concepts? The case of shape and material in Japanese L2 users of English. En *International Journal of Bilingualism*, (2), 137-152.
- Gullberg, M., y Indefrey, P. (2003). *Language background questionnaire*. Desarrollado en *The dynamics of multilingual processing*. Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Multilingual Matters: Buffalo/ NY.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). *La expresión de eventos de movimiento y su adquisición en segundas lenguas*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Hohenstein, J., Eisenberg, A., y Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing afloat. Cross-influence of L1 and L2 Spanish-English bilingual adults. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 9 (3), 249-261.
- Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Kecskes, I., y Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? En *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Kellerman, E., y Van Hoof, A. (2003). Manual accents. En *International Review of Applied Linguistics*, (41), 251-269.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Navarro, S., y Nicoladis, E. (2005). Describing motion events in adult L2 Spanish narratives. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. (pp.102-107). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. Language learning: The individual and the process. En *International Journal of American Linguistics*, (40), 77-83.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2003). 'I feel clumsy speaking Russian': L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English. En *Effects of the second language on the first*. (pp.32-59). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Slobin, D. I. (1996a). Two ways to travel: verbs of motion in English and Spanish. En M. Shibatani y S. Thompson (Eds.), *Grammatical Constructions: Their form and meaning*. (pp. 195-220). Oxford: Clarendon Press.
- Slobin, D. I. (1996b). From thought and language to thinking for speaking. En J. Gumperz y S. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistics relativity*. (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. (pp.157-192). Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistics typology and the expression of motion events. En S. Strömquist y L.Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. (pp.219-257). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D. I., y Hoiting, N. (1994). Reference to movement in spoken and signed language: Typological considerations. En *Proceedings of the 20th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. (pp.487-505). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Su, I. (2001). Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English. En *Applied Psycholinguistics*, (22), 83-112.
- Talmy, L. (1972). *Semantic structures in English and Atsugewi*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California, Berkeley.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Eds.), *Language typology and syntactic description*. Volume 3: *Grammatical categories and the lexicon*.(pp.39-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1991). Path to realization: a typology of event conflation. En *Papers of the 17th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. (pp.480-520). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics, volume 2: Typology and Process in concept structuring*. Cambridge: MIT Press.
- Tsekos Phillips, L. (2007). *Motion events in Spanish as a foreign language*. Trabajo de Master no publicado. Universidad de Pittsburgh.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton

Precisión lingüística y complejidad sintáctica

¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz?

Irini Mavrou

Nebrija Universidad.

imavrou@alumnos.nebrija.es

Mavrou, I. (2013). Precisión lingüística y complejidad sintáctica: ¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz?. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 14.

RESUMEN

El principal objetivo del presente estudio fue examinar el posible vínculo entre precisión lingüística y complejidad sintáctica en el discurso escrito de aprendices griegos de E/LE, a partir de una tarea narrativa llevada a cabo sin tiempo de planificación. Considerando la complejidad sintáctica como un índice de interés a la hora de abordar la producción textual un segundo objetivo que se estableció fue hacer una comparación del grado de elaboración sintáctica entre nativos de español y aprendices de E/LE a partir de la misma tarea de producción escrita.

Los análisis estadísticos mostraron una ausencia de asociación entre precisión lingüística y complejidad sintáctica, lo cual no parece confirmar la existencia de trade-off. Asimismo, se observó que los hablantes nativos producen al parecer textos más elaborados sintácticamente, hallazgo que adoptó un carácter parcial tras considerar la implicación de otros factores en los resultados obtenidos. La discusión de los resultados se realiza en base a los postulados de la Hipótesis de Cognición y de la Hipótesis de Trade-off.

Palabras clave: complejidad sintáctica, precisión lingüística, producción escrita narrativa, discurso escrito nativo y no nativo

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the possible link between linguistic accuracy and syntactic complexity in written skills in a sample of native Greek speakers who are learning Spanish as a foreign language. Considering the syntactic complexity as an index of interest in addressing written production a comparison between the native and nonnative written production was also pursued with regards to the degree of syntactic elaboration. To this end, a narrative task under time pressure was used to measure writing skills while the evaluation of the performance was based on the quantification of two linguistic dimensions: linguistic accuracy and syntactic complexity.

The statistical analyses showed that there was no significant association between linguistic accuracy and syntactic complexity which seems to refute the existence of trade off. Moreover, it was observed that native speakers seem to use a more elaborate syntax in their texts, a result that was only partially true if one also takes into account the implications of other factors in the results obtained. The results are discussed based on the postulates of the Cognition Hypothesis and the Trade-off Hypothesis.

Keywords: syntactic complexity, linguistic precision, written narrative production, written native and non-native discourse

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza mediante tareas dentro de un contexto de instrucción formal ha ido cobrando una atención considerable desde su aparición en la década de los ochenta como alternativa al enfoque comunicativo (Estaire y Zanón 1990; Estaire 2011). Dentro de este enfoque, la tarea se convierte en un concepto clave así como en una unidad básica de análisis y actuación.

Skehan define la tarea como "[...] una actividad en la que el significado es primordial; existe un problema de comunicación a ser resuelto; es comparable a las actividades que tienen lugar en el mundo real; se da prioridad al cumplimiento de la tarea;

la evaluación de la ejecución se hace en función de los resultados" (Skehan 1998 en Robinson 2001:289). Desde este punto de vista, las tareas se conciben como medios para influir en la automatización de estructuras ya internalizadas y lo que más interesa es la naturaleza de respuesta que da el alumno, esto es, *su actuación lingüística*.

En el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) diversas teorías y líneas de investigación se han centrado en la actuación lingüística y, más precisamente, en el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz a través del uso de la lengua. Fundamentada en el marco cognitivo-interaccionista, la línea de investigación basada en la manipulación cognitiva de las tareas se ha concretado en los modelos propuestos por Robinson (2001) y Skehan (1998 en Skehan y Foster 2001)¹. Tanto Robinson como Skehan parten de una premisa básica: la alteración de las condiciones cognitivas de la producción facilitará el desarrollo óptimo y la adquisición de la lengua extranjera (LE). Ambos otorgan un papel esencial a la noción de *complejidad* y se interesan por la influencia de las características de las tareas en la actuación así como por el impacto de las diferentes condiciones bajo las cuales éstas tienen lugar, aunque difieren en sus fundamentos psicológicos respecto al uso de los *recursos atencionales* durante la actuación.

Desde la perspectiva de Robinson (2001; 2003b; 2007; 2010) la complejidad cognitiva de la tarea se representa como una serie de aspectos que pueden ser manipulados de modo que aumenten progresivamente los requerimientos que ésta impone al aprendiz. En su taxonomía conocida como el *Triadic Componential Framework* el autor recoge tres grupos de parámetros, a saber, complejidad de la tarea, dificultad y condiciones de participación, factores que según él, interactúan y determinan la actuación lingüística y, por tanto, el aprendizaje².

Especialmente interesante es la agrupación que se hace de los factores cognitivos en dos dimensiones. La dimensión *resource-directing*³ comprende aquellos factores responsables de dirigir los recursos atencionales del individuo hacia los aspectos del código. Por otro lado, la manipulación de la complejidad de la tarea a lo largo de la dimensión *resource-dispersing* no facilita el desarrollo de nuevas conexiones entre forma y función sino más bien se cree promover, consolidar y hacer más rápido el control y acceso, en tiempo real, al sistema de Interlengua (IL) ya establecido.

En base a lo anterior, la Hipótesis de Cognición (Robinson 2001; 2003b; 2007; 2010) predice que a medida que aumenta la complejidad de la tarea a lo largo de la dimensión *resource-directing*, el aprendiz se esfuerza por hacer frente a los altos requerimientos conceptuales y, por tanto, producir una lengua más correcta y compleja, aunque en detrimento de la fluidez que se ve afectada negativamente. Contrariamente, el aumento de la complejidad en la dimensión *resource-depleting*, por dispersar los recursos cognitivos y crear problemas cuando se pretende acceder al sistema de IL, influye negativamente en todas las dimensiones de la lengua. Si se agota, por ejemplo, el tiempo de planificación -lo que incrementa las demandas en los mecanismos de programación y de *task switching*- el acceso al repertorio lingüístico se hará más difícil.

Es importante aclarar que Robinson (2003a) aboga por un modelo de recursos múltiples y profundidad del procesamiento. Los defensores de los modelos de recursos múltiples (Navon y Gopher 1979; Wickens 2002) postulan que no hay competición por un conjunto de recursos, sino más bien que la atención se puede distribuir entre varios subsistemas especializados o fuentes atencionales y de memoria. De este modo, un aumento en la complejidad cognitiva hace posible beneficiarse de mayores oportunidades de aprendizaje y esto se debe a que promueve mayor control y monitorización del *output* producido. Por otra parte, realizar dos tareas simultáneamente o sin tiempo de planificación provocaría una dispersión de la atención entre varias reservas de recursos disponibles, lo que supone mayor dificultad de procesamiento y posibles efectos de interferencia. En este último caso es más probable que se generen efectos de *trade-off*⁴ debido a las dificultades que derivan de la confusión y del posible cruce entre códigos diferentes (L1, IL, L2) (Robinson 2003a).

A diferencia de Robinson, Skehan y Foster (2001; Skehan 2009) sostienen que la capacidad de procesamiento es limitada, de ahí que el discente, al ejecutar una tarea, tenga que tomar decisiones sobre hacia dónde enfocar su atención⁵. Partiendo de los postulados de VanPatten (2002), se asume que la forma y el significado compiten por los recursos atencionales. En consecuencia, ante la posibilidad de asignar la atención libremente el significado domina sobre la forma. Debido al carácter finito de los recursos atencionales y de acuerdo con la Hipótesis de *Trade-off*, a medida que la tarea se hace más compleja consumirá más recursos atencionales, con lo cual se generan tensiones (*trade-off*) tanto entre la forma y el significado como entre factores relacionados con la forma (la complejidad lingüística y la precisión).

Dentro del campo de la ASL, la *planificación del discurso* ha recibido una atención considerable dando lugar a numerosos estudios empíricos. De acuerdo con Nariman-Jahan y Rahimpour (2011:1528): "Un cúmulo de estudios converge en que proveer a los aprendientes con tiempo de planificación, antes de la ejecución de la tarea, les permite producir discurso de alta calidad en la L2 (Ortega, 2005)". En líneas generales, se está de acuerdo en que si el alumno dispone de tiempo para preparar su discurso -lo que supone menor carga cognitiva-, el *output* será más complejo y fluido. Ahora bien, en lo referente a los efectos de planificación en la precisión, los resultados de la investigación previa no parecen ser tan claros⁶.

Por otro lado, una revisión de la literatura (Rouhi y Marefat 2006; Gilabert 2007; Azevedo 2010; Rahimpour y Hosseini 2010; Khomeijani Farahani y Meraji 2011; Rezazadeh, Tavakoli y Eslami Rasekh 2011) permite constatar que si bien existe una tendencia a mayor corrección y fluidez a medida que aumenta el tiempo de planificación, esa mejora no conlleva necesariamente mayor complejidad lingüística, lo que parece refutar hallazgos previos según los cuales la precisión consistió en la dimensión lingüística más discutible. Todo lo anterior pone de relieve la necesidad de seguir investigando esta variable con mayor profundidad. Teniendo, además, en cuenta, el gran volumen de estudios llevados a cabo con objeto de examinar los efectos de planificación queda claro que se trata de un aspecto mucho más complicado de lo que pudiera parecer, ya que no puede tratarse de manera aislada, es decir, sin considerar los procesos de atención y memoria que tienen lugar y que median en el resultado de una u otra manera.

En base a estas reflexiones, el principal objetivo del presente estudio estriba en tratar de dar respuesta a la siguiente pregunta: *¿qué ocurre cuando se carece de la posibilidad de planificar el discurso y hasta qué punto diferentes dimensiones de la lengua compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz?* Más en concreto, se persigue alcanzar una primera aproximación a la compleja interacción entre *precisión lingüística y complejidad sintáctica* a partir de una *tarea escrita* llevada a cabo bajo presión temporal. Asimismo, concebida la complejidad sintáctica como un indicador de avance en el proceso de adquisición de una LE, un segundo objetivo que se estableció ha sido constatar si la producción de un texto escrito más elaborado está vinculada con el nivel de dominio lingüístico que se posee o si, al contrario, está determinada por factores diferentes que van más allá de los límites y desafíos impuestos por la competencia lingüística.

De acuerdo con los objetivos planteados, el presente estudio parte de las siguientes hipótesis:

H1 Realizar una tarea escrita bajo presión de tiempo tendrá un efecto negativo en la actuación y producirá competición (*trade-off*) entre precisión lingüística y complejidad sintáctica.

H2 El discurso escrito nativo presentará un grado de elaboración sintáctica más elevado en comparación con el discurso escrito no nativo.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

El presente apartado se ocupa de la presentación del estudio empírico realizado y comprende una descripción de la muestra de informantes, de los instrumentos utilizados así como del procedimiento de recogida de datos.

2.1 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Para el presente estudio se contó con la participación de 44 aprendices de español como LE (E/LE) que realizaban cursos de español en academias de idiomas de Atenas y Tesalónica, todos ellos con estudios universitarios o superiores y con edades comprendidas entre los 20 y los 35 años. Respecto al nivel de competencia lingüística y en base a su puntuación en una prueba de gramatical y vocabulario⁷, se comprobó que todos habían superado el nivel B1 y se encontraban en un nivel intermedio según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

2.2 TAREA DE EXPRESIÓN ESCRITA

Una tarea narrativa sirvió de estímulo para la expresión escrita. Skehan (2009:516) señala que "[...] las tareas narrativas son más orientadas por el input y [por tanto] las menos negociables. Parece que requieren el uso de ítems léxicos difíciles de evitar", lo que empuja al aprendiz a buscar en su léxico mental y movilizar aquellos recursos necesarios para llevar a buen término la tarea.

La tarea utilizada consistió en una historieta de Quino (Anexo 1) compuesta por una secuencia de imágenes. Antes de implementarla y con el objeto de estimar el tiempo del que dispondrían los informantes griegos para completarla, se hizo un estudio piloto con una muestra reducida de hablantes nativos (HN) a los que se instruyó que contaran la historieta lo más rápido posible.

Tras calcular el tiempo promedio requerido para el cumplimiento de la tarea por parte de los informantes nativos (Tabla 1) y dado que uno de los objetivos era crear una tarea relativamente exigente, el tiempo que se les concedió a los participantes del presente estudio se estableció en 10 minutos, adicionándose 2 minutos más dados los obstáculos a los que se suele

enfrentar el aprendiente no nativo, a diferencia del nativo, como la falta de automaticidad de procesos y las posibles carencias lingüísticas.

Hablante nativo (HN)	Tiempo para cumplimentar la tarea
1	12 minutos
2	10 minutos
3	6 minutos
4	5 minutos
5	7 minutos
N(HN): 5	Media: 8 minutos

Tabla 1. Distribución del tiempo para la cumplimentación de la tarea (HN)

2.3 EVALUACIÓN EN TÉRMINOS DE COMPLEJIDAD SINTÁCTICA Y PRECISIÓN LINGÜÍSTICA

La evaluación del discurso escrito se basó en dos índices: a) la *complejidad sintáctica* entendida como la voluntad de experimentar y comprobar hipótesis acerca del sistema de lengua a través del uso de enunciados sintácticos más elaborados, y b) la *precisión lingüística* que representa los intentos por producir lengua carente de errores mediante el uso de elementos de la IL que se consideran estables (Skehan y Foster 2001).

En el presente estudio, la complejidad sintáctica (CS), se operativizó como el número total de cláusulas (CLs) dividido por el número total de unidades terminales (UTs), con lo cual se obtuvo el índice de subordinación (IS) (Rouhi y Marefat 2006; Khomeijani Farahani y Meraji 2011; Rezazadeh, Tavakoli y Eslami Rasekh 2011). Es importante aclarar que la UT se entiende como toda oración o CL principal más todas las CLs subordinadas o proposiciones insertadas en ella; se trata de unidades dotadas de sentido que se delimitan por un punto o un signo de interrogación al final, a excepción de las oraciones yuxtapuestas y coordinadas que tienen más de una UT (Torres López 1999:97). Respecto al concepto de cláusula se recurrió a la definición que ofrece Véliz (1999: s.n.): "Se denomina cláusula una construcción sintácticamente libre o dependiente, articulada en sujeto y predicado, con el verbo en forma personal".

Por otro lado, la precisión lingüística (PL), se obtuvo a partir del número total de errores dividido por el número de palabras producido en cada texto y el valor obtenido se expresó porcentualmente (Mota 2003; Fortkamp y Bergsleithner 2007; Bergsleithner 2010; Gilabert y Muñoz 2010). En cuanto al concepto de error, este fue operativizado como "cualquier fallo en la elección de sintaxis, morfología y/o léxico pero no en lo referente a puntuación o el uso de mayúsculas" siguiendo a Khomeijani Farahani y Meraji (2011:449) basados en Ellis y Yuan (2004).

2.4 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En primer lugar se estableció contacto con la dirección de varios centros de idiomas de Atenas y Tesalónica y, tras explicarles el objetivo del estudio, se solicitó permiso para pedir la participación voluntaria de aprendices de E/LE. Con el objetivo de evitar cualquier tipo de intromisión, el procedimiento de recogida de datos se realizó fuera del contexto del aula, tras concertar citas con los informantes en un lugar previamente elegido por ellos. Todos los informantes recibieron instrucciones a priori referentes al tiempo disponible para ejecutar la tarea. Además, se les instruyó que contaran la historieta empleando los tiempos presentes y se les informó que no podían consultar diccionarios ni tampoco extenderse más de 10 minutos.

Una vez recabados los datos se procedió a la segmentación de éstos en UTs y CLs que sirvieron para calcular el IS. Cabe señalar que en cuanto a la codificación de los errores se contó con dos evaluadores, la autora y un profesor nativo, que llevaron a cabo la codificación de modo ciego (*blind*) y las discrepancias se comentaron entre los dos para obtener un único número de errores que fue utilizado para expresar la PL porcentualmente.

En una segunda fase, se recopilaron muestras escritas de HN de español a partir de la misma historietta. Dadas las dificultades halladas en este procedimiento, debido a que en Grecia es complejo localizar HN de español, solo fue posible acceder a un total de 15 muestras nativas, las primeras 5 fueron utilizadas para pilotar la tarea y otras 10 se consiguieron posteriormente por correo electrónico y tras darles a los informantes nativos las indicaciones correspondientes. Estos datos recibieron un tratamiento esencialmente cuantitativo, esto es, se calculó el IS en las muestras escritas nativas y se procedió luego a una comparación de este con el grado de complejidad sintáctica exhibido por los aprendices griegos.

Una vez obtenidas las puntuaciones referidas a los índices de PL y de CS, los datos se procesaron con el programa estadístico SPSS 20.0 para su posterior análisis.

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados obtenidos se divide en dos apartados que se corresponden con las hipótesis de partida del presente estudio.

3.1 PRECISIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPLEJIDAD SINTÁCTICA DE HABLANTES NO NATIVOS

La Tabla 2 recoge los datos descriptivos en cuanto al porcentaje de corrección y al índice de subordinación mediante los cuales se elicitaban la PL y la CS respectivamente. Para la primera variable, la media es de 92,268 (DT: 4,026) mientras que para la segunda los valores oscilan en torno al valor 1,00, que revela que el número de cláusulas casi se iguala al número de unidades terminales, y el valor 2,2 que refleja un texto de mayor elaboración sintáctica.

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
PL	44	81,25	98,36	92,268	4,026	-0,810	0,202
CS	44	1,07	2,20	1,406	0,255	1,176	1,280

Tabla 2. Distribución de las puntuaciones obtenidas en las variables seleccionadas

Después de verificar la normalidad de los datos mediante la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (D(PL): 0,120, $p = 0,119$, $p > 0,05$ y D(CS): 0,130, $p = 0,059$, $p > 0,05$), se procedió a un análisis de correlación de Pearson con el fin de examinar posible asociación entre precisión lingüística y complejidad sintáctica. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 3.

Variables		PL	CS
PL	r(44) bilateral	1	0,099 0,521

La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$ (bilateral).

Tabla 3. Correlación de Pearson entre precisión lingüística y complejidad sintáctica

Como se puede apreciar, la asociación entre las dos dimensiones lingüísticas examinadas no alcanza un valor estadísticamente significativo ($p = 0,521$, $p > 0,01$), por tanto, se puede asumir que producir un discurso carente de errores no lleva necesariamente consigo la producción de un texto más o menos elaborado. Del mismo modo, producir un texto con mayor subordinación no se vincula con mayor o menor corrección a nivel gramatical y léxico bajo las condiciones de ejecución de la tarea escrita en el presente estudio.

Tras la elaboración de un diagrama de dispersión (Diagrama 1) se comprueba la ausencia de una relación lineal ya que, como se puede observar, los puntos que indican las puntuaciones obtenidas por un sujeto en ambas variables no se ajustan a la recta. En cambio, se alejan mucho de ella, de ahí que se pueda concluir que se trata de variables independientes, esto es, sin que la una parezca influir en la otra.

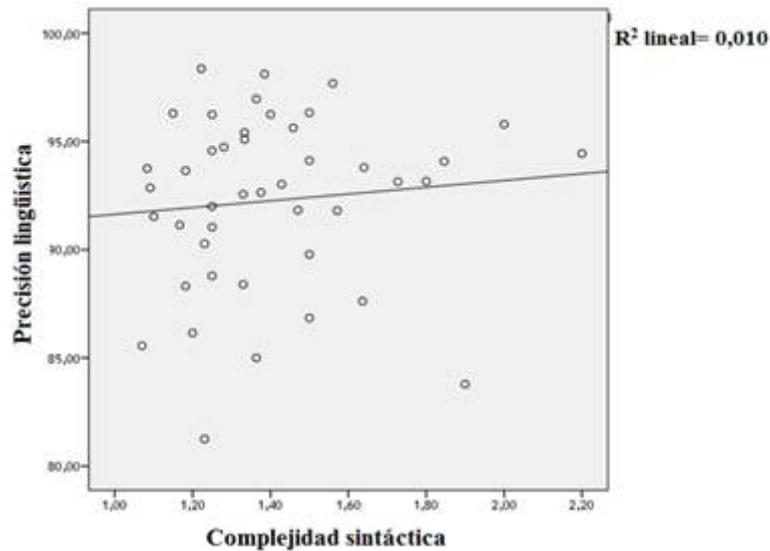


Diagrama 1. Diagrama de dispersión entre precisión lingüística y complejidad sintáctica

3.2 COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL DISCURSO NATIVO Y NO NATIVO

A continuación, se registran los datos descriptivos respecto al índice de subordinación de los hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN) (Tabla 4) mientras que los Gráficos 1 y 2 presentan la media obtenida y los valores mínimo y máximo de ambos grupos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
CS (HNN)	44	1,07	2,20	1,406	0,255	1,176	1,280
CS (HN)	15	1,062	3,40	1,804	0,617	1,530	2,483

Tabla 4. Datos descriptivos de la complejidad sintáctica de HN y HNN

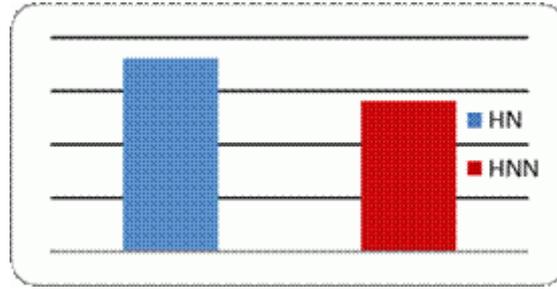


Gráfico 1. Media obtenida respecto al índice de subordinación de HN y HNN

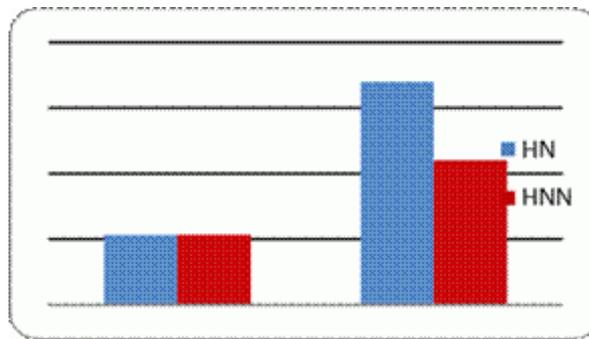


Gráfico 2. Valores mínimo y máximo respecto al índice de subordinación de HN y HNN

Como se puede apreciar, la media obtenida del grupo de HN es de 1,804 mientras que en el grupo de HNN esta alcanza el 1,406. Asimismo, se debe notar que los valores mínimos de ambos grupos respecto al índice de subordinación son más bien homogéneos.

Una vez comprobada la normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($D(\text{CS-HN})$: 0,218, $p = 0,54$, $p > 0,05$), para determinar si existe diferencia significativa en cuanto al grado de complejidad sintáctica medido en los dos grupos se aplicó la prueba T para muestras independientes. La Tabla 5 recoge la media para cada grupo, la desviación típica y el error típico de la media. Dado que la prueba de Levene es significativa con un valor p inferior a 0,05, no se asume la homogeneidad de varianzas. En la prueba T para la igualdad de medias y en el renglón que no supone varianzas iguales, el estadístico t de Student equivale a 2,429 y el valor p es 0,028, lo cual indica que el grado de complejidad sintáctica de los HN y el de los HNN son estadísticamente diferentes al nivel de significación $\alpha = 0,05$.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
CS	Se asumen varianzas iguales	10,374	0,002	3,521	57	0,001
	No se asumen varianzas iguales			2,429	15,678	0,028

Tabla 5. Prueba T para muestras independientes

4. DISCUSIÓN

El presente apartado se ocupa de la discusión de los hallazgos obtenidos. Por cuestiones de claridad expositiva se divide en tres subapartados, los dos primeros, que se corresponden con las dos hipótesis de partida, comprenden la interpretación de los hallazgos del estudio empírico mientras que el tercero está dirigido a algunas cuestiones metodológicas y limitaciones a los que se enfrentó el presente trabajo.

PRECISIÓN LINGÜÍSTICA Y COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL DISCURSO ESCRITO NO NATIVO

Uno de los principales objetivos del presente estudio fue examinar la posible interacción entre precisión lingüística y complejidad sintáctica a partir de la implementación de una tarea cognitivamente compleja. Con ello se persiguió constatar si estas dos dimensiones experimentan un avance paralelo o si, al contrario, entran en un proceso de competición por los recursos cognitivos limitados del aprendiz. De acuerdo con la Hipótesis de Cognición y la Hipótesis de *Trade-off*, bajo presión de tiempo el alumno se ve abocado a alocar sus recursos priorizando ciertos aspectos de la lengua en detrimento de otros, con lo cual se producen efectos de *trade-off*. Ahora bien, los datos a los que se ha llegado proporcionan una imagen distinta en tanto que no se encontró ninguna relación estadísticamente significativa entre las variables examinadas.

Es muy probable que algunos informantes se centraran especialmente en la corrección, tal vez porque la perciben como más importante al expresarse en una LE. Puede ser que, al mismo tiempo, evitaran asumir riesgos produciendo textos más simples estructuralmente, lo cual permite controlar y atender con mayor eficacia a los aspectos superficiales de micro-nivel. Dicho de otro modo, formular frases breves podría verse como una estrategia que cumple la función de obtener mayor corrección. Si suponemos, además, que el error no pocas veces constituye una fuente de estrés, probablemente priorizar la precisión sobre otras dimensiones de la lengua permita cumplir con el propósito de producir un texto que, a pesar de no ser el más sofisticado como pudiera ser el de un nativo, al menos será aceptable y correcto.

Ahora bien, lograr un alto porcentaje de precisión lingüística no hizo necesariamente que disminuyera, empeorara o se degradara la complejidad sintáctica, puesto que también hubo aprendices que, además de componer un texto más correcto, alcanzaron índices de subordinación relativamente altos. Por lo tanto, los resultados obtenidos en el presente estudio parecen apoyar *soloparcialmente* la existencia de efectos de *trade-off*.

Las afirmaciones precedentes suscitan una serie de preguntas cruciales respecto a los procesos psicolingüísticos que subyacen a estas dimensiones de la lengua. En vez de hablar de competición, es preciso interrogarse sobre la conveniencia de atender a otros factores a la hora de interpretar los resultados. Hablar de un dispositivo que se encargue del procesamiento sintáctico y de si a una cláusula dada se le va integrando o no nuevos ítems tal vez resulte una mera especulación, dada la imposibilidad de que este supuesto se someta a una constatación empírica.

Sin embargo, se puede asumir que la complejidad sintáctica probablemente sigue un proceso de desarrollo y reestructuración diferente al de la precisión lingüística y que en este pueden incidir factores como el nivel de dominio lingüístico y el grado de automatización de ciertos aspectos morfosintácticos. De ahí que los aprendices del presente estudio utilizaran unidades dotadas de sentido breves o más extensas según el grado de control y automatización que se posea sobre estas. Del mismo modo, se podría indagar el supuesto que conforme el aprendiz progresa en el dominio de una LE y particularmente en niveles más avanzados -cuando se han asimilado y automatizado ciertas construcciones gramaticales- será más capaz de segmentar o ampliar estas unidades produciendo un discurso más sofisticado.

Khomeijani Farahani y Meraji (2011:452-453), a la hora de interpretar los resultados de su estudio, asumen que la manipulación de la inmediatez *per se* no condujo a una mayor complejidad sintáctica debido a la naturaleza monológica de la tarea y a la competencia lingüística limitada de los participantes de su estudio. De modo análogo, se puede inferir que cualquier diferencia respecto al índice de subordinación de los informantes del presente estudio podría atribuirse a diferencias en el grado de automatización del procesamiento sintáctico debido al nivel intermedio en el que se encontraban o bien a un posible impacto diferencial del dominio lingüístico, siempre que se asuma que la prueba de gramática y vocabulario utilizada no fue lo suficientemente sensible como para detectar diferencias sustanciales en cuanto a la competencia lingüística global.

Asimismo, es probable que la naturaleza de la tarea en sí no incentivara un grado de complejidad sintáctica uniforme. Dicho de otro modo, aun cuando todos los informantes poseyeran una competencia lingüística estrictamente homogénea, la naturaleza de la tarea podría desencadenar distintos niveles de complejidad sintáctica, independientemente del esfuerzo por producir un discurso más correcto.

De acuerdo con varios autores (Robinson, 2001; Skehan y Foster 2001) la manipulación de las características de una tarea está al servicio del docente y mediante esta parece factible canalizar la atención de los aprendices hacia diferentes aspectos de la lengua facilitando el foco en la forma, en el contenido o en la conexión entre función y forma. Probablemente la imposibilidad de hacer una preparación previa antes de empezar a componer o de una revisión más a fondo tuvo como consecuencia que los participantes del presente estudio pusieran más empeño en la precisión en un intento de suplir las carencias impuestas por su nivel de competencia lingüística pero sin que ello comprometiera necesariamente la complejidad sintáctica. Igual de probable es que si se les hubiera concedido más tiempo para llevar a cabo la tarea, además de la precisión, habría sido posible alcanzar índices de complejidad sintáctica más uniformes.

Por otro lado, no se ha de pasar por alto el hecho de que los índices empleados para elicitar las dimensiones lingüísticas varían entre los investigadores, lo que significa que al utilizar otro índice de complejidad sintáctica como, por ejemplo, el número de oraciones dependientes (Mota 2003; Bergsleithner 2010) o incluso índices más específicos respecto a la precisión lingüística podría haber arrojado otros resultados. Igual de cierto es que la complejidad sintáctica no capta la totalidad de la complejidad lingüística, ya que esta última equivale tanto a complejidad léxica como sintáctica. Tampoco la "etiqueta" general precisión lingüística ofrece información adicional sobre la causa y el tipo de error (interferencia, errores gramaticales, de ambigüedad, selección o colocación falsa, etc.). En este sentido los resultados pueden ser discutibles y sujetos a crítica.

Sintetizando, los resultados del presente estudio apoyan solo parcialmente los efectos de *trade-off* a los que hacen alusión tanto Skehan y Foster (2001; Skehan 2009) como Robinson (2001; 2007; 2010). Se reconoce que ciertas limitaciones pudieron ser la causa de ello, sin embargo, se ha perseguido destacar una serie de parámetros a los que pudieran deberse los hallazgos encontrados. A fin de cuentas, cualquier interpretación basada únicamente en los supuestos de competición entre contenido y forma podría resultar simplista por la multitud de factores que subyacen al proceso de aprendizaje y adquisición de una LE. Tomar en consideración el complejo interjuego entre factores emocionales, cognitivos o de índole puramente lingüística con otras variables externas al aprendiz -como las características particulares de una tarea- permitiría llegar a conclusiones más firmes sobre el vínculo entre las dos dimensiones lingüísticas examinadas.

COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL DISCURSO ESCRITO NATIVO Y NO NATIVO

Un segundo objetivo que se estableció fue realizar una comparación entre el discurso escrito de nativos de español con el de aprendices de E/LE. Para la interpretación de los hallazgos que derivaron del análisis estadístico realizado se tomarán como punto de referencia los estudios emprendidos por Foster y Tavakoli (2009) y Tavakoli y Foster (2011). Si bien debe señalarse que estos estudios pusieron el foco de interés en el discurso oral, se puede asumir que presentan cierta similitud con el estudio que aquí se presenta respecto: a) al nivel de competencia lingüística de los participantes no nativos (nivel intermedio) y b) a una de las medidas empleadas para elicitar la complejidad sintáctica (el índice de subordinación).

Para empezar, los resultados del análisis estadístico indicaron que hubo diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos respecto al índice de complejidad sintáctica. Este resultado tal vez fuera esperable y proporciona evidencia empírica con respecto a la *afirmación* que hacen Foster y Tavakoli (2009:867): "Si existe un patrón repetido en el grupo de nativos [*baseline*], cualquier diferencia percibida entre la actuación nativa y no nativa podría ser atribuida con mayor seguridad a los requerimientos adicionales de procesamiento de una segunda lengua que no se ha adquirido totalmente". Por lo tanto, se puede especular que la diferencia observada en cuanto al índice de subordinación en los dos grupos constituye prueba de las exigencias lingüísticas a las que se enfrentaron los HNN que participaron en el estudio.

Concretamente, en el nivel intermedio los aprendientes de español adquieren conocimientos relativos a la oposición entre los modos indicativo y subjuntivo y amplían los referentes a las oraciones relativas, conocimientos estos que teóricamente permiten la construcción de oraciones más sofisticadas y elaboradas. Sin embargo, la comprensión y la puesta en práctica de

estos aspectos no es un asunto fácil, aun cuando la lengua materna (LM) de los aprendices comprenda el modo subjuntivo como sucede en el caso del griego. Puesto que los datos se recogieron a mitad del año académico, se puede asumir que los HNN del presente estudio no habían completado todavía todos los contenidos del nivel B2 que comprende casos más específicos del subjuntivo, ni tampoco dichas estructuras se habían practicado lo suficientemente de modo que se produjeran con mayor facilidad.

Alternativamente, no sería arriesgado asumir que, aun cuando los HNN pudieran formular frases de mayor extensión mediante el empleo de conectores y oraciones subordinadas (los datos revelan que hubo HNN que produjeron textos estructuralmente más complejos), su actuación seguramente se viera inhibida por la necesidad de redactar un texto rápidamente. Componer un texto bajo presión temporal podría producir altos niveles de estrés en algunos aprendices afectando negativamente su actuación. No puede aseverarse lo mismo en el caso de los HN, ya que este grupo se apoya en una serie de procesos automatizados e inconscientes que requieren una atención escasa y se llevan a cabo con cierta facilidad, por lo que escribir unos renglones no les ocasiona complicaciones.

A todo lo anterior se suma el hecho de que producir un texto en base a una serie de eventos relativamente simples, como los representados en la historieta empleada en el presente estudio, no parece plantear muchas dificultades, a diferencia de lo que pudiera ocurrir si ambos grupos tuvieran que producir un discurso especializado que requiriera de un vocabulario y conocimientos más específicos. Para un HN narrar sobre una situación cotidiana (una cena en casa) es más bien una cuestión de acceder a su léxico mental, recuperar de su memoria a largo plazo segmentos que pueden considerarse de uso frecuente (verbos como comer, preparar la cena, etc.) y crear con ellos enunciados más o menos extensos basándose en su conocimiento intuitivo del sistema gramatical.

Sin embargo, en el caso de los HNN ni el acceso al vocabulario adquirido de la LE es fácil y rápido, tampoco lo es la codificación gramatical, ya que en su sistema de IL siguen incorporándose nuevas reglas y fenómenos gramaticales que se deben explorar y practicar hasta llegar a saber *qué y cómo* utilizar en cada momento o contexto. En consecuencia, se podría llegar a la conclusión de que en un nivel más avanzado, que se caracteriza por un mayor dominio gramatical y lingüístico, la actuación no nativa alcanzaría niveles de complejidad sintáctica más homogéneos respecto al discurso escrito nativo.

Otra cuestión que resulta pertinente señalar concierne al nivel de educación de los HN que participaron en el presente estudio. Cabe mencionarse que en su mayoría eran personas involucradas en la enseñanza de lenguas, profesores de español, algunos de ellos con muchos años de experiencia. Por lo tanto, se puede asumir con cierta seguridad que estas personas manejaban bien los aspectos que integran la escritura, eran capaces de aprovecharse de las posibilidades que les brinda la lengua para formular enunciados más elaborados y habían recibido una preparación vasta respecto al uso de conectores y los elementos que dan coherencia a un texto escrito. Dado que el dominio de su LM es indiscutible, la facilidad de expresarse no solo con mayor soltura sino, también, con mayor elaboración quedó reflejada en sus textos.

En base a los planteamientos antes expuestos, se puede argumentar que en el contexto del presente estudio cualquier diferencia respecto al grado de complejidad sintáctica se debe a la etapa del proceso de aprendizaje y adquisición en que se encontraban los HNN. Sin haberse alcanzado todavía un nivel superior en el dominio de la LE, los requerimientos impuestos por las restricciones temporales al hacer la tarea y por la necesidad de un procesamiento consciente del lenguaje así como el hecho de que se careciera de la automatización de procesos como el acceso automático y la recuperación de información semántica y gramatical tuvieron como resultado la producción de unidades de discurso más breves en comparación con el discurso nativo.

Ahora bien, para la correcta interpretación de los resultados resulta importante realizar algunas consideraciones. El rango de valores de la complejidad sintáctica del grupo de HN osciló entre 1,062 y 3,4. En primer lugar, se debe notar que el valor mínimo de este grupo es inferior al valor mínimo del grupo de HNN (HN: 1,062 < HNN: 1,070). Ello significa que hubo participantes tanto nativos como no nativos que produjeron textos empleando principalmente la coordinación definida por el uso de la coma y del conector *y*. En segundo lugar, se ha de señalar que si se descartara el valor máximo del grupo de HN y se volviera a estimar la media, obtendríamos un valor aproximado al 1,691 que es más cercano a la media de los HNN.

Estos hallazgos proporcionan evidenciaparcial a lo establecido por Foster y Tavakali (2009) según el cual: "Si la actuación en L1 se ve afectada de igual modo, entonces algo diferente del procesamiento en L2 sería la causa" (Foster y Tavakali 2009:868). Tomando esto como punto de referencia y sin olvidarse de que algunas diferencias respecto a la complejidad sintáctica serían inevitables por el nivel de dominio lingüístico de los HNN, se podría deducir que la actuación tanto nativa como no nativa fue determinada, aunque parcialmente, por otras variables como el estímulo utilizado para la expresión escrita.

En los estudios de Foster y Tavakoli (2009) y Tavakoli y Foster (2011), por ejemplo, se encontró que las narrativas *duales* provocaron un mayor empleo de cláusulas subordinadas en inglés tanto por parte de los HN como de los HNN. Las autoras señalan que un hablante nativo opta por la subordinación, no porque se lo permita la mayor seguridad que posee sobre esta

dimensión lingüística en inglés, su LM, sino porque lo requiere la naturaleza de la tarea (Foster y Tavakoli 2009:885).

Por lo que respecta al tipo de tarea utilizada en el presente estudio, su estructura era simple y carecía de una complejidad argumental, es decir, no había la necesidad de narrar eventos que ocurrieran en paralelo. Así pues, se considera relevante para la presente discusión el hecho de que si se descartara el valor máximo respecto al índice de subordinación del grupo de HN, se obtendría una imagen diferente.

Una última apreciación que merece ser mencionada concierne al estilo propio de escritura que adopta cada individuo. Cualquier interpretación de las diferencias o similitudes entre el discurso nativo y no nativo en términos de complejidad sintáctica puede considerarse insuficiente si se atiende únicamente a factores como la competencia lingüística y el tipo de la tarea. Para ejemplificar lo dicho, puede que algunos participantes del presente estudio escriban oraciones largas que contengan varias ideas en griego, su LM, sea esto cuestión de estilo o bien de una creencia de que tal modo de escribir se concibe como más sofisticado y se evalúa positivamente en contextos académicos. Además, un discurso caracterizado por el empleo de conectores como *pero* e *y* a veces se puede interpretar como simplista, repetitivo y recibir una evaluación negativa.

Por consiguiente, es probable que algunos HNN que participaron en el presente estudio adopten este estilo de escritura en su LM y lo transfieran, también, a la hora de componer un texto en el idioma que están aprendiendo, en este caso el español. Por otra parte, se ha de tener en cuenta que los profesores de lenguas a menudo hacen la sugerencia a sus alumnos que produzcan oraciones breves, que no excedan los tres renglones para que no se pierda la coherencia y la cohesión del texto. Todo lo anterior pone de relieve los retos a los que se puedan enfrentar los investigadores en el campo de la ASL cuando examinan el grado de complejidad sintáctica de los aprendientes de una LE.

Sintetizando, mediante el presente estudio se persiguió llevar a cabo una comparación entre la producción escrita nativa y no nativa. Efectivamente los resultados arrojados son inconcluyentes dado el número limitado de las muestras escritas de los HN, lo cual hace imposible la extrapolación de estos a la población investigada. Sin embargo, los datos obtenidos resultan de interés: por una parte, indican que el nivel de dominio lingüístico afecta a la actuación de los HNN en términos de elaboración sintáctica y, por otra, apuntan al potencial de los HNN quienes serían capaces de producir un discurso de igual complejidad sintáctica a la de un HN dependiendo de la condiciones y la naturaleza de la tarea.

LIMITACIONES

El presente estudio se ha enfrentado con ciertas limitaciones metodológicas como el tamaño de la muestra y el diseño utilizado que se basó principalmente en la correlación, con la consiguiente imposibilidad de hacer generalizaciones. A pesar de haberse obtenido asociaciones estadísticamente significativas, poder contar con un número más elevado de participantes, emplear pruebas de mayor poder estadístico o incluir aprendices de diferentes LE o en diferente nivel de dominio lingüístico habría permitido dar mayor refuerzo a los resultados encontrados.

Otra cuestión que se ha de tomar en consideración tiene que ver con las medidas utilizadas para elicitar la precisión lingüística y la complejidad sintáctica. Por ejemplo, expresar porcentualmente el número de errores constituye una medida general que no proporciona ninguna información sobre la gravedad o la naturaleza del error. Del mismo modo, el constructo de complejidad sintáctica comprende tanto la sintaxis como el léxico para el cual no se utilizó ningún índice.

Por otra parte, sea cual sea la medida utilizada para evaluar la expresión escrita, es cierto que contar con una sola muestra escrita por participante impone una limitación adicional y podría comprometer la significación de los resultados. Gilabert y Muñoz (2010:38) apuntan que la cantidad de contenido proporcionada por un aprendiz puede afectar la actuación y en el presente estudio hubo diferencias considerables respecto al número total de palabras producidas por texto. Teniendo esto en cuenta, es posible pensar que los resultados tal vez hubieran sido diferentes si se contara con más de una muestra escrita por participante y si, además, los textos fueran más extensos, con lo cual se aseguraría la confiabilidad de la medición imprescindible cuando se adopta la técnica de análisis basada en la unidad terminal.

5. CONCLUSIONES

A la luz de los aportes derivados de este estudio se logró llegar a algunas conclusiones que pueden constituir un punto de partida para futuras investigaciones. Así pues, los resultados del presente estudio no revelaron vínculo alguno entre la precisión lingüística y la complejidad sintáctica. Se reconoce que ambos aspectos son imprescindibles en el camino hacia el desarrollo de una habilidad escritora experta. Sin embargo, a diferencia de la postura que adoptan varios autores sobre la competición entre estos aspectos y los que abogan por un mejoramiento de ambos en paralelo, concluimos que tales

supuestos pueden no señalar el camino adecuado. Este dato es de interés, ya que lleva a estipular que las interpretaciones anteriores no resultan suficientes a la hora de abordar la variabilidad en la actuación y enmarcan una necesidad de atender a otros factores con vistas a explicar cuáles son los mecanismos que subyacen al desarrollo de las dos dimensiones lingüísticas examinadas.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que los hallazgos del presente estudio conciernen solo a aprendices de un nivel intermedio, en el futuro sería recomendable examinar en mayor profundidad el comportamiento de los índices lingüísticos aquí tratados tras incluir aprendices que se encuentren en niveles de dominio lingüístico diferentes -más elementales o avanzados-, y considerando la incidencia de otros factores como la memoria operativa, el estilo cognitivo o la motivación. Investigar el impacto conjunto de estos factores en diferentes componentes de la competencia lingüística y a lo largo de diferentes etapas del proceso de aprendizaje de una LE es un requisito ineludible no solo para interpretar y explicar la actuación lingüística o completar las teorías de aprendizaje y adquisición ya existentes sino también para orientar la adecuada intervención pedagógica.

En lo referente al grado de complejidad sintáctica que exhiben los hablantes nativos de una lengua en particular, para el caso que nos ocupa el español, en comparación con los aprendices de la misma lengua, el presente estudio ha hecho emerger una necesidad de aproximarse al estudio empírico de esta dimensión lingüística desde diferentes ángulos, esto es, tomando en consideración, al menos, algunas de las variables identificadas a lo largo de este artículo: a) el dominio lingüístico, b) las características particulares de la tarea, c) las formas de alfabetización (*literacy*) de la comunidad de la que provienen los participantes, d) la transferencia del estilo de escritura de una lengua a otra y e) el modo de enseñar. Este último factor producido por los profesores tiene un alto interés, ya que a veces los aprendices de una LE se guían por las indicaciones del profesor acerca de la escritura de un texto, en general, y de la extensión de sus partes, en particular.

A todo lo anterior se ha de sumar la necesidad de un estudio más minucioso sobre el grado y desarrollo de la complejidad sintáctica a partir de la obtención de un mayor volumen de muestras escritas tanto de HN como HNN y datos de carácter longitudinal. Al respecto, es deseable la inclusión de medidas más específicas para la complejidad sintáctica y de contenido, y, también, de complejidad y variedad léxica. Todo ello dará acceso a un mayor conocimiento y comprensión de esta dimensión lingüística y del avance que experimenta.

1. Para más información sobre las líneas de investigación dentro del marco cognitivo- interaccionista de la ASL, consultar Ortega (2004).
2. Según Robinson (2007:17) el término cognitivo alude "[...] al grado en que las características de la tarea afectan a la distribución de los recursos de atención, memoria y procesamiento del individuo", características inherentes que se consideran relativamente fijas e invariantes.
3. A lo largo del presente artículo se ha optado por mantener los términos originales en inglés. Por resource-directing se alude a aquellos factores y variables que canalizan los recursos atencionales hacia los aspectos lingüísticos mientras que el término resource-depleting se entiende como aquella dimensión formada por variables cuya manipulación resulta en una dispersión de los recursos atencionales y de memoria.
4. Efecto que alude a la pérdida de una calidad a cambio de otra.
5. "Human have limited information processing capacity and must therefore prioritize where they allocate their attention" (Skehan y Foster 2001:189).
6. Respecto a los estudios que han examinado los efectos de planificación en la precisión, Yuan y Ellis (2004 en Azevedo 2010:69) asumen que "...estos estudios han demostrado que la planificación previa favorece la fluidez y la complejidad pero no necesariamente la precisión en tareas narrativas orales en L2".
7. La prueba estuvo basada en los ítems del examen oficial del Instituto Cervantes Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel intermedio de mayo de 2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2010). The effects of planning on the use of past tenses in second language narrative writing. *Caminhos Em Lingüística Aplicada*, 2(1), 67-77.
- Bergsleithner, J. M. (2010). Working memory capacity and L2 writing performance. *Ciências & Cognição*, 15(2), 2-20.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE*, 12. Disponible en: <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>. [14/03/2013].

- 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.
- Fortkamp, M. B. M. y Bergsleithner, J. M. (2007). The relationship among individual differences in working memory capacity, noticing, and L2 speech production. *Revista Signo*, 32(52), 40-53.
- Foster, P. y Tavakoli, P. (2009). Native speakers and task performance: comparing effects on complexity, fluency and lexical diversity. *Language Learning*, 59(4), 866-896.
- Gilabert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and /- Here-and-Now: effects on oral production. En M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language settings* (44-68). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gilabert, R. y Muñoz, C. (2010). Differences in attainment and performance in a foreign language: the role of working memory capacity. *International Journal of English Studies*, 10(1), 19-42.
- Khomeijani Farahani, A. A. y Meraji, S. R. (2011). Cognitive task complexity and L2 narrative writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 445-456.
- Mota, M. B. (2003). Working memory capacity and fluency, accuracy, complexity, and lexical density in L2 speech production. *Fragmentos*, 24, 69-104.
- Nariman-Jahan, R. y Rahimpour, M. (2011). The effects of planning and proficiency on language production of writing task performance. *Educational Research*, 2(9), 1528-1537.
- Navon, D. y Gopher, D. (1979). On the economy of the human-processing system. *Psychological Review*, 86(3), 214-255.
- Ortega, L. (2004). Aproximaciones cognitive-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 5, 15-40.
- Rahimpour, M. y Hosseini, P. (2010). The impact of task complexity on L2 learner's written narratives. *English Language Teaching*, 3(3), 198-205.
- Rezazadeh, M., Tavakoli, M. y Eslami Rasekh, A. (2011). The role of task type in foreign language written production: focusing on fluency, complexity, and accuracy. *International Education Studies*, 4(2), 169-176.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003a). Attention and memory during SLA. En C. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (631-678). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Robinson, P. (2003b). The Cognition Hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.
- Robinson, P. (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. En M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (7-27). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands. The SSARC model of pedagogic task sequencing. En M. Pütz y L. Scola (Eds.), *Cognitive processing in second language acquisition: inside the learner's mind* (243-268). Amsterdam: John Benjamins.
- Rouhi, A. y Marefat, H. (2006). Planning time effect on fluency, complexity and accuracy of L2 output. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 27(Special Issue, English), 123-141.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.

- Skehan, P. y Foster, P. (2001). Cognition and tasks. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (181-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavakoli, P. y Foster, P. (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61(S1), 37-72.
- Torres López, M. C. (1999). Índices primarios de madurez sintáctica: análisis comparativo en alumnos de COU. *REALE*, 12, 93-118.
- VanPatten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios Filológicos*, 34, 181-192. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17131999003400013&script=sci_arttext. [15/01/2012]
- Wickens, C. D. (2002). Multiple resources and performance prediction. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 3(2), 159-177.