




Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Humanidades y Arte  
Programa de Doctorado en Lingüística



**Desarrollo de la competencia léxica en aprendientes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística

CRISTIÁN HERNÁN SANHUEZA CAMPOS  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2018

Profesor Guía: Anita Ferreira Cabrera  
Dpto. de Lingüística, Facultad de Humanidades y Arte  
Universidad de Concepción

## ÍNDICE

Índice de figuras.....	vi
Índice de gráficos.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen.....	xi
Introducción.....	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	6
1.1 La competencia léxica.....	6
1.1.1 ¿Qué significa conocer una palabra?.....	7
1.1.2 Distinción entre conocimiento léxico receptivo y productivo.....	20
1.1.3 La competencia léxica desde una mirada psicolingüística.....	27
1.1.4 El aspecto referencial e inferencial de la competencia léxica.....	30
1.1.5 Las dimensiones léxicas de los hablantes.....	31
1.1.6 El tamaño o extensión del conocimiento léxico.....	33
1.2 Medición de la competencia léxica.....	39
1.2.1 Pruebas de niveles de vocabulario (VLT).....	41
1.2.2 Perfil de Frecuencia Léxica.....	47
1.3 Consideraciones diacrónicas sobre la enseñanza y aprendizaje de vocabulario.....	49
1.3.1 La metodología comunicativa.....	51
1.3.2 Los métodos léxicos.....	53
1.4 Algunas condiciones cognitivas para el aprendizaje de vocabulario.....	57

1.4.1	Notar ( <i>noticing</i> ).....	57
1.4.2	Recuperación ( <i>retrieval</i> ).....	60
1.4.3	Uso creativo o generativo ( <i>creative or generative use</i> ).....	61
1.5	Impulsando el uso productivo del vocabulario.....	64
1.6	Consideraciones sobre el proceso de escritura en L2.....	67
CAPÍTULO II: METODOLÓGICO.....		72
2. 1	La investigación.....	72
2. 2	Preguntas de investigación.....	72
2. 3	Hipótesis de la investigación.....	73
2. 4	Objetivos de la investigación.....	74
	2. 4.1 Objetivos generales.....	74
	2. 4.2 Objetivos específicos.....	74
2. 5	Procedimiento.....	75
	2. 5.1 Estudio 1.....	75
	2.5.1.1 Participantes .....	76
	2.5.1.2 Recolección de los datos.....	76
	2.5.1.3 Metodología.....	80
	2.5.1.4 Análisis de los datos.....	82
	2.5.1.5 Resultados.....	83
	1º. Correlaciones entre las bandas de frecuencia del conocimiento léxico receptivo.....	84
	2º. Correlaciones entre las bandas de frecuencia del conocimiento léxico productivo controlado.....	85
	3º. Correlaciones entre los indicadores del perfil de frecuencia léxica.....	87

4º. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el productivo controlado.....	88
5º. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el perfil de frecuencia léxica.....	90
6º. Correlaciones entre el conocimiento léxico productivo controlado y el perfil de frecuencia léxica.....	91
2. 5.2 Estudio 2.....	93
2. 5.2.1 Participantes del estudio de intervención léxica .....	93
2. 5.2.2 Recolección de los datos.....	94
2. 5.2.3 Metodología.....	94
2. 5.2.4 Análisis de los datos.....	99
2. 5.2.5 Resultados.....	100
2.5.2.5.1 Resultados del pretest.....	100
2.5.2.5.2 Resultados del postest.....	102
<b>CAPÍTULO III: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>110</b>
3.1 Pregunta de investigación 1.....	110
3.2 Pregunta de investigación 2 .....	119
<b>CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>125</b>
4. 1 Limitaciones de esta investigación.....	132
4. 2 Proyecciones de esta investigación.....	134

Bibliografía.....	136
<b>Anexos</b> .....	149
Anexo 1. Pretest - Prueba VLT.....	150
Anexo 2. Pretest- Prueba productiva controlada.....	155
Anexo 3. Pretest - Composición libre.....	159
Anexo 4. Ejemplo de perfil de frecuencia léxica.....	160
Anexo 5. Postest - Prueba VLT versión 2.....	162
Anexo 6. Postest - Prueba productiva controlada.....	167
Anexo 7. Postest - Composición libre.....	171
Anexo 8. Perfil de Frecuencia léxica.....	172
Anexo 9. Ejemplos de las tareas de vocabulario – Parafraseo.....	174
Anexo 10. Ejemplos de las tareas de vocabulario - El procedimiento <i>cloze</i> de 'segunda mano'.....	175
Anexo 11. Ejemplos de las tareas de vocabulario - La 'dicto-comp' y actividades relacionadas.....	176
Anexo 12. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Uso de actividades de producción oral para influenciar el uso de vocabulario en la escritura.....	178
Anexo 13. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Registro temático.....	180
Anexo 14. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Tarjetas de palabras.....	182
Anexo 15. Ejemplo de registro en la bitácora de campo.....	183
Anexo 16. Lista de las 2000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada).....	184
Anexo 17. Lista de familias de palabras académicas del inglés (alfabetizada).....	203

Anexo 18. Lista de las 3000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads .....	211
Anexo 19. Lista de las 5000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads .....	217
Anexo 20. Lista de las 10000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads .....	223

### **Índice de figuras**

Figura 1. Puntos de partida de la estructura jerárquica de los sustantivos....	15
Figura 2. Qué implica conocer una palabra.....	21
Figura 3. Tamaño del vocabulario de hablantes nativos.....	37
Figura 4. Niveles de familias de palabras según su frecuencia.....	43
Figura 5. Ejemplo de pregunta de la prueba de niveles de vocabulario receptiva (VLT).....	45
Figura 6. Ejemplo de pregunta de la prueba de niveles de vocabulario productiva controlada.....	46
Figura 7. Tareas y grado de involucramiento para el aprendizaje de vocabulario.....	63

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1. Resultados del pretest en grupos experimental y control para las pruebas receptiva y productiva controlada.....	100
Gráfico 2. Resultados del VLT postest en los grupos de control y experimental.....	104
Gráfico 3. Comparación del uso de familias de palabras académicas por los grupos experimental y de control.....	105
Gráfico 4. Comparación del uso total de palabras académicas por los	

grupos experimental y de control.....	105
Gráfico 5. Comparación de los resultados del pre y postest en los grupos de control y experimental en la prueba receptiva (R_) y productiva controlada (P_).....	106
Gráfico 6. Comparación del uso de familias de palabras de la banda 2K en el grupo experimental y de control.....	109
Gráfico 7. Comparación del uso del total de palabras de la banda 2K en el grupo experimental y de control.....	109
Gráfico 8. Uso de las palabras fuera de lista según medición del perfil de frecuencia léxica (LFP) en los grupos experimental y de control....	123

### Índice de tablas

Tabla 1. Confiabilidad de la prueba VLT por niveles.....	79
Tabla 2. Estadígrafos de los resultados analizados para el establecimiento de las correlaciones.....	83
Tabla 3. Correlaciones internas de la prueba VLT receptiva.....	85
Tabla 4. Correlaciones internas de la prueba VLT productiva controlada .....	86
Tabla 5. Correlaciones internas de la prueba LFP sobre las composiciones libres.....	87
Tabla 6. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y productivo controlado.....	89
Tabla 7. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el uso libre de vocabulario.....	91
Tabla 8. Correlaciones entre el conocimiento léxico productivo controlado y el uso libre de vocabulario.....	92
Tabla 9. Resultados del pre-test en la prueba receptiva (R_), productiva controlada (P_) y perfil de frecuencia léxica LFP.....	102
Tabla 10. Resultados del pre y postest del grupo experimental en la prueba receptiva (R_), productiva controlada (P_) y perfil de frecuencia	

léxica LFP.....	103
Tabla 11. Resultados del pre y post test del grupo de control en la prueba receptiva (R_), productiva controlada (P_) y perfil de frecuencia léxica LFP.....	107
Tabla 12. Análisis de diferencias entre los grupos control y experimental en la prueba receptiva (R_), productiva controlada (P_) y perfil de frecuencia léxica LFP .....	108







*A mi esposa e hijos*

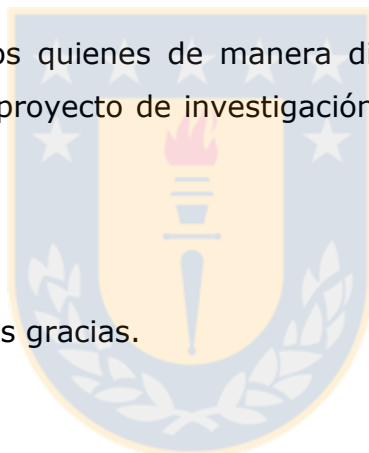
## **Agradecimientos**

Quisiera expresar un profundo agradecimiento a Dios y a mi familia por la ayuda, comprensión y contención recibida durante el tiempo que invertí para realizar mis estudios doctorales y realizar este trabajo de tesis.

Extiendo este agradecimiento a la profesora Anita Ferreira y a los profesores del programa de doctorado en lingüística de la universidad de Concepción por sus enseñanzas y apoyo académico. Muy especialmente, quisiera agradecer a la profesora Dra. Katia Saez, del departamento de estadística de la Universidad de Concepción que me brindó su ayuda especializada para el análisis de los datos de esta investigación y me alentó a continuar mi trabajo académico.

Agradezco también a todos quienes de manera directa o indirecta colaboraron con la realización de este proyecto de investigación. Por sus palabras de aliento, apoyo y buena disposición.

A todos, de verdad, muchas gracias.



## Resumen

El presente trabajo corresponde a una investigación que se enmarca en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, circunscrita al ámbito de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Específicamente, este estudio se inscribe en el área de aprendizaje de vocabulario y busca desarrollar la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio. En particular, este trabajo corresponde a una investigación de tipo mixto que considera un estudio cuantitativo, correlacional- causal, y uno cuasi-experimental con pre y post test. En el primer estudio se intentó probar que existe una correlación entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo y el uso del vocabulario en la habilidad escrita por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera, mientras que en el segundo se intentó determinar que un proceso de enseñanza sistemático de vocabulario, a través de tareas y técnicas apropiadas, mejoran la competencia léxica de dichos aprendientes. La recopilación del corpus se hizo a través de la prueba de niveles de vocabulario (VLT), en sus formatos receptivos y productivos, y la prueba de composición libre o perfil de frecuencia léxica (LFP) en forma de pre y post test. El proceso de intervención consistió en la implementación sistemática de tareas y técnicas de enseñanza y aprendizaje que potencian el uso léxico, por un período de dos semestres académicos. Los resultados indican que hubo una correlación positiva y directa entre el conocimiento léxico receptivo y el productivo controlado y que la relación con el uso libre de vocabulario existe pero en menor grado. El tratamiento, por su parte, también demostró ejercer un efecto positivo en el conocimiento léxico, tanto receptivo como productivo controlado. Sin embargo, la fuerza de las tareas de aprendizaje y/o la longitud del tratamiento no permiten que las mejoras en el conocimiento léxico se traspasen fácilmente al uso libre del vocabulario, aun cuando se aprecian ciertas tendencias positivas en el grupo experimental. Esta transición entre el conocimiento léxico, receptivo o productivo, y el uso de vocabulario se sigue proyectando como un foco interesante de investigación en el futuro de la enseñanza del inglés, tanto como lengua extranjera en Chile, como segunda lengua en otras partes del mundo

## INTRODUCCIÓN

La investigación en la adquisición de vocabulario ha tomado un lugar preponderante en la indagación lingüística en las últimas tres décadas. Hasta los años ochenta, la gramática era el área de estudio central en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Hoy en día, la adquisición y aprendizaje de vocabulario han demostrado ser un elemento clave en el desarrollo de la Interlengua (Albrechtsen *et al.*, 2008). Esta última definida como un proceso continuo en el que el progreso del aprendiente va desde un conocimiento inexistente de la lengua meta hacia una competencia similar a la nativa sin que, necesariamente, se alcance esta última (Tarone, 2006). Si éste es el enfoque de adquisición de segunda lengua (L2) que adoptamos, entonces el aprendizaje de vocabulario debería involucrar un incremento gradual en el tamaño del vocabulario del aprendiente, pues la característica diferenciadora más importante entre este último y un hablante nativo es la cantidad de palabras que cada uno conoce (Laufer, 1998).

No obstante, y a pesar de este creciente énfasis, aun es complejo encontrar una conceptualización simple y unánime en relación a lo que significa conocer una palabra. Nation y Meara (2010) plantean que cualquier aprendiente de una lengua extranjera diría que conocer una palabra significa poder reconocer su forma escrita y hablada junto a su significado. Sin embargo, y aun cuando esta definición podría abordar varios elementos importantes, ésta se hace insuficiente. La naturaleza del conocimiento léxico es multicomponencial y va más allá del mero vínculo forma-significado (Laufer y Goldstein, 2004). Variados autores lo han definido como la suma de conocimientos interrelacionados: conocimiento de la forma escrita y hablada, conocimiento morfológico, conocimiento semántico, colocacional y gramatical; conocimiento connotativo y asociativo y, conocimiento de restricciones sociales o de otro tipo que se observen en el uso de una palabra (Nation, 1990, 2001, 2011; Nation y Meara, 2010; Schmitt, 2008; Ringbom, 1987). Adicionalmente, Laufer *et al.* (2004) sugiere que la competencia léxica se ha venido planteando, en términos de constructo teórico, como un continuo compuesto de diferentes niveles, comenzando por un nivel superficial de familiaridad con la palabra y terminando con la habilidad de utilizarla correcta y

libremente. Similarmente, Henriksen (1999) observa la competencia léxica como un continuo de tres niveles: conocimiento parcial a preciso; conocimiento superficial a profundo y, conocimiento receptivo a productivo. Este continuo que sugieren estos autores, que transita por diferentes niveles; desde el más elemental al más complejo, constituye el centro de la problemática de esta investigación. La principal interrogante en este punto es cómo podemos transferir eficientemente el conocimiento léxico receptivo a un uso activo, principalmente, en la habilidad de producción escrita por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera a nivel de pregrado, que se están formando como profesores de dicha lengua. Para este propósito se llevó a cabo un estudio que utiliza un enfoque cuantitativo de tipo cuasi-experimental con alcances correlacionales.

La necesidad por desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de los aprendientes y, en particular, las habilidades productivas, nos hace pensar en el o los procesos involucrados para el logro de tal objetivo. Sobre todo teniendo en cuenta el complejo escenario de la enseñanza de inglés en Chile, constatado en los resultados de las evaluaciones SIMCE Inglés desde principios de esta década. Está ampliamente establecido que las habilidades de comprensión se desarrollan gracias al conocimiento receptivo del aprendiente. Las habilidades productivas, por su parte, hacen lo propio gracias al conocimiento productivo o, en otras palabras, al uso activo del conocimiento receptivo. Este despliegue activo del conocimiento receptivo, no sólo gramatical, sino principalmente léxico, es el que presenta desafíos interesantes de abordar investigativamente con el propósito de descubrir cuál es la mejor manera de realizar esta transferencia de conocimiento. Varios autores reconocen que el progreso en el aprendizaje de vocabulario no es un problema sólo de tipo cuantitativo; la competencia léxica puede desarrollarse desde niveles superficiales a más profundos en las diferentes etapas de aprendizaje (Nation y Meara, 2010; Laufer y Goldstein, 2004; Laufer 1998, Read, 1993). Aun así, se considera que el volumen del conocimiento léxico, por sobre su profundidad, es de crucial importancia para los aprendientes. Igualmente, se ha establecido que el volumen del conocimiento léxico es un buen predictor de la comprensión lectora (Quian, 2002); Coady, 1993) y que se correlaciona bien con

la calidad de la escritura (Linnarud, 1986; Astika, 1993) y la fluidez. Además, los aprendientes asocian su progreso en el aprendizaje de la lengua al incremento en el número de palabras que conocen (Laufer, 1998).

Investigar el progreso en el desarrollo de la competencia léxica, manifestado en el volumen de conocimiento léxico de los aprendientes, puede ser de mucho valor tanto para el ámbito de la investigación lingüística como para el ámbito pedagógico. Por ejemplo, los profesores se beneficiarían al saber cuánta y qué tipo de enseñanza se necesita para que los alumnos logren un nivel de conocimiento léxico que les permita comprender textos auténticos. Para el caso del inglés, se necesitan 3000 familias de palabras para una 'comprensión mínima' (Laufer, 1992). Nation (2006) sugiere un número entre las 5000 y las 6000 familias de palabras para hacer frente exitosamente al estudio de pregrado en un ambiente de habla inglesa; pero un conocimiento de alrededor de 10000 familias de palabras para el estudio especializado de un área temática en el mismo contexto. Este tipo de información, referente al volumen del conocimiento léxico de los aprendientes en las diferentes etapas de enseñanza, demuestra cuán realista pueden ser las expectativas de un sílabo léxico, o cuál podría ser un sílabo óptimo. En cuanto al ámbito investigativo, algunos tópicos vinculados al incremento del conocimiento léxico son la relación entre crecimiento del vocabulario y la enseñanza basada en la comprensión versus la orientada a la producción; el efecto del contexto de aprendizaje (segunda lengua o lengua extranjera) y, las diferencias y similitudes entre el desarrollo del vocabulario receptivo (pasivo) y productivo (activo).

Aun así, existen muy pocos estudios cuantitativos, de tipo experimental o cuasi-experimental, en donde se mida el crecimiento del volumen léxico impulsado por un proceso de intervención efectivo durante un período prolongado de tiempo. Los primeros estudios que se reportan en esta materia (Yoshida, 1978; Cohen y Aphek 1981; Palmberg, 1987; Lupesku y Day, 1993; Hulstijin et al., 1996) normalmente investigaban la adquisición de palabras que habían sido específicamente seleccionadas para el experimento y no los cambios en el volumen global del vocabulario. Esto pudo haberse debido, principalmente, a la dificultad que suponía una conceptualización certera del conocimiento léxico en

L2 y el diseño de instrumentos válidos y confiables que midieran este conocimiento. Aunque los investigadores defieren en su definición de conocimiento léxico, existe el consenso que éste no es un fenómeno dicotómico, sino que involucra diferentes grados. La caracterización de estos diferentes grados de conocimiento léxico es la que, consecuentemente, determinará el tipo de instrumentos que se utilice para su medición. Aun así, en la mayoría de los modelos se reconoce que el aprendizaje de una palabra, normalmente, progresa desde un conocimiento receptivo a uno productivo. Laufer y Goldstein (2004) plantean, por lo tanto, que una palabra que se usa correctamente por parte del aprendiente, éste también debería ser capaz de entenderla cuando la lee o la escuche. Sin embargo, lo opuesto no necesariamente ocurre. En opinión de Laufer (1998) la mera memorización de la palabra en un contexto determinado, sin el entendimiento de su significado, no puede considerarse conocimiento productivo. De este modo, se considera que el vocabulario receptivo es más amplio que el vocabulario activo.

En términos de medición léxica, actualmente no existe una prueba que pueda medir todos los aspectos de la competencia léxica de manera integrada en L2. Sin embargo, existe un pequeño número de instrumentos ampliamente validados y establecidos que miden algunos de estos aspectos como el conocimiento léxico receptivo y productivo y su uso de manera efectiva. A saber, la Prueba de Niveles de Vocabulario (Vocabulary Levels Test – VLT) de Nation (1983, 1990), la Prueba de Niveles de Vocabulario en su formato productivo de Laufer y Nation (1999) y la prueba de Perfil de Frecuencia Léxica (*Lexical Frequency Profile* – LFP) de Laufer y Nation (1995). Es así que para los propósitos de este estudio se propuso un enfoque de elicitación múltiple, es decir, se utilizaron estos tres instrumentos en donde cada uno midió diferentes aspectos de la competencia léxica como el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento productivo controlado y el uso libre del vocabulario. Las ventajas de este enfoque son, principalmente, dos. Primeramente, al observar los resultados en su conjunto podremos apreciar, de manera amplia, un panorama más completo del desarrollo léxico de los aprendientes en sus diferentes etapas del proceso de intervención del estudio. En segundo término, al comparar los resultados de las mediciones de cada

participante, podremos descubrir la relación que existe entre los diferentes aspectos de la competencia léxica en los mismo aprendientes y los cambios que pueden ocurrir en estas relaciones a medida que se progresa en el aprendizaje impulsado por el proceso de intervención.

Así, este trabajo de tesis doctoral se presenta en cuatro capítulos. En el primero de ellos se presentan los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. Se revisa, por tanto, la literatura y las investigaciones relevantes en el ámbito léxico, desde la conceptualización de la competencia léxica, pasando por la distinción entre conocimiento léxico receptivo, productivo controlado y el uso de vocabulario, hasta la medición de la competencia léxica y su aplicación en la escritura en L2. Además, se hace una breve revisión diacrónica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de vocabulario.

En el capítulo dos, por otra parte, se describe el proceso metodológico de la presente investigación. Se presentan las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos que rigen este estudio. Se describe en detalle la metodología de los estudios transversal y longitudinal en los que se divide esta investigación y se presentan los resultados de cada uno de ellos, lo que da paso a la discusión de resultados en el capítulo tres.

En el capítulo tres, por su parte, se presenta la discusión de los resultados del estudio correlacional (transversal) y de tratamiento (longitudinal). Esta discusión se realizó abordando las preguntas de investigación de este trabajo de tesis intentando dar respuesta a cada una de ellas a la luz de los resultados obtenidos, a los de estudios similares, y a los postulados teóricos que se incluyen en el marco teórico de esta investigación.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se presentan las conclusiones de esta investigación y se comentan algunas limitaciones que se enfrentaron en la realización de las diferentes etapas del estudio. Además, se comentan algunas de la proyecciones más inmediatas y viables que se desprenden de las principales conclusiones de este trabajo. Seguido de este capítulo, se incluyen también los principales anexos como las pruebas de vocabulario utilizadas para elicitación de los datos, ejemplos de las tareas léxicas del tratamiento y algunas listas de palabras según su frecuencia.



## **CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

El marco teórico de esta investigación está compuesto por constructos teóricos que nos ayudan a comprender mejor la noción de competencia léxica aplicada a la escritura en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua (L2) y, más particularmente, del idioma inglés como lengua extranjera en Chile. Estos constructos teóricos están relacionados con la conceptualización del vocabulario, es decir, qué significa conocer una palabra, la distinción entre conocimiento léxico receptivo y productivo controlado, y el concepto de frecuencia léxica como un indicador de proficiencia. Del mismo modo, otro elemento teórico base de este trabajo lo constituye la medición de la competencia léxica, es decir, los medios por los cuales podemos conocer cuánto conocimiento léxico receptivo posee el aprendiente y cuánto de este conocimiento receptivo es llevado a un uso activo al momento de mostrar su competencia léxica en la habilidad escrita. Por último, el tercer referente teórico que sostiene esta propuesta investigativa tiene relación con las formas de aprendizaje del componente léxico, es decir, las tareas y técnicas por medio de las cuales los aprendientes van aumentando su caudal léxico, ya sea receptivo o productivo. Estas tres conceptualizaciones servirán de soporte teórico para esta investigación; cada una se describe en detalle a continuación.

### **1.1 La competencia léxica**

Una preocupación central en la investigación del ámbito léxico ha sido la construcción de una definición más exacta de la competencia léxica como constructo. Una contribución en este sentido han sido las dimensiones de amplitud y profundidad que han sido estudiadas extensamente (Nation, 1983, 1990, 2001; Laufer, 1998, 2013; Laufer y Nation, 1999; Laufer y Goldstein 2004; Schmitt et al., 2001). Un vocabulario amplio, con conocimiento de palabras a través de una variedad de bandas de frecuencia, es una característica esencial de un buen manejo léxico. Es decir, la competencia léxica se define, predominantemente, por el número de palabras que posee el aprendiente en su lexicón mental. Este trabajo de investigación adscribe a este enfoque,

principalmente porque su muestra considera aprendientes de un nivel de consolidación intermedio (Mostafa y Esmat, 2017). Desde una visión complementaria, Henriksen (1999) aborda la competencia léxica como algo más complejo; como un constructo que comprende el conocimiento a través de tres dimensiones. Éstas son el conocimiento parcial a preciso del significado, la profundidad del conocimiento léxico y la habilidad del uso receptivo y productivo del léxico. Ésta y otros autores creen que existe una estrecha relación entre estas tres dimensiones, por tanto, el desarrollo de una de ellas afecta el desarrollo de las otras. Dicho más específicamente, una mejora, por ejemplo, en la calidad del conomiendo de un ítem léxico, genera una mejora en la precisión que posee el aprendiente sobre su significado. A su vez, un incremento en la precisión semántica beneficia el control receptivo y productivo de tal ítem léxico.

Conjuntamente, se ha determinado que un uso léxico efectivo en la escritura ejerce una influencia positiva en la medición de su calidad y en la proficiencia general del aprendiente (Lee, 2003; Llach y Gallego, 2009; Morris y Cobb, 2004). Por su parte, los aprendientes mencionan al conocimiento de vocabulario como un factor crucial en el desarrollo de la escritura (Leki y Carson, 1994; Polio y Glew, 1996; Laufer, 2005; Laufer y Goldstein, 2004). No es sorprendente, entonces, que el interés por precisar la importancia de la competencia léxica sea de tanta relevancia. A continuación, se describen en detalle los elementos fundamentales que contribuyen al desarrollo de la competencia léxica de un aprendiente de inglés como lengua extranjera.

### **1.1.1 ¿Qué significa conocer una palabra?**

En términos de Nation, "las palabras no son unidades lingüísticas aisladas, sino, unidades interrelacionadas con sistemas y niveles" (2001:23). Debido a esto, dice el autor, hay muchos elementos por conocer acerca de una palabra, pues existen variados niveles de conocimiento. En este sentido, uno de los principales enfoques en torno al conocimiento del léxico es la relación entre el aprendizaje de ítems individuales y sistemas de aprendizaje. Es posible, entonces, aprender a

reconocer una palabra sólo memorizándola o, por otro lado, aprendiendo a reconocer la forma regular en que se deletrea una palabra al aprender el sistema que la rige, tanto desde el punto de vista fonológico como ortográfico. Esta relación del conocimiento del ítem y conocimiento del sistema es compleja y ha habido enorme debate al respecto. En este sentido, será útil la puntualización de algunos conceptos ampliamente utilizados en el estudio de la adquisición y aprendizaje de vocabulario que nos ayudarán a comprender mejor la naturaleza de la palabra.

Una de las distinciones básicas que es necesario realizar es la que ocurre entre dos conceptos ampliamente usados en el ámbito léxico como lo son el de tipo (*type*) y caso (*token*). El concepto de caso se refiere al número total de palabras de un texto, incluyendo las palabras que se usen más de una vez. Por el contrario, el concepto de tipo corresponde al número total de palabras diferentes, es decir, aquellas palabras del texto que son utilizadas por única vez. Por ejemplo, cuando un profesor asigna la tarea de escribir un texto de trescientas palabras, el profesor y los alumnos entienden que tal cantidad se refiere al número de casos, muchos de los cuales son utilizados reiteradamente, por ejemplo, *the, a, to, and, in, that*, aun cuando el número de tipos sean considerablemente inferior a trescientos. La proporción relativa entre tipo y caso, conocida como la relación tipo-caso (*type-token ratio*), es una medida ampliamente utilizada tanto en el desarrollo de la L2 como de la lengua materna.

Palabras como las que se dan en el ejemplo anterior llevan a preguntarnos si se les debe considerar como palabras de vocabulario. Este tipo de palabras, artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones, auxiliares, etc., constituyen las denominadas palabras funcionales y se las considera más pertenecientes al área gramatical que a la del vocabulario. A diferencia de las palabras de contenido, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, las palabras funcionales poseen poco a nada de significado aislado, y más bien, sólo sirven propósitos, principalmente, gramaticales. En términos generales, cuando nos proponemos medir el significado, nos centramos en el conocimiento de las palabras de contenido. Read (2000) comenta que aun cuando sólo nos restrinjamos a las

palabras de contenido, igual existe el problema de la variedad de las formas en las que se presentan estas palabras. Por ejemplo, tomemos la palabra base *wait* (esperar), también existen las formas *waits*, *waited* y *waiting*. Del mismo modo, palabras como *society*, *societies*, *society's* y *societies'*. En ambas instancias, consideraríamos a estas palabras como formas de una misma palabra. Desde un punto de vista gramatical, lo que sucede es que se adosa un sufijo a la forma base sin cambiar el significado ni la clase de la palabra. En el ámbito léxico, la forma base y sus inflexiones se conocen como lema. Por tanto, cuando se requiere medir el conocimiento léxico y se realiza un conteo de tipos de palabras, tanto de textos escritos como orales, una de las consideraciones para llevar a cabo este proceso es lematizar los casos, con el propósito de que las formas flexionadas sean contadas como instancias de un mismo lema como forma base. No obstante, las formas base no sólo dan lugar a las inflexiones, sino también a las derivaciones, que comúnmente modifican la categoría de la palabra y adicionan otros elementos a su significado. Un ejemplo de esto podría ser la palabra inglesa *leak* (gotear), con sus formas flexionadas *leaks*, *leaking*, *leaked* y sus formas derivadas como *leaky*, *leakiness*, *leakage* y *leaker*. Todas estas palabras están estrechamente relacionadas en forma y significado. Este grupo de formas, derivadas y flexionadas, que comparten un significado común es conocido como familia de palabras. Nation (2001) reconoce que uno de los principales problemas cuando se utiliza esta medida para contabilizar palabras es decidir qué se debe incluir en una familia de palabras y qué no. En este sentido, este autor explica que, por ejemplo, el conocimiento de prefijos y sufijos de los aprendientes se desarrolla a medida que adquieren más experiencia en la L2. Por consiguiente, lo que pudiera ser una familia de palabras adecuada para un aprendiente pudiera estar lejos del nivel de proficiencia actual de otro aprendiente. De ahí, que sea necesario establecer una escala de familias de palabras, desde el nivel más elemental y transparente hacia niveles más complejos y menos obvios.

Otro elemento relevante cuando nos preguntamos lo que significa conocer una palabra tiene relación con la noción de carga de aprendizaje, que fue introducida

por Nation (1990). Según este autor, la carga de aprendizaje de una palabra corresponde a la cantidad de esfuerzo que se requiere para aprenderla. Las palabras poseen diferentes cargas de aprendizaje para aprendientes con diferentes *backgrounds* lingüísticos y cada uno de los aspectos relativos al aprendizaje del vocabulario puede contribuir al aumento o disminución de dicha carga de aprendizaje. Como principio general, a mayor familiaridad con los patrones y significados que represente una palabra, menor es la carga de aprendizaje de tal ítem léxico. Estos patrones o significados pueden provenir de la lengua materna o de la lengua meta, o del conocimiento de otras lenguas que el aprendiente posea. Por ejemplo, si la palabra que se quiere aprender utiliza sonidos existentes en su propia lengua, o sigue un sistema ortográfico regular, o es una palabra en préstamo con un significado similar, o se aproxima a los patrones gramaticales de su L1 y tiene colocaciones o restricciones similares, entonces, la carga de aprendizaje será muy baja y, por tanto, su aprendizaje será más fácil. Es así que para aprendientes cuya lengua materna sea similar a la lengua meta, la carga de aprendizaje de la mayoría de las palabras será baja. Por el contrario, para los aprendientes cuya lengua materna sea muy diferente de la lengua meta, la carga de aprendizaje del vocabulario de esta última será muy alta. Los profesores, además de ayudar a reducir la carga de aprendizaje del vocabulario centrando la atención en analogías, patrones sistemáticos dentro de la lengua meta y conexiones entre ambas lenguas, también deben ser capaces de estimar la carga de aprendizaje de las palabras con el propósito de dirigir su enseñanza hacia los aspectos que necesiten atención, facilitando así su aprendizaje.

En la escritura, una de las maneras de adquirir familiaridad con la forma escrita de las palabras es a través de su ortografía (*spelling*). Algunos estudios comparativos entre la ortografía de hablantes nativos de inglés y hablantes de otras lenguas muestran que la irregularidad del sistema ortográfico inglés genera dificultad a los aprendientes de inglés como primera lengua (Moseley, 1994). Una mala ortografía puede afectar la habilidad de los aprendientes para escribir, manifestándose a través del uso de estrategias que ayuden a ocultar esta

debilidad. Estas incluyen un uso limitado de vocabulario que favorezca palabras con una ortografía regular y evitando aquellas con una ortografía compleja. En relación a la lectura, existe una fuerte relación entre la ortografía o deletreo de las palabras y la habilidad lectora. Algunos modelos sugieren que los cambios que se realizan en las estrategias ortográficas se relacionan con los cambios en las estrategias de lectura. Similarmente, otros estudios demuestran que la habilidad para leer puede influenciar la habilidad para deletrear e incluso tener un efecto en las representaciones fonológicas (Brown y Ellis, 1994). La carga de aprendizaje de la forma escrita está fuertemente influenciada por los paralelos y la distancia lingüística entre la primera y la segunda lengua, es decir, ¿utiliza la L1 el mismo sistema de escritura que la L2? Esta está influenciada, además, por cuán regular es el sistema ortográfico de la L2 y por el conocimiento que el aprendiente tenga de la forma hablada del vocabulario de la lengua meta.

Otro aspecto importante en relación al aprendizaje del vocabulario es lo relativo a las partes de la palabra. La carga de aprendizaje será más baja si el aprendiente está familiarizado con sus partes. Es decir, los afijos y raíces que ya son conocidos desde la L1 y de palabras de la L2. En inglés, como en otras lenguas, algunos afijos y raíces cambian su forma cuando se unen, por ejemplo *in + legal = illegal*. Conocer una palabra involucra saber que puede estar formada por afijos y raíces que pueden usarse en otras palabras. Existe evidencia que indica que para hablantes nativos del inglés, por ejemplo, muchas palabras complejas de baja frecuencia que poseen formas regulares se reconstruyen cada vez que se usan. Es decir, una palabra como *unpleasantness* (disgusto) no se almacena como un todo, sino que se forma por *un*, *pleasant* y *ness* cada vez que se utiliza. Esto no significa, necesariamente explica Nation (2001), que estas palabras se aprendan de esta forma. Es posible que, inicialmente, algunas palabras se aprendan como un todo y que, más tarde, se les trate como partes que se articulan en un sistema de patrones regulares y, de esta forma, se almacenen diferenciadamente. Esta forma de abordar este tipo de palabras sugiere que existen patrones predecibles razonablemente regulares en la formación de

palabras. Basándose en el criterio de frecuencia, regularidad de la forma, significado y productividad, Bauer y Nation (1993) intentaron organizar estos patrones en una serie de etapas o fases. La idea que subyace en estas fases es que el conocimiento de las partes de las palabras y de la formación de éstas por parte de los aprendientes se desarrolla a medida que su proficiencia mejora.

Esto daría pie para sostener, según Bauer y Nation (ibíd.) que el conocer una palabra involucra conocer los miembros de esta familia de palabras y que los que son considerados como miembros de esta familia incrementarían a medida que su proficiencia mejora. Por ejemplo, conocer la palabra *mend* (arreglar) también puede involucrar conocer sus formas, significados y usos; *mends*, *mended* y *mending*. En una etapa posterior de proficiencia, conocer *mend* también pudiera involucrar conocer *mender*, *mendable*, y *unmendable*. Existe evidencia empírica que apoya la idea de que las familias de palabras son psicológicamente reales y que cuando decimos conocer una palabra, realmente, tendríamos que decir que conocemos una familia de palabras. En un estudio realizado por Nagy *et al.*, (1989) se determinó que el mejor predictor de la velocidad de reconocimiento de una palabra en hablantes nativos era la frecuencia total de su familia de palabras y no la frecuencia de una forma de la palabra en particular. Por tanto, existe valor en centrar explícitamente la atención en las partes de la palabra. Asimismo, existen importantes estrategias de aprendizaje que usan las partes de las palabras para ayudar a recordar su significado. Para lo que se requiere que los aprendientes conozcan muy bien los afijos más frecuentes y regulares en una primera etapa, para que puedan reconocerlos en las palabras y así re-exresar el significado de la palabra usando los significados de sus partes. La carga de aprendizaje de una palabra dependerá, en gran medida, de cuan conocida y regular sea su composición.

Otra de las maneras en las que se puede conocer una palabra es a través de la conexión forma-significado. Tradicionalmente, los aprendientes relacionan el conocimiento de una palabra con el conocimiento de su forma escrita o hablada o con su significado. Éstos no sólo necesitan conocer la forma de la palabra y su significado, sino, también ser capaces de conectar ambos. La fuerza de la

conexión entre la forma y su significado determinará cuán fácilmente el aprendiente puede recuperar el significado cuando vea o escuche la forma, o recuperar la forma cuando necesite expresar el significado. Baddeley (1990) sugiere que cada recuperación exitosa de la forma o significado fortalece la conexión entre ambos. Por tanto, es importante que los aprendientes no sólo vean la forma y el significado juntos inicialmente, sino también, tengan muchas oportunidades en intervalos repetidos para realizar estas recuperaciones. En este sentido, el fortalecimiento de la conexión forma- significado se ve favorecida cuando la misma forma de una palabra en la L1 se relaciona con el mismo significado. Es decir, la carga de aprendizaje en la conexión forma-significado es baja si la palabra que se quiere aprender es un cognado o un préstamo compartido por la L1 y la L2. Para algunas lenguas, comenta Nation (2001), la presencia de préstamos lingüísticos hace mucho más fácil su aprendizaje.

Otra de las dimensiones desde donde es posible abordar la competencia léxica es a través del concepto y sus referentes. Una de las características más llamativas del vocabulario en el idioma inglés es la cantidad de diferentes significados que aparecen en el diccionario cuando se busca una palabra. Esto ocurre especialmente con palabras de alta frecuencia. Es así que cuando observamos los diferentes significados que se proveen podemos notar que algunos son bastante diferentes de otros. Por ejemplo, la palabra *bank* (banco) puede encontrarse en *'the bank of a river'* o en *'the national bank'*. En este caso, las palabras que comparten la misma forma y parte de la oración se derivan de fuentes diferentes, del Nórdico antiguo y del Latín. Las palabras que poseen la misma forma pero que su significado es completamente diferente se les denomina homónimos; un término que también incluye a los homógrafos (palabras con idéntica forma escrita) y a los homófonos (palabras con idéntica forma hablada). Los homónimos se deben considerar y aprender como palabras diferentes y preferentemente en diferentes momentos. Algunos de los significados de una palabra en particular mostrarán una clara relación entre ellos; por ejemplo, *'bear (soportar) a heavy physical load'* y *'bear emotional distress'*; *'a person's head (cabeza)'* y *'the head*



*of the school*'. Una de las inquietudes que se plantean en relación a esta problemática es si estos usos relacionados debieran tratarse bajo la misma palabra o como palabras separadas. Nagy (1997) propone dos procesos para abordar estos significados relacionados, que son consideradas esenciales para el uso normal de la lengua. El primero la llama selección de sentido y se utiliza cuando el aprendiente se enfrenta a la palabra seleccionando el sentido apropiado de entre los almacenados en su cerebro. El segundo proceso se denomina especificación de referencia y se lleva a cabo cuando el aprendiente se encuentra con la palabra en uso y debe determinar, durante el proceso de comprensión, a qué objeto del mundo real en particular se está refiriendo la palabra. Es decir, el hablante posee un concepto subyacente para la palabra que es adecuado al rango de significados con el que se usa dicha palabra. Por ejemplo, la palabra inglesa *fork* (tenedor) es representada de mejor manera por un objeto con dos o más puntas alargadas, que cubre su rango de usos: el objeto con el que se come, una bifurcación en el camino y el relámpago en forma de tenedor.

Por su parte, Ruhl (1989) plantea que en vez de adoptar el enfoque del diccionario, en el que las palabras poseen múltiples significados, deberíamos adoptar uno en el que asumimos que las palabras tienen un significado léxico inherente. En el enfoque que propone este autor, existen dos fuentes principales de significado cuando comprendemos una palabra en su contexto, 1) su significado léxico inherente (el significado descontextualizado), y 2) el significado inferencial que se obtiene de las otras palabras del contexto inmediato y de nuestro conocimiento del mundo. En donde la palabra tenga más de un sentido, debemos asumir que estos sentidos están relacionados entre ellos por reglas generales que aplican también a otras palabras. Estas reglas involucran la idea que las palabras pueden tener una variedad de sentidos que van de concretos a abstractos y que esta variedad se infiere del contexto. De manera similar, si un objeto es visto como un ser animado o inanimado no necesita ser parte del significado léxico, sino más bien inferido del contexto y de nuestro conocimiento del mundo.

Las asociaciones son otra vía por la cual los aprendientes pueden acceder al conocimiento de las palabras. Estas asociaciones se refieren a las relaciones semánticas que se establecen entre ellas. Miller y Fellbaum (1991) describieron estas relaciones entre una gran cantidad de palabras del idioma inglés. Estos autores demostraron que es necesario hacer distinciones entre las partes de la oración para describir la estructura organizacional del lexicón mental. Una de las relaciones más dominantes y relevantes que lograron establecer es la de la sinonimia. No obstante, los sustantivos, adjetivos y verbos, cada grupo por separado, utilizan relaciones semánticas específicas y poseen su propio tipo de organización. El entendimiento de estas relaciones es útil para explicar el significado de las palabras y para crear actividades que enriquezcan su comprensión por parte de los aprendientes, comenta Nation (2001). La simplificación de los textos, la definición de las palabras y la creación de sets de vocabularios también se ven favorecidos por la comprensión de la organización del lexicón mental. Lo que hicieron Miller y Fellbaum (ibíd.) fue tratar de modelar la organización del lexicón mental con el propósito de que podamos comprender mejor la naturaleza de la lengua, su conocimiento y uso. Es así que, por ejemplo, los sustantivos pueden ser organizados en jerarquías representadas por diagramas arbóreos pudiendo involucrar muchos niveles, a saber, una de estas líneas jerárquicas: animal, vertebrado, mamífero, herbívoro, perisodáctilo, equino, caballo, poni. De igual modo, cada sustantivo en el idioma inglés puede ser incluido en uno de estos diagramas que pueden ser iniciados en uno de los veintiséis puntos de partida que establecieron estos autores:

Figura 1. Puntos de partida de la estructura jerárquica de los sustantivos

Acto, acción, actividad	Objeto natural
Animal, fauna	Fenómeno natural
Artefacto	Persona, ser humano
Atributo, propiedad	Planta, flora
Cuerpo, corpus	Posesión, propiedad
Cognición, ideación	Proceso

Comunicación	Cantidad
Evento, suceso	Relación
Sentimiento, emoción	Forma
Alimento	Sociedad
Grupo, colección	Estado, condición
Locación, lugar	Sustancia
Motivo	Tiempo

(Fuente: Miller y Fellbaum, 1991)

Como se mencionara anteriormente, una distinción semántica básica entre palabras de contenido es la de sinonimia. La forma tradicional de definir la sinonimia es en términos de la sustitución. Dos palabras son sinónimos (relativas a un contexto) si existe un enunciado en el que se puedan intercambiar sin afectar su valor de significado. Paralelo a la sinonimia está otra de las relaciones semánticas más comunes, la antonimia. La antonimia, dice Miller (1999), es usada, en ocasiones, como término genérico para todos los tipos de opuestos léxicos y, en otras, con un sentido más restringido para describir las oposiciones graduables donde exista un área neutral entre ellas. Por ejemplo, '¿está caliente?' implica que no está frío, no obstante, '¿no está frío?' no implica que está caliente, pues existe un rango de tibieza que separa los antónimos 'caliente' y 'frío'.

La hiponimia, por su parte, es una relación semántica que describe la inclusión de una clase en otra. Las intuiciones semánticas acerca de un hipónimo se pueden testear con enunciados como  $x$  es un  $y$  o  $x$  es un tipo de  $y$ . Por ejemplo, la aceptabilidad de 'un perro es un tipo de animal' se interpreta como 'perro' es hipónimo de 'animal'. 'Animal', por tanto, es hiperónimo (o superior) de 'perro'.

Para el caso de los verbos existe un relación semántica similar denominada troponimia. Esta relación puede ser verificada por medio de oraciones como  $x$  es una manera de  $y$ . Por ejemplo, 'marchar es una manera de caminar'; marchar es tropónimo de caminar.

La meronimia, por su parte, describe la relación que existe entre palabras que denotan partes o entidades de un todo. Ésta puede ser verificada por enunciados como 'la muñeca es una parte del brazo' o 'el brazo consta de la muñeca', indicando que la muñeca es merónimo de brazo (y brazo holónimo de muñeca).

En algunas ocasiones, comenta Miller (ibíd.), los merónimos pueden ser organizados en jerarquías, como en el caso de las partes del cuerpo. Sin embargo, existen algunos merónimos como 'manilla' o 'asa' que puede ser parte de muchas cosas como 'martillos', 'paraguas', 'maletines', 'teteras', 'sartenes', etc., por tanto, las jerarquías siempre serán una tanto intrincadas. Por último, otra de las relaciones semánticas útiles para aprender vocabulario es la de implicancia (*entailment*). En esta relación semántica, la participación en una acción implica también la participación en otra. Por ejemplo, 'roncar' implica 'dormir', 'ganar' implica 'jugar' o, 'tambalearse' implica 'caminar'.

Se podrían describir muchas otras relaciones semánticas, pero para los propósitos de aprendizaje de vocabulario, éstas son las que ocurren más extensamente en el lexicón mental y las más comunes. La sinonimia y antonimia ocurre en todas las palabras de contenido, no así la hiponimia y meronimia que sólo se circunscriben a los sustantivos y la troponimia a los verbos.

Las relaciones aquí descritas (sinonimia, antonimia, hiponimia, meronimia, antonimia, troponimia e implicancia) son puntos de partida útiles para el diseño de actividades de clasificación con palabras que los aprendientes ya conozcan. Estas actividades pueden involucrar: la identificación y agrupación de ítems similares de diferentes maneras; la justificación de la identificación y agrupación de palabras explicando sus relaciones; y el uso de estas relaciones para producir o cambiar un texto. Estas modificaciones textuales pueden ser sugerir cadenas de causa-efecto, expresar oposición a un enunciado, realizar generalizaciones a partir de evidencia, o reformular enunciados de manera más precisa.

Las colocaciones son otra aproximación al conocimiento de una palabra. Pues conocer una palabra, a menudo requiere conocer las otras palabras que comúnmente la acompañan. Por ejemplo, en inglés es más común decir '*fast food*', en vez de '*speedy food*' o '*quick food*', aun cuando todas significan comida rápida. Algunos investigadores (Pawley y Syder, 1983; Webb y Kagimoto, 2009) sugieren que la razón por la cual hablamos tan fluidamente nuestra lengua materna y escogemos las secuencias de palabras que nos hacen sonar como hablantes nativos, es porque tenemos almacenadas grandes cantidades de

secuencias léxicas memorizadas en nuestro cerebro. En vez de construir cada vez lo que queremos decir, accedemos de manera directa a estas secuencias previamente hechas.

Los tipos de colocaciones son muy variados y difieren mucho entre sí. Por ejemplo, en extensión (el número de palabras involucradas), en su tipo (palabras funcionales con palabras de contenido o palabras de contenidos que colocan con otras palabras de contenido), en la cercanía de los colocados y en el rango posible de sus colocados.

Como hemos visto hasta este punto, las colocaciones son una de las formas, dentro del amplio rango, que se vinculan con la adecuada interpretación y uso productivo del vocabulario. Miller (1999) señala que un aspecto muy importante en el conocimiento de una palabra es poseer una representación cognitiva de un set de contextos en los que se puede usar una palabra dada para expresar un determinado significado. Este conocimiento contextual considera el conocimiento situacional, topical y local. Este último es ampliamente relevante en el uso de las colocaciones, pues son las palabras vecinas inmediatas las que proveen la información necesaria para formar dicha colocación. Por su parte, la información para el contexto topical proviene del conocimiento del tema o área del que se escribe o habla. De este modo. La comprensión del significado del vocablo inglés *'ball'* puede, por lo menos en parte, depender del tema en cuestión, *'dancing'*, *'football'*, *'golf'* o *'partying'*, pues en inglés la palabra *'ball'* (balón) en estos contextos adquiere distintos significados. La información situacional, por su lado, involucra el conocimiento general o particular de la situación en se genera la comunicación.

Finalmente, el último de los factores que analizaremos corresponde a las restricciones de uso. La mayoría de las palabras no están restringidas en su uso exclusivamente por factores socioculturales, sino más bien por factores lingüísticos como la traducción a la L1 o el contexto en el que se debe usar la palabra. En algunas lenguas, existen severas restricciones en relación a los términos usados para referirse a las personas, especialmente al mostrar la relación del hablante con la persona a la que se está refiriendo. Es conveniente

que los aprendientes sean conscientes de este problema cuando usen la lengua. Muchos factores pueden limitar el lugar y el momento en que se usa una palabra; el no ser capaz de observar estas sutilezas de la lengua puede resultar en un uso inadecuado y, por tanto, afectar la comunicación. Para evitar que esto suceda, una de las estrategias que pueden utilizar los aprendientes es usar los indicadores estilísticos o etiquetas de uso que aparecen en los diccionarios (Hartmann, 1981). Cassidy (1972) sugiere un set de escalas que incluyan etiquetas como alcance (internacional, nacional, regional, local, individual), cantidad (frecuencia), vigencia (fuera de uso, de uso estable, de cierta inestabilidad), antigüedad, grado de restricción, nivel (culto, general, no culto), y registro (formal, informal, familiar) sentido figurativo (literal, no metafórico, extremadamente metafórico).

Las restricciones de uso pueden variar de acuerdo a cada cultura. En el tailandés, por ejemplo, términos como cerdo, gordito, camarón y ratón son usados como sobrenombres en contextos de familiaridad. En el inglés son menos aceptados. Palabras como gordo o viejo deben ser usados en inglés con mayor cuidado cuando se describe a personas que están presentes. En algunas culturas, llamar a alguien gordo es considerado un cumplido pues indica que gozan de una buena posición económica y por tanto están bien cuidados. Similarmente, decirle a alguien viejo puede implicar atributos como sabiduría y respeto. La mayoría de este tipo de restricciones de uso son abordadas de mejor manera a través de la discusión y comparaciones interculturales explícitas. Por su parte, problemas con las restricciones de frecuencia de uso son abordadas más efectivamente a través de la familiaridad que se va adquiriendo con la lengua, aunque en las primeras etapas de aprendizaje también ayuda la información directa sobre el uso común o poco común de algunas palabras.

Luego de dar cuenta de las diferentes formas de aproximarse al estudio del léxico, para los propósitos de esta investigación este trabajo dará cuenta del desarrollo de la competencia léxica considerando la concepción de familias de palabras.

### **1.1.2 Distinción entre conocimiento léxico receptivo y productivo**

Muchos investigadores en el ámbito léxico distinguen entre el conocimiento receptivo (pasivo) y productivo (activo) de una palabra (Meara, 1990; Nation, 2001). El conocimiento receptivo se asocia, normalmente, a la habilidad auditiva y lectora e implica que el aprendiente es capaz de comprender este input. En el vocabulario, esto significa que somos capaces de percibir la forma de la palabra y recuperar su significado o significados. Por el contrario, el conocimiento productivo está asociado a la habilidad de escritura y habla e implica que podemos recuperar la forma hablada o escrita apropiada del significado que queremos expresar. Aun así, la distinción entre conocimiento receptivo y productivo no es tan simple como estas asociaciones suponen. Read (2000) señala que como resultado de diferentes distinciones hechas por diferentes investigadores, es complejo realizar comparaciones entre estudios de estos dos conceptos. Otro elemento problemático al hacer la distinción entre conocimiento receptivo y productivo es que no existe consenso sobre si la relación que existe entre ambos es dicotómica o continua. Melka Teichroew (1982) sugiere que esta relación es arbitraria y propone abordar los conceptos de receptivo y productivo como polos de un continuo que representa grados crecientes de conocimiento. Por su parte, Meara (1990) cree que estos dos tipos de conocimiento constituyen tipos de conocimiento asociativo fundamentalmente diferente: el conocimiento activo opera por el contacto con otras palabras en la lengua, mientras que el conocimiento receptivo puede activarse solamente por un estímulo externo. Nation (2001) critica esta visión planteando que el uso de la lengua no está únicamente motivado por su carácter asociativo, sino más bien, motivado por el significado. El ser capaz de nombrar un objeto usando la lengua meta puede ser estimulado externamente al ver tal objeto sin que, necesariamente, se activen vínculos asociativos con otras palabras de la L2.

A pesar de todas estas propuestas, un tanto contrapuestas, todos coinciden en el amplio uso de ambas dimensiones del conocimiento léxico, ya sea desde una perspectiva dicotómica o multicomponential. Es así que los términos receptivos y

productivos se aplican a una variedad de tipos de conocimientos y usos lingüísticos. Cuando se refieren al vocabulario, estos términos cubren todos los aspectos que estarían involucrados en el conocimiento de una palabra. A continuación se presenta una figura, tomada de Nation (2001: 27), en la que se listan estos aspectos usando un modelo que enfatiza las partes. A un nivel más general, el conocer una palabra comprende su forma, significado y uso.

Figura 2. Qué implica conocer una palabra

<b>Forma</b>	Hablada	R ¿Cómo suena la palabra?
		P ¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R ¿A qué se parece la palabra?
		P ¿Cómo se escribe o deletrea la palabra?
	Partes de la palabra	R ¿Qué partes son reconocibles en esta palabra?
		P ¿Qué partes son necesarias para expresar el significado?
<b>Significado</b>	Forma y significado	R ¿Qué significado indica esta forma de la palabra?
		P ¿Qué forma de la palabra se puede usar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R ¿Qué se incluye en el concepto?
		P ¿A qué ítems puede estar refiriéndose el concepto?
	Asociaciones	R ¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P ¿Qué otras palabras podemos utilizar en vez de esta?
<b>Uso</b>	Funciones gramaticales	R ¿Bajo qué patrones aparece la palabra?
		P ¿Bajo qué patrones debemos usar esta palabra?
	Colocaciones	R ¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen junto a ésta?
		P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar junto a ésta?
	Limitaciones de uso (registro, frecuencia, etc.)	R ¿Dónde, cuándo y cuan a menudo nos encontramos esta palabra?
		P ¿Dónde, cuándo y cuan a menudo podemos usar esta palabra?

R: conocimiento receptivo; P: conocimiento productivo. (Fuente: Nation, 2001, 27)



Corson (1995), por su parte, utiliza los términos activo y pasivo para referirse al vocabulario productivo y receptivo respectivamente. De acuerdo a este autor, el vocabulario pasivo incluye el vocabulario activo y otros tres tipos de vocabulario; las palabras que son conocidas sólo parcialmente, las palabras de baja frecuencia que no están inmediatamente disponibles para su uso y las palabras que se evitan en el uso activo. Estos tres tipos de palabras actuarían traslapándose en algún grado. La descripción que hace este autor del vocabulario activo y pasivo está fuertemente basada en la idea del uso y no solamente en los grados de conocimiento. Algún vocabulario pasivo pudiera ser bastante conocido y nunca usarse, por tanto, nunca volverse activo. La mayoría de las personas son capaces de maldecir e insultar pero muchas nunca lo hacen. Desde la visión de este autor, los términos activo y pasivo son más apropiados que productivo y receptivo.

Nation (2001: 27-28), por su parte, ejemplifica el conocer una palabra desde el punto de vista del conocimiento receptivo y su uso de la siguiente manera: saber la palabra *underdeveloped* (subdesarrollado) implica:

- Ser capaz de reconocerla cuando se la escucha.
- Estar familiarizado con su forma escrita para reconocerla en la lectura.
- Reconocer sus partes, 'under', 'develop' y 'ed' y ser capaz de relacionar las partes con el significado.
- Saber que *underdeveloped* indica un significado en particular.
- Saber qué significa la palabra en el contexto en el que aparece.
- Saber el concepto que subyace a la palabra que le permitirá comprenderla en una variedad de contextos.
- Saber que hay palabras relacionadas como *overdeveloped* (sobredesarrollado), *backward* (retroceso) y *challenged* (desafiado).
- Ser capaz de reconocer que la palabra *underdeveloped* ha sido bien utilizada en el contexto en el que aparece.
- Ser capaz de reconocer que palabras como *territories* (territorios) y *areas*

(áreas) son colocaciones típicas.

- Saber que la palabra *underdeveloped* no es una palabra poco común ni peyorativa.

Desde el punto de vista del conocimiento productivo y su uso, conocer la palabra *underdeveloped* involucra:

- Ser capaz de pronunciarla correctamente incluyendo su acentuación.
- Ser capaz de escribirla correctamente.
- Ser capaz de construirla usando las partes adecuadas con sus formas correctas. Ser capaz de producir la palabra para expresar el significado '*underdeveloped*'.
- Ser capaz de producir la palabra en diferentes contextos para expresar el rango de significados de *underdeveloped*.
- Ser capaz de producir sinónimos y antónimos de *underdeveloped*.
- Ser capaz de usar la palabra correctamente en una oración nueva.
- Ser capaz de producir palabras que comúnmente aparecen con *underdeveloped*.
- Ser capaz de utilizar o no utilizar la palabra para ajustarse al nivel de formalidad de la situación comunicativa (actualmente, la palabra *developing* (en vías de desarrollo) es más apropiada que *underdeveloped* cuya connotación es un tanto negativa).

En la figura 2 y el ejemplo de '*underdeveloped*' dan una muestra de la amplitud de aspectos relacionados con el conocimiento receptivo y productivo. Nation (2001) advierte que con ésto nos debería quedar claro que cuando decimos que un aprendiente conoce una determinada palabra en forma receptiva, estamos realizando una aseveración muy amplia que incluye muchos aspectos del conocimiento y uso léxico y, que además, estamos combinando las habilidades de comprensión auditiva y lectora. En términos generales, Ellis y Beaton (1993) sugieren que el aprendizaje y uso receptivo es más fácil que el aprendizaje y uso productivo, pero no está claro por qué el uso receptivo pudiera ser más fácil que

el uso productivo.

A continuación, se presentan algunas de las razones que estos autores creen podrían ayudar a explicar este fenómeno:

1. La explicación concerniente a la cantidad de conocimiento. El aprendizaje productivo es más difícil porque requiere aprendizaje extra de los nuevos patrones de producción hablados o escritos. Esto será de mayor relevancia para aquellas lenguas que usan un sistema de escritura diferente al de la L1 y que poseen sonidos o combinaciones de sonidos diferentes. Para el uso receptivo, los aprendientes pudieran necesitar conocer sólo algunos aspectos distintivos de la forma de algún ítem léxico. Para efectos productivos, el conocimiento de la forma léxica debe ser más preciso. Es probable que sea la forma de las palabras que inflencie o afecte más la dificultad del aprendizaje que el propio significado. Esto debido a que existe más conocimiento compartido sobre el significado entre dos lenguas distintas que el conocimiento que existe de sus formas. Las palabras de dos lenguas distintas pueden no tener exactamente el mismo significado pero en muchos casos las similitudes son mucho mayores que sus diferencias. En cambio sus formas requieren de mayor precisión. Esto hace que el aprendizaje productivo sea más difícil que el aprendizaje receptivo.
2. La explicación concerniente a la práctica. En condiciones normales de aprendizaje de una lengua, el uso receptivo normalmente recibe mayor práctica que el uso productivo, pudiendo ser éste un factor importante cuando se da cuenta de las diferencias entre la amplitud léxica receptiva o productiva, especialmente, en mediciones globales de ésta. Existe evidencia que sugiere la necesidad de la práctica específica tanto para el aprendizaje receptivo como para el productivo (DeKeyser y Sokalski, 1996).
3. La explicación concerniente al acceso. Ellis y Beaton (1993) sugieren que una palabra nueva del idioma extranjero en sus etapas iniciales de aprendizaje sólo tiene un vínculo simple con la traducción a su lengua

materna (la dirección receptiva).

4. La explicación concerniente a la motivación. Los aprendientes no están motivados a usar ciertos tipos de conocimiento productivo por una variedad de razones, las que incluyen el aspecto socio-cultural. Aunque algún vocabulario pueda ser conocido y eventualmente pueda ser usado productivamente, no se usa y permanece en el vocabulario pasivo del aprendiente. Desde este análisis, para algunas palabras la distinción receptiva/productiva no es un continuo de conocimiento, sino más bien una distinción entre vocabulario motivado y no motivado. Si un aprendiente conoce lo suficientemente bien una palabra como para usarla pero nunca la usa productivamente, ¿podría decirse que ésta es parte de su vocabulario productivo?

Las comparaciones experimentales entre vocabulario receptivo y productivo nos llevan al ámbito de la medición. Stoddard (1929) fue uno de los primeros estudios de aprendizaje de vocabulario en L2 que comparó el aprendizaje de vocabulario receptivo y productivo por medio de pruebas con formatos equivalentes. La mitad de los sujetos en su estudio (328 hablantes nativos de inglés en edad escolar) aprendieron 50 pares de palabras francés-inglés (aprendizaje receptivo), mientras que la otra mitad aprendieron los mismos pares de palabras pero del inglés al francés (aprendizaje productivo). Ambos grupos rindieron una prueba con el mismo tipo de ítem (recordar para traducir) en que la mitad de las palabras fueron evaluadas receptivamente (veían la palabra francesa y debían proveer la traducción inglesa) y la otra mitad fue evaluada en forma productiva (veían la palabra inglesa y debían proveer la traducción francesa). Las principales conclusiones que se derivan de este estudio son:

1. Las pruebas receptivas son más fáciles que las productivas. Los puntajes obtenidos en la prueba receptiva (28.2) fue el doble superior que el de la productiva (14.0).

2. El tipo de prueba favorece el tipo de aprendizaje. Aquellos sujetos que aprendieron de manera receptiva obtuvieron mejores resultados en la prueba receptiva que aquellos que aprendieron productivamente (15.1 y 13.1 respectivamente). Por su parte, aquellos que aprendieron de manera productiva obtuvieron mejores resultados en la prueba productiva que aquellos que aprendieron receptivamente (8.0 y 6.0).
3. El efecto del tipo de prueba es mayor que el efecto del tipo de aprendizaje. Los sujetos obtuvieron puntajes similares para ambos tipos de aprendizaje (21.1), y los resultados de los aprendientes receptivos en la prueba receptiva (15.1) fueron mucho más altos que los resultados de los aprendientes productivos en la prueba productiva (8.0).

Por su parte, Waring (1997) realizó un experimento similar al de Stoddard pero en este caso los aprendientes respondieron la misma prueba con los mismos ítems, primero en forma receptiva y luego en forma productiva. Además, se midió retención en el mismo día, al día siguiente, una semana después y un mes después del aprendizaje. Los resultados, especialmente aquellos del post test diferido, fueron muy similares a los de Stoddard, confirmando las tres conclusiones alcanzadas por este último. Waring (ibíd.) también descubrió que el aprendizaje receptivo tomó menos tiempo que el productivo y que los resultados de la prueba productiva fueron consistentemente más bajos conforme pasó el tiempo, que los de la prueba receptiva. Otro hallazgo interesante en este estudio fueron las grandes diferencias individuales en la tasa de aprendizaje y la capacidad de recordar (*recall*), con una correlación muy baja (0.29) entre los tiempos de aprendizaje receptivo y productivo, indicando que muchos aprendientes no son igualmente competentes en ambos tipos de aprendizaje.

Estos y otros estudios (Griffin, 1992; Ellis y Beaton, 1993; Webb, 2005) ilustran la importancia de la distinción receptiva/productiva, especialmente en relación al tipo de prueba. Nation (2001) propone que si equiparáramos la evaluación con el

uso de la lengua, los resultados de estos estudios podrían estar sugiriendo lo siguiente:

1. Se necesita más tiempo y un esfuerzo sistemático para aprender vocabulario para hablar y escribir que lo que se necesita para escuchar y leer. Si se mantiene este estado de la cuestión, el aprendizaje receptivo es más fácil que el productivo.
2. En términos generales, es más eficiente desarrollar el aprendizaje receptivo para uso receptivo y aprendizaje productivo para uso productivo.
3. Si se necesita uso productivo, debe existir aprendizaje productivo. Esto podría contravenir la teoría del input comprensivo en lo referido al aprendizaje receptivo, que éste no siempre sería suficiente como base para el uso productivo. Aún no está claro si el alistamiento para el uso productivo se alcanza por medio de un "sobre-aprendizaje" receptivo (ibíd. 32), por ejemplo grandes cantidades de lectura o audición, o si es que debiera haber un output 'forzado' (*pushed output hypothesis*) en el que se hiciera hablar o escribir a los aprendientes (Swain, 1985).
4. Los aprendientes diferirán ampliamente en su habilidad para aprender vocabulario para diferentes propósitos. Por tanto, se hará preciso indagar en el aprendizaje receptivo y productivo de los aprendientes y proveer entrenamiento para ayudar a quienes lo necesiten.

### **1.1.3 La competencia léxica desde una mirada psicolingüística**

La psicolingüística se preocupa del complejo proceso de almacenamiento de las palabras en nuestra mente y de cómo recuperamos esta información cuando se la necesita. Muchos autores coinciden en que el conocimiento acerca de las capacidades cognitivas y su funcionamiento es aún muy limitado (Pérez Basanta, 2003). Los últimos estudios sobre los mecanismos del cerebro están aportando información acerca de los procesos mentales y sobre el cómo se aprende, almacena y recupera el vocabulario. Las ciencias neurológicas y sus avances han

entregado datos sobre los mecanismos mentales que subyacen a la adquisición de una lengua y, probablemente, en un futuro no muy lejano podremos disponer de información que nos permita entender los procesos mentales, lo que podría repercutir positivamente en los enfoques metodológicos actuales.

El *human word-store* (Aitchison, 1994), 'lexicón mental' o 'diccionario mental' es el conjunto de palabras que un individuo conoce. La estructura de este conjunto de palabras se configura de manera muy precisa, siguiendo un complejo y elaborado sistema de interconexiones que permite almacenar un gran número de palabras y recuperarlas cuando se las necesite. Por medio de esta estructura organizada podemos tener acceso rápido y eficiente a la gran masa de datos que se encuentran en la mente. Por ejemplo, un hablante nativo que tenga unas sesenta mil palabras en su lexicón mental puede tardar menos de un segundo en acceder a un término o verificar su existencia.

El estudio de los errores por parte de los aprendientes sugiere, comenta Aitchison (ibíd.), que puede existir una organización en función de los sonidos iniciales o finales de las palabras, los patrones de acentuación, o los significados, pues a menudo confundimos palabras con significados relacionados. Del mismo modo, pareciera ser que el comienzo y el final de la palabra representan un rol más preponderante en el almacenamiento y recuperación de la palabra que su parte central, el denominado *bath-tub effect*. Esto estaría en línea con lo planteado en la teoría de los prototipos de Rosch (1975), según los cuales los objetos comunes se encuentran organizados en categorías dentro de las que hay ciertos objetos que ocupan un lugar más central que otros. Por otro lado, lo almacenado en el lexicón mental no tiene un carácter fijo sino dinámico, es un sistema activo en continuo cambio. En la medida que aprendemos palabras, alteramos la pronunciación o extendemos el significado de éstas, o el de las que ya sabemos cuando recibimos información adicional relacionada con ellas y la incorporamos a la red de conexiones existentes (Singleton, 1999).

El lexicón mental, que es un proceso mediante el cual se forman los mecanismos que utilizan los niños para adquirir el vocabulario, se basa, según Aitchison (1994), fundamentalmente en tres tipos de tareas: *labelling* o 'etiquetado', que ocurre durante los dos primeros años de vida; *packaging* o 'empaquetado' que

consiste en la clasificación de los objetos; y por último, *network-building* o 'construcción de redes' que tiene lugar gradualmente y se desarrolla en forma continua durante toda la vida de la persona. En lo relacionado con la segunda lengua, los procesos implicados en la adquisición de vocabulario son igualmente tres (Pérez Basanta, 2003): *input* o 'entrada', las palabras que se escriben en la memoria 'pizarra' a corto plazo, para posteriormente, dependiendo de la profundidad con que se procese dicha entrada, pasan a convertirse en *intake* y le sigue el proceso de *storing* o 'almacenamiento'. En éste, la información se almacena en campos semánticos con referencias cruzadas, los elementos se organizan en redes asociativas; las imágenes asociadas a las palabras favorecen la retención. El cómo se almacenan las palabras que pertenecen a la lengua materna y a la segunda lengua se ha teorizado ampliamente.

Algunas de las teorías que explicarían este proceso son por ejemplo, la 'hipótesis del sistema extendido', en que las palabras se almacenan en un sólo lugar; la 'hipótesis del sistema dual', aquí las palabras se guardan en dos lugares separados; la 'hipótesis tripartita', en donde las palabras similares como los cognados se almacenan en el mismo lugar y las palabras específicas en lugares separados. Por último, la 'hipótesis de los subconjuntos' en la que las palabras se almacenan en un sólo lugar pero organizadas en subconjuntos, existiendo una conexión más cercana entre las palabras de la L1 (Hulstijn, 1997).

En el tercer proceso, *retrieval* o 'recuperación', las palabras se buscan y se recuperan de manera rápida y económica. Esta recuperación puede ser receptiva, se percibe la forma y se recupera el significado, y la forma productiva, en donde se recupera la forma escrita o hablada de la palabra. La facilidad con que se recupera una palabra o su accesibilidad, se verá favorecida por su nivel de frecuencia y uso. En lo referido a la manera de acceder a un ítem léxico, existen dos aproximaciones, el acceso directo o en una sola etapa y el acceso indirecto o en dos etapas; una búsqueda seguida de un posterior acceso. Algunos ejemplos de modelos de acceso directos son los descritos por Morton (1979), *logogen model*; y por Marslen-Wilson (1993), *cohort model*. Por su parte, uno de tipo indirecto es el descrito por Forster (1976).

La cuestión de si el lexicón mental de la lengua materna y de la lengua meta



comparten una estructura similar fue abordada por Wolter (2001). Éste comparó los patrones de respuesta de los hablantes nativos y no nativos a través de pruebas de profundidad de conocimiento léxico con el propósito de comprobar si el conocimiento en profundidad de las palabras determinaba un grado específico de integración del lexicón mental. Contrastando lo que estudios anteriores habían planteado, este autor sugirió la posibilidad de una similitud entre ambos sistemas cuando la L2 se encuentra en un nivel avanzado.

#### **1.1.4 El aspecto referencial e inferencial de la competencia léxica**

Marconi (1997) establece una distinción entre dos tipos de competencia léxico-semántica. El primero se refiere al conocimiento hipotético del uso de las palabras en la oración, la competencia inferencial, el segundo tipo, por su parte, se refiere a la aplicación de la palabra en el mundo real, la competencia referencial. Este autor ilustra la diferencia entre la competencia referencial y la inferencial a través del siguiente ejemplo. Un zoólogo que posee un extenso conocimiento teórico de cierto tipo de animal, debido a un estudio profundo de éste. Por otra parte, un nativo de la selva en la que es común para este nativo ver al animal del que el zoólogo es un experto pues es parte de su entorno. Este nativo, sin embargo, carece del conocimiento teórico de su contraparte. Un verdadero experto poseería ambos tipos de conocimientos, podría ser capaz de describir al animal en cuestión desde sus características y propiedades, al igual que identificarlo en su medio natural sin problema. El zoólogo, en este caso, se demoraría en recopilar todo lo que sabe del animal para poder estar seguro de que se trata de este animal en particular y no de otro. De igual modo, un hablante puede ser competente de manera referencial, es decir, aplicando las palabras sin saber, necesariamente, nada acerca de la naturaleza y las propiedades de sus referentes. Los hablantes pueden diferenciarse en su competencia léxica de la misma forma que los sujetos del ejemplo. Un hablante puede tener un escaso conocimiento pero una competencia referencial excelente. Otro, por su parte, ser escasamente competente referencialmente pero poseer un conocimiento acabado.

Esto que se ha descrito hasta aquí como conocimiento es para Marconi (1997) la competencia inferencial. Ésta se entiende como la habilidad de manejar una red de conexiones entre las palabras o procesos, tales como la inferencia semántica, la paráfrasis, la sinonimia, o la recuperación de una palabra a partir de su definición. En contraste, la competencia referencial es la habilidad de situar las unidades semánticas en el mundo real. Dicho de otro modo, es la capacidad para aplicar las palabras a las situaciones reales de uso de la lengua. Si bien estos dos tipos de competencia léxica son independientes, existe una interacción entre ellos. A menudo, los hablantes usan la competencia inferencial con propósitos referenciales cuando carecen de la competencia referencial directa, especialmente en casos de palabras poco frecuentes. A la inversa, la competencia inferencial se puede ampliar y potenciar a través de casos concretos de uso del lenguaje real, extrayendo información del conjunto de casos observados. Se puede apreciar más claramente la competencia referencial cuando las palabras involucradas describen objetos comunes.

Por otro lado, esta distinción entre la competencia inferencial y la referencial no es una cuestión que atañe sólo a los lingüistas teóricos, también ha sido abordada e investigada por las ciencias neuropsicológicas cuyas evidencias indican que sí existe tal diferencia. Se han comprobado casos en los que una de las habilidades se pierde o daña a consecuencia de alguna lesión cerebral, mientras que la otra resulta afectada en un grado diferente o permanece intacta.

### **1.1. 5 Las dimensiones léxicas de los hablantes**

Las dos dimensiones fundamentales que se considerarán en este punto son las que se relacionan con el número de palabras que conoce un hablante, es decir, el tamaño del vocabulario (*size*) o extensión (*breadth*) por un aparte, y por otra, la profundidad (*depth*) de este conocimiento léxico. Sin embargo, es necesario hacer algunas precisiones en relación a estos conceptos, pues existen algunos autores importantes que plantean diferencias en relación a su uso. Nagy y Herman (1981), Anderson y Freebody (1981) e igualmente Read (1993) usan los términos *breadth* (amplitud) cuando se refieren al tamaño del vocabulario del

aprendiente (número de palabras que conoce), y *depth* (profundidad) cuando se refieren a la calidad del conocimiento léxico. Meara (1996), por su parte, utiliza los términos *size* (tamaño) y *breadth* (amplitud) como los componentes fundamentales de las dimensiones de la competencia léxica. Este autor plantea aprehensiones sobre el hecho de que modelos de este tipo sean los mejores para desarrollar la competencia léxica de los aprendientes. Él prefiere circunscribirse a un número pequeño de dimensiones que sean fácilmente medibles y, por tanto, la dimensión básica de la competencia léxica debe ser el tamaño. Laufer (1998) plantea que el tamaño del léxico es probablemente la única dimensión que tiene importancia en vocabularios pequeños, entre cinco mil o seis mil palabras. Esta autora considera que el tamaño es más importante que la profundidad, pues un vocabulario extenso contribuye de manera relevante en varios aspectos de la proficiencia en la L2 como la lectura, la redacción y en la fluidez en el habla.

No obstante, este punto es controversial. No todos los autores coinciden al considerar cuál es la dimensión más importante. Read (1993) enfatiza el hecho que el aprendizaje de vocabulario no es un fenómeno dicotómico, sino un proceso gradual y que incluso los hablantes nativos, en muchos casos, sólo tienen un conocimiento parcial de muchas de las palabras que conocen. En este sentido, Chapelle (1994) añade dos aspectos más a los tradicionalmente estudiados. Ella identifica la organización del léxico, referida a la organización del almacenamiento de las unidades léxicas, y los procesos fundamentales del vocabulario, relacionados con las formas de acceder al lexicón mental para la comprensión y producción de los vocablos, que serían más rápidos en los hablantes nativos que en los aprendientes de la L2, incluso de nivel avanzado. Estos dos componentes nuevos propuestos por Chapelle tendrían una aplicación menos directa en la evaluación de la competencia léxica según Read (2000), pero una mayor importancia en las áreas de investigación sobre adquisición de la segunda lengua. Por su parte, Henriksen (1999) propone que las dimensiones de la competencia léxica son 1) el conocimiento parcial a preciso; 2) la profundidad del conocimiento, y 3) la dimensión receptiva-productiva. Por último, Qian (Qian y Schedl, 2004), que propone un modelo similar al de Chapelle (1994), identifica

cuatro dimensiones directamente relacionadas, 1) el tamaño del léxico; 2) la profundidad del conocimiento léxico que incluye todas las características léxicas como las propiedades fonémicas, grafémicas, morfélicas, sintácticas, semánticas, colocacionales y fraseológicas, además de la frecuencia y el registro; 3) la organización léxica y 4) el automatismo del conocimiento receptivo y productivo, referido a los procesos fundamentales de acceso a las palabras con propósitos receptivos y productivos.

### **1.1.6 El tamaño o extensión del conocimiento léxico**

Con el propósito de establecer un punto de referencia del número de palabras que se registran en el léxico del idioma inglés y poder determinar los niveles de conocimiento léxico de los aprendientes es importante revisar y dar cuenta de los estudios que se han llevado a cabo en esta área.

McCrum *et al.* (1986) estima que hay un millón de palabras en el idioma inglés. Este cálculo se basa en el número de palabras que aparecen en la primera edición del Oxford English Dictionary (OED), que es considerado la principal autoridad en lo que se refiere a temas de la lengua inglesa, más las 500.000 palabras que contienen sus suplementos (de cuatro volúmenes), a las que se agregan 500.000 más que corresponden a palabras científicas y técnicas que se han recopilado pero que no se han agregado al diccionario. Esta estimación (2 millones) se queda corta frente a lo que plantea Bryson (1990). Este autor sugiere que si se consideran todos los nombres de la flora y fauna, los términos médicos, todas las sustancias químicas y otros términos científicos, se llegaría a un número cercano a los 3 millones de palabras en el idioma inglés. Una estimación similar es la que hace Cristal (1987) en la Cambridge Encyclopedia of the English Language al sugerir que debe haber un millón de palabras en la lengua sumado a dos millones más si añaden todos los términos técnicos y científicos. Si, además, consideramos la cantidad de nombres propios, nombres de productos, instituciones, personajes ficticios y otras palabras que nunca aparecen en los diccionarios, y sumamos las formas compuestas por la adición de afijos, todas estas estimaciones serían insuficientes. El Webster's Third New International

Dictionary (1961), un diccionario ampliamente reconocido, declara en su prefacio que contiene 450.000 palabras considerando todas las entradas. Goulden, Nation y Read (1990), no obstante, sugieren que tras eliminar las palabras compuestas, las arcaicas, abreviaturas, nombres propios, ortografías alternativas y las formas dialectales, y después de clasificar las palabras en familias, que constan de una forma base o lema, sus inflexiones y derivaciones, el total de las palabras que se contabilizan en este diccionario son 113.161 y de ellas sólo 54.241 son familias de palabras; un número que no conocen la gran mayoría de los hablantes nativos.

En este punto es muy útil recordar la conceptualización en relación con los tipos de palabras, que se presentó anteriormente en este marco teórico, utilizadas en los estudio léxicos, pues estos determinan las metodologías utilizadas y, por tanto, los números de las estimaciones que dichos estudios entregan.

- *Tokens* (casos). Unidad que utilizamos para contar todas las palabras de un texto. Esta unidad de medida léxica se utiliza para responder preguntas como cuántas palabras hay en una línea o en una página, o cuántas palabras puede escribir un aprendiente.
- *Types* (tipos). Es la unidad de medida que nos permite responder preguntas como cuántas palabras se necesitan para comprender determinado libro, o cuántas palabras tiene un diccionario.
- *Lemma* (lema). Es la forma base de una palabra y sus inflexiones que pertenezcan a la misma categoría gramatical (*child* - *children*). Un lema es una entrada de diccionario o *headword* que aparece en negrita en un diccionario como el OED. La Real Academia de la Lengua agrega que un lema es una palabra o término que se define o traduce.
- *Word family* (familia de palabras). Esta consta de una palabra base, sus inflexiones y sus formas derivadas más cercanas (formados por afijos como `ly', `ness' y `un', por ejemplo).

Esta diferenciación es muy importante para establecer estimaciones más certeras y descripciones más claras en relación al número de palabras que saben y deben aprender los estudiantes. Algunas de estas estimaciones pasamos a describir a

continuación.

El tamaño del vocabulario es el elemento más diferenciador entre el conocimiento léxico de un hablante nativo y el de un aprendiente de una segunda lengua. Por tanto, si queremos establecer cuál es el nivel léxico que debe alcanzar un aprendiente, debemos establecer el número de palabras que conoce un hablante nativo de la lengua meta. Las estimaciones que se hacen en relación a esto son variadas y discrepantes. Según Nation (2001) hay dos formas principales de medir el tamaño de vocabulario. La primera dice relación con muestras tomadas de un diccionario y consiste en elegir un diccionario que sea lo suficientemente extenso como para incluir todas las palabras que los aprendientes podrían saber y, a continuación, tomar una muestra representativa para elaborar una prueba; la muestra debe ser lo suficientemente extensa como para permitir una estimación de tamaño del léxico dentro de un límite suficiente de confiabilidad. Del mismo modo, especificar claramente el criterio de inclusión de palabras, en relación a lema o familia de palabras que se describieron anteriormente, cautelando la parcialidad que pudiera darse al incluir palabras de muy alta frecuencia cuyas entradas ocupen un espacio mayor a una página del diccionario. Nation, (1993) sugirió que se eligiera una palabra cada cierto número fijo o la primera palabra de cada cierto número de páginas. La proporción de palabras que se contestaran correctamente se convertiría luego en el porcentaje que se representaría según el contenido de todo el diccionario.

Este es el método más tradicionalmente usado aunque presenta ciertas limitaciones. Estas limitaciones se refieren al problema de definir qué se entiende como palabra, que expertos como Nation (2001) han intentado resolver. Tres son las interrogantes principales que se presentan cuando se pretende medir el tamaño del vocabulario:

- ¿Qué se debe contabilizar como palabra?
- ¿Cómo debemos elegir las palabras que se incluirán en la prueba?
- ¿Cómo debemos medir el conocimiento de la palabra por parte del sujeto?

Otro método que se ha utilizado para estimar el vocabulario es el propuesto por Nation (ibíd.). Este consiste en diseñar una prueba con ítems organizados en

grupos según su frecuencia, cuyos listados son elaborados previamente a partir de un corpus. Su principal limitación está relacionada con la escasa confiabilidad que ofrece para medir el conocimiento de palabras poco frecuentes en hablantes nativos. Por tal motivo se utiliza principalmente para medir el vocabulario de sujetos con una proficiencia léxica limitada, por ejemplo, la de aprendientes de la lengua.

En un estudio realizado por Diack (1975) sobre la dimensión léxica de los hablantes nativos, se diseñó una prueba que usó los diccionarios Concise Oxford, Everyman's English Dictionary y el Chambers' Twentieth Century Dictionary para la selección de los ítems que compondrían el instrumento. Para el estudio de las frecuencias se incluyeron las listas de Thorndike y Lorge (1994). Diack estableció 6 niveles para determinar el número de palabras que posee el léxico de un hablante nativo. Los adultos con escolaridad completa debían situarse en el nivel 3, que considera un vocabulario de entre 12.000 y 18.000 palabras. Hablantes con nivel universitario completo en el nivel 4, con un número de palabras entre 18.000 y 24.000. El nivel 5 incluiría un rango entre las 24.000 y las 30.000 palabras y sería ocupado por personas muy cultas y educadas. Sólo unas cuantas personas se considerarían clasificadas en el nivel 6, con un conocimiento de palabras superior a las 30.000. Este estudio es discrepante con los resultados obtenidos por Goulden *et al.* (1990) en relación con la selección de las palabras y las frecuencias. Estos últimos diseñaron otra prueba seleccionando palabras del Webster's Third y se basaron en las listas de frecuencias de Thorndike y Lorge (*ibíd.*). El estudio concluye que un hablante nativo educado tendría un vocabulario estimado de unas 17.000 palabras base.

Nation (2001) reporta resultados similares y comenta que el vocabulario de un hablante nativo medio estaría por debajo de las 20.000 palabras. Aun cuando cree que esta estimación es un tanto baja porque sólo se cuentan las palabras base y no sus derivadas. Este autor también hace referencia a un estudio de Anglin *et al.* (1993) acerca del vocabulario de niños nativos con edades entre los seis y los diez años, según el cual el vocabulario de los niños más pequeños estaría en torno a las 3.000 palabras, el de los de 8 alrededor de 4.500 y el vocabulario de los de 10 años en unas 7.500 palabras base. Estas palabras se

habrían adquirido en un ratio de 3.26 palabras por día para los niños de seis años, 6.63 palabras por día para los de edades entre 6 y 8, y 12 a 13 palabras para los niños entre los 8 y 10 años. Cifras ligeramente por encima de las que reporta Fries y Traver (1960) tanto en lo referido al tamaño del vocabulario, como el número de palabras aprendidas por día.

Figura 3. Tamaño del vocabulario de hablantes nativos

Edad en años	Tamaño del vocabulario
1,3	235
2,8	405
3,8	700
5,5	1528
6,5	2500
8,5	4480
9,6	6620
10,7	7020
11,7	7860
12,8	8700
13,9	10660
15	12000
18	17600

(Fuente: Nation, 1990:12)

Pero nuevamente las cifras muestran una variación muy amplia en relación al número de palabras que componen el léxico de un hablante nativo. Meara (1996) plantea que las estimaciones publicadas en cuanto al léxico del nativo medio varían demasiado; con los primeros estudios (Seashore, 1933; Hartman, 1946) estimándolo en un mínimo de 15.000 y un máximo de 20.000. Nation (1993) atribuye tales discrepancias a los tamaños de las fuentes utilizadas y a la forma en que se tomaban las muestras de dichas fuentes, tal como tempranamente



apuntaba Thorndike (1924) en el primer estudio que se realizó en el área. Este estudio ya sugería la necesidad de establecer criterios para definir una familia de palabras.

Finalmente, en lo que se refiere al léxico del hablante nativo pareciera acertado aseverar que una estimación correcta del vocabulario culto del hablante en cuestión estaría en torno a las 17.000 – 20.000 palabras (Goulden, Nation y Read, 1990; Nation y Waring, 1997). Al comienzo de la vida escolar, el niño contaría con un vocabulario de alrededor de unas 4.000 a 5.000 familias de palabras, a las que se añadirían unas 1.000 anualmente hasta alcanzar las estimaciones antes mencionadas que promedian unas 18.500 palabras.

Una vez establecido los niveles de conocimiento léxico de un hablante nativo, es posible establecer cuáles son los niveles de conocimiento léxico deseables en un hablante no nativo. Lo primero que debemos señalar en este punto es que las estimaciones léxicas que se realizan para el hablante nativo no son comparables con las que pudiera alcanzar un hablante no nativo. Un estudiante no nativo, sólo se podría acercar al conocimiento léxico de un adolescente nativo si estudiara la lengua en un contexto angloparlante como sugiere un estudio realizado por Milton y Meara (1995). En otro estudio (Meara y Rodríguez Sánchez, 1993), no obstante, se constata la pérdida paulatina de lo ganado léxicamente durante la estancia en el extranjero por parte de un grupo de estudiantes de nivel avanzado. Este descenso, concluye el estudio, se produjo principalmente debido a la falta de exposición a la lengua que sí habían tenido durante la mayor parte de la jornada laboral mientras permanecían en el país de habla inglesa.

Las estimaciones que permitirían un nivel mínimo de comprensión fijan el umbral en 3.000 familias de palabras para aprendientes de inglés como segunda lengua (Laufer, 1998). Para leer por placer, en cambio, Hirsh y Nation (1992) fijaron el mínimo en 5.000 familias de palabras con un total de unas 8.000 unidades léxicas. Sin embargo, es importante señalar que no todas las palabras son igualmente importantes. Existe un número de palabras relativamente pequeño que permite un nivel de comprensión adecuado. Para esto, las listas de frecuencias, que estudiaremos en el siguiente acápite, nos pueden ayudar a

decidir más eficientemente el orden de aprendizaje de las palabras más importantes.

Algunos autores (Cobb, 2003) recomiendan que, si un estudiante quiere adquirir una buena comprensión lectora y expandir su vocabulario, su principal objetivo debe ser conocer las 2.000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés. Con ellas, un estudiante podría comprender alrededor del 80% de un texto. No obstante, este porcentaje, según Nation y Waring (1997) es demasiado bajo para decodificar apropiadamente las ideas de un texto. Conocer el 80% de las palabras de un texto quiere decir que se desconocen en promedio 2 palabras por línea, lo que impediría aplicar la intuición eficaz que un contexto exige, cercano al 98% de las palabras (Laufer, 1997).

Nation (1990) sugiere que un aprendiente de lengua extranjera conoce de 1.000 a 2.000 palabras tras un período de enseñanza formal del inglés de cinco años con cuatro o cinco clases semanales. En Israel, por ejemplo, los alumnos terminan la enseñanza secundaria con un vocabulario que se encuentra en torno a las 3.500 – 4.000 familias de palabras. Un tamaño léxico deseable para un estudiante universitario, en cambio, debe rondar las 10.000 – 11.000 familias de palabras según el estudio de Hazenberg y Hulstijn (1996) para estudiantes holandeses, cifras que son coincidentes con las de Groot (2000).

## **1.2 Medición de la competencia léxica**

Uno de los elementos fundamentales en el estudio de la competencia léxica de los aprendientes, es la medición del conocimiento de las palabras en la lengua meta (inglés en este caso). Para estos efectos, lo común es preguntarse qué se considera como palabra. Por ejemplo, ¿contamos la palabra *'green'* de color o *'green'* de césped como una sola palabra?, ¿se cuentan los nombres de las personas? ¿Se cuentan los nombres de marcas como *'Pepsi'* o *'Chevrolet'*? Existen muchas formas de decidir cómo contar una palabra. La forma más simple es contar cada palabra en un texto escrito u oral, incluso cuando una palabra aparece más de un vez en dicho texto. Las palabras que se cuentan de este modo se denominan casos. Este modo de conteo es útil si queremos responder cuántas

palabras hay en una página o línea, cuán larga es una novela, o cuántas palabras en promedio puede leer una persona. Otro modo de contar las palabras de un texto es concentrarnos sólo en aquellas palabras que no se repiten. Es decir, sólo contamos los tipos de palabras (*types*) por ejemplo, en la oración '*it is not easy to say it correctly*' podemos contar ocho casos, pero sólo siete tipos de palabras. Utilizamos esta forma de contabilizar las palabras si queremos responder interrogantes como cuán grande era el vocabulario de Shakespeare, o cuántas palabras se necesitan para leer un determinado libro o, cuántas palabras componen cierto diccionario.

Por su parte, el concepto de lema es otro que podría considerarse cuando queremos contar un determinado número de palabras. Este consiste en una palabra base y algunas de sus formas flexionadas y contraídas. Normalmente todos los ítems incluidos bajo un lema pertenecen a la misma parte del discurso. Las inflexiones del idioma inglés incluyen las formas plurales regulares, la tercera persona singular del presente afirmativo, las formas pasadas y participias del pasado regular, las formas del gerundio, comparativos y superlativos. El problema con los lemas es decidir qué hacer con las formas irregulares de plurales y de pasados que existen en inglés como '*mice*', '*is*', '*brought*', '*beaten*' y '*bet*'. ¿Se deben poner estas formas irregulares en categorías separadas o como parte del mismo lema? Los lemas también separan formas estrechamente ligadas como por ejemplo la forma adjetiva y sustantiva de la palabra '*original*', o el uso sustantivado o verbal de la palabra '*display*'. La utilización de lemas como unidad de conteo es problemática, pues reduce considerablemente el número de unidades en un corpus (Bauer y Nation, 1993).

Por esto, una de las unidades más útiles para el conteo de palabras y, eventualmente, el establecimiento del conocimiento léxico de un aprendiente es el de familia de palabras. Una familia de palabras consiste en una palabra base, sus formas flexionadas y derivadas estrechamente relacionadas, por ejemplo *avoid*, *avoids*, *avoided*, *avoiding*, *avoidance*, *avoidable*, *unavoidable* (Laufer, 2012). El problema más complejo que presenta esta forma de conteo es, según Nation (2001), decidir qué incluir en una familia de palabras. Lo que pudiera ser una palabra crítica para un aprendiente pudiera no serlo para otro. Por este

motivo, este autor propone necesario el establecimiento de una escala de familias de palabras, partiendo con el grupo más elemental y transparente y continuando con categorías compuestas por unidades menos obvias y más complejas.

### **1.2. 1 Pruebas de niveles de vocabulario (VLT)**

Cuando se mide el nivel de conocimiento léxico de un aprendiente, es importante saber que existe una fuerte relación entre el volumen de este conocimiento, la cobertura léxica de un texto y la facilidad con la que un aprendiente podrá abordar el vocabulario de un texto (Nation y Beglar, 2007). Las 2000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés proveen entre un 80 y un 95% de cobertura de un texto, dependiendo de su tipo. Las 570 familias de palabras de la lista de palabras académicas (*AWL* en su sigla en inglés) proveen un 4% adicional de cobertura en artículos de diarios y entre un 8,5 y un 10% en textos académicos. A partir de las 2000 familias de palabras más frecuentes del inglés, las terceras 1000 palabras más frecuentes pueden proveer cerca del 4,3% de cobertura, la que va decayendo en cada una de las siguientes 1000 familias de palabras. En este sentido, una de los medios más ampliamente usadas en la medición del vocabulario de un aprendiente de L2 (también utilizado en L1) es la prueba de niveles de vocabulario (*Vocabulary Levels Test*), VLT en su sigla en inglés. El razonamiento teórico que subyace a la aplicación de este instrumento se deriva de investigaciones que muestran que el tamaño del vocabulario está directamente relacionado con la habilidad de utilizar la lengua meta de varias formas (Schmitt *et al.*, 2001). Por ejemplo, conocimiento de las 2000 palabras más frecuentes del idioma inglés proveen el grueso de los recursos léxicos necesarios para la comunicación básica diaria (Schonell *et al.*, 1956). Las siguientes 1000 familias de palabras entregan material adicional para el discurso oral y, adicionalmente, un conocimiento de 3000 familias de palabras constituye el umbral que podría permitir a los aprendientes comenzar a leer textos auténticos (Nation, 2001). Schmitt *et al.* (ibíb.) agrega que la mayor parte de los estudios indican que el conocimiento de las 5000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés entregaría suficiente vocabulario para permitir a los

aprendientes leer textos auténticos, aun cuando muchas palabras todavía les sean desconocidas, pudiendo inferir su significado ayudados por el contexto. Por su parte, aprendientes con conocimiento de las 10000 familias de palabras más frecuentes de la lengua meta manejan un rango léxico amplio, tanto así que Hazenberg y Hulstijin (1996) descubrieron que este tamaño de vocabulario podría servirles para enfrentar los desafíos de estudios universitarios en L2.

La prueba de niveles de vocabulario como medio para medir el vocabulario en aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera es una herramienta que entrega una estimación del tamaño del vocabulario en cada uno de los niveles de frecuencia antes mencionados y, además, entrega una estimación sobre el conocimiento de vocabulario académico de los aprendientes. Más específicamente, esta prueba entrega información sobre la medición del conocimiento léxico en 5 grupos diferentes de palabras, a saber, 2000; 2001-3000; 4001\_5000; AWL (palabras académicas) y 9001-10000 (Webb y Sasao, 2013).

Esta información puede ser de utilidad para profesores, investigadores y administradores en el proceso de toma de decisiones relacionado con los diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para entender cómo se diseñó la prueba de niveles de vocabulario (VLT) es necesario imaginar una lista de frecuencia de familias de palabras ranqueadas desde la palabra más frecuente (*the*), a la más infrecuente. Posteriormente, esta lista se divide en niveles de 1000 familias de palabras. Por tanto, el primer nivel contiene las 1000 familias de palabras más frecuentes, el siguiente nivel las segundas 1000 familias de palabras más frecuentes, y así sucesivamente, tal como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Niveles de familias de palabras según su frecuencia

1 <sup>era</sup> 1000	2 <sup>da</sup> 1000	3 <sup>ra</sup> 1000	4 <sup>ta</sup> 1000	5 <sup>ta</sup> 1000	6 <sup>ta</sup> 1000	7 <sup>ma</sup> 1000	8 <sup>va</sup> 1000	9 <sup>na</sup> 1000	10 <sup>ma</sup> 1000
--------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	--------------------------

Lista de palabras académicas (AWL)(570 familias de palabras)

(Fuente: Nation, 2001)

Para conformar esta banda de frecuencias se utilizaron la lista de familia de palabras del Corpus Nacional Británico compuesto por una colección de muestras escritas (90%) y orales (10%) de 100 millones de palabras (*British National Corpus wordlists*), que actualmente agrupa hasta la veinticincoava 1000 familia de palabras y, la Lista de Palabras Académicas compuesta por 570 familias de palabras extraídas de un corpus académico de 3.500.000 palabras (AWL) (Coxhead, 1998, 2000). La medida de frecuencia utilizada para la conformación del nivel 1, por ejemplo, debía ser superior a las 332 ocurrencias por cada 5 millones de palabras. Para el caso de la Lista de Palabras Académicas, la medida de frecuencia debía ser por lo menos de 100 ocurrencias en el corpus de esta lista (3.500.000 palabras). Por su parte, la relación de la muestra estratificada que se tomó para la conformación de la prueba fue de 3 (sustantivo): 2 (verbo): 1 (adjetivo), que se mantuvo en toda la prueba con cada sección formada por 3 grupos de sustantivos, 2 grupos de verbos y 1 grupo de adjetivos para la prueba original de 18 ítems. Para la prueba de 30 ítems (Schmitt et al., 2001) (que se utilizará en este estudio) se mantuvo la proporción con 5 grupos de sustantivos, 3 grupos de verbos y dos grupos de adjetivos. Para todos los niveles, excepto para el nivel de palabras académicas, cada familia de palabras en la prueba

representa 33 familias de palabras (1000 dividido por 30). Por tanto, un puntaje de 20 sobre 30 en alguno de los niveles de la prueba significa que un aprendiente conoce 667 familias de palabras de las 1000 que componen dicho nivel y, que no conoce las restantes 333. Lo deseable, según Nation (2008), es que un aprendiente conozca al menos el 90% de las familias de palabras de aquel nivel (27 de 30) para poder decir con cierta propiedad que tal nivel es conocido por dicho aprendiente. Los 30 ítems del nivel de palabras académicas representan las 570 familias de palabras que conforman la lista. También es esperable que un aprendiente conozca 27 de las 30 familias de palabras del nivel en la prueba para poder estar satisfechos con el desempeño del aprendiente en este nivel.

Para la prueba de niveles de vocabulario, tanto para su formato de conocimiento léxico receptivo como productivo, se eligieron 5 niveles, a saber, las segundas 1000, terceras 1000, quintas 1000, el nivel de palabras académicas y el nivel de las décimas 1000 familias de palabras. No se escogieron las primeras 1000 palabras pues no fue posible construir las alternativas de las definiciones para los ítems de la prueba de este nivel con vocabulario más frecuente que el de esta banda. Sin embargo, las versiones de las primeras y segundas 1000 familias de palabras están disponibles actualmente de manera separada en versiones bilingües en varios idiomas (tailandés, vietnamita, mandarín simplificado y tradicional, coreano, japonés, e indonesio).

De cada uno de estos niveles, se tomó una muestra representativa de 60 palabras para la construcción de cada sección. Las sesenta palabras seleccionadas se agruparon en 10 bloques de seis ítems de acuerdo a su categoría (sustantivo verbo, adjetivo) y se revisaron para evitar que estuvieran relacionadas tanto en significado como en forma, de tal modo que los distractores funcionaran adecuadamente. Es decir, que aún aquellos aprendientes con un conocimiento parcial de la palabra fueran capaces de elegir la respuesta correcta. Pues, el objetivo de esta prueba es dar cuenta, de la manera más precisa posible, de las palabras que conocen, aun cuando no las hayan aprendido completamente. De las 6 palabras que componen cada bloque se seleccionaron 3 de manera aleatoria, las otras tres se utilizaron como distractores. A su vez, se construyeron

definiciones de las palabras seleccionadas utilizando las palabras más frecuentes del primer nivel de frecuencia para las segundas 1000 palabras y de los dos primeros niveles de frecuencia para las definiciones de los restantes niveles. Así, las opciones de las definiciones utilizaron palabras más frecuentes que las palabras que se estaban evaluando. Un ejemplo del formato de la prueba de niveles de vocabulario se muestra a continuación en la figura 5.

Figura 5. Ejemplo de pregunta de la prueba de niveles de vocabulario receptiva (VLT)

**A vocabulary levels test: Version 1**

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.

1	business		
2	clock	_____	part of a house
3	horse	_____	animal with four legs
4	pencil	_____	something used for writing
5	shoe		
6	wall		

You answer it in the following way...

1	business		
2	clock	6	part of a house
3	horse	3	animal with four legs
4	pencil	4	something used for writing
5	shoe		
6	wall		

(Fuente: Schmitt et al., 2001)

Laufer y Nation (1999) crearon la prueba de niveles de vocabulario en su formato productivo controlado que está modelada en base a la prueba de niveles de vocabulario (conocimiento receptivo). Esta prueba utiliza los mismos niveles de frecuencia y los mismos ítems. Sin embargo, aquí los ítems no son provistos, sino elicitados en pequeñas oraciones. Para tal efecto, y con el propósito de evitar palabras no deseadas que pudieran adecuarse al contexto dado, se entregan las primeras letras de la palabra meta. Lo anterior se ilustra en la figura 6.

Figura 6. Ejemplo de pregunta de la prueba de niveles de vocabulario productiva controlada



### Productive Vocabulary Levels Test Version A

Complete the underlined words as in the following example. He was riding a bi\_\_\_\_\_.

He was riding a bicycle.

(Fuente: Laufer y Nation, 1999)

La otra forma de medición de la competencia léxica que se propone utilizar en esta investigación es la denominada Perfil de Frecuencia Léxica (*Lexical Frequency Profile* o *LFP*). La prueba de perfil de frecuencia léxica (Laufer y Nation, 1995; Laufer, 2005; Laufer, 2013) es una prueba de conocimiento léxico productivo libre que muestra el porcentaje de palabras que usa un aprendiente en los diferentes niveles de frecuencia en un texto escrito. La prueba consiste en la producción de un texto de entre 200 y 400 palabras (tokens) que se analizan en términos de su perfil de frecuencia léxica por medio de un programa computacional (VocabProfile; Cobb, adaptado de Heatley, Nation & Coxhead, 2002). Por ejemplo, si consideramos una composición de 200 palabras, entre las que 150 pertenecen a las primeras 1000 palabras más frecuentes, 20 a las segundas 1000, 20 a la lista de palabras académicas y 10 no están en ninguna de estas listas, convertidas estas cifras a porcentajes del total de las 200 palabras, el LFP del texto es, por tanto, 75% - 10% - 10% - 5%, respectivamente.

Lo que hace el programa es parear las listas de frecuencia léxica con el texto que ha sido ingresado para su análisis. Para que este análisis sea llevado a cabo de una manera apropiada, se deben realizar algunas modificaciones. Se deben corregir las palabras mal escritas cuyos errores no distorsionen la palabra, para permitir que puedan ser reconocidas por el programa. Se deben omitir los nombres propios (estos no son considerados parte del léxico de un idioma en particular) y las palabras que se usaron de manera semánticamente incorrecta, por ejemplo, significados erróneos o mal uso de colocaciones, pues no pueden ser consideradas conocidas por los aprendientes. La composición o texto que los aprendientes deben escribir está motivada por una pregunta de ensayo y,

excepto por las palabras del enunciado, no se les provee de ningún otro tipo de vocabulario.

Un ejemplo de tema puede ser:

- *Should a government be allowed to limit the number of children in a family?*

### **1.2. 2 Perfil de Frecuencia Léxica**

Laufer (2013) explica que el LFP es una medida cuantitativa del *uso* léxico en escritura, que puede distinguirse del *conocimiento* léxico. Al conocimiento se le considera información sobre una palabra que está almacenada e interconectada en el lexicón mental; por ejemplo, su forma hablada o escrita, sus propiedades gramaticales, propiedades semánticas y conexiones con otras palabras. El uso, por su parte, es la elección de los aprendientes, en forma oral o escrita, de poner su conocimiento léxico en práctica. Del mismo modo, el uso debe ser igualmente distinguido del conocimiento léxico activo. El conocimiento activo se asocia al habla o a la escritura e implica recuperar la forma deseada de la palabra cuando se nos pide hacerlo. Por ejemplo, cuando se nos pide traducir una palabra de la L1 a la L2. No obstante, el uso se asocia a la producción libre del aprendiente, como es el caso de la composición. Es deseable, comenta la autora, hacer la distinción entre el conocimiento activo y el uso ya que no todos los aprendientes que producen vocabulario infrecuente cuando se les fuerza a ello, lo hacen cuando se les permite realizar su propia selección de palabras, como es en el caso de la escritura de cartas, informes, composiciones o en presentaciones orales.

El LFP, junto con otras mediciones de proficiencia léxica como el VLT, puede proveernos de una visión comprensiva del desarrollo léxico de un aprendiente. Por ejemplo, Laufer (1998) estudió el desarrollo del vocabulario pasivo, vocabulario activo y uso del vocabulario del inglés como lengua extranjera en un colegio de enseñanza secundaria. Realizó mediciones al comienzo y al término del año escolar y descubrió que las tres áreas de la competencia léxica no se

desarrollaron al mismo tiempo. Los aprendientes que incrementaron su vocabulario pasivo o activo en 500 o 1000 familias de palabras pueden no necesariamente elegir usar estas palabras en escritura libre. Esto último, principalmente, debido a una falta de confianza en las nuevas palabras aprendidas o a problemas relacionados con la velocidad de acceso. Cuando el tiempo es una limitante se opta por las palabras de uso más frecuentes.

Varios estudios han utilizado el LFP como medio válido de medición de la riqueza léxica. Horst y Collins (2006) investigaron el desarrollo léxico de aprendientes de inglés como lengua extranjera cuya L1 era el francés. Usando la medición de cognados inglés-francés del LFP pudieron demostrar que los aprendientes más competentes usaban menos cognados de su lengua materna. Por su parte, East (2005) utilizó el LFP para estudiar la contribución de los diccionarios bilingües en la escritura. Al comparar ambos textos (uno con la ayuda del diccionario y el otro sin diccionario) de los mismos aprendientes pudo determinar que el perfil léxico de los textos era significativamente diferente, demostrando la contribución de los diccionarios a la calidad del léxico de los aprendientes. Otros estudios que han utilizado el LFP son, por ejemplo, los de Lenko-Szymanska (2002) que indagó el desarrollo léxico de hablantes polacos; el de Ovtcharov, Cobb y Halter (2006) que compararon aprendientes de francés como L2 en forma oral en diferentes niveles de proficiencia; o el de Laufer y Paribakht (1998) que compararon la riqueza léxica de aprendientes de un contexto inglés con las de contextos de habla no inglesa; o, por último, como el de Morris y Cobb (2004) en el que se utilizó el LFP para predecir el desempeño académico de los practicantes de TESL (*Teaching English as a Second Language*). Finalmente, es necesario mencionar que las principales debilidades de esta herramienta son dos. La primera es que no distingue entre homónimos, como por ejemplo 'bank', o 'pupil', que pueden pertenecer a un nivel de frecuencia diferente de acuerdo a su significado. La segunda, el LFP no reconoce unidades multi-léxicas como 'as a matter of fact', 'of course' o 'make up one's mind'. En vez de clasificarlas como entidades únicas, el programa las descompone y las clasifica por palabras individuales. Para dar solución a estos problemas, algunos investigadores ya están trabajando en estas mejoras al programa, Cobb está

estudiando el primer problema y Laufer el segundo.

Hasta este punto se ha presentado una revisión de qué entendemos por vocabulario y cómo se mide su conocimiento y uso. A continuación, se hace pertinente una revisión de algunas consideraciones acerca de la evolución que ha experimentado la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario en las últimas décadas y cómo esta evolución ha marcado un cambio de foco en la enseñanza de lenguas.

### **1.3 Consideraciones diacrónicas sobre la enseñanza y aprendizaje de vocabulario**

Cuando Chomsky publicó *Syntactic Structures* en 1957 marcó un hito en la visión de la teoría lingüística por lo nuevo de sus planteamientos sobre cómo entender la lengua. Este autor sugería que la lengua existía en el individuo independiente de sus necesidades comunicativas. El condicionamiento verbal no era la forma en que se adquiría la lengua materna y, por consiguiente, la segunda lengua no se llevaba a cabo por un proceso de estímulo-respuesta. También planteó la diferencia entre el concepto de *competence*, la gramática mental de una lengua, y *performance*, el uso real de dicha lengua. Además, presentó la noción de una competencia gramatical referida al potencial para generar y comprender una serie infinita de frases gramaticales a partir de una serie limitada de reglas gramaticales internas. Esta competencia gramatical, sin embargo, no daba cuenta del fenómeno de la competencia lingüística de manera suficiente. Hasta mediados de los setenta, el dominio de la lengua se dividía en el dominio de las destrezas y el conocimiento de las partes integradoras del lenguaje. Las destrezas eran las vinculadas con el lenguaje oral (la escucha y el habla) y escrito (lectura y escritura). Las partes del lenguaje eran el vocabulario, la fonología y la gramática. Este escenario llevó a la introducción del concepto de 'competencia comunicativa' por parte de Hymes (1972). Un hablante, además de ser capaz de formar frases gramaticalmente correctas (competencia gramatical), debía

mostrar dominio de la habilidad para usar la lengua de manera apropiada según los diferentes contextos sociales (competencia comunicativa). Esta mirada revolucionó el enfoque de la enseñanza de lenguas, colocando el objetivo en la habilidad comunicativa en lugar del dominio de las estructuras y, valorando la fluidez por sobre la corrección. Esta noción que planteó Hymes trascendió la noción chomskiana de competencia lingüística entendida como la capacidad del individuo para reconocer y producir una cantidad infinita de lenguaje a partir de un número finito de unidades y reglas en una lengua determinada.

Paralelamente, aparecieron en Inglaterra sílabos organizado en nociones y funciones en respuesta a la metodología audiolingual, que fueron el origen de lo que hoy conocemos como la metodología comunicativa. Este enfoque funcional sustituyó la enseñanza de la gramática por la de las funciones de la lengua, en otras palabras, las distintas formas que el hablante emplea para expresar sus deseos, necesidades y emociones, y para dar y recibir información en las distintas situaciones de la cotidianidad. Sin embargo, pronto se empezaron a detectar problemas en la metodología comunicativa, ya que las funciones se aprendían de memoria y el estudiante era incapaz de crear sus propias expresiones. También surgió el problema de la gradación de los contenidos y su conflicto con estructuras gramaticales necesarias y más complejas.

En este contexto, fueron relevantes las aportaciones hechas por estudios relacionados con los actos de habla y las contribuciones de Widdowson (1978) en los que se privilegiaba la comunicación por sobre la mera adquisición del código lingüístico. Johnson (1979) operacionalizó estos postulados a través de cinco principios sobre los que se debía diseñar la metodología comunicativa: *information transfer*, *information gap*, *puzzle* (completar información), *task dependency* y *correction for content*. Luego, durante los ochenta, Cummins (1980) sugirió que el dominio de la lengua estaba compuesto por dos elementos, el dominio cognitivo-académico y las habilidades básicas de la comunicación interpersonal, que incluía la fluidez y la competencia sociolingüística. Del mismo modo, Canale (1983:5) planteaba que la competencia comunicativa era el "sistema subyacente de conocimientos y habilidades requeridas para la comunicación" y la organizó en cuatro áreas, competencia gramatical,

competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Mas adelante, Orwig (1999) desarrolla más pormenorizadamente la competencia comunicativa proponiendo ocho elementos fundantes divididos en dos aspectos, a saber: del aspecto lingüístico, competencia fonológica y ortográfica, competencia gramatical, competencia léxica y competencia discursiva; y del aspecto pragmático, competencia funcional, competencia sociolingüística, competencia interaccional y competencia cultural.

### **1.3.1 La metodología comunicativa**

Esta forma de entender el aprendizaje de una lengua dio origen a una orientación metodológica basada en la integración y adquisición de las capacidades que se esbozaron anteriormente y, que van más allá de la mera consecución de objetivos lingüísticos. Según Hymes (1972), aprender una lengua debía perseguir aproximar al estudiante a la realidad de la lengua, transmitir sobre todo el mensaje y conseguir un grado de fluidez y espontaneidad semejante al nativo. Durante los sesenta y setenta, como consecuencia de los avances en la lingüística, especialmente, en los postulados funcionalistas de Halliday surgió la necesidad de cambio en los métodos de enseñanza y el currículo para adaptarse a todos los estudiantes. Los métodos tradicionales y estructurales ya no eran adecuados, pues el objetivo se situaba en la comunicación en lugar del dominio de estructuras; se privilegió la fluidez. Los nuevos sílabos debían tener en cuenta las necesidades de los alumnos, que muchas veces no pretendían un dominio cabal de la segunda lengua sino uno más acorde con propósitos prácticos y útiles. En este punto, cobró mucha relevancia el rol que ejerció el entonces naciente Mercado Común Europeo y las iniciativas de funcionamiento que asumió el consejo de Europa con el propósito de normalizar los niveles y contenidos de la enseñanza de idiomas.

A comienzos de los 80, la metodología de la enseñanza de lenguas adoptó posturas más eclécticas incorporando experiencias obtenidas a partir de investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de idiomas y combina una serie de elementos procedentes de diversos puntos de vista metodológicos. Las tendencias actuales confluyen en una aproximación que recoge las nociones

mencionadas anteriormente y las integra en un enfoque comunicativo articulado en un conjunto de ideas, que muchos profesores consideran como la práctica acertada y aceptada y la más eficiente para el alumno. El enfoque comunicativo propone que los alumnos experimenten el lenguaje en el contexto de la clase, con actividades que les enseñan a reaccionar en situaciones reales de la lengua. Los rasgos fundamentales de esta metodología son los siguientes:

- Énfasis en el aprendizaje de la lengua para comunicarse a través de la interacción en la lengua meta.
- Introducción de textos auténticos en el aula.
- La comunicación se introduce en el aula desde los primeros niveles de aprendizaje.
- La segunda lengua se usa como medio normal de organización e instrucción en clases.
- La exposición del alumno a la segunda lengua debe ser intencionada en todas las ocasiones que sea posible.
- El enfoque comunicativo está centrado en el alumno.
- La experiencia personal del estudiante se considera una contribución importante.
- El rol del profesor es principalmente de facilitador de la comunicación.
- Tiene énfasis el lenguaje funcional y utilizable que permita el desenvolvimiento en situaciones cotidianas.
- Tiene un énfasis en el desarrollo del aspecto oral de la lengua.
- También se consideran las habilidades escritas como elementos que entregan confianza y fluidez en la lengua.
- No se excluye la enseñanza de la gramática; las explicaciones gramaticales y el análisis de la lengua pueden ayudar a los alumnos.
- Las actividades son diseñadas con un objetivo comunicativo en donde se ofrece al alumno las mayores oportunidades para usar la lengua.
- Se pone gran énfasis en el significado, el mensaje que se desea transmitir frente por sobre la corrección gramatical, simulando la adquisición de la lengua materna.
- Se privilegia el trabajo colaborativo.

- Se resignifica el rol del error. Éste pasa a ser parte del proceso de aprendizaje.
- Se enfatiza el texto como discurso y no la frase u oración aislada.

Nuevamente, sin embargo, y a pesar de la importancia que se reconoce en el vocabulario para conseguir la comunicación fluida, no se considera su aprendizaje como prioritario y se asume que su aprendizaje replicará la forma en que se adquiere en la lengua materna, por exposición, de forma progresiva y a través de la comunicación. El foco de atención de la mirada comunicativa no está en el vocabulario, a pesar de lo afirmado por Widdowson (1978) con relación a que los hablantes nativos entienden mejor expresiones en las que el vocabulario es correcto aunque la gramática no, por sobre aquellas en que la gramática es adecuada pero el vocabulario es erróneo. El foco, más bien, según Zimmerman (1997) está puesto en el uso apropiado de las categorías comunicativas y la lengua como discurso. Las listas de frecuencia no se tenían en cuenta para elaborar los materiales sino que se evaluaba subjetivamente la utilidad de las unidades léxicas que se debían incluir. Según Schmitt (2000), se hubiera esperado que un enfoque como el comunicativo, basado en la transmisión de significado, hubiera otorgado un papel preponderante al vocabulario, no obstante, se le vuelve a adjudicar un lugar secundario, bajo el dominio de las funciones del lenguaje. A pesar de que las palabras transmiten mucho más mensaje y están más cargadas de significado que las funciones gramaticales, la metodología comunicativa sólo concede al vocabulario un lugar menor, con un rol sólo de apoyo al lenguaje funcional. En resumen, se asume que la exposición a la lengua traerá consigo la adquisición de un vocabulario adecuado.

### **1.3.2 Los métodos léxicos**

El papel fundamental del léxico se empezó a valorar hace relativamente poco tiempo (Pérez Basanta, 1999). Esta tardanza se debió probablemente a la imposibilidad de hacer generalizaciones sobre el léxico, donde las relaciones son casi infinitas, a diferencia de la gramática. Trabajos como el de Wilkinson (1972),



Richards (1976) y Widdowson (1978), junto con el interés por las colocaciones por parte de Firth (1957) marcaron el comienzo de la investigación en el papel del léxico como componente fundamental de la competencia comunicativa. Las investigaciones de Sinclair sobre el proyecto COBUILD (1981), la publicación de *The Lexical Syllabus* (Willis, 1990) y de *The lexical Approach* (Lewis, 1993), junto con una serie de manuales que se concentraban en la práctica del vocabulario, impulsaron una nueva perspectiva en la consideración del léxico, que pasó de su lugar secundario tradicional, a un papel preponderante en el aprendizaje de lenguas, por sobre la gramática. Afirmaciones de Lewis (1993: 89) tales como "*Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*" o "*words carry more meaning than grammar*" (1993: 38) apuntaban hacia una nueva forma de interpretar la enseñanza de una segunda lengua con importantes repercusiones en la metodología. La aparición de un nuevo enfoque metodológico, que supuso un cambio en las tendencias de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y el papel que el léxico representó, estuvo relacionada con los análisis informáticos y el funcionamiento de los modelos léxicos en el uso de la lengua. La lingüística computacional permitió llevar a cabo análisis de datos sobre la lengua que hasta ese entonces eran meras intuiciones u observaciones a pequeña escala. Estos enfoques léxicos están en la actualidad plenamente vigentes, no sólo por su carácter innovador sino por su coincidencia con los estudios de lingüística computacional y de corpus, que han puesto de manifiesto el componente léxico como una de las variables más dominantes en la adquisición de una lengua.

### **El enfoque léxico**

Este enfoque implicó una nueva forma de entender la metodología de la lengua en la que se concede una papel fundamental a la transmisión del significado, por encima de cualquier otro aspecto. Incluyendo planteamientos de teorías anteriores, de la lingüística de corpus, de análisis del discurso y la metodología comunicativa, los enfoques léxicos desarrollan muchos de los principios fundamentales de quienes proponían las aproximaciones comunicativas, aunque otorgando una clara predominancia al conocimiento léxico-semántico y su

enseñanza. Los principios fundamentales de la aproximación léxica fueron los siguientes:

- La lengua consiste en léxico gramaticalizado, no gramática lexicalizada.
- La dicotomía gramática/vocabulario dejó de ser válida (unidades léxicas)
- Se privilegia el desarrollo y manejo de las unidades significativas de la lengua (*chunks*), que son un elemento central de la lengua.
- Se reconoce la utilidad de los patrones estructurales, aunque no por sobre los patrones léxicos ni metafóricos.
- Se incluye a las colocaciones como principio organizador de los programas.
- El contenido y la secuencia de los programa se ve influenciada por los aportes de la lingüística computacional.
- Se reconoce a la lengua como un recurso personal y no una idealización abstracta
- El éxito en el uso del lenguaje es un concepto más amplio que la precisión en el uso de éste.
- La metáfora central del lenguaje es holística: 'la lengua es un organismo, no una máquina'.
- Se privilegia el lenguaje hablado por sobre el escrito. Éste se considera como un medio secundario con una gramática distinta de la hablada.
- Lo contextual cobra mayor importancia que lo situacional en la enseñanza.
- La competencia pragmática precede a la competencia gramatical como base y no como producto.
- La gramática como estructura está subordinada al léxico.
- El error gramatical es parte intrínseca del proceso de aprendizaje.
- La habilidad gramatical pasa a ser una destreza receptiva.
- La gramática textual cobra mayor relevancia que la gramática oracional.
- Se subraya la importancia del proceso y las tareas frente al producto y los ejercicios.
- Se concede mayor categoría a las destrezas receptivas, especialmente a la comprensión oral.
- El paradigma que se basa en la observación, la formulación de hipótesis y la experimentación sustituye al que se basaba en la presentación, práctica

y producción.

Pero sin duda, el pilar sobre el que se asienta esta aproximación es la importancia que se da al léxico como el portador del significado en la comunicación. Lewis, apoyado en importantes estudios (Pawley y Syder, 1983; Kjellmer, 1987; Altenberg y Granger, 2001; Harwood, 2002) claramente desafía la división tradicional del lenguaje en gramática y vocabulario argumentando que el lenguaje no consiste en vocabulario y gramática, sino en palabras o multipalabras "*glued together*" (Ellis, 1996:11) y almacenadas en el lexicón mental como "*big words*"; cuestionando con fuerza la teoría chomskiana presente durante las últimas tres décadas. Los principios del *Lexical Approach* han tenido repercusiones en lo metodológico y su puesta en práctica significa cambios importantes en el aula en cuanto al papel del alumno, del profesor y de las actividades. Y como en este enfoque el lenguaje consiste en trozos prefabricados con valor pragmático, los profesores deberíamos dedicar una atención especial a su estudio y procesamiento, y utilizando una metodología inductiva y deductiva que promueva los siguientes aspectos:

- Las destrezas receptivas ( comprensión oral y escrita).
- Actividades basadas en comparaciones entre el inglés y la lengua materna y la traducción (uso de la L1).
- El uso del diccionario como un recurso para un aprendizaje activo.
- El uso de textos auténticos procedentes de los corpus (textos auténticos).
- Promover la revisión y reciclaje del aprendizaje (repetición motivada).
- Ofrecer los contenidos léxicos de acuerdo con su organización en el lexicón mental (agrupamiento semántico)
- El léxico como "*multiword chunks*" (exposición a lenguaje formulaico)

Sin duda, el mérito fundamental del enfoque léxico, al margen de la controversia que implica la aceptación de un nuevo paradigma, está en la nueva forma de entender la naturaleza del léxico y su potencial contribución a la metodología de la enseñanza del vocabulario. Varios años después de la aparición del enfoque léxico podemos ver cómo algunos principios de la teoría de Lewis tienen eco en

los libros de texto actuales y, aunque su influencia no ha significado un cambio radical en las aproximaciones metodológicas, posiciones integradoras reconocen los méritos y el indudable avance que esta teoría representa en los intentos de conceder al léxico el papel que realmente merece en la enseñanza del idioma.

En la siguiente sección se incluye una revisión de algunas condiciones psicológicas relevantes en el proceso de aprendizaje léxico, presentes en cualquier enfoque de enseñanza que se adopte, y que, por tanto, se deben tener presente cuando se analizan los factores que posibilitan el desarrollo de la competencia léxica.

#### **1.4 Algunas condiciones cognitivas para el aprendizaje de vocabulario**

En el aprendizaje de una lengua hay involucrados diferentes objetivos. Uno de ellos puede estar orientado hacia la gramática, otro al contenido, otro al desarrollo de las habilidades y, otro al aprendizaje de vocabulario. En este trabajo nos centramos en el objetivo del aprendizaje y enseñanza de este último. Para ello es necesario considerar ciertos aspectos involucrados en el conocimiento del vocabulario y así establecer, de una manera adecuada, las diferentes tareas, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que posibilitarán el cumplimiento de este objetivo. Uno de estos aspectos tiene relación con ciertas condiciones psicológicas o cognitivas que se ven involucradas en el aprendizaje del componente léxico por parte de los aprendientes. Existen tres procesos cognitivos generales que son necesarios para la adquisición de una palabra. Estos procesos comprenden el notar, la recuperación y el uso creativo o generativo. A menudo, estos procesos son considerados fases recurrentes y complementarias. Desde un punto de vista pedagógico, pueden ayudar a orientar el diseño metodológico que propende al desarrollo de la competencia léxica.

##### **1.4.1 Notar (*noticing*)**

El primer proceso que impulsa el aprendizaje es notar. Esto es prestar atención a

una palabra en particular. Esto significa que los aprendientes necesitan notar la palabra y ser conscientes de ella como un ítem léxico útil (Schmidt, 1990). La acción de notar puede verse afectada por variados factores, entre los que se incluye, la prominencia de la palabra en el input textual, el contacto previo que el aprendiente haya tenido con la palabra y la comprensión del hecho que esta palabra llena una brecha en su conocimiento de la lengua (Schmidt y Frota, 1986; Ellis, 1990; Schmidt, 2010). El notar también se puede dar cuando el aprendiente busca una palabra en un diccionario, o estudia la palabra en forma intencionada, la adivina por el contexto o pide que se le explique su significado.

El notar se ve favorecido por la motivación y el interés. En este sentido, la elección del contenido juega un rol preponderante en la estimulación de ambos. Sin este compromiso o atención provocada en el aprendiente no se generarán las condiciones para que se den otros factores que favorecen el aprendizaje. Nation (2001) recomienda que los profesores observen cuidadosamente a sus estudiantes y tomen en consideración sus opiniones sobre los temas que le son de interés. Y aunque no existe una teoría ampliamente aceptada en relación al por qué el interés y los factores que lo provocan son importantes, existe cierta evidencia que indica que la visión sobre lo que los profesores consideran interesante no corresponde a la de sus estudiantes.

También se puede abordar el interés a nivel de la palabra. Pues el notar implica la descontextualización de tal palabra. Este proceso ocurre cuando el aprendiente presta atención al ítem léxico como parte de la lengua y no sólo como parte del mensaje. Esto no significa que las palabras no ocurran en el contexto de una oración, sino más bien, que las palabras de interés son extraídas de su contexto de uso para concentrarse en ellas como ítems léxicos individuales. Algunos ejemplos de este proceso pueden ser:

- Mientras se escucha o se lee, los aprendientes notan que una palabra es nueva o recuerdan haberla visto o escuchado anteriormente.
- El profesor escribe la palabra de interés en la pizarra.
- El aprendiente negocia el significado de la palabra con sus

compañeros o con el profesor.

- El profesor explica el significado de la palabra dando una definición, un sinónimo o su traducción.

Uno de los problemas que presenta este proceso tiene que ver con decidir cuánta atención prestar, a qué prestarla y cuándo hacerlo. Dos de las formas más comunes de descontextualización, que se explican a continuación, son la negociación y la definición. La negociación ha demostrado ser un procedimiento efectivo en el aprendizaje de un ítem léxico. Variados estudios muestran que las palabras de vocabulario que son negociadas tienen más probabilidades de ser aprendidas que las que no lo son (Newton, 1995; Ellis, Tanaka y Yamakazi, 1994; Ellis y Heimbach, 1997). No obstante, estos avances se deben interpretar de manera cuidadosa, pues en estos estudios se estableció, además, que las tareas de aprendizaje que incluían negociación tomaban más tiempo que las que no lo hacían y, que aunque había una alta probabilidad que las palabras negociadas fueran aprendidas de mejor forma, éstas sólo comprendían el 20% del aprendizaje total del vocabulario. Esto ocurre, principalmente, porque sólo algunos ítems pueden ser negociados sin interferir demasiado con la actividad comunicativa. Por lo tanto, aunque la negociación realmente promueve el aprendizaje, no es el medio por el cual se aprende la mayoría del vocabulario. Es importante, entonces, que los profesores busquen otras formas de descontextualizar el vocabulario para mejorar la calidad del aprendizaje, como por ejemplo la definición.

La definición, por su parte, ha demostrado ser efectiva cuando los ítems léxicos son explicados de manera breve mientras se escucha una historia o se buscan en el diccionario mientras se lee (Elley, 1989; Brett, Rothlein y Hurley, 1996; Knight, 1994). Una definición simple, que ha demostrado ser la más efectiva, es aquella que incluye sólo algunas características de la palabra (Ellis, 1995). Otros estudios sobre el aprendizaje de vocabulario descontextualizado (listas de palabras o tarjetas de palabras) (Nation, 1982; Waring, 1997; Nation, 2000) han demostrado que es más rápido, para muchos aprendientes, si el significado de la

palabra es expresado a través de su traducción. Ésta es, probablemente, el tipo de definición más simple, pues es corta y saca provecho de una experiencia lingüística familiar.

Tal como lo es la negociación, la definición es una forma de descontextualización que centra su atención en las palabras como palabras y no como partes de un mensaje. En este sentido, con el propósito de generar esta descontextualización en alguna tarea de aprendizaje, por ejemplo, mientras se realiza una actividad de audición, el profesor puede poner las palabras deseadas en la pizarra a medida que son escuchadas, destacarlas a medida que reaparecen, traducirlas, definir las de manera simple y, motivar a sus estudiantes a negociar su significado con el profesor. Estos últimos pueden influenciar directamente la habilidad de los aprendientes en notar, tanto en tareas de habla como de escritura, pensando dónde está ubicado el vocabulario deseado en el input y realizando alguna forma de pre-enseñanza o sensibilización en relación al léxico meta previo a la actividad.

#### **1.4.2 Recuperación (*retrieval*)**

El otro proceso importante que hace que una palabra sea recordada es la recuperación. De acuerdo a Baddeley (1990). Una palabra puede ser notada y su significado comprendido en el input textual de la tarea de aprendizaje a través de la explicación por parte del profesor o por el uso del diccionario. Si posteriormente se recupera dicha palabra durante la tarea la recordación de esa palabra se verá fortalecida. La recuperación, explica este autor, puede ser receptiva o productiva. La primera involucra percibir la forma y recuperar su significado, mientras que la segunda implica el deseo de comunicar el significado de la palabra y recuperar la forma escrita o hablada según sea la situación comunicativa. La recuperación no se da si el significado y la forma se presentan al aprendiente de manera simultánea.

Por lo tanto, la repetición pasa a ser un factor de importancia. Como lo sugiere Baddeley (ibíd.: 156), no es sólo la simple repetición es lo relevante, sino la reiteración de la oportunidad para recuperar la palabra que está siendo

aprendida. Cuando los aprendientes ven o escuchan la forma de una palabra necesitan recuperar su significado. Esta recuperación puede ser todo lo que conozcan de esta palabra, ideas de encuentros previos, contenido o información de encuentros recientes. Cada una de estas instancias de recuperación, explica Baddeley, fortalece la ruta de unión entre la forma y su significado, facilitando posteriores recuperaciones. Es posible que se pueda calcular cuánto input, en términos de palabras, necesite un aprendiente dentro de un cierto período de tiempo para que se dé la oportunidad de encontrarse con la palabra recientemente aprendida nuevamente, antes de que el recuerdo del primer contacto desaparezca. Si ha pasado mucho tiempo entre el primer contacto con la palabra y el actual, este último no constituiría una repetición sino, más bien, un primer contacto. Si por el contrario, aún queda recuerdo del contacto previo, el presente encuentro con la palabra no sólo aumenta sino también fortalece el recuerdo de dicha palabra. Para realizar este cálculo se deben tomar en consideración dos grandes factores, la amplitud del conocimiento léxico del aprendiente y la longitud del recuerdo de una palabra. Adicionalmente, la investigación en este ámbito indica que las repeticiones necesitan ser espaciadas de manera incremental, con períodos cortos entre los primeros contactos y períodos mucho más amplios entre los encuentros más tardíos. Así, el número de encuentros previos influenciará la longitud de tiempo que permanezca tal recuerdo. En promedio, los aprendientes necesitan actividades de audición tres veces a la semana por cerca de quince minutos y leer un libro graduado cada dos semanas (Nation, 1997; Nation y Wang, 1999).

### **1.4.3 Uso creativo o generativo (*creative or generative use*)**

El tercer gran proceso que puede llevar a la recordación de una palabra es la generación. Existe un variado número de estudios que demuestran que el procesamiento generativo es un factor importante tanto en la lengua materna como en la lengua meta (Joe, 1995; R. Ellis, 1995; Baddeley, 1990; Laufer y Hulstijn, 2001). El procesamiento de generación o uso creativo del vocabulario ocurre cuando palabras que han sido aprendidas en un contexto se les encuentra



o usa de una manera diferente a las del primer contacto. Lo más llamativo de este proceso es la reconceptualización de la palabra que el aprendiente se ve forzado a hacer. Por ejemplo, el uso de la palabra *'cement'* (encementar) en el contexto *'we cemented the path'*, que fue aprendido en un primer término por el aprendiente, posteriormente se encuentra con el siguiente contexto *'we cemented our relationship with a drink'* necesitará repensar el significado y usos de la palabra *'cement'*, lo que permitirá establecer más firmemente la recordación de esta palabra. El uso generativo no se restringe sólo a las extensiones metafóricas del significado de una palabra, sino que también se aplica a un amplio rango de variaciones que van desde las inflexiones, pasando por las colocaciones y contextos gramaticales hasta las referencias y los significados. Nation (2001) advierte que nuestro conocimiento de la naturaleza del uso generativo y las clasificaciones de los diferentes grados de generatividad son aún incompletos. La negociación mejora el aprendizaje no sólo por medio de la descontextualización, posiblemente, también a través de la oportunidad del uso generativo.

La generación, o el procesamiento generativo también pueden ser receptivos o productivos. Desde un punto de vista receptivo, ésta involucra el contacto con la palabra que se usa de nuevas maneras tanto en audición como en lectura. En su forma productiva, ésta implica producir nuevas formas de usar el vocabulario deseado y en nuevos contextos.

Laufer y Hulstijn (2001), investigaron el efecto de lo que ellos llaman el involucramiento con la tarea en aprendizaje incidental de vocabulario. Observaron que el involucramiento se veía afectado por tres rasgos en las tareas. La descripción de estos rasgos puede considerarse intentos por operacionalizar los niveles de procesamiento:

- Necesidad. Ésta no existe si el vocabulario meta no se necesita para cumplir con la tarea. La necesidad es moderada si la tarea requiere el vocabulario meta. La necesidad es fuerte si el aprendiente siente la necesidad por el vocabulario meta. Es un componente actitudinal de involucramiento.

- Búsqueda. Ésta no existe si las formas de la palabra o sus significados son provistos como parte de la tarea. La búsqueda es moderada si el aprendiente tiene que buscar el significado de las palabras; y fuerte si el aprendiente tiene que buscar la forma para expresar el significado. Este proceso se asemeja al de recuperación descrito anteriormente, y puede involucrar una búsqueda mental o en el diccionario.
- Evaluación. La evaluación involucra decidir si la elección de una palabra es apropiada o no. La evaluación es moderada si se provee el contexto; y fuerte si el aprendiente tiene que generar el contexto. Por ejemplo, escoger entre las palabras apropiadas en un diccionario involucra evaluación.

El involucramiento se ve afectado por todos estos rasgos pudiendo ocurrir en forma combinada. Los resultados de este estudio muestran que a mayor involucramiento, más efectivo es el aprendizaje, tal como se observa en la figura 7.

Figura 7. Tareas y grado de involucramiento para el aprendizaje de vocabulario.

Tarea	Necesidad	Búsqueda	Evaluación
Lectura con preguntas. Las palabras en el glosario no son relevantes para la tarea.	-	-	-
Lectura con preguntas. Las palabras en el glosario son relevantes para la tarea.	+	-	-
Lectura con preguntas. Las palabras necesarias deben ser buscadas.	+	+	+
Leer y rellenar los espacios con palabras dadas.	+	-	+
Escribir oraciones utilizando palabras dadas	+	-	++
Escribir una composición	++	++	++

- sin involucramiento, + involucramiento moderado, ++ involucramiento fuerte  
(Fuente: Laufer y Hulstijn, 2001)

### 1.5 Impulsando el uso productivo del vocabulario

Se puede incrementar el vocabulario productivo escrito de los aprendientes enfocándonos, por una parte, en la amplitud general del vocabulario y, por otra, en vocabulario específico para actividades o tareas específicas. En esta línea, las tareas, estrategias y técnicas que impulsan el uso productivo del vocabulario necesitan tomar en consideración los factores que se han descrito previamente. A continuación, presentamos un rango amplio de este tipo de actividades comenzando por aquellas que involucran un alto grado de control por parte del profesor sobre la producción escrita, para luego dar paso a las que involucran un enfoque más activo por parte del aprendiente.

1. Lectura y completación de oraciones. Existe una amplia variedad de este tipo de actividades. Se puede realizar siguiendo la lectura de un texto, utilizando las palabras que aparecen en él. La completación puede realizarse en una variedad de formas, copiando del texto, o utilizando las palabras con derivaciones o inflexiones, o expresando ideas no contenidas en el texto.
2. Parafraseo. En esta técnica, los aprendientes leen oraciones que luego deben re-escribir usando las palabras meta que le son provistas. Se espera que el profesor modele el uso de la palabra primero o provea ejemplos. Una instancia de esta técnica sería:  
Everybody will be helped by the changes.  
(benefit) \_\_\_\_\_
3. Traducción. En esta estrategia se espera que los aprendientes traduzcan oraciones o textos cortos desde la lengua materna a la L2. El vocabulario meta puede ser provisto.
4. El procedimiento *cloze* de 'segunda mano'. La pre-lectura y la traducción se

unen de manera útil en este procedimiento (Laufer y Osimo, 1991). Esta técnica implica que los aprendientes coloquen palabras previamente enseñadas en los espacios en blanco de un texto que resume el contenido de otro texto previamente estudiado. El contexto formal para las palabras es nuevo. Se les guía a los aprendientes por medio de una lista de significados que han sido dictados en su L1 y que corresponden a las palabras que completan los espacios pero que los aprendientes primero deben traducir a la L2.

5. Uso del diccionario. Los aprendientes necesitan ser entrenados en el uso del diccionario para que puedan encontrar prontamente la palabra que necesitan para su composición. Estudios como el de Harvey y Yuill (1997) establecieron que las razones más comunes para usar el diccionario (en un contexto monolingüe) fueron, verificar la ortografía correcta (24.4%), verificar el significado (18.3%), verificar si la palabra existe (12.8 %), encontrar un sinónimo (10.6%), y verificar su gramática (10.5%). La longitud de las entradas en el diccionario fue uno de los mayores desafíos para encontrar la información deseada.
6. Leer como un escritor. El profesor y los alumnos trabajan juntos en la lectura de un texto identificando las características típicas del estilo de escritura. Desde un punto de vista léxico, estas características pueden incluir la formalidad del vocabulario, el uso de cadenas léxicas, la cohesión léxica a través del uso de palabras relacionadas y las señales de cambio de las etapas del texto. Posteriormente, se les motiva para que escriban un texto similar.
7. La 'dicto-comp' y actividades relacionadas. En la 'dicto-comp', los aprendientes escuchan un texto y luego lo escriben desde lo que recuerdan. Se les puede motivar a usar las palabras meta de diferentes formas: viendo las palabras en la pizarra a medida que se lee el texto y manteniéndolas ahí; viendo las palabras en la pizarra a medida que se lee el texto pero luego borrando la mayor parte de cada palabra, sólo dejando las primeras dos letras; o poniendo las palabras deseadas traducidas.

8. Mapas conceptuales guiados. Los aprendientes trabajan con el profesor desarrollando un mapa conceptual sobre algún tema. El profesor presenta las palabras deseadas en forma deliberada y las pone en el mapa detallándolas en conjunto con los aprendientes para que luego, éstos últimos elaboren un texto basándose en el mapa conceptual. Si el proceso de escritura se realiza en grupos pequeños, un miembro del grupo se debe asegurar que las palabras meta sean utilizadas en el texto.
9. Uso de input escrito para influenciar el uso del vocabulario en la escritura. Algunas de las pautas a seguir para estas estrategias son, proveer amplio input escrito en relación a la tarea, diseñar la tarea para hacer uso del input escrito y utilizar el recuerdo (*recall*) y la adaptación del input para promover el uso generativo.
10. Uso de actividades de producción oral para influenciar el uso de vocabulario en la escritura. Las actividades de producción oral pueden ser usadas como la primera etapa en una tarea de escritura. Los aprendientes llevan a cabo la actividad de habla diseñada especialmente para promover el uso del vocabulario deseado en forma oral. Luego, reportan los resultados de la tarea en forma oral a la clase. Finalmente, preparan un informe escrito sobre las conclusiones de la tarea oral. Si la actividad ha sido bien diseñada, el vocabulario deseado será utilizado en la instancia oral inicial, en el reporte oral a la clase y en el informe escrito final.
11. Registro temático. Cada aprendiente escoge un tema de interés y por un período de varias semanas recolecta información sobre su tema desde diferentes fuentes como diarios, radio y televisión, libros, revistas, entrevistas, etc. Cada semana, el aprendiente informa de manera oral a un grupo pequeño de la clase y cada dos semanas produce un informe escrito que resume la información obtenida hasta ese momento. Se le pide al aprendiente incorporar deliberadamente en sus informes las palabras de vocabulario que han sido aprendidas en el proceso de recolección de información de su tema. El resultado final es un informe escrito completo.
12. Tarjetas de palabras. El aprendizaje usando tarjetas de palabras es una manera rápida de incrementar la amplitud del vocabulario por medio de

aprendizaje intencional focalizado. Esta estrategia es una que ya muchos aprendientes usan, pero que a menudo, no reporta ser tan efectivo como podría serlo. El diseño de esta estrategia está basado ampliamente en la investigación sobre el aprendizaje de pares asociados, estrategias nemotécnicas y aprendizaje de vocabulario.

## **1.6 Consideraciones sobre el proceso de escritura en L2**

Es importante establecer qué se entiende por la habilidad escrita y especialmente, qué entenderemos por escritura en L2. Y aunque esto no es tarea fácil, trataremos de describir este proceso en contraste con la lengua materna. Una definición precisa y única es difícil de plantear pues existen diferentes tipos de escrituras, realizados por diferentes tipos de personas y en diferentes situaciones (White, 1995). Por ejemplo, la habilidad para escribir exactamente lo que otro está diciendo, una importante habilidad para un estenógrafo, es totalmente distinta de la habilidad de escribir un texto argumentativo. Para los aprendientes de una segunda lengua aprender a escribir puede significar una variedad de cosas, desde intentar aprender los símbolos chinos más comunes, hasta ser capaz de escribir una tesis. Por tanto, en vez de intentar producir una definición abarcadora, trataremos de delinear las situaciones en las que las personas aprenden un segunda lengua y usan los tipos de escritura que son relevantes a los aprendientes de una L2.

Tal vez, la mejor manera de apreciar las complejidades de la escritura en L2 es contrastándola con la escritura en L1. Tal como lo sugiere Leki (1992), la escritura en la lengua materna está estrechamente ligada a la educación formal. Mientras que la mayoría de los niños son capaces de hablar en su lengua materna cuando empiezan el colegio, la escritura se les debe enseñar explícitamente. Además, a diferencia de la lectura, la audición y el habla, la escritura fuera del contexto escolar es muy escasa. Más aun, la escritura extensiva pública (aquella que va más allá del nivel de la oración y del párrafo y pensada para destinatarios distintos de la familia y los amigos) está reservada para aquellas personas que trabajan en áreas especializadas como la educación, las leyes y el periodismo. En

el contexto de la L1 la habilidad de escribir bien está muy relacionada con el éxito académico y profesional. Así, dentro del ámbito educacional de lengua materna, el aprender a escribir involucra el aprendizaje de una versión especializada de una lengua que ya es conocida por parte de los aprendientes. Este lenguaje especializado difiere de manera importante del lenguaje hablado, tanto en forma como en uso, no obstante, se construye sobre recursos lingüísticos que los aprendientes ya poseen. El máximo objetivo del aprendizaje de la escritura, entonces, para muchos estudiantes, es ser capaz de participar en muchos aspectos de la sociedad más allá del colegio, y para algunos, perseguir una carrera profesional que involucre escribir extensamente. El valor de ser capaz de escribir de manera efectiva se incrementa a medida que los aprendientes progresan en los diferentes niveles educacionales. En la universidad, la escritura es considerada no sólo un sistema estandarizado de comunicación, sino también una herramienta esencial para el aprendizaje (Weigle, 2002).

Por el contrario, no se puede decir lo mismo de la escritura en una segunda lengua, debido a la amplia variedad de situaciones en las que las personas aprenden y usan la segunda lengua, tanto los niños como los adultos, en el colegio, como en otros contextos. Se pueden distinguir por lo menos cinco grupos principales de aprendientes de segunda lengua. El primer grupo está formado por niños de una lengua minoritaria educándose en un contexto de una lengua dominante. Estos niños deben aprender a leer y escribir en una lengua que no se usa en el hogar con el propósito de tener éxito en el colegio y eventualmente en el trabajo. Un segundo grupo formado por niños pertenecientes a lenguas dominantes en programas de inmersión o educándose en una segunda lengua en el colegio. En este caso, el dominio de una segunda lengua mejora su educación, pero ésta no es crucial para su éxito educacional, a diferencia del grupo anterior. Un factor común para ambos grupos es que su lengua materna está aun en desarrollo, y eso hace que la escritura sea una actividad basada y orientada al colegio, como es el caso de los escritores de L1. También existen tres grupos distintivos de adultos aprendientes de una segunda lengua.

El primer grupo está compuesto por inmigrantes en un país extranjero, provenientes, en general de una lengua de menor prestigio. Para estos

aprendientes, la escritura a un nivel básico funcional es esencial para sobrevivir en el lugar de trabajo. En contraste con el anterior, está el segundo grupo de adultos, estudiantes universitarios en busca de un título profesional. Estos aprendientes son altamente educados en su lengua materna y sus necesidades de escritura son muy sofisticadas. Finalmente, el tercer grupo de adultos aprendientes de una L2, formado por personas pertenecientes a una lengua mayoritaria que están aprendiendo una L2 por interés personal o tienen un interés de mejorar a nivel educacional o profesional. Este último grupo, por lo general, poseen una buena educación, pero a diferencia del grupo anterior, su necesidad por aprender la escritura puede no ser tan urgente en la segunda lengua y es seguro que la escritura que logren aprender será menos compleja y demandante que la del segundo grupo de adultos.

Durante los últimos años se ha llegado a un consenso entre los investigadores que la proficiencia en la L2, definida como el control sobre los elementos lingüísticos de una segunda lengua y, pericia en la escritura son dos cosas diferentes. Aunque no son habilidades no relacionadas, los escritores de una segunda lengua utilizan muchos de los mismos procesos de escritura de su L1 y la destreza en la escritura también es transferible de la primera a la segunda lengua compartiendo cierto nivel de proficiencia (Cumming, 1989). Sin embargo, debido a las restricciones de un limitado conocimiento de la segunda lengua, el proceso de escritura en L2 puede verse afectado por la necesidad de enfocarse en la lengua por sobre el contenido. En una revisión de las diferencias entre la escritura de primera y segunda lengua, se encontró que la escritura en L2 tiende a ser más restringida, más difícil y menos efectiva que la escritura en la lengua materna; se descubrió que los aprendientes de segundas lenguas planifican menos, revisan menos el contenido y escriben menos fluidamente y de una manera menos precisa en términos gramaticales que los escritores de L1 (Silva, 1993).

El proceso de la generación del texto, o de codificación de las representaciones internas en el texto puede verse interrumpida por la constante necesidad de buscar el léxico y las estructuras sintácticas apropiadas. Consecuentemente, el producto escrito final puede no ser el que se tenía en mente originalmente. Este



resultado puede darse debido, por un lado, a un limitado conocimiento lingüístico, o por otro, debido a que el esfuerzo requerido para la generación del texto afecta tan seriamente los recursos que tiene el aprendiente que la idea se pierde de la memoria de corto plazo antes de que pueda ser registrada (Weigle, 2002). Dado que el progreso del texto mismo es una importante fuente de input para el escritor, es claro que éste está frente a una desventaja mayor si el texto hasta ese punto está incompleto o impreciso y no puede proveer las claves textuales adecuadas a quien lo escribe.

En este sentido, y propio de la escritura en una segunda lengua existe una distinción que es importante hacer cuando se enseña o practica la habilidad escrita. Esta distinción dice relación con el enfoque que se adopta en la sala de clases; éste puede ser el de 'escribir para aprender' (*writing-for-learning*) o 'escribir para escribir' (*writing-for-writing*). El primer enfoque, según Harmer (2007) es el tipo de escritura que se hace para ayudar al aprendiente a aprender la lengua o evaluarlos en aspectos de la lengua. Así, si decimos '*escriba tres oraciones usando el going to future*', nuestro objetivo no es entrenar al alumno en la escritura, más bien, ayudarlo a practicar la estructura '*going to*'. Lo mismo ocurre cuando los hacemos escribir (para una prueba, por ejemplo) cuatro oraciones sobre lo que desean del presente y del pasado. Por otra parte, cuando le pedimos a los aprendientes diseñar un buen aviso publicitario, por ejemplo, lo hacemos con el propósito de que se conviertan en buenos escritores de este tipo de avisos. Cuando los hacemos escribir narraciones, es la habilidad de escribir una historia lo que importa, no sólo el uso que hagan del tiempo pasado. Si vamos a mejorar la habilidad escrita de los aprendientes, al contrario de mejorar sus hábitos de escritura, o hacerlos escribir para la práctica de la lengua, deberemos de utilizar el enfoque de escribir para escribir, tanto como sea apropiado.

Como síntesis de este capítulo, los principales sustentos teóricos que se consideran en este trabajo son el concepto de familia de palabra que será utilizado como unidad de medida del conocimiento léxico receptivo, productivo y uso léxico que define en gran parte la competencia léxica del aprendiente. Del mismo modo, se reconoce la diferencia entre los tipos de conocimiento léxico, receptivo y productivo controlado. El primero entendido como el conocimiento que permite la comprensión del ítem léxico desde la L2 a la L1. Este conocimiento se reconoce mayor al productivo. Este último, por su parte, es más pequeño que el receptivo y se entiende como aquel conocimiento que se demuestra ante el estímulo y no necesariamente por una decisión espontánea del aprendiente. Se le reconoce más específicamente en este estudio como el conocimiento productivo controlado, pues su utilización está siempre motivada por un estímulo lingüístico. En contraste, el uso léxico, a diferencia del conocimiento léxico, es aquel que se demuestra a través de la elección libre de vocabulario cuando el aprendiente debe escribir un texto. Esta elección libre está determinada por cuán amplio es el conocimiento receptivo y cuánto de ese conocimiento receptivo está disponible para su uso activo. Esta transición, a través del crecimiento del conocimiento léxico, expresada en la habilidad escrita es la que se explora en este trabajo. Para esto se consideran las diferencias que existen entre el enfoque de enseñanza léxica deliberada versus incidental, al igual que el de la enseñanza productiva versus la receptiva, pues como indican estudios recientes, juegan un rol fundamental en el desarrollo de la competencia léxica del aprendiente. En este capítulo se desarrollaron en detalle estos postulados que servirán de soporte para la metodología de los estudios que se proponen en esta investigación en el capítulo siguiente.

## **CAPÍTULO II: METODOLÓGICO**

### **2. 1 La investigación**

Esta investigación considera el diseño y desarrollo de dos estudios. Un estudio correlacional en el que se busca determinar las relaciones que existen entre los elementos centrales del desarrollo de la competencia léxica como son el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo controlado y el uso libre del vocabulario por parte de los aprendientes. Por su parte, el segundo estudio de tipo cuasi-experimental indaga la incidencia o efecto que pudiera tener un proceso de intervención léxica a través de estrategias y técnicas que impulsan el uso del vocabulario por un período prolongado de tiempo, dos semestres académicos.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación, hipótesis, objetivos del estudio, al igual que el procedimiento, los participantes, los instrumentos de recolección del corpus y la forma en que se analizaron los datos de este trabajo.

### **2. 2 Preguntas de investigación**

Para los propósitos de esta investigación se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la relación que existe entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo y el uso del vocabulario en la habilidad escrita por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Cómo incide la enseñanza sistemática del vocabulario en la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera?

### 2.3 Hipótesis de la investigación

Las hipótesis de este estudio son las siguientes:

Para el estudio 1:

H0: No existe una correlación positiva entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo y el uso del vocabulario en la habilidad escrita como elementos centrales del desarrollo de la competencia léxica por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera.

H1: Existe una correlación positiva entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo y el uso del vocabulario en la habilidad escrita como elementos centrales del desarrollo de la competencia léxica por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera.

Para el estudio 2:

H0: La enseñanza sistemática del vocabulario a través de estrategias y técnicas apropiadas no mejora la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

H2: La enseñanza sistemática del vocabulario a través de estrategias y técnicas apropiadas mejora la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

## **2. 4 Objetivos de la investigación**

El objetivo macro que esta investigación busca cumplir es desarrollar la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera que ya han alcanzado un nivel intermedio de proficiencia. Es así que, para la operacionalización de este trabajo, se han formulado dos objetivos generales, uno por cada estudio que contempla esta investigación. A su vez, cada objetivo general dio paso a la formulación de objetivos específicos que responden a las sub-metas que permiten completar cada estudio.

### **2. 4.1 Objetivos generales**

1. Determinar el grado de correlación que existe entre el conocimiento léxico receptivo, productivo controlado y uso de vocabulario por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio, pertenecientes a la carrera de pedagogía en inglés de una universidad privada del país.
2. Determinar el grado de incidencia que tiene la enseñanza sistemática de vocabulario en la competencia léxica de aprendientes de inglés como lengua extranjera de nivel intermedio, pertenecientes a la carrera de pedagogía en inglés de una universidad privada de la región metropolitana.

### **2. 4.2 Objetivos específicos**

1. Determinar la amplitud del conocimiento léxico receptivo y productivo controlado inicial de los participantes de ambos estudios a través la prueba VLT en ambos formatos.
2. Determinar el nivel de uso libre del vocabulario inicial de los participantes del estudio por medio de la prueba de perfil de frecuencia léxica.
3. Implementar el proceso de intervención para la enseñanza del vocabulario a través de las tareas y técnicas de aprendizaje seleccionadas para dicho

propósito.

4. Determinar el nivel de uso y conocimiento léxico de los participantes posterior al proceso de intervención mediante los mismos instrumentos en versiones equivalentes
5. Establecer posibles correlaciones entre los diferentes tipos de vocabulario y uso léxico posterior al pretest.
6. Establecer posibles relaciones entre los diferentes tipos de vocabulario y uso léxico, a partir de los resultados del pre y postest, en torno al efecto del proceso de intervención léxica sobre el desarrollo de la competencia léxica de los participantes.

## **2. 5 Procedimiento**

El procedimiento para esta investigación se presentará en forma separada para cada estudio. El primero describe las etapas y acciones que se realizaron para dar cumplimiento al primer objetivo general, que está relacionado con las correlaciones que se buscaban establecer entre el conocimiento y uso léxico. En tanto el segundo, describe las etapas y acciones que se llevaron a cabo para dar cumplimiento al segundo objetivo general de esta investigación que indaga en los efectos que el proceso de intervención léxica tuvo sobre la competencia léxica general de los participantes del estudio.

### **2. 5.1 Estudio 1**

La primera parte de esta investigación corresponde a un estudio de corte cuantitativo, de tipo transversal, correlacional-causal. Para este estudio se consideraron los datos basales de tres pruebas de vocabulario que midieron diferentes dimensiones del conocimiento léxico inicial de los participantes del estudio. Para tal efecto, se definieron diferentes etapas y acciones que se pasan a describir a continuación.

### 2.5.1.1 Participantes

Los participantes de este estudio corresponden a 93 estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad privada del país, 78 de ellos de la sede Santiago y 15 de la sede de Talca. Los participantes poseen un nivel intermedio de proficiencia en el idioma inglés, certificado por la prueba FCE (*First Certificate in English*) de nivel B2 según el CEFR, que todos los alumnos deben aprobar para a pasar a tercer año de la carrera en cuestión. Estos participantes han cursado, en promedio, dos años y medio de estudios en ámbitos como la lengua inglesa, la gramática inglesa, fonética y fonología, lingüística, escritura inglesa, entre otros. Todos los estudiantes son nativos hablantes del español de Chile y ninguno de ellos ha tenido una experiencia de aprendizaje formal del idioma inglés en un país anglosajón. Su rango de edad fluctúa entre los 20 y 24 años en ambos géneros, con una proporción 60-40 de predominancia femenina. Su procedencia socioeconómica es de clase media-baja, en promedio, de sectores predominantemente urbanos.

### 2.5.1.2 Recolección de los datos

La recolección del corpus se hizo a través de las pruebas de niveles de vocabulario en su formato receptivo y productivo controlado, y por medio de la prueba de perfil de frecuencia léxica aplicada a las composiciones libres de los participantes del estudio. Los tres instrumentos de recolección del corpus se detallan a continuación.

- **Prueba de vocabulario para el conocimiento receptivo**

La prueba VLT (Nation, 1983 y 1990) mide el conocimiento de la forma escrita de la palabra, la conexión significado - forma y, en un grado menor, el conocimiento del concepto. Esta prueba (revisada y revalidada por Schmitt, Schmitt y Clapham, 2001) mide principalmente conocimiento descontextualizado de la palabra, aunque el ítem en cuestión aparece en un contexto simple. Este instrumento no mide el conocimiento léxico utilizado en comprensión auditiva,

producción escrita u oral; sólo el conocimiento léxico receptivo escrito. Tampoco es una prueba que mida la habilidad de comprensión lectora porque, aunque el conocimiento del vocabulario receptivo es un factor crítico en la lectura, éste es sólo uno de los elementos involucrados en dicha habilidad (Nation, 2001).

Un ejemplo de ítem de la prueba es el que se presenta a continuación:

1. original
2. private        \_\_\_\_\_ complete
3. royal         \_\_\_\_\_ first
4. slow          \_\_\_\_\_ not public
5. sorry
6. total

Las respuestas son consideradas correctas o incorrectas, a cada respuesta correcta se le otorga 1 punto. Cada sección está compuesta por 10 ítems de tres preguntas cada ítem. La prueba contempla 5 secciones con un puntaje total máximo de 150 puntos (Versión 1, ver anexo).

- **Prueba de vocabulario para el conocimiento productivo**

La prueba de conocimiento productivo controlado (Laufer y Nation, 1999) está modelada en relación a la prueba de conocimiento receptivo. Utiliza los mismos niveles de frecuencia y los mismos ítems. Sin embargo, en esta prueba los ítems no son provistos, sino obtenidos en pequeñas oraciones. Para tal efecto, y con el propósito de evitar palabras no deseadas que pudieran adecuarse al contexto dado, se entregan las primeras letras de la palabra meta. Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo:

1. They will restore the house to its ori\_\_\_\_\_ state.

La puntuación es en términos de correcto (1 punto) o incorrecto o en blanco (0 punto). Un ítem se considera correcto cuando es semánticamente adecuado, esto es, se usa la palabra apropiada para expresar el significado deseado. Si se utiliza



un ítem gramaticalmente incorrecto, por ejemplo, infinitivo en vez de la forma pasada, no se considera incorrecto. Del mismo modo, una palabra mal escrita, que no distorsione la palabra por ejemplo 'recieve' en vez de 'receive', tampoco se considera incorrecta. La mayoría de las palabras consideradas incorrectas incluyen pseudo-palabras como 'origan' o palabras que no correspondan al contexto. La prueba consta de un puntaje total de 90 puntos divididos en 5 secciones de 18 puntos cada una (versión A, ver anexo).

Es importante mencionar que ambas pruebas (receptiva y productiva controlada) están disponibles en cuatro versiones paralelas equivalentes. Por tanto, cuando se aplican ambos instrumentos a los mismos sujetos o uno de ellos dos veces en pre y post test, por ejemplo; una versión diferente asegura que no reaparezcan los mismos ítems, otorgando mayor validez y confiabilidad a los datos.

- **Prueba de perfil de frecuencia léxica**

La prueba de perfil de frecuencia léxica (LFP en su sigla en inglés) (Laufer y Nation, 1995; Laufer, 2005; Laufer, 2012) es una prueba de conocimiento léxico productivo libre que muestra el porcentaje de palabras que usa un aprendiente en los diferentes niveles de frecuencia en un texto escrito. La prueba consiste en la producción de un texto de entre 200 y 400 palabras (casos) que se analizan en términos de su perfil de frecuencia léxica por medio de un programa computacional (VocabProfile; Cobb, adaptado de Heatley, Nation & Coxhead, 2002). Por ejemplo, si consideramos una composición de 200 palabras, entre las que 150 pertenecen a las primeras 1000 palabras más frecuentes, 20 a las segundas 1000, 20 a la lista de palabras académicas y 10 no están en ninguna lista, convertidas estas cifras a porcentajes del total de las 200 palabras, el LFP del texto es, por tanto, 75% - 10% - 10% - 5%, respectivamente.

Lo que hace el programa es parear las listas de frecuencia léxica con el texto que ha sido ingresado para su análisis. Para que este análisis sea llevado a cabo de una manera apropiada, se deben realizar algunas modificaciones. Se deben corregir las palabras mal escritas cuyos errores no distorsionen la palabra, para permitir que puedan ser reconocidas por el programa. Se deben omitir los

nombres propios (estos no son considerados parte del léxico de un idioma en particular) y las palabras que se usaron de manera semánticamente incorrecta, por ejemplo, significados erróneos o mal uso de colocaciones, pues no pueden ser consideradas conocidas por los aprendientes. La composición o texto que los aprendientes deben escribir está motivada por una pregunta de ensayo y, excepto por las palabras del enunciado, no se les provee de ningún otro tipo de vocabulario.

Un ejemplo de tema puede ser (ver anexo):

- *Should a government be allowed to limit the number of children in a family?*

- **Confiabilidad y validez de las pruebas VLT.**

La confiabilidad de la prueba de niveles de vocabulario (*Vocabulary Levels Test*) en la versión aplicada en este estudio es la reportada por Schmitt (2001) cuando se actualizó y revalidó esta prueba. Los valores de confiabilidad (KR21) son los presentados en la tabla 1 para la prueba receptiva, que se ven replicados en el valor de consistencia interna total de la prueba aplicada a los participantes de este estudio (.947). En relación con la prueba productiva, el valor de confiabilidad interna general reportada por los autores de ésta fue de .860, muy similar al obtenido por la prueba productiva aplicada en este estudio, .881.

Tabla 1. Confiabilidad de la prueba VLT por niveles (Alfa de Cronbach)

Nivel	Ítems	Versión 1
2000	30	.920
3000	30	.929
5000	30	.927
10 000	30	.915
Académicas	30	.958

(Fuente: Schmitt et al., 2001)

### **2.5.1.3 Metodología**

En primer lugar, se preparó el material para la elicitación de los datos que consistió en la aplicación de tres pruebas escritas a papel y lápiz. Estas pruebas se describen con detalle en la sección 2.5.1.2 de recolección de los datos. Una vez que se tuvo las copias suficientes de cada prueba se procedió a su aplicación a los participantes que ya habían sido previamente seleccionados (sección 2.5.1.1). Se utilizaron dos sesiones de aproximadamente 30 minutos la primera y 45 minutos la segunda con un intervalo de una semana. Cabe destacar que la aplicación de esta batería de pruebas se realizó en dos sedes de la institución que autorizó la realización del estudio. La validez y confiabilidad de los datos requerían tener un buen número de participantes. Al inicio de la primera prueba se dio a conocer la investigación a todos los participantes, se les comentó sus derechos como sujetos de investigación y se les hizo firmar una carta de consentimiento informado. Todos los estudiantes aceptaron participar y entendieron claramente que estas pruebas no constituían una calificación para ellos y no tenían carácter aprobatorio o reprobatorio. Luego se procedió a dar las instrucciones de la primera prueba, que requería principalmente proveer la palabra que faltaba para completar una oración de un contexto limitado pero que les entregaba las primeras letras del ítem léxico faltante. Se les recomendó responder todas las preguntas de la prueba, incluso aquellas que presentaban alguna dificultad pues el objetivo de la primera prueba aplicada, de conocimiento léxico productivo controlado, era poder elicitare todo el conocimiento que pudieran tener de la palabra en cuestión, pues como se establecerá más adelante, el conocimiento léxico no es dicotómico sino más bien gradual y por tanto, los aprendientes poseen grados de conocimiento que son posible de pesquisar a través de respuestas parciales. Cabe destacar que la decisión de tomar la prueba productiva controlada primero responde a las recomendaciones metodológicas que están relacionadas con la prevención de la activación de vocabulario productivo si se tomara la prueba receptiva primero.

Terminada la primera prueba se retiró el material y se comprometió a los alumnos a asistir a la siguiente clase de escritura que tenían la semana siguiente;

a no faltar y se les motivó con el sorteo de un diccionario monolingüe de imágenes para el aprendizaje de inglés. En ambas sedes participantes, Santiago y Talca, se llevó a cabo el mismo procedimiento para la primera sesión. En este punto, es importante hacer mención que el acceso a estos lugares se posibilitó por la estructura de la carrera en la institución objeto de esta investigación y la manera colegiada en que operan las direcciones de cada sede para la carrera de la cual el autor de esta investigación también es director.

En la segunda sesión, los participantes respondieron la prueba receptiva, lo que les tomó en promedio 25 minutos. Esta prueba, a diferencia de la anterior, es de selección múltiple y requiere que el participante escoja la definición que más se adecúe al vocablo de la pregunta. Se les instó a responder toda la prueba y a hacer su mejor esfuerzo por recordar y aplicar todo su conocimiento léxico receptivo. Posterior a la aplicación de la prueba receptiva, los alumnos realizaron la composición escrita sobre un tema general en forma de pregunta en donde se les pedía dar su opinión respecto al tema y argumentar de la manera más certera dichas opiniones en inglés. El texto no podía ser menor a 250 palabras, por tanto, se hizo hincapié para que todos los participantes cumplieran con el mínimo requerido. En promedio les tomó alrededor de 20 minutos completar su texto. Al final de la sesión se cotejó la lista de participantes y se invitó a los faltantes de la primera sesión a completar la prueba, además, se registró a los insistentes de la segunda sesión para organizar la aplicación de las pruebas faltantes. La idea era poder obtener el número completo de alumnos de los diferentes cursos que cumplieran con los requisitos de la muestra.

En una segunda etapa, se recopiló todo el material y se procedió a procesarlo. El procesamiento consistió en la corrección de las pruebas receptiva y productiva controlada de acuerdo a la metodología que proponen sus autores para garantizar mayor validez y confiabilidad de los datos (sección 2.5.1.2). Luego de la corrección se procedió a la tabulación de los datos, que consistió en ingresar los puntajes obtenidos en cada sección de ambas pruebas (bandas de frecuencia) por cada participante. Posteriormente, se procedió a la digitalización de todas las composiciones mediante el programa Word. En este punto, se aprovechó de corregir el texto de acuerdo a las instrucciones metodológicas de los autores del

programa de perfil de frecuencia léxica, descrito en detalle en la sección de recolección de datos, sección 2.5.1.2. Este procedimiento, básicamente, establece que todas las palabras mal escritas se deben corregir o eliminar según el caso, se deben separar los signos de puntuación de las palabras y se deben eliminar los símbolos de pregunta, exclamación, etc. para no interferir con el funcionamiento del programa y así evitar que este arroje errores.

Una vez completada esta etapa, se procedió a ejecutar el análisis de los textos digitalizados en el programa de perfil de frecuencia léxica. Este perfil se expresa mediante una interface en código HTML que permite ver gráficamente el uso léxico de cada sujeto (ver anexo 4). Sin embargo, el programa también posee una interface amigable al investigador que permite bajar los datos a un archivo Excel para su posterior análisis estadístico. Finalizando la etapa de procesamiento de las tres pruebas de vocabulario aplicadas en este estudio, se contabilizaron 279 instrumentos procesados, 3 por cada participante, es decir, se corrigieron 13950 preguntas de la prueba receptiva, 8370 preguntas de la prueba productiva controlada y se digitalizaron, en promedio, 23250 palabras.

La última etapa que se llevó a cabo en este estudio para el logro del primer objetivo principal fue el análisis estadístico de los datos. Para ello, se contó con la asesoría del departamento de estadística de la facultad de Matemáticas de la Universidad de Concepción. Este análisis se describe en detalle en la siguiente sección. Los resultados de estos análisis se presentan en la sección 2.5.1.5 y su discusión se presentan en el capítulo III.

#### **2.5.1.4 Análisis de los datos**

Las variables fueron representadas por su media (D. E.), mediana (P25-P75) y sus valores máximos y mínimos. El coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo para evaluar la asociación entre las pruebas. Se utilizó un nivel de significancia del 0,05, esto es, cada vez que el valor  $p$  fue menor o igual a 0,05 se consideró estadísticamente significativo. Se utilizó el software SPSS 22.0.

### 2.5.1.5 Resultados

La primera pregunta de este trabajo de tesis está relacionada con la relación que pueda existir entre el conocimiento y uso léxico. Como ya se ha establecido anteriormente, el conocimiento léxico puede ser receptivo o productivo, o en términos más específicos, productivo controlado (Laufer, 1998). Estos dos tipos de conocimientos se demuestran a partir de un estímulo, el primero cuando se trata de comprender y el segundo cuando se trata de producir un ítem léxico. El uso de vocabulario, en cambio, es la producción oral o escrita de una palabra por parte del aprendiente sin que medie un estímulo específico que motive su uso; en otras palabras, es la producción libre de vocabulario impulsado por la decisión del aprendiente. La correlación entre estos dos tipos de conocimiento y la interacción que existe con el uso léxico es lo que se explica a continuación.

Tabla 2. Estadígrafos de los resultados analizados para el establecimiento de las correlaciones.

Variable	Media	D.E.	Mín	Máx	Mediana	Q1	Q3
R_2000	27,48	3,25	11,00	30,00	29,00	26,00	30,00
R_3000	23,95	4,43	12,00	30,00	25,00	21,00	27,00
R_5000	22,11	4,69	8,00	30,00	23,00	19,00	26,00
R_UWL	26,89	2,50	18,00	30,00	28,00	26,00	29,00
R_10000	12,54	5,27	0,00	27,00	12,00	9,00	16,00
PC_2000	15,58	1,67	10,00	18,00	16,00	15,00	17,00
PC_3000	9,33	2,79	4,00	17,00	9,00	7,00	11,00
PC_5000	4,42	2,71	0,00	12,00	4,00	2,00	6,00
PC_UWL	10,13	2,20	6,00	15,00	10,00	9,00	12,00
PC_10000	1,18	1,43	0,00	6,00	1,00	0,00	2,00
FAM_1000	78,77	13,10	52,00	113,00	79,00	72,00	86,00
FAM_2000	7,34	3,15	1,00	19,00	7,00	5,00	9,00
LFP_T_2000	12,26	5,21	3,00	33,00	11,00	9,00	15,00
FAM_UWL	7,44	3,89	1,00	22,00	7,00	5,00	9,00
LFP_T_UWL	9,29	5,22	1,00	26,00	9,00	6,00	11,00
LFP_T_OFF	6,72	4,03	0,00	20,00	6,00	4,00	9,00
RATIO T/T	0,55	0,06	0,40	0,69	0,55	0,50	0,59
LEX. DENS.	0,47	0,04	0,32	0,57	0,47	0,44	0,50

(Fuente: elaboración propia)

## **1º. Correlaciones entre las bandas de frecuencia del conocimiento léxico receptivo**

Para establecer las correlaciones entre los diferentes tipos de conocimientos y uso léxico se analizaron los datos recogidos por la prueba de niveles de conocimiento receptivo (VLT), la prueba de conocimiento productivo controlado y la prueba de perfil de frecuencia léxica (LFP) para el uso libre de vocabulario. En primer lugar, se analizaron los datos para obtener la estadística descriptiva (ver tabla 2) y, posteriormente, las correlaciones internas de cada prueba tomando las medias obtenidas en cada prueba por ambos grupos.

En la Tabla 3 se pueden observar las correlaciones entre las diferentes bandas de frecuencia que mide la prueba VLT receptiva (R\_2000; R\_3000; R\_5000; R\_AWL R\_10000). En esta tabla se puede observar claramente que existe una correlación alta, con un alto grado de significancia estadística entre las 5 bandas que mide esta prueba. Esta correlación se da de manera decreciente en forma muy marcada. La banda 2K (R\_2000), por ejemplo, se correlaciona alto ( $r=.751$ ) con un nivel de significancia de  $p= 0.01$  con la banda 3K (R\_3000), que es la banda que agrupa las familias de palabras con una frecuencia de uso inmediatamente superior a la de la banda 2. Esto podría estar indicando que el conocimiento de la banda de frecuencia inferior posibilitaría el conocimiento de la banda de frecuencia que sigue, es decir, el aprendizaje de palabras de una frecuencia menor. La correlación con la banda 5K (R\_5000) se hace más moderada, luego con la banda de palabras académicas (R\_AWL) sube levemente conservándose la moderación, para bajar aún más en dicha moderación en la banda de las 10000 familias de palabras del idioma inglés. Este comportamiento es observable en la banda 3K con las bandas 5K, AWL y 10K (R\_ 10000), aunque la correlación entre ellas es levemente superior.

Es interesante notar que la correlación entre bandas de menor frecuencia es levemente superior, lo que estaría indicando una relación más cercana, a nivel receptivo, entre las familias de palabras más infrecuentes, distanciándose de la banda de las 2000 familias más frecuentes del idioma inglés, que dan cuenta de

aproximadamente el 85% de cobertura de un texto oral o escrito. La correlación que evidencian las palabras académicas de sílaba firme en el segmento moderado fluctuando entre  $r=.511$  y  $r= .603$ . La correlación de las bandas 3K, 5K y 10K se presenta moderadamente alta entre  $r= .637$  y  $r= .751$ .

Tabla 3. Correlaciones internas de la prueba VLT receptiva

	1	2	3	4	5
1. R_2000	1	.751**	.594**	.603**	.500**
2. R_3000		1	.754**	.654**	.656**
3. R_5000			1	.579**	.637**
4. R_AWL				1	.511**
5. R_10000					1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

## 2º. Correlaciones entre las bandas de frecuencia del conocimiento léxico productivo controlado

Por su parte, el conocimiento productivo controlado mostró que todas las bandas de frecuencia de esta prueba están correlacionadas y con un nivel de significancia alto ( $p= 0.01$ ), tal como se observa en la Tabla 4 (PC\_2000; PC\_3000; PC\_5000; PC\_AWL PC\_10000). No obstante, esta correlación es menor en comparación con lo observado en la medición del conocimiento receptivo, se observan bandas que muestran una correlación moderadamente alta como lo son la banda 2K (PC\_2000) y la banda 3K (PC\_3000) con una correlación de  $r= .601$ . Una correlación similar muestra la banda productiva 2K y la 5K (PC\_5000) con  $r= .567$ . La correlación que se destaca es la que se da entre la banda 3K (PC\_3000) y la banda 5K (PC\_5000) con  $r= .765$ . Estos resultados nos permiten observar que las tres primeras bandas de frecuencia, 2K, 3K y 5K están estrechamente relacionadas. La banda de palabras académicas, por su parte, se correlaciona con



el resto de las bandas en un rango que va de media ( $r = .439$ ) a baja ( $r = .275$ ), lo que podría deberse a la naturaleza formal de este tipo de palabras. La banda de palabras más infrecuentes 10K (PC\_10000) presenta una correlación baja con la banda 2K ( $r = .323$ ), que es la banda de la familia de palabras más frecuentes del idioma inglés, y débil con la banda de palabras académicas (PC\_AWL) con  $r = .275$ . Sin embargo, esta misma banda (10K) muestra una correlación mayor, que llega a moderada, con las bandas 3K ( $r = .523$ ) y 5K ( $r = .499$ ).

En términos generales, se puede apreciar una alta correlación interna en las dos pruebas de niveles de vocabulario, VLT receptiva y productiva controlada. Ambas pruebas muestran una correlación positiva y altamente significativa al nivel de  $p = 0.01$ ; aunque numéricamente se observa una correlación menor entre las bandas de frecuencia de la prueba productiva controlada. A pesar de esto, se podría decir que, debido a esta alta correlación entre las diferentes bandas de frecuencia al interior de cada tipo de conocimiento léxico, el aprendizaje de familias de palabras de una banda de frecuencia influye el aprendizaje de la otra. Siendo más clara esta influencia en aquellas bandas de frecuencias más cercanas o vecinas.

Tabla 4. Correlaciones internas de la prueba VLT productiva controlada

	1	2	3	4	5
1. PC_2000	1	.601**	.567**	.377**	.323**
2. PC_3000		1	.765**	.422**	.523**
3. PC_5000			1	.439**	.499**
4. PC_AWL				1	.275**
5. PC_10000					1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

### 3º. Correlaciones entre los indicadores del perfil de frecuencia léxica

Por otra parte, los indicadores que entrega el análisis de perfil de frecuencia léxica a partir de las composiciones libres de los participantes del estudio revelan que las relaciones que se producen entre ellos son menores y más escasas, no obstante, altamente significativas al nivel de  $p= 0.01$ . Tal como se aprecia en la Tabla 5, existe una correlación, aunque moderada, entre el uso de familias de palabras de la banda 1K (FAM\_1000) y las de la banda 2K (FAM\_2000) con un  $r= .480$ , que es el valor más alto entre las bandas de baja frecuencia. Por su parte, las familias de palabras que no pertenecen a ninguna de las listas de este perfil de frecuencia (LFP\_T\_OFF) se correlacionan con la banda 1K ( $r= .390$ ) y la banda 2K ( $r=.364$ ), aunque tienden a la baja, como es de esperar. La correlación interna más alta que se presenta en los indicadores de esta prueba es la que se da entre el uso de palabras académicas y la densidad léxica con un  $r= .577$ . Esto se explica porque la utilización de palabras menos frecuentes hace que haya una mayor presencia de palabras de contenido en el texto, aportando a la sofisticación léxica de éste. Por último, se observa una correlación baja, aunque significativa entre el uso de las familias de palabras de la banda 2K y el uso de las palabras académicas con un  $r= .346$ .

Tabla 5. Correlaciones internas de la prueba LFP sobre las composiciones libres

	1	2	3	4	5
1. FAM_1000	1	.480**	.139	.390**	.053
2. FAM_2000		1	.346**	.364**	.163
3. FAM_AWL			1	.107	.577**
4. LFP_OFF				1	.193
5. LEX. DENS.					1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

Las principales vinculaciones que busca establecer este estudio son las que pudieran presentarse entre los diferentes tipos de conocimiento léxico y el uso de vocabulario, tal como lo consigna la primera pregunta de investigación de este trabajo de tesis. A continuación se describen los resultados del análisis de correlaciones que se realizaron sobre las medias obtenidas por los participantes de ambos grupos en las tres pruebas que se emplearon en la realización de esta investigación, la prueba de niveles de vocabulario receptivo (VLT), la prueba de niveles de vocabulario productivo controlado y la prueba de perfil de frecuencia léxica aplicado a las composiciones libres.

#### **4º. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el productivo controlado**

En un primer análisis, al observar los datos de la Tabla 6, podemos ver que el conocimiento léxico receptivo se correlaciona ampliamente con el conocimiento léxico productivo controlado en rangos que van desde moderadamente bajo a moderadamente alto con un grado de significación estadística alto a nivel de  $p=0.01$  en casi la totalidad de los casos. En un análisis más detallado, es posible ver que la correlación positiva y directa que existe en las bandas equivalentes de ambos tipos de conocimientos es moderadamente alta en el caso de banda 3K ( $r= .678$ ), moderada en el caso de la banda 2K ( $r= .579$ ) y 5K ( $r= .589$ ), y moderadamente baja en las bandas AWL y 10K con  $r= .402$  y  $r= .421$ , respectivamente.

En un análisis más pormenorizado, se observa que la banda receptiva 3K (R\_3000) es la banda de frecuencia que más alto se correlaciona con todas las bandas de frecuencia del conocimiento productivo controlado, con un alto nivel de significancia estadística en todos los casos ( $p= 0.01$ ). Esta correlación estaría mostrando una fuerte vinculación entre el conocimiento receptivo del vocabulario al nivel de las 3000 familias de palabras más frecuentes y el conocimiento léxico productivo controlado; aquel que se produce ante un estímulo específico. Las principales instancias de correlación de la banda R\_3000 son con la banda productiva 2K (PC\_2000) a un nivel moderadamente alto,  $r= .618$ , siendo ésta

aún más fuerte en la banda productiva 3K (PC\_3000) con  $r = .678$  y levemente más baja en la banda 5K con  $r = .628$ . En el caso de la banda AWL (palabras académicas) y 10K, la correlación se hace más moderada para la primera con  $r = .489$  y moderadamente baja para la segunda con  $r = .355$ .

Estas altas correlaciones ponen de manifiesto la importancia de la consolidación del conocimiento de las primeras 2000 familias de palabras que constituye el umbral para lograr el aprendizaje de las siguientes 3000 familias de palabras, que a su vez van a permitir el aprendizaje de palabras de menor frecuencia en un rango más variado. Esto es posible observarlo en la correlación que se da entre la banda receptiva 5K y las diferentes bandas de la prueba de conocimiento léxico productivo controlado, siendo, en promedio, la segunda correlación más alta entre estos dos tipos de conocimiento léxico. Por su parte, las correlaciones promedio de las bandas receptoras R\_AWL y R\_10000 con el conocimiento léxico productivo controlado superan la correlación que muestra la banda R\_2000. En otras palabras, la correlación más baja entre el conocimiento léxico receptivo y el productivo controlado es el que se evidencia en la banda de las 2000 palabras más frecuentes del idioma inglés. Esto podría estar indicando, que el conocimiento receptivo de las palabras más frecuentes, aunque correlacionado, se vincula más débilmente con palabras de menor frecuencia, las que a su vez, se correlacionan más favorablemente con el conocimiento productivo controlado.

Tabla 6. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y productivo controlado

	PC_2000	PC_3000	PC_5000	PC_AWL	PC_10000
R_2000	.579**	.538**	.478**	.313**	.250*
R_3000	.618**	.678**	.628**	.489**	.355**
R_5000	.514**	.647**	.589**	.429**	.287**
R_AWL	.580**	.590**	.498**	.402**	.315**
R_10000	.364**	.650**	.594**	.386**	.421**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

## 5º. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el perfil de frecuencia léxica

Las correlaciones que se presentan entre el conocimiento léxico receptivo y el uso libre de vocabulario son menos claras y más escasas. Sólo en cuatro de los ocho indicadores del perfil de frecuencia léxica se establecen correlaciones, que son débiles en la mayoría de los casos, aunque varias de ellas son altamente significativas al nivel de  $p = 0.01$  (ver tabla 7). Recordemos que el perfil de frecuencia léxica es un programa computacional que mide el uso léxico de los aprendientes en las dos primeras bandas de frecuencia, 1K y 2K, y, además, entrega el uso de las palabras académicas (LFP\_AWL), el uso de las palabras de otras listas de frecuencia (LFP\_OFF), la proporción de tipo y caso, palabras usadas por única vez versus las palabras repetidas (*type/token ratio*) y la densidad léxica (palabras de contenido/palabras gramaticales), entre otros. Estos datos muestran que existe una correlación, un tanto baja, entre el conocimiento receptivo de la banda 3K (R\_3000) y el uso de palabras pertenecientes a las familias de la primeras mil, FAM\_1000, con una  $r = .268$ . Ésta sube levemente en la banda R\_AWL con  $r = .274$  ( $p = 0.01$ ), y luego cae levemente en la banda 5K a  $r = .223$  con un nivel de significancia menor al nivel de  $p = 0.05$ . No existe correlación entre el conocimiento receptivo de la 2K y 10K con el uso libre de vocabulario de las primeras 1000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés. Existe una correlación un tanto mayor entre el uso de palabras académicas (FAM\_AWL) y el conocimiento léxico receptivo de la banda 3K y la banda AWL con  $r = .315$  ( $p = 0.01$ ) y  $r = .313$  ( $p = 0.01$ ), respectivamente. En este último caso, la correlación es más directa pues la relación que se establece es entre el uso de familias de palabras de la banda académica y el conocimiento de palabras académicas. La correlación de la banda FAM\_AWL y las bandas de conocimiento léxico receptivas 2K (R\_2000) y 10K (R\_10000) es menor y en ambos casos el nivel de significancia alcanza un nivel de  $p = 0.05$ . Por su parte, la banda del total de palabras académicas utilizadas (LFP\_T\_AWL) se correlaciona mejor con la banda de conocimiento receptivo 2K (R\_2000) con  $r = .266$  y baja levemente con la banda R\_3000 ( $r = .296$ ); en ambos casos con significación alta.

Con las bandas R\_AWL y R\_10000 la correlación es aún más débil con  $r=.253$  y  $r=.226$ , respectivamente; ambas con un valor de  $p= 0.05$ . No se encontró una relación directa con la banda R\_5000. En cuanto a la relación de palabras de contenido y palabras gramaticales, medidas por el indicador de densidad léxica (LEX. DENS.), existe una correlación con todas las bandas de frecuencia de conocimiento léxico receptivo en un grado menor, destacando la correlación con la banda R\_5000 ( $r= .343$ ,  $p= 0.01$ ) y la banda R\_10000 ( $r= .271$ ,  $p= 0.01$ ). Esta relación decrece en la bandas R\_2000 ( $r= .275$ ), R\_AWL ( $r= .255$ ) y R\_3000 ( $r= .212$ ,  $p= 0.05$ ).

Tabla 7. Correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y el uso libre de vocabulario

	FAM_1000	FAM_AWL	LFP_AWL	LEX. DENS.
R_2000	.166	.260*	.266**	.257*
R_3000	.268**	.315**	.296**	.212*
R_5000	.223*	.164	.163	.343**
R_AWL	.274**	.313**	.253*	.255*
R_10000	.135	.257*	.226*	.271**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

## 6º. Correlaciones entre el conocimiento léxico productivo controlado y el perfil de frecuencia léxica

Como se puede apreciar en la Tabla 8, el conocimiento léxico productivo controlado, medido a través de las diferentes bandas de frecuencia de la prueba VLT productiva ubicadas en la primera columna a la izquierda de esta tabla, se correlaciona con más indicadores del perfil de frecuencia léxica que el conocimiento receptivo, como era de esperarse por la naturaleza más activa de este tipo de vocabulario. Sin embargo, en términos generales, estas correlaciones son bajas y se concentran principalmente el uso de las palabras académicas. También se presentan algunas correlaciones en las bandas 3K, 5K y 10K que se detallan a continuación.

En primer término, la banda más ampliamente correlacionada es la de las palabras académicas (PC\_AWL), en donde destaca una correlación moderada de  $r=.403$  con la densidad léxica, proporción de palabras de contenido usadas en el texto, con una significancia alta al nivel de  $p= 0.01$ . La otra instancia que destaca, aunque es levemente inferior, es la relación que se da entre esta banda (PC\_AWL) y las familias de palabras de esta banda (FAM\_AWL) en su uso libre (LFP\_AWL) con  $r=.320$ , también con una significación estadística alta ( $p= 0.01$ ). Esta correlación da cuenta de una relación más directa entre el conocimiento léxico productivo de este tipo de palabras y el uso que el aprendiente hace de ellas, tanto por tipo (*type*), como por *token*, expresado en la correlación con LFP\_AWL de  $r= .271$ , y aunque es una relación un tanto baja, la significación estadística de esta está al nivel de  $p= 0.01$ .

En la banda PC\_3000, por su parte, sólo se encuentran dos correlaciones estadísticamente significativas al nivel de  $p= 0.05$  con la familias de las primeras 1000 (FAM\_1000) y las familias de palabras académicas (FAM\_AWL), no obstante bajas. En cuanto a las correlaciones que se dan en la banda 5K (PC\_5000), se observa que esta banda de frecuencia media alta se relaciona más ampliamente que la banda 3K; es así que encontramos 4 instancias. Estas correlaciones son significativas al nivel de  $p= 0.05$ , no obstante dan cuenta de una relación baja que fluctúa entre  $r= .206$  y  $r= .236$ . Por último, la banda 10K (PC\_10000) presenta una correlación altamente significativa con el indicador del uso de familias de palabras de las primeras 1000 con  $r= .268$ , que es igualmente baja, y con el indicador LFP\_OFF que mide las palabras usadas fuera de las bandas 1K, 2K y AWL, aunque esta última correlación se da con un nivel de significancia al nivel de  $p= 0.05$ .

Tabla 8. Correlaciones entre el conocimiento léxico productivo controlado y el uso libre de vocabulario

	FAM_1000	FAM_2000	LFP_T_2000	FAM_AWL	LFP_AWL	LFP_OFF	RATIO T/T	LEX. DENS.
PC_2000	.182	.092	.016	.183	.119	.063	.129	.097
PC_3000	.209*	.158	.098	.211*	.147	.045	.153	.145
PC_5000	.236*	.203	.213*	.233*	.163	.091	.143	.206*

PC_AWL	.209*	.226*	.202	.320**	.271**	.134	.217*	.403**
PC_10000	.268**	.181	.096	.044	.007	.243*	.109	.033

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(Fuente: elaboración propia)

En síntesis, las correlaciones que se dan entre ambos tipos de conocimiento léxico, receptivo y productivo controlado, y el uso de vocabulario es más débil que aquellas que se dan entre los dos tipos de conocimiento léxico medidos en este estudio. Las cifras indican que las correlaciones con el uso léxico son, en general, de moderadas a bajas en su mayoría y, se presentan de manera menos sistemática. Las posibles razones y alcances de estos hallazgos se presentarán en la discusión de resultados, más adelante.

## 2. 5.2 Estudio 2

La segunda parte de esta investigación corresponde a un estudio de corte cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental con pre y post test de tipo longitudinal. Para el que se definieron diferentes etapas y acciones que se pasan a describir a continuación.

### 2. 5.2.1 Participantes del estudio de intervención léxica

De la muestra basal de 93 estudiantes que se utilizó para el estudio de correlaciones, 78 de ellos componen la muestra del estudio de intervención léxica. Estos 78 sujetos estaban previamente divididos en dos secciones del mismo curso de escritura inglesa de tercer año. Estas secciones intactas se sortearon para determinar el grupo experimental y el grupo de control. El grupo experimental quedó conformado por 40 participantes, mientras que el grupo de control por 38, todos pertenecientes a la sede de Santiago; esto, principalmente, por el mayor número de estudiantes. Todos, al igual que en el estudio de correlaciones cuentan con la certificación FCE, por tanto, poseen un nivel intermedio de proficiencia en el idioma inglés y han cursado, en promedio, dos



años y medio de estudios en ámbitos variados de la lengua inglesa. Todos los participantes son nativos hablantes del español de Chile y ninguno de ellos ha tenido una experiencia de aprendizaje formal del idioma inglés en un país anglosajón y cursan el tercer año de la carrera, todos inscritos en la cátedra de escritura inglesa. Su rango de edad fluctúa entre los 19 y 23, con una proporción 60-40 de predominancia femenina. Su procedencia socioeconómica es de clase media-baja, en promedio, de sectores predominantemente urbanos.

### **2. 5.2.2 Recolección de los datos**

Ver sección 2.5.1.2.

### **2. 5.2.3 Metodología**

La primera etapa correspondió a la aplicación del pretest. Se utilizaron dos sesiones de 30 y 45 minutos respectivamente con un intervalo de una semana. En el pretest se aplicaron las tres pruebas de vocabulario que se proponen en el punto 2.5.2.2 de recolección del corpus. Al inicio de la primera prueba se dio a conocer la investigación a todos los participantes, se les comentó sus derechos como sujetos de investigación y se les hizo firmar una carta de consentimiento informado. Todos los estudiantes aceptaron participar y entendieron claramente que estas pruebas no constituían una calificación para ellos y no tenían carácter aprobatorio o reprobatorio. Luego se procedió a dar las instrucciones de la primera prueba, de conocimiento productivo controlado que requería principalmente proveer la palabra que faltaba para completar una oración de un contexto limitado pero que les entregaba las primeras letras del ítem léxico faltante. Se les recomendó responder todas las preguntas de la prueba, incluso aquellas que presentaban alguna dificultad. Cabe destacar que la decisión de

tomar la prueba productiva controlada primero responde a las recomendaciones metodológicas que están relacionadas con la prevención de la activación de vocabulario productivo si se tomara la prueba receptiva primero.

Terminada la primera prueba se retiró el material y se comprometió a los alumnos a asistir a la siguiente clase de escritura que tenían la semana siguiente; a no faltar y se les motivó con el sorteo de un diccionario monolingüe de imágenes para el aprendizaje de inglés. En la segunda sesión, los participantes respondieron la prueba receptiva, lo que les tomó en promedio 25 minutos. Esta prueba, a diferencia de la anterior, fue de selección múltiple y requiere que el participante escoja la definición que más se adecúe al vocablo de la pregunta. Se les instó a responder toda la prueba y a hacer su mejor esfuerzo por recordar y aplicar todo su conocimiento léxico receptivo. Posterior a la aplicación de la prueba receptiva, los alumnos realizaron la composición escrita sobre un tema general en forma de pregunta en donde se les pedía dar su opinión respecto al tema y argumentar de la manera más certera dichas opiniones en inglés. El texto no podía ser menor a 250 palabras, por tanto, se hizo hincapié para que todos los participantes cumplieran con el mínimo requerido. En promedio les tomó alrededor de 20 minutos completar su texto.

Al final de la sesión se cotejó la lista de participantes y se invitó a los faltantes de la primera sesión a completar la prueba, además, se registró a los insistentes de la segunda sesión para organizar la aplicación de las pruebas faltantes. La idea era poder obtener el número completo de alumnos de los diferentes cursos que cumplieran con los requisitos de la muestra. A diferencia del estudio de correlaciones, este estudio recoge no tan sólo los datos basales, sino que también incluye un período de tratamiento y la elicitación de los datos de posttest. Una vez finalizada la etapa del pretest, se procedió a la implementación del tratamiento en la sede de Santiago de la institución que acogió el estudio. La decisión de implementar el tratamiento en esta sede respondió a criterios de adecuación metodológica que estaban relacionados, principalmente, con la disponibilidad suficientes de sujetos que se necesitaban para este estudio.


En esta segunda etapa, se implementaron las diferentes tareas y técnicas de enseñanza y aprendizaje de vocabulario que se seleccionaron del conjunto de

tareas y técnicas que se describen como las más efectivas en el aprendizaje léxico productivo y comentadas en el marco teórico de este trabajo. El proceso de intervención consistió en la implementación de 6 tareas de aprendizaje léxico en el grupo experimental del estudio. Estas tareas fueron parte de la planificación semestral del programa del curso de escritura inglesa de la carrera de pedagogía en inglés en donde se llevó a cabo la investigación. Las sesiones de intervención tuvieron una duración de 25 minutos dentro de la cátedra de escritura inglesa que se realiza en una sesión única de 4 horas pedagógicas semanales. El vocabulario deseado, que es contemplado en el programa de la asignatura de manera incidental, se intencionó explícitamente por medio de 4 tareas que se desarrollaron en forma alternada clase a clase por parte del profesor y 2 tareas léxicas que se desarrollaron como parte del trabajo personal del estudiante. En el grupo de control, sus clases de escritura inglesa se desarrollaron, posterior al pre-test, sin cambios.

Durante el tiempo de intervención léxica los alumnos realizaron todas las actividades tendientes a la completación de dicha estrategia. Cada semana el profesor de la asignatura, que fue habilitado a través de diferentes sesiones de inducción, implementó, de manera alternada, una de las 4 tareas léxicas adaptadas para su desarrollo en el aula. Los participantes, por su parte, realizaron 2 tareas léxicas como trabajo personal fuera de la sala de clases. Estas tareas tuvieron el carácter de proyecto y fueron incluidas en las evaluaciones del curso. El procedimiento que se llevó a cabo para la implementación de las tareas de vocabulario por parte del profesor y las realizadas por los alumnos como trabajo personal se describen a continuación:

- **Tareas de trabajo en aula**

1. Parafraseo.

En esta técnica, los participantes leyeron oraciones que luego debieron re-escribir usando las palabras meta que le fueron provistas. El profesor modeló el uso de las palabras primero a través de ejemplos basándose en un texto nuevo cada clase. Por ejemplo: 

*Everybody will be helped by the changes.* [L1] [SEP]

\_\_\_\_\_ (benefit).

## 2. El procedimiento cloze de 'segunda mano'.

Esta técnica implicó que los participantes colocaran palabras previamente enseñadas en los espacios en blanco de un texto que resume el contenido de otro texto previamente estudiado. El contexto formal para las palabras fue nuevo. Se guió a los aprendientes por medio de una lista de significados que fueron dictados en su L1 y que correspondieron a las palabras que completaban los espacios pero que los aprendientes primero debieron traducir a la L2.

## 3. La 'dicto-comp' y actividades relacionadas.

Aquí, los aprendientes escucharon un texto nuevo dos veces y luego lo escribieron tratando de recordarlo. Se les motivó a usar las palabras meta de diferentes formas: viendo las palabras en la pizarra a medida que se escuchaba el texto o poniendo las palabras deseadas traducidas en la pizarra.

## 4. Uso de actividades de producción oral para influenciar el uso de vocabulario en la escritura.

Los aprendientes llevaron a cabo una actividad de habla (entrevista grupal) diseñada especialmente para promover el uso del vocabulario deseado en forma oral usando un tema nuevo cada clase. Luego, reportaron los resultados de la tarea en forma oral a la clase y, finalmente, prepararon un informe escrito breve (no mayor a 1 página) sobre las conclusiones de la tarea oral en la clase incorporando las palabras de vocabulario intencionado en la tarea.

### • **Tareas para el trabajo personal**

#### 1. Registro temático.

Cada participante escogió un tema de interés y por un período de tres semanas recolectó información sobre su tema desde diferentes fuentes como diarios, radio y televisión, libros, revistas, entrevistas, etc. Cada semana, el aprendiente

informó su progreso de manera oral a un grupo pequeño de la clase y, al cabo de las tres semanas, produjo un informe escrito que resumía la información obtenida hasta ese momento. Se le pidió a los participantes incorporar deliberadamente en sus informes las palabras de vocabulario que fueron aprendidas en el proceso de recolección de información de su tema. El resultado final fue un informe escrito completo.

## 2. Tarjetas de palabras.

En esta estrategia de aprendizaje de vocabulario, los participantes debían seleccionar, entre las palabras de los textos del curso, aquellas que les eran más difíciles de aprender y ponerlas en una tarjeta en conjunto con su definición o traducción. Diariamente, los participantes debían ir poniendo las palabras que ya habían aprendido al final de su mazo de cartas, permitiendo que fueran apareciendo las nuevas palabras. Una vez aprendidas las palabras de manera receptiva (recordando su definición o significado), los participantes debían dar vuelta el mazo y aprender las palabras de manera productiva (recordando la palabra desde su definición o significado). Al cabo de dos semanas debían renovar el mazo. Como el avance en esta estrategia fue individual, se monitoreó el progreso con al menos tres mazos de 20 palabras como mínimo por semestre.

Cada semestre académico tuvo una duración de 18 semanas de las cuales en 15 se realizaron clases regulares, por tanto, hubo aproximadamente 15 sesiones de intervención léxica de 25 minutos en promedio, lo que hace un total aproximado de 375 minutos de enseñanza deliberada de vocabulario por semestre. La implementación de las tareas de aprendizaje léxico anteriormente descritas fueron realizadas por el mismo profesor de la asignatura de los cursos utilizados como experimental y de control en ambos semestres. Y con tal de asegurar una implementación de acuerdo a los lineamientos metodológicos del estudio, este investigador se reunió con el profesor cada dos semanas en donde se reportaban los avances, se preparaba material y se planificaban las siguientes sesiones, todo lo cual quedó registrado en la bitácora de trabajo en terreno (ver anexos).

La tercera etapa del estudio consistió en la medición de la competencia léxica de todos los participantes por medio del post test. Este consistió en la aplicación de las mismas pruebas aplicadas en el pre-test en sus versiones equivalentes. La aplicación del post test se llevó a cabo durante la penúltima semana de clases, utilizando la misma metodología que se ocupó para llevar a cabo el pretest. Posteriormente, se procedió a procesar el corpus recolectado, lo que significó revisar las pruebas receptiva y productiva controlada, y digitalizar los textos producidos por todos los sujetos del estudio. Lo que significó 11700 preguntas de la prueba receptiva, 7020 preguntas de la productiva controlada y 19500 palabras digitalizadas, en promedio.

Una vez finalizada la etapa de procesamiento se procedió al análisis de los datos (sección 2.5.2.4) con la ayuda y asesoría de la misma persona que colaboró en el estudio de las correlaciones. Este análisis dio paso a los resultados de este estudio que se presentan en la sección 2.5.2.5 y discuten en el capítulo III.

#### **2.5.2.4 Análisis de los datos**

Los resultados de las evaluaciones realizadas se incorporaron a una planilla Excel, la cual fue analizada con el software SPSS 22.0. Los resultados fueron representados a través de la media y la desviación estándar. Se utilizó el test t de Student para grupos independientes (test U de Mann-Whitney) para determinar si existía diferencias significativas entre el grupo control y el experimental.

Para determinar el efecto de la intervención léxica se aplicó el test t para muestras pareadas (test de Wilcoxon). Se obtuvo el tamaño del efecto a través de los valores  $\eta^2$  cuadrado y  $d$  de Cohen donde correspondió. Para verificar el supuesto de normalidad se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov. En todos los casos se utilizó un nivel de significancia del 0,05, esto es, cada vez que el valor  $p$  fue menor o igual que 0,05 se consideró estadísticamente significativo.

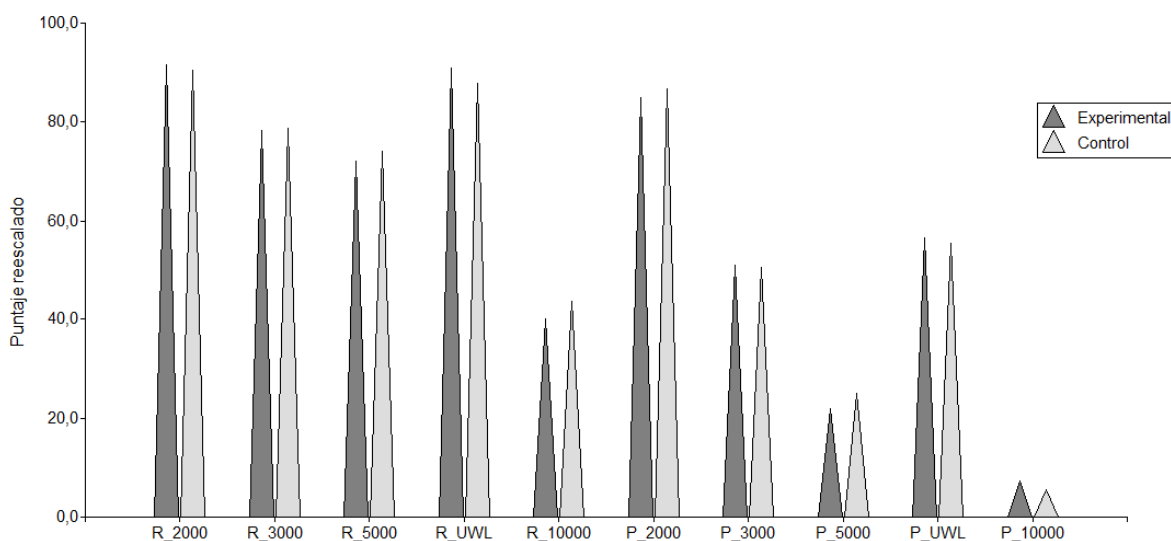
### **2.5.2.5 Resultados**

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las mediciones que se hicieron para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación de este trabajo de tesis. Ésta dice relación con el grado de efectividad que un proceso de intervención léxica pudiera tener en los participantes del estudio, a través de la implementación de tareas de vocabulario tanto dentro como fuera de la sala de clases, durante dos semestres académicos en el grupo experimental. El grupo de control sólo fue sometido a las pruebas de pre y postest.

#### **2.5.2.5.1 Resultados del pretest**

Los resultados del pretest muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos en las tres pruebas aplicadas. En la tabla 9 se observan las medias y desviaciones estándar (D. E.) para los grupos de control y experimental. Los resultados de la prueba VLT receptiva en la banda de las 2000 familias de palabras (R\_2K), así como de las 3000 (R\_3K), de la familia de las 5000 (R\_5K), la banda de las palabras académicas (R\_AW) y de la banda de las 10000 familias de palabras (R\_10K) que mide esta prueba se observan estables entre el grupo de control y el experimental antes del tratamiento. La presentación de estos resultados se consideró pertinente para asegurar, por una parte, una comparación válida entre los grupos y, por otra parte, que todos los resultados del pre-test tuvieran puntajes estadísticamente equivalentes. Lo mismo se puede observar en los resultados de la prueba productiva controlada (P\_2K, P\_3K, P\_5K; P\_AWL and P\_10K) como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1. Resultados del pretest en grupos experimental y control para las pruebas receptiva y productiva controlada



*Nota: para la ilustración de los resultados del pretest, los puntajes de ambas pruebas fueron re-escalados.*

(Fuente: elaboración propia)

Debido a la naturaleza cuasi-experimental de este estudio, era importante que ambos grupos se comportaran de manera similar en las tres pruebas. Tal como se puede observar además en los resultados del perfil de frecuencia léxica aplicado a las composiciones de ambos grupos presentados en la parte inferior de la tabla 9. Esta prueba muestra el número de familias de palabras utilizadas por parte de los participantes pertenecientes a la banda de las primeras 1000 palabras más frecuentes (Fam\_1K) y el número total de palabras de esta banda (Token\_1K), así como también las familias de la segundas 1000 (Fam\_2K) y su token. Esta prueba también entrega los resultados de las palabras académicas utilizadas (Fam\_AW) al igual que las familias de palabras que no pertenecen a ninguna de las bandas de frecuencias incluidas en esta prueba. Este resultado en particular (LFP\_OFF) es interesante de observar pues a mayor utilización de palabras fuera de estas bandas, mayor es la probabilidad de un uso más sofisticado del vocabulario; este punto se considerará más en detalle en el acápite de la discusión de los resultados. La última variable de esta prueba que se observa en esta tabla LFP\_1K\_2K corresponde a la suma de las medias de los tokens de estas bandas, que también se muestra muy similar entre los grupos.



Tabla 9. Resultados del pre-test en la prueba receptiva (R\_), productiva controlada (P\_) y perfil de frecuencia léxica LFP

Variable	Grupo control (n=38)		Grupo experimental (n=40)		Estadístico	Valor p	$\eta^2$
	Media	D. E.	Media	D. E.			
R_2K	27.05	4.00	27.44	2.81	730.50	0.7641	0.03
R_3K	23.55	4.83	23.43	4.26	724.50	0.7216	0.04
R_5K	22.18	5.28	21.58	4.30	674.50	0.3914	0.09
R_AWL	26.26	3.06	27.22	1.82	670.00	0.3636	0.10
R_10K	13.00	4.83	11.96	5.70	640.50	0.2310	0.13
P_2K	15.55	1.81	15.26	1.63	638.00	0.2150	0.14
<sup>t</sup> P_3K	9.08	2.66	9.17	3.11	-0.14	0.8902	0.47
P_5K	4.45	2.75	3.91	2.60	654.50	0.2875	0.12
<sup>t</sup> P_AWL	9.95	2.35	10.15	2.24	-0.39	0.6956	0.49
P_10K	0.97	1.33	1.26	1.48	656.50	0.2743	0.12
<sup>t</sup> Fam_1K	77.39	13.71	77.94	12.31	-0.19	0.8527	0.50
<sup>t</sup> Token_1K	178.37	48.61	176.60	38.67	0.18	0.8588	0.47
Fam_2K	7.87	3.20	6.66	2.74	617.50	0.1510	0.16
Token_2K	12.92	4.90	11.44	4.53	640.50	0.2300	0.13
Fam_AWL	6.92	4.25	7.57	3.41	633.50	0.2030	0.14
Token_AWL	8.61	5.70	9.76	4.83	591.50	0.0912	0.19
LFP_OFF	6.24	4.57	7.28	3.46	592.50	0.0925	0.19
<sup>t</sup> LFP_1K_2K	191.29	51.13	188.04	41.41	0.31	0.7581	0.47

t: prueba t de Student grupos independientes; para todas las demás prueba U de Mann-Whitney.  
 Nota: el puntaje máximo en la prueba receptiva es de 30 puntos (números de palabras) y 18 en la prueba productiva.

(Fuente: elaboración propia)

### 2.5.2.5.2 Resultados del postest

Para el postest se representan los datos de los puntajes (medias y desviaciones estándar) de todas las pruebas en la tabla 10. Posterior al tratamiento, los resultados muestran que el grupo experimental presentó mejoras estadísticamente significativas en su conocimiento léxico en las pruebas receptiva y productiva controlada (VLTs). En la prueba receptiva, el desempeño del grupo experimental mejoró en 4 de las 5 bandas de frecuencia, siendo la banda de palabras menos frecuentes (R\_10K) la que no alcanzó cambios estadísticamente significativos.

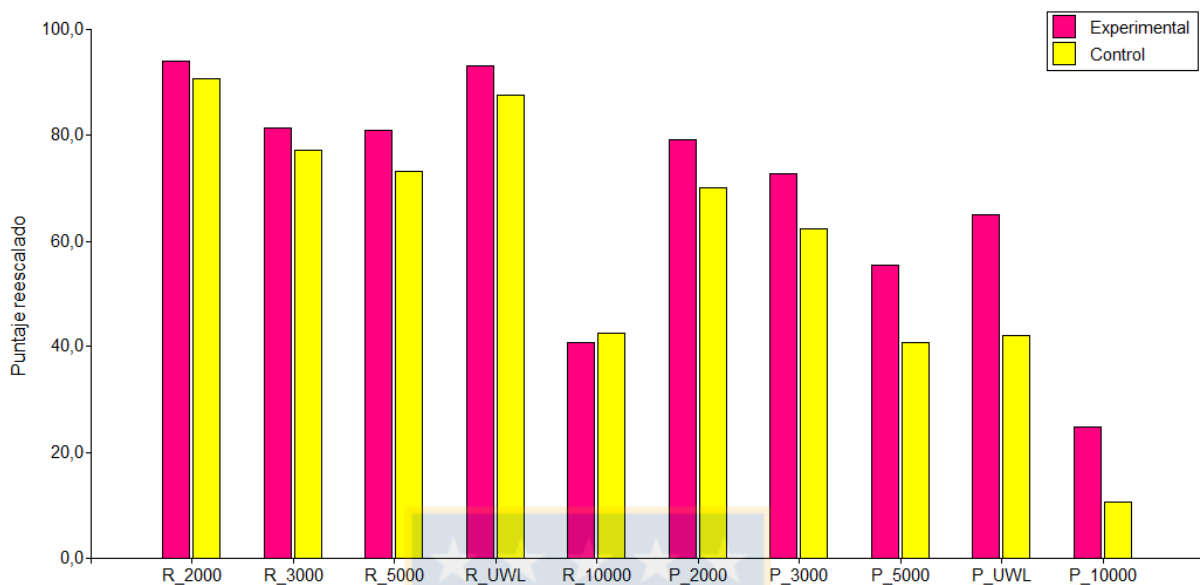
Tabla 10. Resultados del pre y postest del grupo experimental en la prueba receptiva (R\_), productiva controlada (P\_) y perfil de frecuencia léxica LFP

Variable	Grupo experimental (n=40)						
	Antes		Después		Estadístico	Valor <i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Media	D. E.	Media	D. E.			
<sup>w</sup> R_2K	27.44	2.81	28.23	2.54	-2.24	0.0251	0.25
R_3K	23.43	4.26	24.43	4.62	-2.26	0.0292	0.35
<sup>w</sup> R_5K	21.58	4.30	24.28	4.16	-3.99	0.0001	0.44
R_AWL	27.22	1.82	27.98	2.28	-2.27	0.0285	0.36
R_10K	11.96	5.70	12.23	5.96	-0.38	0.7047	0.06
P_2K	15.26	1.63	14.25	2.32	2.69	0.0104	0.42
P_3K	9.17	3.11	13.10	4.02	-6.78	<0.0001	1.07
P_5K	3.91	2.60	10.00	4.04	-10.16	<0.0001	1.60
P_AWL	10.15	2.24	11.70	3.76	-2.76	0.0087	0.43
<sup>w</sup> P_10K	1.26	1.48	4.48	2.36	-4.99	<0.0001	0.55
Fam_1K	77.94	12.31	75.00	12.80	1.08	0.2864	0.17
Token_1K	176.60	38.67	183.80	40.66	-0.82	0.4183	0.12
Fam_2K	6.66	2.74	6.20	3.15	0.81	0.4256	0.12
Token_2K	11.44	4.53	7.95	4.06	4.31	0.0001	0.68
Fam_AWL	7.57	3.41	8.28	3.57	-0.90	0.3757	0.14
LFP_AWL	9.76	4.83	11.23	5.60	-1.31	0.1995	0.20
<sup>w</sup> LFP_OFF	7.28	3.46	5.88	3.14	-1.87	0.0608	0.21
LFP_1K_2K	188.04	41.41	191.75	41.66	-0.40	0.6879	0.06

w: prueba de Wilcoxon; en todas las demás prueba t de Student para grupos pareados.  
(Fuente: elaboración propia)

En la prueba de conocimiento productivo controlado, por su parte, las variaciones fueron altamente significativas en las bandas 3K (de 9.17 a 13.10), 5K (de 3.91 a 10.00) y 10K (de 1.26 a 4.48) con tamaños del efecto fluctuando entre moderado ( $d = .55$ ) a muy fuerte ( $d = 1.6$ ), lo que sugiere no sólo una diferencia importante en relación al pre-test sino también una diferencia significativa en el conocimiento productivo controlado del vocabulario; lo que, como se verá más adelante, no necesariamente se traduce en un rango de uso léxico más variado en su producción escrita. La banda de palabras académicas también mostró un progreso significativo. El desempeño en la banda 2K, en cambio, disminuyó moderadamente de una media de 15.26 a 14.45, siendo esta banda de frecuencia la única que mostró un resultado negativo. Una ilustración general de los resultados del pretest sobre ambos grupos de sujetos se representa a continuación en el gráfico 2.

Gráfico 2. Resultados del VLT posttest en los grupos de control y experimental



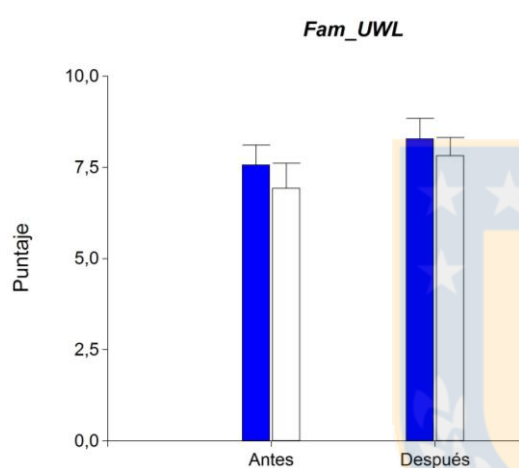
*Nota: para la ilustración de los resultados del pretest, los puntajes de ambas pruebas fueron re-escalados*

(Fuente: elaboración propia)

Los resultados del perfil de frecuencia léxica que se aplicó a las composiciones de los participantes no mostraron cambios significativos, excepto por una baja en el número total de familias de palabras de la banda 2K. Pese a que casi todas las mediciones se mantuvieron sin cambios significativos, existen algunas tendencias de crecimiento interesantes y que vale la pena destacar, sobre todo en comparación al desempeño del grupo de control. La primera instancia de estas tendencias es la que se observa en el uso de las palabras académicas (Fam\_AWL) en la que ambos grupos de sujetos logran un incremento, sin embargo, este es superior en el grupo experimental, como se observa en el gráfico 3. La otra tendencia de crecimiento ocurre con el LFP\_AWL que mide el número total de las palabras académicas usadas por los participantes (ver gráfico 4), que no sólo sube en relación al pretest, sino que sube más que el grupo de control. Por último, la otra tendencia interesante es el uso de palabras fuera de las listas (LFP\_OFF); las bajas se producen en ambos grupos, sin embargo, la producción libre de este tipo de vocabulario se mantiene más alta en el grupo experimental.

Este desempeño, en general bajo y un tanto sorprendente, podría estar sugiriendo que el conocimiento léxico se desarrolla de manera diferente y que el uso léxico progresa más lentamente. Este aspecto del desarrollo léxico será abordado en detalle en la discusión de los resultados.

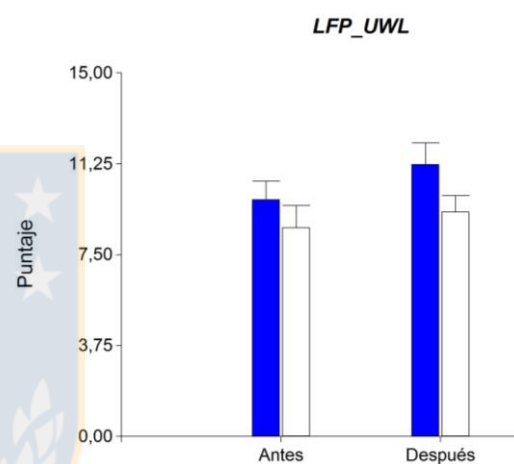
Gráfico 3. Comparación del uso de familias de palabras académicas por los grupos experimental y de control



Nota. La barra azul representa al grupo experimental.

(Fuente: elaboración propia)

Gráfico 4. Comparación del uso total de palabras académicas por los grupos experimental y de control

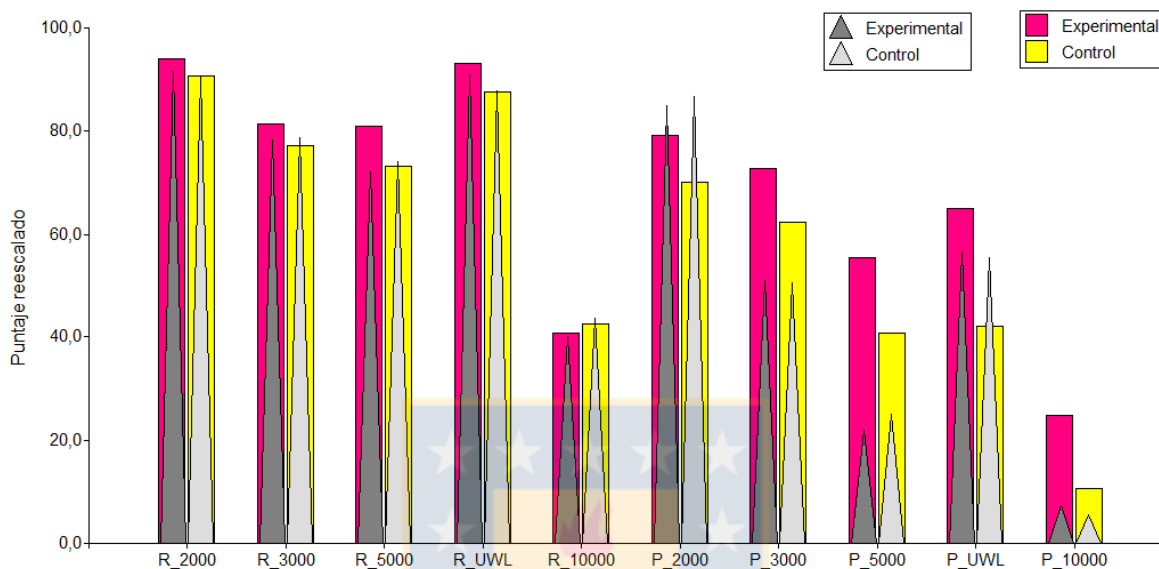


Nota. La barra azul representa al grupo experimental.

(Fuente: elaboración propia)

El grupo de control, por su parte, no mostró cambios significativos en ninguna de las bandas de frecuencia de la prueba VLT receptiva. En las mediciones de la prueba VLT productiva, presentadas en la tabla 11, este grupo demostró un crecimiento considerable en las bandas 3K y 5K, subiendo de un 9.08 a 11.24 y 4.45 a 7.34 respectivamente. Se observaron, no obstante, cambios más moderados en la banda 10K. En la banda 2K (P\_2K), sin embargo, se observó una baja considerable que va de 15.55 a 12.61 ( $p < 0.0001$ ). Esta disminución es más grande que la que se observó en el grupo experimental; condición que es similar en la banda de palabras académicas. Una ilustración de lo descrito anteriormente se puede observar en el gráfico 5.

Gráfico 5. Comparación de los resultados del pre y postest en los grupos de control y experimental en la prueba receptiva (R\_) y productiva controlada (P\_)



(Fuente: elaboración propia)

En lo relacionado con el uso de vocabulario por parte de este grupo es posible observar una disminución en el número de familias de palabras pertenecientes a las bandas 1K y 2K. También es posible notar que existe una importante caída en el número total de palabras utilizadas de la banda Token\_2K en sus textos. Y aun cuando el grupo experimental también presentó una disminución en esta medición en particular, el tamaño del efecto indica una merma más moderada ( $d = .68$ ) en relación al grupo de control ( $d = 1.19$ ). Estos tres resultados negativos pudieran estar mostrando un desempeño más débil por parte de estos participantes que la de su contraparte experimental. Al comparar los resultados globales de ambos grupos de participantes podemos decir que el grupo experimental mostró un desempeño superior al del grupo de control en su producción escrita libre, aun cuando no hubo un despliegue mayor en el uso léxico a través de las diferentes bandas de frecuencia que mide esta prueba en relación al pretest.

Tabla 11. Resultados del pre y post test del grupo de control en la prueba receptiva (R\_), productiva controlada (P\_) y perfil de frecuencia léxica LFP

Variable	Control (n=38)						
	Antes		Después		Estadístico	Valor de $p$	$d$ de Cohen
	Media	D.E.	Media	D.E.			
<sup>w</sup> R_2000	27,05	4,00	27,24	2,82	-0,67	0,5023	0,08
R_3000	23,55	4,83	23,13	4,15	0,79	0,4368	0,13
<sup>w</sup> R_5000	22,18	5,28	22,00	5,32	-0,72	0,4715	0,08
<sup>w</sup> R_UWL	26,26	3,06	26,29	5,81	-1,42	0,1553	0,16
R_10000	13,00	4,83	12,76	6,46	0,29	0,7697	0,05
P_2000	15,55	1,81	12,61	3,02	6,05	<0,0001	0,98
P_3000	9,08	2,66	11,24	3,23	-5,11	<0,0001	0,83
P_5000	4,45	2,75	7,34	3,22	-8,19	<0,0001	1,33
P_UWL	9,95	2,35	7,58	3,02	5,4	<0,0001	0,88
<sup>w</sup> P_10000	0,97	1,33	1,89	1,81	-3,08	0,0021	0,35
Fam_1K	77,39	13,71	70,82	13,74	2,25	0,0308	0,36
<sup>w</sup> Token_1K	178,37	48,61	167,61	43,48	-0,57	0,5667	0,07
Fam_2K	7,87	3,20	5,37	3,04	4,03	0,0003	0,65
Token_2K	12,92	4,90	6,16	3,67	7,37	<0,0001	1,20
Fam_AWL	6,92	4,25	7,82	3,11	-1,21	0,2330	0,20
LFP_AWL	8,61	5,70	9,26	4,12	-0,63	0,5311	0,10
LFP_OFF	6,24	4,57	4,71	3,57	1,64	0,1089	0,27
<sup>w</sup> LFP_1K_2K	191,29	51,13	173,76	44,35	-1,30	0,1943	0,15

w: prueba de Wilcoxon; en todas las demás prueba t de Student para grupos pareados.  
(Fuente: elaboración propia)

El análisis de las diferencias entre los grupos de control y experimental, como se observa en la tabla 12, revela que existe un progreso importante en el grupo experimental en las diferentes bandas de frecuencia. Los mayores incrementos de conocimiento léxico en este grupo se dieron en la banda receptiva 5K con 2.70 familias de palabras contra 0.18 del grupo de control. En relación con las diferencias en la prueba productiva, las mejoras más considerables se presentaron en las bandas 3K (3.93,  $p= 0.0001$ ), 5K con 6.10 familias de palabras ( $p= 0.0001$ ) y 10K con 3.22 familias de palabras ( $p= 0.0001$ ). Del mismo modo, la banda de palabras académicas (P\_AW) con una mejora moderada en el número de familias de palabras pero con alta significancia ( $p=$

0.0001) y con un tamaño del efecto de  $\eta^2 = .64$  que es moderadamente fuerte. También se observó una mejora, aunque más modesta, en la banda receptiva 3K (1.00 familias de palabras,  $p= 0.0004$ ). Las diferencias también favorecen a al grupo experimental en la banda productiva 2K, pues aun cuando no hubo ganancias léxicas, la baja fue menor que la del grupo de control (-1.01 versus -2.95,  $p= 0.0002$ ).

Tabla 12. Análisis de diferencias entre los grupos control y experimental en la prueba receptiva (R\_), productiva controlada (P\_) y perfil de frecuencia léxica LFP

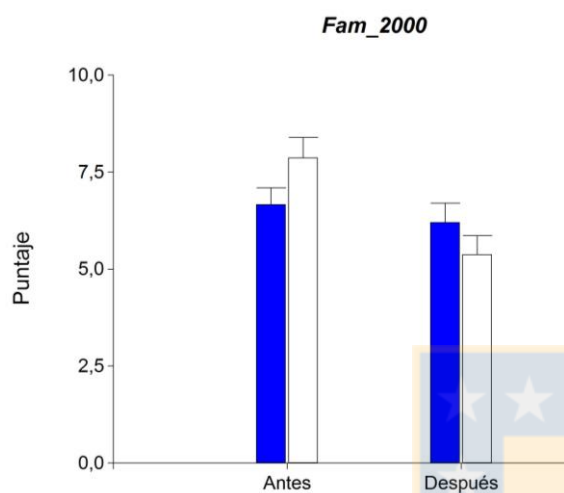
Variable	Grupo control		Grupo experimental		Dif. Control	Dif. Exper.	Estadístico	Valor $p$	$\eta^2$
	Antes	Después	Antes	Después					
R_3K	23.55	23.13	23.43	24.43	-0.42	1.00	2.05	0.0434	0.52
<sup>U</sup> R_5K	22.18	22.00	21.58	24.28	-0.18	2.70	445.50	0.0016	0.35
P_2K	15.55	12.61	15.26	14.25	-2.95	-1.01	3.17	0.0022	0.55
P_3K	9.08	11.24	9.17	13.10	2.16	3.93	2.47	0.0158	0.54
P_5K	4.45	7.34	3.91	10.00	2.89	6.10	4.60	<0.0001	0.56
P_AWL	9.95	7.58	10.15	11.70	-2.37	1.55	5.47	<0.0001	0.64
<sup>U</sup> P_10K	0.97	1.89	1.26	4.48	0.92	3.22	338.50	<0.0001	0.48
Fam_2K	7.87	5.37	6.66	6.20	-2.50	-0.46	2.41	0.0182	0.45
Token_2K	12.92	6.16	11.44	7.95	-6.76	-3.49	2.68	0.0091	0.49

U: Mann-Whitney U Test, in all others Student t-Test for independent groups.

(Fuente: elaboración propia)

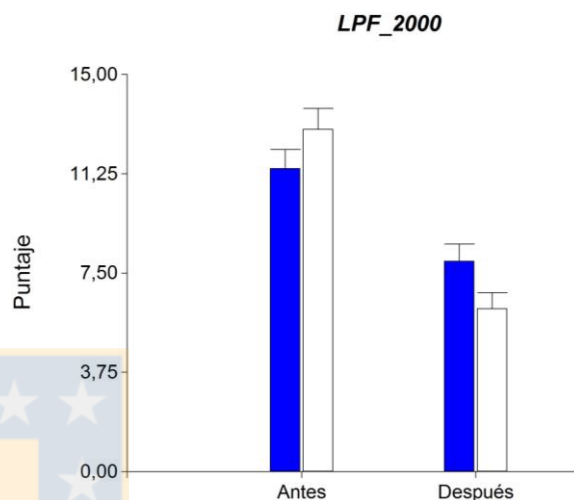
En términos de uso de vocabulario podemos mencionar que las diferencias también se mostraron favorables para el grupo experimental, ya que este grupo, aunque experimentó una baja, ésta no fue tan notoria como la de su contraparte en el número de familias de palabras que pertenecen a la banda de las 2000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés, siendo levemente superior la producción del número total de palabras utilizadas por los participantes de este grupo en particular, como se puede apreciar en el gráfico 6 y 7, respectivamente.

Gráfico 6. Comparación del uso de familias de palabras de la banda 2K en el grupo experimental y de control.



Nota. La barra azul representa al grupo experimental.  
(Fuente: elaboración propia)

Gráfico 7. Comparación del uso del total de palabras de la banda 2K en el grupo experimental y de control.



Nota. La barra azul representa al grupo experimental.  
(Fuente: elaboración propia)

Este desempeño podría estar indicando un conocimiento léxico más estable y consolidado a este nivel de frecuencia por parte del grupo experimental. En el gráfico 6, se observa que la baja del grupo experimental es más notoria que la del grupo de tratamiento. Esta baja implica una sofisticación menor del texto, y por consiguiente, un mayor uso de palabras de la banda 1K que son las más frecuentes del idioma inglés. La utilización de más familias de palabras de la banda 2K significa que hay una mayor consolidación de este conocimiento que permite su transferencia al uso. Esta consolidación posibilita de mejor manera el aprendizaje de familias de palabras de menor frecuencia, particularmente, de aquellas pertenecientes a bandas de frecuencia adyacentes.



## **CAPÍTULO III: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Seguido a la presentación de los resultados se desarrolla la discusión de los hallazgos y de los alcances en ambos estudios de manera detallada vinculando las evidencias de este trabajo con estudios anteriores y con la base teórica que sustenta este trabajo de tesis doctoral. En esta sección, se presenta la discusión de los resultados de ambos estudios realizados en esta investigación. En primer lugar se discutirán los hallazgos del estudio de correlaciones entre los diferentes tipos de conocimiento léxico y uso de vocabulario intentando dar respuesta a la primera pregunta de investigación de este estudio y, posteriormente, se hace lo propio con la segunda interrogante investigativa relacionada con el estudio de intervención léxica que buscaba establecer los efectos del proceso de intervención léxica sobre la competencia léxica de los participantes del estudio.

### **3.1. Pregunta de investigación 1**

**¿Cuál es la relación que existe entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo y el uso del vocabulario en la habilidad escrita por parte de aprendientes de inglés como lengua extranjera?**

Nation (2001) dividió el vocabulario en cuatro categorías: palabras de alta frecuencia, palabras académicas, palabras técnicas y palabras de baja frecuencia. La lista más comúnmente usada es la lista de palabras de alta frecuencia llamada *General Service List of English Words* (GSL) hecha por West (1953) que incluye alrededor de 2000 familias de palabras. El conocimiento de este grupo de palabras otorga una cobertura de casi el 85% de las palabras de un texto. Por su parte, las palabras técnicas son aquellas que se dan en áreas específicas y varían de acuerdo al área del quehacer. Éstas otorgan alrededor de un 5% adicional de cobertura. Por otro lado, las palabras académicas son el vocabulario que se usa en una amplia variedad de disciplinas académicas, pero difiere del vocabulario técnico de estas disciplinas. El vocabulario académico tiene su origen en palabras de raíces latinas y griegas que se diferencian de las palabras de uso cotidiano.

Este grupo de palabras cubren cerca del 10% de las palabras de un texto académico. Esto significa que el conocimiento de las 2000 familias de palabras más frecuentes, sumado al conocimiento de las palabras académicas, nos daría cerca de un 95% de cobertura de las palabras de un texto académico. La última categoría es la de las palabras de baja frecuencia. Éstas son el grupo más grande pero sólo aportan alrededor de un 5% de las palabras de un texto. Esta división es útil de tener presente cuando analizamos la importancia del aprendizaje léxico y la relación que existe entre el conocimiento léxico receptivo, el conocimiento léxico productivo controlado y el uso libre de vocabulario.

En este estudio, en donde se exploran dos importantes dimensiones del conocimiento léxico, receptivo v/s productivo (controlado) y su uso, los datos indican que existe una alta correlación entre ambos tipos de conocimiento léxico y una correlación un tanto menor entre el conocimiento y el uso léxico. Está ampliamente aceptado en el ámbito léxico que el vocabulario se aprende primero receptivamente y sólo a través del aprendizaje deliberado e incidental éste se convierte en productivo (Zhou, 2010). Por lo tanto, como ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo, se debe considerar al conocimiento léxico como un continuo en el que las palabras evolucionan desde un estado receptivo a uno productivo. Y aunque aún se sabe poco sobre esta transferencia progresiva de un estado a otro, está ampliamente establecido que el conocimiento léxico receptivo es más grande que el productivo (Laufer, 1998; Webb, 2008; Webb y Chang, 2012). La exploración del continuo receptivo-productivo y el umbral en donde lo receptivo se transfiere al conocimiento léxico productivo es hasta hoy "extremadamente interesante y ambiciosa" (Henriksen y Hastrup, 1998: 77). Esta exploración hace también una contribución significativa a la comprensión del por qué muchas de las palabras que se conocen de manera receptiva no pueden usarse de manera productiva; al igual que presenta importantes y útiles implicancias para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario (Zhong, 2016).

Teniendo estos planteamientos en mente, podemos aseverar que los resultados del estudio de las correlaciones entre los diferentes aspectos léxicos que se

consideran en esta investigación aporta datos similares a estudios actuales en esta materia y constata que las relaciones entre ellas se dan en grados variados y en modos que son, en efecto, interesantes de describir y discutir. Así, analizaremos las correlaciones que se dan al interior de las diferentes pruebas que miden el conocimiento y uso léxico. Así, se observa que las correlaciones internas de las diferentes bandas de frecuencias son más fuertes y sistemáticas en la prueba que mide el conocimiento léxico receptivo. Éstas van desde una correlación media entre R\_2000 y R\_10000 con  $r = .500$ , a moderadamente alta entre R\_3000 y R\_5000 con  $r = .754$  a un nivel alto de significancia estadística ( $p = 0.01$ ). Estas altas correlaciones positivas entre las diferentes bandas nos indican que la frecuencia juega un rol muy importante en el aprendizaje de las palabras. El conocimiento de las palabras de mayor frecuencia posibilita de mejor manera el aprendizaje de las palabras de menor frecuencia. Esto se observa claramente en la relación que se muestra, por ejemplo, entre la banda R\_2000 y la banda R\_3000 ( $r = .751$ ,  $p = 0.01$ ), así como también en la correlación entre las bandas R\_5000 y R\_10000 ( $r = .637$ ,  $p = 0.01$ ). La situación es similar cuando se analizan las correlaciones internas de las bandas de frecuencias en la prueba de conocimiento léxico productivo controlado. Las correlaciones fluctúan entre moderadamente bajas ( $r = \pm .275$ ) a altas ( $r = \pm .765$ ) con niveles de significancia al nivel de  $p = >0.01$ . A simple vista, es posible observar que las correlaciones más fuertes se dan entre las primeras bandas de frecuencia, PC\_2000, PC\_3000 y PC\_3000 y son más moderadas entre las bandas de menor frecuencia. Lo que es de esperar, pues las palabras de menor frecuencia presentan mayor dificultad al momento de ser recuperadas. Hay que recordar que el conocimiento léxico productivo controlado es aquel que opera frente al estímulo; es el que es motivado por la necesidad de uso específica que se le presenta al aprendiente. De todos modos, estas correlaciones fluctúan entre moderadamente bajas,  $r = \pm .275$ , a medias,  $r = \pm .523$ .

En cuanto a las correlaciones internas que se presentan en la prueba de perfil de frecuencia léxica realizada a las composiciones libres de los participantes del estudio, podemos decir que estos son más escasas, menos sistemáticas y con

una fuerza que va de moderadamente baja ( $r = \pm.346$ ) a media ( $r = \pm.577$ ) aunque con un nivel de significancia alto ( $p = >0.01$ ). El perfil de frecuencia léxica entrega indicadores sobre el uso de vocabulario en torno a la banda 1K, 2K, AWL, palabras fuera de estas listas, proporción tipo/caso (type/token ratio) y la densidad léxica. Son ocho indicadores que pudieran estar relacionados, no obstante, los datos muestran que en sólo cinco instancias se presenta una relación positiva y directa que sea estadísticamente significativa. Las principales correlaciones internas se dan entre el uso de familias de palabras de la banda 1K y 2 K ( $r = .480$ ,  $p = >0.01$ ) y entre la banda de palabras académicas y la densidad léxica ( $r = .577$ ,  $p = >0.01$ ). Ambas correlaciones son esperables pues se corrobora el hecho que un texto está construido, en alrededor de un 85%, por palabras de las dos primeras bandas de frecuencia. En tanto que la segunda instancia de correlación se explica porque las palabras académicas pertenecen a una frecuencia inferior que el de las bandas 1K y 2K. Las palabras del indicador LFP\_OFF son palabras de menor frecuencia que están más relacionadas con las bandas superiores y su uso, a su vez, supedita la utilización de palabras de menor frecuencia.

Las correlaciones más interesantes y más relevantes que se querían establecer para los propósitos de este estudio, son las que se presentaron entre los diferentes tipos de conocimientos y el uso léxico. A continuación, se discuten los principales resultados de las correlaciones entre el conocimiento léxico receptivo y productivo controlado y se contrastan con estudios recientes en la materia. Los resultados muestran que el conocimiento léxico receptivo está ampliamente correlacionado con el conocimiento léxico productivo controlado con medias que se sitúan en el rango medio de fuerza entre  $r = .432$  y  $r = .554$  ( $p = >0.01$ ). La correlación que destaca en el rango alto es la que se da entre la R\_3000 y la PC\_3000 con  $r = .678$  ( $p = >0.01$ ). Esto implicaría que el conocimiento receptivo de las palabras de la banda 3K estaría explicando alrededor del 70% de la relación con el conocimiento productivo controlado de las palabras de esta misma banda. La correlación más baja que se da en esta dirección, receptiva-productiva controlada, es la de R\_2000 y la PC\_10000 con  $r = .250$  ( $p = 0.05$ ). Esta

correlación débil se da debido a que el conocimiento de las primeras 2000 familias de palabras está muy distante del rango de frecuencia en la que se encuentran las 10 mil familias de palabras del idioma inglés. Las correlaciones más fuertes se dan en las primeras 2 bandas de frecuencias de las pruebas VLT receptiva y productiva controlada con un promedio de  $r = .582$  ( $p = 0.01$ ). Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Zhong (2016) en un estudio realizado con estudiantes chinos, cuyo objetivo era establecer las relaciones que existían entre aspectos del conocimiento receptivo como forma, significado, clase de palabra, asociaciones y colocaciones, y el conocimiento productivo controlado a través de la escritura de oraciones. Los resultados indicaron que todas las correlaciones fueron positivas y significativas al nivel de  $p = 0.01$ . La fuerza de la correlación fluctuó entre lo que la autora estimó como moderada  $r = \pm .3$  a fuerte  $r = \pm .5$ . La correlación más fuerte entre los aspectos receptivos fue de  $r = .760$  entre las asociaciones y las colocaciones y la más débil se dio entre la forma y las colocaciones con  $r = .314$ . Por su parte, las correlaciones entre el conocimiento receptivo y el uso productivo controlado estuvieron en el rango alto, fluctuando de fuerte entre el conocimiento productivo controlado y el significado ( $r = .858$ ), seguido de la correlación con la clase de palabra ( $r = .630$ ), siendo la más débil la que se dio con las colocaciones con un  $r = .459$ .

Cuando analizamos las correlaciones en la dirección contraria, productiva controlada-receptiva, observamos que la relación es incluso mayor, especialmente en las bandas 2K, 3K y 5K. Este mayor efecto en la fuerza de la correlación puede deberse a lo que se plantea ampliamente en la literatura sobre el hecho de que si un aprendiente puede producir un ítem léxico determinado, su comprensión o manejo receptivo está garantizado, mientras que la situación no es equivalente a la inversa. Un aprendiente que domina el conocimiento léxico de manera receptiva, no siempre pueda demostrar la capacidad de producir algún ítem léxico determinado cuando lo necesita (Laufer y Nation, 1995; Laufer, 1998; Laufer y Nation, 1999; Laufer y Goldstein, 2004). Esta mayor fuerza desde la dirección productiva controlada de la correlación pudiera explicarse con lo planteado por varios estudios (Webb, 2009; Mondria y Wiersma, 2004; Waring,

1997) que concluyeron que la dirección en la que se aprende el vocabulario, ya sea receptivo o productivo, cuando se aprenden pares de palabras, influye en la forma en la que los aprendientes las usan posteriormente. El aprendizaje receptivo lleva a mejoras en el conocimiento receptivo, mientras que el aprendizaje productivo conlleva mejoras en el conocimiento productivo. Estos resultados pudieran estar dando cuenta de un enfoque de aprendizaje utilizado por los participantes de este estudio similar al que plantean estos autores; enfoque que además se replica en el segundo estudio de esta investigación.

Otra de las correlaciones que se intentaron establecer fue entre el conocimiento receptivo y el uso libre de vocabulario. Según los datos presentados anteriormente, se pudo constatar que la relación existe, pero es más débil que la que se encontró entre los dos tipos de conocimientos. El conocimiento léxico receptivo se correlacionó sólo con algunos indicadores del perfil de frecuencia léxica y con niveles de significancia variables. La correlación más alta que se registra es entre R\_5000 y la densidad léxica del texto LEX\_DENS ( $r = .343$ ,  $p = 0.01$ ), seguida de la correlación entre R\_3000 Y FAM\_AWL ( $r = .315$ ,  $p = 0.01$ ). En general, las instancias correlacionadas se encuentran entre  $r = .212$  ( $p = 0.05$ ) y  $r = .313$  ( $p = 0.01$ ). No obstante, son ciertamente más bajas que las encontradas entre los tipos de conocimientos, más escasas y menos sistemáticas. Se observa que la relación, entonces, es menos directa y que habría otros factores interviniendo en el proceso de selección del vocabulario al momento de escribir el texto por parte de los aprendientes. Estos datos son consistentes con estudios recientes que también indagan en la relación entre el conocimiento léxico receptivo y la producción libre de vocabulario. Por ejemplo, Siskova (2016) comparó el conocimiento léxico receptivo de alumnos universitarios de nivel intermedio en el idioma inglés cuya lengua materna provenía de alguna de las lenguas eslavas. Los principales resultados de su estudio indicaron que la relación entre el conocimiento receptivo y el uso léxico era débil en el indicador de sofisticación ( $r = .190$ ,  $p = 0.05$ ), levemente superior para el indicador de diversidad léxica ( $r = .337$ ,  $p = 0.01$ ), mientras que el indicador de densidad léxica no mostró una relación significativa. Por otro lado, el estudio de Llach y Gallego

(2009) determinó que la relación entre el conocimiento léxico receptivo y la calidad de las composiciones de sus estudiantes, alumnos españoles de sexto básico, no fue especialmente fuerte ( $r = .503$ ,  $p = 0.01$ ), aunque sí constató que el conocimiento receptivo de las primeras 2000 familias de palabras sí juegan un rol en la evaluación de producción escrita para los aprendientes de ese nivel. Los alumnos que conocían más palabras tenían mejores resultados en sus composiciones.

Los resultados de la presente investigación, sumado a los resultados de los estudios que se han presentado con evidencia similar difieren, en algún grado, de dos estudios muy importantes en la investigación léxica realizados a fines de la década del noventa por Laufer (1998) y Laufer y Paribakht (1998) que han sido ampliamente usados como referencia para estudios en esta materia. Mientras que en el primer estudio Laufer (1998) no encontró una relación significativa entre el vocabulario receptivo y el uso léxico, la presente investigación y estudios similares citados aquí sí pudieron establecer esta relación aunque en rangos de moderada a débil. Laufer and Paribakht (1998), por su parte, sí encontraron un correlación medianamente fuerte ( $r = .680$ ) en aprendientes de inglés como lengua extranjera entre el conocimiento léxico receptivo y el productivo libre. Las diferencias con estos dos estudios pudieran estar radicadas en varios factores como el tamaño de la muestra, la lengua materna, el nivel de proficiencia de los participantes y los instrumentos utilizados para medir las diferentes áreas del conocimiento léxico. Mientras que en el estudio de Laufer (1998) participaron 48 estudiantes israelíes con 6 o 7 años de instrucción formal en inglés, en el estudio de Laufer y Paribakht (1998) participaron 79 estudiantes de EFL mayormente israelíes; 52 estudiantes escolares similares a los participantes del estudio de Laufer (1998) y 27 estudiantes universitarios cuya especialidad era lengua y literatura inglesa culminando primer semestre de clases. El estudio de Siskova (2016), por su parte, incluyó 119 estudiantes eslavos de primer año de universidad cuya especialidad eran sociología, negocios e ingeniería, ninguno en la especialidad de lenguas extranjeras. El estudio de Llach y Gallego (2009), por otra parte, incluyó 274 estudiantes españoles de sexto básico, mientras que la

presente investigación contempló 93 estudiantes universitarios de nivel intermedio cuya especialidad era pedagogía en inglés. Es posible, entonces, que el tamaño de la muestra esté ejerciendo una influencia en relación a los estudios de Laufer (1998) y Laufer y Paribakht (1998). De igual modo, el nivel de proficiencia de los estudiantes pudiera estar interviniendo en los resultados, el estudio de Siskova (2016) es el que más se ve afectado por esta variable porque a pesar de ser alumnos de colegio, los participantes de estudio de Llach y Gallego (2009) reportan correlaciones superiores. La diferencia en el formato de las pruebas utilizadas para medir el conocimiento léxico, VST (Vocabulary Size Test) y VLT (Vocabulary Levels Test) pudiera haber contribuido a las diferencias en los resultados. Por último, mientras que Laufer (1998) y Laufer y Paribakht (1998) utilizaron composiciones argumentativas, el estudio de Siskova (2016) utilizó cuentos cortos para evaluar la producción libre de vocabulario de los participantes, Llach y Gallego (2009), por su parte, utilizaron la escritura de cartas y la presente investigación coincidió con lo utilizado por Laufer y Paribakht (1998). La naturaleza de la tarea de escritura pudiera estar ejerciendo cierta influencia en los resultados pues es probable que el tema, el registro y el estilo afecten la elección léxica en algún grado. También es probable que no todas las palabras de baja frecuencia que conocían receptivamente los participantes fueran apropiadas para su uso productivo en los diferentes estudios.

Sin embargo, en general, es posible aseverar que estos estudios y esta investigación en particular, confirman algunas de las conclusiones hechas por Laufer (1998) y Laufer y Paribakht (1998). Ambos estudios determinaron que los aprendientes tienden a evitar el uso de palabras de baja frecuencia en su producción libre de vocabulario aun si conocen este tipo de palabras receptivamente. Esto fue confirmado por esta investigación pues la correlación que existe entre el conocimiento léxico receptivo medido por el VLT en todas sus bandas de frecuencia y los diferentes aspectos del LFP, aunque significativa, es débil. Algo similar ocurre con los estudios citados anteriormente. Por ejemplo, en el estudio de Siskova (2016) los participantes tendieron a variar más el uso de las palabras de alta frecuencia. Esto fue posible observarlo por las diferencias de



las correlaciones entre la sofisticación léxica y el vocabulario receptivo ( $r = .190$ ) y la correlación entre la diversidad léxica y el conocimiento receptivo ( $r = .337$ ). Este resultado también es congruente con el resultado de la presente investigación, y otros estudios similares que analizaron las diferencias entre el conocimiento léxico receptivo y productivo controlado que muestra que existe una brecha más pequeña entre el vocabulario receptivo y el vocabulario productivo controlado en mayores niveles de frecuencia, por tanto, la mayoría de las palabras de alta frecuencia conocidas en forma receptiva también están disponible de manera productiva, sin embargo, esta brecha crece cuando decrece la frecuencia de las palabras (Laufer, 2008; Tschirner, 2004, Waring, 1997). Entonces la pregunta que queda por responder es por qué los aprendientes tienden a evitar el uso de palabras de baja frecuencia en sus textos escritos. Laufer (1998) explica esta tendencia aduciendo al miedo que sentirían los aprendientes a cometer errores cuando usan palabras infrecuentes y a la seguridad que les brinda el uso de palabras que conocen mejor.

Laufer y Paribakht (1998), del mismo modo, sugieren que las palabras de alta frecuencia son indispensables y, por tanto, es más probable que se transfieran al conocimiento productivo, lo que no es posible con las palabras de baja frecuencia. Estas autoras asumen que esto es debido a que los aprendientes reciben menos exposición a palabras de baja frecuencia y además, es menos posible que practiquen este tipo de palabras a través de un uso productivo. Estas presunciones son razonables y consistentes con las explicaciones que se pueden dar en esta investigación en relación con la menor utilización de palabras más sofisticadas por parte de los participantes de este estudio. Finalmente, tal como puntualizara Schmitt (2014), el conocimiento léxico productivo es más avanzado y difícil que el conocimiento léxico receptivo, pues para poder demostrar conocimiento productivo y más aún, para poder usar bien una palabra es necesario conocer mucha información acerca de dicha palabra y mucha de esta información es contextual (colocaciones o registro). Y como Read (2000) plantea, aún no está claro si existe un cierto umbral, es decir, un mínimo de conocimiento requerido sobre una palabra que permita que ésta pase del conocimiento

receptivo al conocimiento productivo y a su eventual libre uso.

#### 4.1

### **¿Cómo incide la enseñanza sistemática del vocabulario en la competencia léxica de los aprendientes de inglés como lengua extranjera?**

Los resultados de este estudio indican que el proceso de intervención tuvo un efecto positivo en el conocimiento léxico de los participantes. Luego de dos semestres académicos los resultados generales en la mejora léxica receptiva en el grupo experimental fueron significativos. Todos los participantes de este grupo mejoraron su conocimiento receptivo en todas las bandas de frecuencia de la prueba. Estos resultados contrastan ampliamente con los del grupo de control, los cuales se mantuvieron sin cambios. Esta mejora en el aspecto receptivo por parte del grupo experimental pudo haber sido asistida por la naturaleza de la técnica de Registro Temático; una de las tareas de vocabulario que involucraba una cantidad importante de lectura desde diferentes fuentes sobre un tema elegido por los propios estudiantes. De manera similar, el conocimiento productivo también mostró un incremento significativo en el grupo experimental; 4 de las 5 bandas de frecuencia de la prueba mejoraron considerablemente. Las bandas 3K y 5K se destacan siendo las que más aumentan con 3.94 ( $d= 1.07$ ) y 6.09 ( $d= 1.60$ ) palabras por banda respectivamente. Esto demuestra que la naturaleza productiva de las tareas de vocabulario implementadas en el proceso de intervención asiste, en efecto, el aprendizaje productivo de palabras en bandas de frecuencias que ayudarán a los aprendientes a mostrar un mayor rango de conocimiento léxico y, eventualmente, desempeñarse mejor a nivel productivo cuando así se le pida. Lo anterior parece estar en concordancia con lo que plantea Webb (2009), este autor sugiere que si se tuviera que optar por un sólo enfoque o método para la enseñanza de vocabulario, éste debería ser el productivo pues parece ser el más efectivo. Webb (2005) dirige su atención al hecho de que los aprendientes de una lengua extranjera normalmente aprenden

el vocabulario mayormente de manera receptiva a través de la lectura y la audición, tanto dentro como fuera de la clase privilegiando las actividades receptivas por sobre las productivas. El objetivo principal en la intervención léxica de este estudio fue intencionar el aprendizaje de vocabulario a través de tareas con un foco productivo, tanto en la clase como en las tareas implementadas en forma de proyectos fuera de esta. En general, los planteamientos de Webb (2005, 2009) se justifican también en la realidad chilena, las clases de inglés en los colegios, y también en las instituciones de educación superior, exceptuando las especialidades de lengua extranjera, privilegian las actividades receptivas, relegando así al vocabulario a un aprendizaje principalmente incidental. Las consecuencias de este enfoque en Chile se evidencian en los argumentos presentados en el planteamiento del problema de esta investigación y que dan origen a este estudio.

Con la idea de demostrar la efectividad de la enseñanza productiva del vocabulario se seleccionaron y adaptaron las cuatro tareas que se implementaron en el proceso de intervención léxica. Además, se cauteló que las tareas léxicas integraran las cuatro habilidades lingüísticas, pues el vocabulario está presente y mejora el desempeño en cada una de ellas. Este diseño no sólo conlleva una mayor planificación por parte del profesor, sino también un mayor manejo de estas habilidades por parte de los profesores, pues éstos deben modelar, corregir y guiar la realización de las tareas de aprendizaje léxico desde el comienzo, demostrando además, un dominio de la técnica utilizada. Siskova (2016) enfatiza la importancia del desarrollo del vocabulario productivo de los aprendientes de una lengua extranjera (y segunda lengua), al igual que el uso de un vocabulario diverso y sofisticado, es decir, que los aprendientes sean capaces de usar un vocabulario variado y de menor frecuencia en sus textos escritos, pues estos indicadores son evaluados positivamente por los profesores y revisores como rasgos de un nivel avanzado. Estudios como el de Daller y Phelan (2007) y el de Siskova (2015) demostraron que la sofisticación léxica es aún más importante que la diversidad léxica, pues el primero probó ser un buen predictor de la calidad en la producción escrita. De acuerdo a la teoría del output comprensivo o

'*pushed output*' (Swain, 1985), es importante que los profesores diseñen actividades que requieran el uso de palabras tanto receptivas como productivas, aunque esto cause cierta resistencia por parte de los aprendientes, provocada por la ansiedad y el miedo a cometer errores. Esto traerá beneficios en el mediano y largo plazo ya que se ha demostrado que el enfoque '*pushed output*' no tan sólo facilita (Basterrechea *et al.*, 2013), sino que previene el desgaste de la lengua (Yamamoto, 2011).

El desempeño de grupo del control en la prueba productiva, por su parte, demostró ser menos estable. La banda 2K bajó de manera considerable, así como también la banda de las palabras académicas. Las bandas 3K y 5K, sin embargo, son las que mostraron el incremento más importante en el grupo, junto con la banda 10K, pero en una proporción más moderada. En relación a las bandas 3 K y 5K en particular, podría plantearse que ambos grupos mejoraron significativamente, no obstante, cuando se analizan las mejoras con más detenimiento es posible observar que las diferencias son más favorables para el grupo experimental: 3.94 sobre 2.16 ( $p= 0.0158$ ) y 6.09 sobre 2.89 ( $p= <0.0001$ ) palabras por cada banda, respectivamente. Estos resultados más altos que muestra el grupo experimental son consistentes con los resultados encontrados por Webb y Kagimoto (2009) quienes demostraron que las tareas léxicas receptivas y productivas fueron efectivas en el aprendizaje de colocaciones. Sus resultados mostraron que los aprendientes en los grupos experimentales fueron capaces de mejorar tanto su conocimiento léxico receptivo (en 18 de las 24 colocaciones meta del estudio), como su conocimiento productivo (en aproximadamente 8) y su conocimiento productivo del significado (en 12 de las colocaciones).

Cuando analizamos el uso libre de vocabulario, el tercer aspecto investigado en este estudio, podemos observar que el progreso se desarrolla de manera diferente. Sorpresivamente, podemos observar que ambos grupos, experimental y control, no mostraron incremento en la prueba de perfil de frecuencia léxica. Y aun cuando ambos grupos mostraron progreso en su conocimiento productivo,

éste parece no transferirse fácilmente al uso libre del vocabulario por parte de los aprendientes. El grupo de control evidenció caídas más importantes en las familias de palabras de la banda 2K y en el token de las familias de palabras usadas de la misma banda. Todos los otros indicadores que arroja esta prueba se mantuvieron sin variaciones estadísticamente significativas. El grupo experimental, sin embargo, evidencia un desempeño más estable con sólo una caída significativa en el token de la banda 2K. En el análisis de las diferencias, y a pesar del hecho que no hubo mejoras, el grupo experimental superó el desempeño del grupo de control en el dominio del vocabulario de la banda de las segundas mil familias de palabras más frecuentes (Fam\_2K). Los resultados muestran que la caída fue más drástica en el grupo de control con -2.50 en las familias de palabras pertenecientes a esta banda, frente al -0.46 del grupo experimental. El token de esta banda se comporta de manera similar, con bajas de -6.76 del grupo de control frente al -3.49 de su contraparte.

Este desempeño pudiera estar indicando un conocimiento más consolidado de la banda 2K, ayudado por el proceso de intervención léxica que consistió en la cuatro tareas de vocabulario con una orientación productiva implementada en clases durante el período de tratamiento y, las dos tareas léxicas que los participantes del grupo experimental debían llevar a cabo fuera de la clase complementariamente. Laufer (1998) sugiere que el uso del vocabulario se desarrolla a un ritmo más lento y en formas que aún no se han podido dilucidar del todo. Factores como la motivación, el interés en el tema de la tarea de escritura, la habilidad para la escritura y la aptitud pudieran estar interviniendo en el proceso de selección léxica realizada por los aprendientes cuando escriben una composición, por ejemplo, y más aún si se considera que los participantes de este estudio comparten un nivel de proficiencia similar. En esta línea, Llach y Gallego (2009) refuerzan este argumento al atribuir las bajas correlaciones de su estudio, entre el conocimiento léxico receptivo y el uso libre de vocabulario, a factores que influyen la evaluación de los textos escritos como los errores (gramaticalidad), fluidez, estructuras sintácticas, aspectos mecánicos y aspectos de contenido, por ejemplo.

Uno de los indicadores que eran de interés en el análisis del uso libre de vocabulario fue el de las palabras fuera de lista (LFP\_OFF), que normalmente indica un uso léxico más sofisticado, ya que estas palabras pertenecerían a bandas de menor frecuencia, distintas a las bandas 1K y 2K. Ambos grupos demostraron tal uso (ver gráfico 8) pero no evidenciaron mejoras con relación al pretest, aun cuando el uso de estas palabras por parte del grupo experimental fue más alto, no fueron estadísticamente significativos. De todos modos, la tendencia es interesante de observar pues la caída del grupo de control es más notoria, lo que podría hacer pensar que el tratamiento en el grupo experimental pudiera estar teniendo algún efecto en este tipo de palabras, a través de las ganancias léxicas en el conocimiento productivo controlado en la bandas de menor frecuencia.

Gráfico 8. Uso de las palabras fuera de lista según medición del perfil de frecuencia léxica (LFP) en los grupos experimental y de control



Estos resultados, un tanto bajos, en el uso libre de vocabulario pudieran estar en concordancia con lo planteado por Johnson et al. (2016). Ellos sugieren que el conocimiento productivo preciso de las familias de palabras más frecuentes, por sobre el vocabulario productivo total, está asociado con un desempeño más fuerte en la escritura en L2 entre aquellos aprendientes cuyo nivel de proficiencia general se asemeje más en niveles inferiores. Por el contrario, en niveles superiores de proficiencia, el uso de palabras de alta frecuencia puede estar asociado negativamente al desempeño en la escritura en L2. Se debería, entonces, encontrar un balance, de acuerdo a estos autores, entre estos lados

aparentemente opuestos: desarrollar una base precisa de familias de palabras de alta frecuencia y también desarrollar un conjunto de familias de palabras que tengan media y baja frecuencia.

Finalmente, es importante destacar en esta discusión, el mérito de este estudio en relación a la mejora global de los aprendientes en su conocimiento léxico. En general, los estudios de desarrollo léxico exploran las mejoras experimentadas en ciertas palabras especialmente elegidas para el estudio. Esta investigación proporciona evidencia nueva en torno a la mejora global del vocabulario a través de las diferentes bandas de frecuencia. Mérito que fue notado en la conferencia de vocabulario realizado en septiembre de 2016 en la ciudad de Tokio por las especialistas Laufer y Albrechtsen. Ellas destacan el hecho de que las tareas y técnicas empleadas en el tratamiento llevaron a una mejora significativa, aun cuando no se intencionó tal mejora en vocabulario específicamente seleccionado.



## **CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN**

La investigación que se ha realizado en la presente tesis partió a raíz de la constatación de una problemática nacional, como lo fueron los bajos rendimientos en las pruebas de conocimiento del idioma inglés por parte de los alumnos de tercer año de enseñanza media que se sometieron a la evaluación de las habilidades receptivas en el idioma inglés a comienzos de esta década. Los resultados de estas evaluaciones mostraron que un muy bajo porcentaje de alumnos podía entender textos simples, orales o escritos. Las interrogantes que surgieron hicieron poner bajo el escrutinio público la calidad de la enseñanza que se entregaba en los colegios y la de los profesores de inglés que la impartían. Igualmente, se cuestionó la calidad de los programas universitarios que ofrecían la especialidad de pedagogía en inglés a nivel nacional y, por consiguiente a los profesores egresados de estos programas.

Desde entonces, se han realizado esfuerzos por mejorar en varios frentes. En el ámbito universitario, el año 2014 se publicaron los nuevos estándares orientadores de calidad para los programas de formación inicial docente de los futuros profesores de inglés. Una de las exigencias que cambió fue el nuevo nivel de proficiencia que se hará exigible para poder ejercer, un nivel avanzado C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR). Bajo estas nuevas exigencias de dominio de la lengua se inserta esta investigación, cuyo foco está puesto en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera que se están formando como futuros profesores. Particularmente, este trabajo de tesis, inserto en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada y especialmente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, indaga en las contribuciones que la enseñanza y aprendizaje de vocabulario pueden hacer en el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas de los aprendientes, especialmente en la habilidad escrita. Se ha establecido ampliamente que la competencia léxica de los aprendientes influye en el desarrollo de la Interlengua y que a diferencia de lo que se creyó por mucho



tiempo, no es el conocimiento de la gramática que permite elevar el nivel de los aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera, sino el conocimiento amplio del vocabulario, tanto receptivo como productivo, y su posterior y eventual uso. Por tanto, en un intento por descubrir cómo se podía mejorar el conocimiento léxico de los aprendientes universitario que se forman como futuros profesores de la lengua inglesa, se plantearon objetivos regidores de las acciones investigativas que tendieron a dar respuesta a esta interrogante. Por una parte, se planeó determinar la relación que existe entre el conocimiento del vocabulario y su uso, y por otra parte, determinar la efectividad de un proceso de enseñanza léxica no incidental, como es lo común, sino deliberado y sistemático en un grupo de estudiantes de nivel intermedio que necesitan impulsar su desarrollo léxico, que ha llegado a una meseta que necesitan superar. Para ello, se diseñaron dos estudios cuyos resultados llevaron a las siguientes conclusiones.

La primera pregunta de investigación indaga sobre la relación que existe entre las dimensiones del conocimiento léxico y el uso libre de vocabulario. En este trabajo pudimos establecer que esta correlación existe y que varía de acuerdo al tipo de conocimiento que se trate y a la dirección de esta relación. En primer lugar, en lo referido al conocimiento léxico receptivo, las diferentes bandas de frecuencia que lo componen demostraron estar ampliamente relacionadas entre sí, sobre todo las de mayor frecuencia. Esta relación estrecha indica que si se producen cambios en una banda de frecuencia, estos cambios afectarán también a las otras bandas. Es decir, si se experimenta un progreso léxico en la banda de las 2000 familias de palabras, este progreso también se verá reflejado en la banda de las 3000 familias de palabras más frecuentes. Lo propio se hará con los cambios que se produzcan en las siguientes bandas de frecuencia.

En lo referido al conocimiento léxico productivo controlado y su relación entre las bandas de frecuencia que lo organizan, también se estableció una correlación, aunque es menos fuerte que la presentada por el conocimiento léxico receptivo. Esta correlación se dio con mayor fuerza entre las bandas 2K, 3K y 5K, siendo las más débiles la banda de palabras académicas y la de las 10 mil palabras más

frecuentes del idioma inglés. Esta interacción indica que existe una marcada influencia por el nivel de frecuencia vecina, lo que corrobora lo planteado anteriormente. El conocimiento de la banda 10 mil supone el aprendizaje más acabado de la banda de palabras académicas y a su vez, el aprendizaje de estas últimas supone un aprendizaje más acabado de las palabras de la banda 5K. Esto devela una dinámica de aprendizaje de frecuencia secuencial.

Otra conclusión importante a destacar es la relación que se determinó entre el conocimiento léxico receptivo y el conocimiento léxico productivo controlado. Ambos aspectos del aprendizaje de vocabulario demostraron estar ampliamente correlacionados. Nuevamente, las bandas de frecuencia 2K, 3K y 5K prueban ser las más relacionadas entre sí, demostrando la consolidación del conocimiento léxico a un nivel intermedio y evidenciando que las palabras que se conocen receptivamente pueden estar disponibles cuando se les necesita frente a un estímulo lingüístico, aunque no necesariamente comunicativo. Recordemos que el conocimiento productivo controlado es el uso de una palabra cuando se fuerza tal uso y no una demostración del uso léxico libre o espontáneo. La relación entre estas dos dimensiones léxicas también mostró que la dirección productiva-receptiva es más fuerte que la receptiva-productiva. Evidencia que refuerza lo planteado ampliamente en la literatura sobre la mayor efectividad del aprendizaje productivo del vocabulario por sobre el receptivo. Cuando un aprendiente aprende el vocabulario en forma productiva la comprensión está garantizada, lo opuesto, sin embargo, no siempre ocurre.

Otro hallazgo importante en el estudio de correlaciones entre las dimensiones léxicas es lo que ocurre entre el conocimiento léxico y el uso libre del vocabulario. En este estudio se demostró que sí existe una correlación entre el conocimiento léxico receptivo y el uso de vocabulario, aunque es en general baja y sólo en algunas bandas de frecuencia es altamente significativa. En el caso de la interacción entre el conocimiento léxico productivo controlado y el uso libre de vocabulario, la situación es similar. La diferencia está, principalmente, en el rango de la correlación que demostró ser más amplia, aunque con niveles de

significación menores y en bandas de menor frecuencia. Este comportamiento sugiere que los aprendientes de un nivel intermedio de proficiencia aun evitan el uso de palabras de menor frecuencia en sus textos o las usan en forma limitada por temor, posiblemente, a cometer errores, lo que al mismo tiempo afecta el grado de sofisticación del texto. Aun cuando demuestran conocer el vocabulario a nivel receptivo, incluso a nivel productivo, no incorporan estas palabras que pudieran permitir mejorar su nivel de manejo de la lengua y así ir consolidando su conocimiento de familias de palabras de bandas de menor frecuencia. Esta tendencia a confiar más en palabras de alta frecuencia en su producción libre de vocabulario podría no ser una estrategia muy positiva desde un punto de vista, no sólo de la proficiencia, sino de la certificación que muchos futuros profesores en Chile deben alcanzar. El uso de palabras de menor frecuencia que conocen de manera receptiva podría llevarlos a mejorar la calidad de sus textos escritos y, así, sus notas, y eventualmente mejorar sus posibilidades de lograr una certificación de dominio del idioma. La sofisticación léxica ha demostrado ser un buen predictor de la calidad en la escritura (Siskova, 1016).

La segunda pregunta de investigación intentaba dar respuesta al posible efecto que pudiera tener un proceso de enseñanza y aprendizaje léxico deliberado, en aprendientes universitarios de inglés de nivel intermedio que se están formando como futuros profesores de inglés como lengua extranjera. Luego de medir inicialmente su conocimiento léxico receptivo, productivo controlado y uso de vocabulario, se desarrolló un proceso de intervención que incluyó la implementación de cuatro tareas de aprendizaje léxico en la clase, a saber, parafraseo, 'dictocomp', procedimiento *cloze* y tareas orales para la escritura. Estas tareas realizadas en clases con intervalos semanales y de manera alternada estuvieron complementadas con dos tareas léxicas en forma de proyecto desarrolladas por los participantes fuera de la clase y controladas por el profesor cada cierto período de tiempo, a saber, registro temático y tarjetas de palabras. La naturaleza de estas tareas, que intencionan el uso de palabras nuevas y no frecuentes, promueven el aprendizaje desde un enfoque productivo. Al término

del proceso de tratamiento se midió nuevamente el conocimiento léxico de los participantes en sus aspectos de conocimiento y también el uso léxico. Los resultados de este estudio indican que el aprendizaje deliberado de cierto tipo de vocabulario se ve favorecido y que el uso libre de vocabulario evoluciona de manera diferente al conocimiento. Así, las principales conclusiones de este estudio se presentan a continuación.

Se pudo establecer que el grupo de tratamiento experimentó mejoras significativas en las diferentes bandas de frecuencia de las pruebas de niveles de vocabulario (VLT) receptivo y productivo controlado y, demostró un desempeño más estable en los indicadores del perfil de frecuencia léxica de la composición libre. En general, podemos decir que la enseñanza deliberada de vocabulario sí incidió positivamente en la competencia léxica de los participantes del estudio, haciendo notar implicancias pedagógicas e investigativas muy interesantes. Una de las principales implicancias pedagógicas tiene que ver con el diseño e implementación de tareas léxicas desde una dirección productiva que impulse la práctica de vocabulario de alta frecuencia para su consolidación por una parte, y el refuerzo de palabras de menor frecuencia para mejorar el índice de sofisticación del uso libre de vocabulario por otra, teniendo en mente el logro y consolidación de las 2000 familias de palabras más frecuentes del idioma inglés. Meta que es posible alcanzar mediante la práctica constante y la evaluación sistemática y consistente del vocabulario, fomentando y premiando la riqueza léxica. La consolidación de este conocimiento constituye el umbral que va a permitir complementar la enseñanza y aprendizaje deliberado de vocabulario con un aprendizaje incidental. Esta combinación permite no sólo potenciar el conocimiento léxico, sino también balancear ambos procesos. Después de todo, no hay que olvidar que el vocabulario no se puede enseñar todo, de hecho la mayoría y, sobre todo el menos frecuente, se aprende a través de la lectura, la audición y tareas de aprendizaje que integren las diferentes habilidades lingüísticas.

Adicionalmente, pudimos establecer que las mejoras evidenciadas por el grupo experimental son atribuibles al proceso de intervención, pues el grupo de control, que trabajó bajo condiciones similares, con excepción del tratamiento léxico, mantuvo su desempeño sin variaciones significativas en la mayoría de las mediciones realizadas; en sólo dos bandas de frecuencia productiva mejoró y cayó significativamente en otras dos. El grupo experimental mejoró en todas las bandas de frecuencia del conocimiento receptivo, lo que es congruente con evidencias de estudios previos, y consistente con las tareas implementadas en el tratamiento de este estudio, que involucraban no tan sólo el conocimiento léxico receptivo, sino también las diferentes habilidades lingüísticas. Del mismo modo, el conocimiento léxico productivo se vio favorecido más ampliamente que la del grupo de control, lo que permite aseverar que las tareas léxicas del tratamiento pudieran estar ejerciendo un efecto en este conocimiento. Esta mejora también se ve favorecida por el aumento del conocimiento receptivo, relación que se estableció en el estudio de correlaciones y que se ha visto constatado desde los estudios de Laufer (1998) y Laufer y Paribakht (1998).

Estos hallazgos permiten concluir que es posible aumentar el conocimiento de los aprendientes de manera global por medio de la utilización de tareas de enseñanza y aprendizaje que no se concentran en palabras de vocabulario específicas y únicas, sino que involucran vocabulario variado de diferentes bandas de frecuencia por un período prolongado y por medio de tareas de aprendizaje de naturaleza variada que integran las diferentes habilidades lingüísticas y combinan los intereses de los aprendientes a las necesidades curriculares.

Otra conclusión importante que se logró establecer fue que el efecto del tratamiento y el desarrollo de los diferentes tipos de conocimiento y uso léxico fue diferente entre ellos. El conocimiento receptivo fue el que presentó más mejoras en el grupo experimental en todas las bandas de frecuencia de la prueba VLT. Algo similar ocurrió con la prueba productiva en la que el crecimiento se concentró en las bandas 3K, 5K y la banda de palabras académicas. Este

conocimiento, sin embargo, no se transfiere fácilmente al uso libre de vocabulario; este proceso parece desarrollarse de manera más lenta y más compleja. Y aunque no hubo mejoras significativas en los resultados de las composiciones de ninguno de los dos grupos; sí hubo un resultado más estable en el desempeño de los participantes del grupo experimental, al igual que tendencias de crecimiento interesantes en el uso de palabras académicas y en el total de palabras menos frecuentes (LFP\_OFF), en comparación con el del grupo de control. Este resultado podría constituir un indicio de que el tratamiento léxico pudo haber sido más corto de lo requerido y que una exposición más prolongada a la combinación de las diferentes tareas léxicas hubiera resultado en mejoras más significativas.

Este último hallazgo es consistente con lo planteado ampliamente en la literatura en relación a que falta investigación de tipo longitudinal en torno a una serie de factores que pudieran estar influyendo en el traspaso, aparentemente dificultoso, del conocimiento léxico receptivo al productivo controlado y finalmente al uso libre de vocabulario. Estos factores intervinientes están relacionados con los procesos cognitivos, los umbrales de conocimiento léxico, los procesos de enseñanza y aprendizaje léxicos, y factores de diferencias individuales.

Finalmente, otra conclusión que se desprende de esta investigación tiene relación con toda la evidencia positiva que existe en torno a la enseñanza deliberada del vocabulario. Sin embargo, la realización de investigación aplicando este enfoque es equivocada si se hace centrada en el profesor. Es importante hacer la distinción entre enseñanza de vocabulario y aprendizaje de vocabulario. La evidencia empírica, y también el sentido común, nos dicen que la enseñanza no necesariamente lleva al aprendizaje. Algunos estudios en este ámbito (Walters y Bozkurt, 2009) indican que incluso con la atención sostenida deliberada que se requería cuando se usaban cuadernos de vocabulario, sólo el 40% de las palabras se aprendieron en forma receptiva y 33% de manera productiva, indicando claramente que la enseñanza no iguala al aprendizaje. Evidencia similar se encuentra planteada en el marco teórico de este trabajo en relación a la hipótesis

de la carga de involucramiento (Hulstijn y Laufer, 2001; Folse, 2006; Webb, 2007; Kim, 2008; Keating, 2008). En estos estudios se prueba positivamente la enseñanza deliberada a través de tareas con alta carga de involucramiento por parte del aprendiente, sin embargo, la cantidad de aprendizaje derivada de actividades enfocadas al vocabulario es sobre una proporción pequeña de palabras estudiadas. Por tanto, es importante tomar la evidencia disponible con cautela, pues los efectos sobre la aplicación del valor de la atención deliberada al vocabulario pueden resultar en demasiada enseñanza de vocabulario, por una parte, y demasiados ejercicios y actividades de vocabulario impuestos por el profesor, por otra. El aprendizaje de vocabulario deliberado bien dirigido es aquel que integra tareas que permitan a los aprendientes, por ejemplo, escoger los temas en los que quieren aprender vocabulario, utilizar tarjetas de palabras, que es un medio efectivo y en ocasiones más eficiente que la enseñanza de vocabulario a través de ejercicios, potenciar la lectura extensiva, desarrollar actividades de fluidez y fomentar actividades de comprensión y producción con el foco en el significado.

#### **4. 1 Limitaciones de esta investigación**

La elaboración de una investigación que involucra la realización de dos estudios, uno de tipo transversal y otro longitudinal, conlleva a enfrentarse a algunas dificultades y limitaciones, que en algunos casos son superables y en otros no. Pero que, sin duda, constituyen una fuente de motivación y desafío para el emprendimiento de futuras iniciativas investigativas.

Una de las principales limitaciones que enfrentó esta investigación fue la disponibilidad de participantes en un número suficiente que permitiera no afectar la validez y confiabilidad de los datos. Por este motivo se utilizaron informantes de dos ciudades diferentes. Por un lado, se necesitaba aumentar la muestra para el estudio de correlaciones y, por otro, al no tener un grupo de sujetos suficientes en la ciudad de origen del estudio, se optó por llevar a cabo el estudio de tratamiento en la sede de Santiago y así contar con dos grupos de características

similares en un número adecuado, que además asegurara un continuidad para el segundo semestre. Una vez resuelto esta problemática se pudo proceder a solicitar la autorización de la institución que acogió el estudio y en donde el autor de este trabajo se desempeña laboralmente. Esto igual constituyó una limitante, pues se tuvo que presentar el proyecto y justificar ampliamente que los participantes no se iban a ver perjudicado con la aplicación del tratamiento, en términos de horas de dedicación de su clase, sino que todo lo contrario. Disposición institucional totalmente contraria a lo que se pensó en un primer momento.

Otra de las limitantes de ambos estudios tuvo que ver con la imposibilidad de realizar un posttest tardío. Desde un principio se pensó en un posttest tardío sin embargo la no concurrencia de los alumnos a la prueba por encontrarse en vacaciones de verano hizo desestimar la posibilidad. Al igual que el hecho de que la mayoría sigue en asignaturas diferentes y no se encuentran al semestre siguiente todos juntos, imposibilita la acción de tomar dicho test a todos y en una sesión única, lo que genera otros problemas de tipo metodológicos.

Esta limitante está relacionada con una dificultad que se tuvo que enfrentar al final del segundo semestre cuando los participantes debían tomar el posttest inmediato. Como el tratamiento contempló la realización de la intervención en las 15 semanas del primer semestre y luego en las 15 del segundo semestre, el posttest coincidió con los exámenes finales y el término del año, lo que pudo haber hecho que los participantes enfrentaran la batería de pruebas que contemplaba el estudio con una disposición diferente y, tal vez, los resultados en ellas pudieran estar reflejando algo del efecto fatiga por la prueba y por la época del año. De todos modos, se trató de incentivar a todos los participantes con premios y rifas para que asistieran a las sesiones y realizaran su prueba con la mayor disposición y compromiso.



## 4. 2      **Proyecciones de esta investigación**

Las principales proyecciones que se evalúan en este trabajo dicen relación con replicar y ampliar este estudio en aprendientes de nivel escolar tanto primario como secundario. Los resultados de mediciones nacionales indican que existen niveles de proficiencia léxica muy bajos y la implementación de procesos e intervención léxica adecuados pueden influenciar muy positivamente los resultados de dichas mediciones. Además, es muy importante saber cuáles son los niveles de conocimiento léxico que tienen los alumnos cuando salen de la enseñanza básica o entran a la enseñanza media, pues en este punto aún es tiempo de mejorar el diseño e implementación de la planificación léxica, fomentando el conocimiento de palabras de alta frecuencia de manera receptiva y productiva, con un enfoque balanceado entre el aprendizaje deliberado e incidental.

Otra proyección interesante es ampliar este estudio a estudiantes universitarios de otras especialidades que incorporen el aprendizaje del inglés en sus primeros años de aprendizaje de lengua para determinar su conocimiento en las diferentes dimensiones y uso léxico y poder proponer un diseño metodológico y técnico que mejore y potencie el aprendizaje y enseñanza del vocabulario académico que permita mayor éxito en sus evaluaciones al interior de la universidad y mejor dominio de la lengua inglesa que les permita insertarse de mejor manera en el mundo laboral.

Otra de estas proyecciones la constituye, a partir de estos resultados, una propuesta de rediseño curricular para las carreras de pedagogía en inglés que incorpore una asignatura de morfología o estudio aplicado del vocabulario que incorpore las diferentes conceptualizaciones léxicas y las diferentes listas de frecuencias y sus metodologías con el objetivo de enseñar a los futuros profesores maneras más efectivas de aumentar su caudal léxico a través del aprendizaje de patrones léxicos productivos como los son los afijos. Potenciar por este medio las habilidades de transformación, derivación e inflexión que son

claves para el aprendizaje de mayores familias de palabras. Proponer en este rediseño una articulación con asignaturas como escritura y lectura en L2 que hoy abundan en las mallas curriculares de estos programas. Elevando, así, al conocimiento de las palabras al nivel que goza, por ejemplo, la gramática, la fonética y fonología, la lingüística, y otras, que se enseñan en forma individual y exclusiva.



## BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Albrechtsen, D., Haastrup, K., y Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: processes and development*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Altenberg, B., y Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied linguistics*, 22(2), 173-195.
- Anderson, R.C. Y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anglin, J. M., Miller, G. A., y Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the society for research in child development*, 58(10), 1-186.
- Astika, G. (1993). Analytical assessments of foreign students' writing. *RELC journal*, 24(1), 61-70.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basterrechea, M., García Mayo, M. P., y Leeser, M. J. (2014). Pushed output and noticing in a dictogloss: task implementation in the CLIL classroom. *Porta Linguarum*, 22, 7-22.
- Bauer, L., y Nation, I. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Brett, A., Rothlein, L., y Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96(4), 415-422.
- Brown, G., y Ellis, N. (1994). *Handbook of spelling*. Chichester: Wiley.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards Y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York, NY: Longman, 2-27.
- Cassidy, F. (1972). Toward more objective labeling in dictionaries. En J. Alatis (Ed.), *Studies in honour of Albert H. Marckwardt* (pp. 49-56). Washington, DC: TESOL.

- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2) 157-187.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Berlin: Mouton and Co.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context. En T. Huckin, M. Haynes, y J. Coady, (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Cobb, T. Web Vocabprofile [visitado 25 de marzo 2016 en <http://www.lexutor.ca/vp/> ], una adaptación of Heatley, Nation & Coxhead's (2002) Range.
- Cohen, A., y Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2) 221-236.
- Corson, D. (1995). *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Coxhead, A. (1998). *An academic word list*. Wellington: LALS, Victoria University of Wellington.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- DeKeyser, R., y Sokalski, K. (1996). The differential roles of comprehension and production practice. *Language Learning*, 51(1), 81-112.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second- language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-135.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2) 175-187.
- Cristal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daller, H., & Phelan, D. (2007). What is in a teacher's mind? Teacher ratings of EFL essays and different aspects of lexical richness. En H. Daller, J. Milton, y J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 234-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M., y Sokalski, K. J. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46(4), 613-642.
- Diack, H. (1975). *Test your Own Power*. St. Albans: Paladin.

- East, M. (2005). *Tests of L2 writing proficiency. The contribution of the bilingual dictionary* (Tesis de magíster). University of Auckland, Victoria.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ellis, N. C. (1996). Analyzing language sequence in the sequence of language acquisition: some comments on Major and Ioup. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(03), 361-368.
- Ellis, N., y Beaton, A. (1993). Factors affecting foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental*, 46(3), 533-558.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16(4), 409-441.
- Ellis, R., y Heimbach, R. (1997). Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction. *System*, 25(2), 247-259.
- Ellis, R., Tanaka, Y., y Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449-491.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*, London: Oxford University Press.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. En R.J. Wales y E. Walker (Eds.), *New approaches to language mechanisms* (pp. 257-287). Amsterdam: North- Holland.
- Fries, R. C. y Traver, A. A. (1960): *English Word Lists*. Ann Arbor: George Wahr.
- Goulden, R., Nation, P. y Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341- 363.
- Griffin, G. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning* (Tesis doctoral). University of Warwick, Dept. de Psicología. Warwick.
- Groot, P. J. M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning and Technology*, 4(1), 60-81.

- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hartmann, G. W. (1946). Further evidence on the unexpected large size of recognition vocabularies among college students. *Journal of educational psychology*, 37(7), 436-439.
- Hartmann, R. (1981). Style values: linguistic approaches and lexicographical practice. *Applied Linguistics*, 2(3), 263-273.
- Harvey, K., y Yuill, D. (1997). A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, 18(3), 253-278.
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 139-155.
- Hazenberg, S., y Hulstijn, J. (1996). Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17(2), 145-163.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. En M. Wesche, y T. Paribakht (Eds.), *Incidental L2 vocabulary acquisition: theory, current research and instructional implications* (pp. 303-317). Cambridge, NY: Studies in Second Language Acquisition.
- Henriksen, B., y Haastrup, K. (1998). Describing learners' lexical competence across tasks and over time: A focus on research design. En K. Haastrup, y A. Viberg (Eds.), *Perspectives on lexical acquisition in second languages* (pp. 61-96). Lund: Lund University Press.
- Hirsh, D. Y Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Horst, M., y Collins, L. (2006). From foible to strong: how does their vocabulary grow? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 83-106.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J., Hollander, M., y Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). New York, NY: Penguin.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Johnson, K. (1979). Communicative approaches and communicative processes. En C. J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonhson, M., Acevedo, A., y Mercado, L. (2016). Vocabulary knowledge and vocabulary use in second language writing. *TESOL Quarterly*, 7(3), 700-715.
- Keating, G. D. (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.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529- 540.
- Laufer, B. 2008. Corpus-based versus lexicographer examples in comprehension and production of new words. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography. A reader* (pp. 71-76). Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is needed in reading comprehension? En H. Bejoint, y P. Arnaud (Eds.). *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). Michigan: Macmillan.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B. (2005). Lexical frequency profile: from Montecarlo to the real world. A response to Meara. *Applied Linguistics*, 26(4), 581-587.

- Laufer, B. (2012). Lexical frequency profile. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-4). Boston: Wiley-Blackwell.
- Laufer, B. (2013). Vocabulary and writing. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-5). Boston: Wiley-Blackwell.
- Laufer, B., y Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 469-523.
- Laufer, B., y Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the effect of task-induced involvement load. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Laufer, B., y Nation, I. S. P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Laufer, B., y Nation, I. S. P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B., y Osimo, H. (1991). Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze. *System*, 19(3), 217-224.
- Laufer, B., y Paribakht, T. (1998). Relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., y Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202- 226.
- Lee, S. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31(4), 537-561.
- Leki, I. (1992). Building expertise through sequenced writing assignments. *TESOL Journal*, 1(2), 19-23.
- Leki, I., y Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28(1), 81-101.
- Lenko-Szymanska, A. (2002). How to trace the growth in learners' active vocabulary. A corpus-based study. En B. Ketterman, y G. Marco (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 217-230). Amsterdam: Radopi.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.



- Linnarud, M. (1986). *Lexis in composition: a performance analysis of Swedish learners' written English*. Lund: Gleerup.
- Llach, M. P. A., y Gallego, M. T. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *Atlantis*, 31(1), 129-147.
- Luppescu, S., y Day, R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43(2), 263-287.
- Marconi, D. (1997). *Lexical Competence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marslen-Wilson, W. D. (1993). Issues of process and representation in lexical access. En G. T. M. Altman y R. Shillcock (Eds.), *Cognitive models of speech processing* (pp. 187-210). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Meara, P. (1990). Some notes on the Eurocentres vocabulary size tests. En J. Tommola (Ed.), *Foreign language comprehension and production* (pp. 103-133). Turku: AFinLA Yearbook.
- Meara, P. M. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. M. Y Rodríguez Sánchez, I. (1993). *Matrix models of vocabulary acquisition: an empirical assessment*. CREAL Symposium on Vocabulary Research. Ottawa.
- Melka Teichroew, F. (1982). Receptive versus productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6, 5-33.
- Memory, D. M. (1990). Teaching technical vocabulary: before, during or after the reading assignment? *Journal of Reading Behaviour*, 22(1), 39-53.
- Miller, G. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, 50, 1-19.
- Miller, G., y Fellbaum, C. (1991). Semantic networks in English. *Cognition*, 41(1-3), 197-229.
- Milton, J., y Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Mondria, J. A., y Wiersma, B. (2004). Receptive, productive, and receptive-productive L2 vocabulary learning: What difference does it

make. *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, 15(1), 79-100.

- Morris, L., y Cobb, T. (2004). Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of teaching English as second language trainees. *System*, 32(1), 75-87.
- Morton, J. (1979). *Psycholinguistics series 2: structures and processes*. London: Elek.
- Moseley, D. (1994). From theory to practice: errors and trials. En G. Brown, y N. Ellis (Eds.), *Handbook of spelling* (pp. 463-476). Chichester: Wiley.
- Mostafa, J. E., y Esmat, B. (2017). Reliable predictors of reduced redundancy test performance: The interaction between lexical bonds and test takers' depth and breadth of vocabulary knowledge. *Language Testing*, 35(1), 121-144.
- Nagy, W. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. En N. Schmitt, y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W., Anderson, R., Schommer, M., Scott, J., y Stallman, A. (1989). Morphological families in the internal lexicon. *Reading Research Quarterly*, 24(3), 263-282.
- Nagy, W. E. Y Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. En M. G. Mckeown y M.E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nation, I. S. P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research. *RELC Journal*, 13(1), 14-36.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12-25.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *The Language Teacher*, 21(5), 13-16.
- 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: Cambridge University Press.

- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529.
- Nation, I. S. P. y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., y Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31, 9-13.
- Nation, I. S. P., y Meara, P. (2010). Vocabulary. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 34-52). New York: Edward Arnold.
- Nation, I. S. P., y Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning a case study. *Second Language Research*, 11(2), 159-177.
- Orwig, C. J. (1999). *Guidelines for a language and culture learning program*. Dallas; SIL International Digital Resources.
- Ovtcharov, V., Cobb, T., y Halter, R. (2006). La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. *The Canadian Modern Language Journal*, 63(1), 107-125.
- Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign language learners. *Studies in Second Language Learning*, 9(2), 201-220.
- Pawley, A., y Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En Richard, J. y Schmidt, R. (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-225). Nuev York, NY: Routledge.
- Pérez Basanta, C. (1999). La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica. En S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada para segundas lenguas* (pp. 262-306). Almería: Universidad de Almería.
- Pérez Basanta, C. (2003). Psycholinguistics and second language vocabulary teaching. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 35-47.

- Polio, C., y Glew, M. (1996). ESL writing assessment prompts: how students choose. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 35-49.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Qian, D. D. y Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21(1), 28-52.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355-371.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language learning*. California: Multilingual Matters Ltda.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192.
- Ruhl, C. (1989). *On monosomy: a study in linguistic semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. En W. Chan, S. Chi, K. Cin, J. Istanto, M. Nagami, W. Sew, y otros, *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721-737). Singapore: Center for Language Studies.
- Schmidt, R., y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MS: Newbury House.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951.
- Schmitt, N., Schmitt, D., y Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Schonell, F., Meddelton, I., y Shaw, B. (1956). *A study of the oral vocabulary of adults*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Seashore, R. H. (1933). Measurement and analysis of extent of vocabulary. *Psychological Bulletin*, 30, 709-710.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. New York: Oxford University Press.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šišková, Z. (2016). The relationship between receptive and productive vocabulary of Slavic EFL learners. *Topics in Linguistics*, 17(2), 26-40.
- Šišková, Z. (2015). Lexical richness and textual cohesion in free written production of Slavic EFL learners (tesis doctoral). University of Reading, UK.
- Stoddard, G. (1929). An experiment in verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 20(6), 452-457.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). California: Newbury House Publishers.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. *Elsevier*, 4, 1715-1719.
- Thorndike, E. L. (1924). Mental discipline in high school studies. *Journal of Educational Psychology*, 15, 1-22.
- Thorndike, E. y Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Tschirner, E. (2004). Breadth of vocabulary and advanced English study: An empirical investigation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 27-39.
- Walters, J., y Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 13(4), 403-423.
- Waring, R. (1997). A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners. *Immaculata*, 53-68.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(01), 33-52.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232.
- Webb, S. (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360-376.
- Webb, S., y Chang, A. C. (2012). Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. *Canadian Modern Language Review*, 68(3), 267-290.
- Webb, S., y Kagimoto, E. (2009). The effects of vocabulary learning on collocation and meaning. *TESOL Quarterly*, 43(1), 55-77.
- Webb, S., y Sasao, Y. (2013). New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, 44(3), 263-277.
- Gove, Philip B. (1961). Webster's third new international dictionary. Merriam.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. *System*, 23(2), 207-221.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins ELT.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon. A depth of individual word knowledge model. *SSLA*, 23(1), 41-69.
- Yamamoto, J. (2013). Flipped approach to mobile assisted language learning, presentado en International conference mobile learning, Slippery Rock, 2013. University of Pennsylvania, USA.
- Yoshida, M. (1978). The acquisition of English vocabulary by a Japanese speaking child. En E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition* (pp. 91-100). Rowly, MA: Newbury House.
- Zhong, H. F. (2016). The relationship between receptive and productive vocabulary knowledge: A perspective from vocabulary use in sentence writing. *The Language Learning Journal*, 44, 1-17.
- Zhou, S. (2010). Comparing receptive and productive academic vocabulary knowledge of Chinese EFL learners. *Asian Social Science*, 6(10), 14-19.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady Y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.






## Anexo 1. Pretest - Prueba VLT

Vocabulary levels test: Version 1

Version 1 The 2,000 word level

- |  |   |             |                                    |
|--|---|-------------|------------------------------------|
| 1 birth  |   | 1 adopt     |                                    |
| 2 dust   | _____ game                                    | 2 climb     | _____ go up                        |
| 3 operation  | _____ winning                                 | 3 examine   | _____ look at closely              |
| 4 row  | _____ being born                              | 4 pour      | _____ be on every side             |
| 5 sport  |   | 5 satisfy   |                                    |
| 6 victory  |   | 6 surround  |                                    |
|  |   |             |                                    |
| 1 choice   |   | 1 bake      |                                    |
| 2 crop   | _____ heat                                    | 2 connect   | _____ join together                |
| 3 flesh  | _____ meat                                    | 3 inquire   | _____ walk without purpose         |
| 4 salary   | _____ money paid regularly for<br>doing a job | 4 limit     | _____ keep within a certain size   |
| 5 secret   |   | 5 recognize |                                    |
| 6 temperature  |   | 6 wander    |                                    |
| 1 cap  |   | 1 burst     |                                    |
| 2 education  | _____ teaching and learning                   | 2 concern   | _____ break open                   |
| 3 journey  | _____ numbers to measure with                 | 3 deliver   | _____ make better                  |
| 4 parent   | _____ going to a far place                    | 4 fold      | _____ take something to<br>someone |
| 5 scale  |   | 5 improve   |                                    |
| 6 trick  |   | 6 urge      |                                    |
| 1 attack   |   | 1 original  |                                    |
| 2 charm  | _____ gold and silver                         | 2 private   | _____ first                        |
| 3 lack   | _____ pleasing quality                        | 3 royal     | _____ not public                   |
| 4 pen  | _____ not having something                    | 4 slow      | _____ all added together           |
| 5 shadow   |   | 5 sorry     |                                    |
| 6 treasure   |   | 6 total     |                                    |
| 1 cream  |   | 1 brave     |                                    |
| 2 factory  | _____ part of milk                            | 2 electric  | _____ commonly done                |
| 3 nail   | _____ a lot of money                          | 3 firm      | _____ wanting food                 |
| 4 pupil  | _____ person who is studying                  | 4 hungry    | _____ having no fear               |
| 5 sacrifice  |   | 5 local     |                                    |
| 6 wealth   |   | 6 usual     |                                    |

Version 1 The 3,000 word level

- 1 belt
- 2 climate \_\_\_\_\_ idea
- 3 executive \_\_\_\_\_ inner surface of your hand
- 4 notion \_\_\_\_\_ strip of leather worn around the waist
- 5 palm
- 6 victim

- 1 betray
- 2 dispose \_\_\_\_\_ frighten
- 3 embrace \_\_\_\_\_ say publicly
- 4 injure \_\_\_\_\_ hurt seriously
- 5 proclaim
- 6 scare

- 1 acid
- 2 bishop \_\_\_\_\_ cold feeling
- 3 chill \_\_\_\_\_ farm animal
- 4 ox \_\_\_\_\_ organization or framework
- 5 ridge
- 6 structure

- 1 encounter
- 2 illustrate \_\_\_\_\_ meet
- 3 inspire \_\_\_\_\_ beg for help
- 4 plead \_\_\_\_\_ close completely
- 5 seal
- 6 shift

- 1 bench
- 2 charity \_\_\_\_\_ long seat
- 3 jar \_\_\_\_\_ help to the poor
- 4 mate \_\_\_\_\_ part of a country
- 5 mirror
- 6 province

- 1 assist
- 2 bother \_\_\_\_\_ help
- 3 condemn \_\_\_\_\_ cut neatly
- 4 erect \_\_\_\_\_ spin around quickly
- 5 trim
- 6 whirl

- 1 boot
- 2 device \_\_\_\_\_ army officer
- 3 lieutenant \_\_\_\_\_ a kind of stone
- 4 marble \_\_\_\_\_ tube through which blood flows
- 5 phrase
- 6 vein

- 1 annual
- 2 concealed \_\_\_\_\_ wild
- 3 definite \_\_\_\_\_ clear and certain
- 4 mental \_\_\_\_\_ happening once a year
- 5 previous
- 6 savage

- 1 apartment
- 2 candle \_\_\_\_\_ a place to live
- 3 draft \_\_\_\_\_ chance of something happening
- 4 horror \_\_\_\_\_ first rough form of something written
- 5 prospect
- 6 timber

- 1 dim
- 2 junior \_\_\_\_\_ strange
- 3 magnificent \_\_\_\_\_ wonderful
- 4 maternal \_\_\_\_\_ not clearly lit
- 5 odd
- 6 weary



## Version 1 The 5,000 word level

1 balloon  
 2 federation \_\_\_\_\_ bucket  
 3 novelty \_\_\_\_\_ unusual interesting thing  
 4 pail \_\_\_\_\_ rubber bag that is filled with air

5 veteran  
 6 ward

1 alcohol  
 2 apron \_\_\_\_\_ stage of development  
 3 hip \_\_\_\_\_ state of untidiness or dirtiness

4 lure \_\_\_\_\_ cloth worn in front to protect your clothes

5 mess  
 6 phase

1 apparatus  
 2 compliment \_\_\_\_\_ expression of admiration  
 3 ledge \_\_\_\_\_ set of instruments or machinery  
 4 revenue \_\_\_\_\_ money received by the government

5 scrap  
 6 tile

1 bulb  
 2 document \_\_\_\_\_ female horse  
 3 legion \_\_\_\_\_ large group of soldiers or people  
 4 mare \_\_\_\_\_ a paper that provides information

5 pulse  
 6 tub

1 concrete  
 2 era \_\_\_\_\_ circular shape  
 3 fibre \_\_\_\_\_ top of a mountain  
 4 loop \_\_\_\_\_ a long period of time

5 plank  
 6 summit

1 blend  
 2 devise \_\_\_\_\_ mix together  
 3 hug \_\_\_\_\_ plan or invent  
 4 lease \_\_\_\_\_ hold tightly in your arms

5 plague  
 6 reject

1 abolish  
 2 drip \_\_\_\_\_ bring to an end by law  
 3 insert \_\_\_\_\_ guess about the future  
 4 predict \_\_\_\_\_ calm or comfort someone

5 soothe  
 6 thrive

1 bleed  
 2 collapse \_\_\_\_\_ come before  
 3 precede \_\_\_\_\_ fall down suddenly  
 4 reject \_\_\_\_\_ move with quick steps and jumps

5 skip  
 6 tease

1 casual  
 2 desolate \_\_\_\_\_ sweet-smelling  
 3 fragrant \_\_\_\_\_ only one of its kind  
 4 radical \_\_\_\_\_ good for your health

5 unique  
 6 wholesome

1 gloomy  
 2 gross \_\_\_\_\_ empty  
 3 infinite \_\_\_\_\_ dark or sad  
 4 limp \_\_\_\_\_ without end

5 slim  
 6 vacant

## Version 1 Academic Vocabulary

1 benefit		1 achieve	
2 labour	_____ work	2 conceive	_____ change
3 percent	_____ part of 100	3 grant	_____ connect together
4 principle	_____ general idea used to guide one's actions	4 link	_____ finish successfully
5 source		5 modify	
6 survey		6 offset	
1 element		1 convert	
2 fund	_____ money for a special purpose	2 design	_____ keep out
3 layer	_____ skilled way of doing something	3 exclude	_____ stay alive
4 philosophy	_____ study of the meaning of life	4 facilitate	_____ change from one thing into another
5 proportion		5 indicate	
6 technique		6 survive	
1 consent		1 anticipate	
2 enforcement	_____ total	2 compile	_____ control something skillfully
3 investigation	_____ agreement or permission	3 convince	_____ expect something will happen
4 parameter	_____ trying to find information about something	4 denote	_____ produce books and newspapers
5 sum		5 manipulate	
6 trend		6 publish	
1 decade		1 equivalent	
2 fee	_____ 10 years	2 financial	_____ most important
3 file	_____ subject of a discussion	3 forthcoming	_____ concerning sight
4 incidence	_____ money paid for services	4 primary	_____ concerning money
5 perspective		5 random	
6 topic		6 visual	
1 colleague		1 alternative	
2 erosion	_____ action against the law	2 ambiguous	_____ last or most important
3 format	_____ wearing away gradually	3 empirical	_____ something different that can be chosen
4 inclination	_____ shape or size of something	4 ethnic	_____ concerning people from a certain nation
5 panel		5 mutual	
6 violation		6 ultimate	

## Version 1 The 10,000 word level

1 antics			
2 batch	_____ foolish behaviour		
3 connoisseur	_____ a group of things		
4 foreboding	_____ person with a good knowledge of art or music	1 acquiesce	
5 haunch		2 bask	_____ to accept without protest
6 scaffold		3 crease	_____ sit or lie enjoying warmth
1 auspices		4 demolish	_____ make a fold on cloth or paper
2 dregs	_____ confused mixture	5 overhaul	
3 hostage	_____ natural liquid present in the mouth	6 rape	
4 jumble	_____ worst and most useless parts of anything	1 blaspheme	
5 saliva		2 endorse	_____ slip or slide
6 truce		3 nurture	_____ give care and food to
1 casualty		4 skid	_____ speak badly about God
2 flurry	_____ someone killed or hurt	5 squint	
3 froth	_____ being away from other people	6 straggle	
4 revelry	_____ noisy and happy celebration	1 clinch	
5 rut		2 jot	_____ move very fast
6 seclusion		3 mutilate	_____ injure or damage
1 apparition		4 smoulder	_____ burn slowly without flame
2 botany	_____ ghost	5 topple	
3 expulsion	_____ study of plants	6 whiz	
4 insolence	_____ small pool of water	1 auxiliary	
5 leash		2 candid	_____ bad-tempered
6 puddle		3 luscious	_____ full of self-importance
1 arsenal		4 morose	_____ helping, adding support
2 barracks	_____ happiness	5 pallid	
3 deacon	_____ difficult situation	6 pompous	
4 felicity	_____ minister in a church	1 dubious	
5 predicament		2 impudent	_____ rude
6 spore		3 languid	_____ very ancient
		4 motley	_____ of many different kinds
		5 opaque	
		6 primeval	

## Anexo 2. Pretest- Prueba productiva controlada

### Productive Vocabulary Levels Test Version A

Complete the underlined words as in the following example. He was riding a bi\_\_\_\_\_.

He was riding a bicycle.

#### THE 2,000 WORD LEVEL

- 1 They will restore the house to its orig\_\_\_\_\_ state.
- 2 My favourite spo\_\_\_\_\_ is football.
- 3 Each room has its own priv\_\_\_\_\_ bath and WC.
- 4 The tot\_\_\_\_\_ number of students at the university is 12,347.
- 5 They met to ele\_\_\_\_\_ a president.
- 6 Many companies were manufac\_\_\_\_\_ computers.
- 7 In AD 636 an Arab army won a famous vict\_\_\_\_\_ over another army.
- 8 The lakes become ice-free and the snow mel\_\_\_\_\_.
- 9 They managed to steal and hi\_\_\_\_\_ some knives.
- 10 I asked the group to inv\_\_\_\_\_ her to the party.
- 11 She shouted at him for spoi\_\_\_\_\_ her lovely evening.
- 12 You must spend less until your deb\_\_\_\_\_ are paid.
- 13 His mother looked at him with love and pri\_\_\_\_\_.
- 14 The wind roa\_\_\_\_\_ through the forest.
- 15 There was fle\_\_\_\_\_ and blood everywhere.
- 16 She earns a high sal\_\_\_\_\_ as a lawyer.
- 17 The sick child had a very high tempe\_\_\_\_\_.
- 18 The bir\_\_\_\_\_ of her first child was a difficult time for her.

## THE 3,000 WORD LEVEL

- 1 They need to spend less on adminis and more on production.
- 2 He saw an ang from Heaven.
- 3 The entire he of goats was killed.
- 4 Two old men were sitting on a park ben and talking.
- 5 She always showed char towards those who needed help.
- 6 He had a big house in the Cape Prov.
- 7 Oh Harold darl, I am sorry. I did not mean to upset you.
- 8 Judy found herself listening to the last ec of her shoes on the hard floor.
- 9 He cut three large sli of bread.
- 10 He sat in the shade beneath the pa trees.
- 11 He had a crazy sch for perfecting the world.
- 12 They get a big thr out of car-racing.
- 13 At the beginning of their journey they encoun an English couple.
- 14 Nothing illus his selfishness more clearly than his behaviour to his wife.
- 15 He took the bag and tos it into the bushes.
- 16 Every year she looked forward to her ann holiday.
- 17 There is a defi date for the wedding.
- 18 His voice was loud and sav, and shocked them all to silence.

## THE 5000-WORD LEVEL

- 1 Some people find it difficult to become independent. Instead they prefer to be tied to their mother's ap strings.
- 2 After finishing his degree, he entered upon a new ph in his career.
- 3 The workmen cleaned up the me before they left.
- 4 On Sunday, in his last se in Church, the priest spoke against child abuse.
- 5 I saw them sitting on st at the bar drinking beer.
- 6 Her favorite musical instrument was a tru.
- 7 The building is heated by a modern heating appa.
- 8 He received many com on his dancing skill.

- 9 The government raised extra rev\_\_\_\_\_ through tax..
- 10 At the bottom of a blackboard there is a le\_\_\_\_\_ for chalk.
- 11 After falling off his bicycle, the boy was covered with bru\_\_\_\_\_.
- 12 The child was holding a doll in her arms and hu\_\_\_\_\_ it.
- 13 We'll have to be inventive and de\_\_\_\_\_ a scheme for earning more money.
- 14 The picture looks nice; the colours bl\_\_\_\_\_ really well.
- 15 Nuts and vegetables are considered who\_\_\_\_\_ food.
- 16 The garden was full of fra\_\_\_\_\_ flowers.
- 17 Many people feel depressed and gl\_\_\_\_\_ about the future of the mankind.
- 18 She ski\_\_\_\_\_ happily down the path.

#### THE UNIVERSITY WORD LIST LEVEL

- 1 The afflu\_\_\_\_\_ of the western world contrasts with the poverty in other parts.
- 2 The book covers a series of isolated epis\_\_\_\_\_ from history.
- 3 Farmers are introducing innova\_\_\_\_\_ that increase the productivity per worker.
- 4 They are suffering from a vitamin defic\_\_\_\_\_.
- 5 There is a short term oscill\_\_\_\_\_ of the share index.
- 6 They had other means of acquiring wealth, pres\_\_\_\_\_, and power.
- 7 The parts were arranged in an arrow-head configu\_\_\_\_\_.
- 8 The learners were studying a long piece of written disco\_\_\_\_\_.
- 9 People have proposed all kinds of hypot\_\_\_\_\_ about what these things are.
- 10 The giver prefers to remain anony\_\_\_\_\_.
- 11 The elephant is indig\_\_\_\_\_ to India.
- 12 You'll need a mini\_\_\_\_\_ deposit of \$20,000.
- 13 Most towns have taken some eleme\_\_\_\_\_ civil defence precautions.
- 14 The presentation was a series of sta\_\_\_\_\_ images.
- 15 This action was necessary for the uli\_\_\_\_\_ success of the revolution.
- 16 He had been expe\_\_\_\_\_ from school for stealing.
- 17 The lack of money depressed and frust\_\_\_\_\_ him.



18 The money from fruit-picking was a suppl\_\_\_\_\_ to their regular income.

THE 10000-WORD LEVEL

- 1 He wasn't serious about art. He just da\_\_\_\_\_ in it.
- 2 Her parents will never acq\_\_\_\_\_ to such an unsuitable marriage.
- 3 Pack the dresses so that they won't cre\_\_\_\_\_.
- 4 Traditionally, men were expected to nu\_\_\_\_\_ women and children.
- 5 Religious people would never bl\_\_\_\_\_ against God.
- 6 The car sk\_\_\_\_\_ on the wet road.
- 7 The politician delivered an arrogant and pom\_\_\_\_\_ speech.
- 8 The Romans used to hire au\_\_\_\_\_ troops to help them in their battles.
- 9 At the funeral, the family felt depressed and mo\_\_\_\_\_.
- 10 His pu\_\_\_\_\_ little arms and legs looked pathetic.
- 11 A vol\_\_\_\_\_ person will change moods easily.
- 12 The debate was so long and tedious that it seemed int\_\_\_\_\_.
- 13 Drink it all and leave only the dre\_\_\_\_\_.
- 14 A hungry dog will sa\_\_\_\_\_ at the smell of food.
- 15 The girl's clothes and shoes were piled up in a ju\_\_\_\_\_ on the floor.
- 16 Some monks live apart from society in total sec\_\_\_\_\_.
- 17 The enemy suffered heavy cas\_\_\_\_\_ in the battle.
- 18 When the Xmas celebrations and rev\_\_\_\_\_ ended, there were plenty of drunk people everywhere.



## Anexo 4. Ejemplo de perfil de frecuencia léxica

### Sujeto X grupo experimental - pretest

The modern lifestyles that many parents have acquired mean that there is little time for their children. This presents more disadvantages than advantages since children now have to learn to do more things by themselves.

Parents have adapted to the modern lifestyle in which they work more hours and spend less hours in the house, meaning less time with their children. Now children have to adapt to this style making them be more independent, which is a good thing for the future. But there is one aspect that adults are forgetting about their kids; a child needs to be a child. Nowadays, parents have no time to play with their children since they have to cope with work or they are tired after a long day, making their children having to play alone and have less or no time to bond with their parents. Also, parents used to help their children with homework from school or do it with them if it was too complicated for the kid to do it \_\_\_\_, but now parents are not at home by the time the child gets home. Moreover, the child feels free without a supervision from his parents, which results in maybe getting some bad habits from it.

In conclusion, children may get some advantages from the modern lifestyle their parents have, such as becoming more independent from their parents, but they can also get more disadvantages from it, like learning some bad habits but most importantly, spending less and less time to bond with their parents and therefore, becoming more distant from each other.

264 words.

the modern **lifestyles** that many **parents** have **acquired** mean that there is little time for their children. This presents more disadvantages than advantages since children now have to learn to do more things by themselves

**parents** have **adapted** to the modern **lifestyle** in which they work more hours and spend less hours in the house meaning less time with their children now children have to **adapt** to this **style** making them be more independent which is a good thing for the future but there is one **aspect** that **adults** are forgetting about their **kids** a child needs to be a child nowadays **parents** have no time to play with their children since they have to **cope** with work or they are **tired** after a long day making their children having to play alone and have less or no time to **bond** with their **parents** also **parents** used to help their children with **homework** from school or do it with them if it was too **complicated** for the **kid** to do it but now **parents** are not at home by the time the child gets home moreover the child feels free without a **supervision** from his **parents** which results in maybe getting some bad **habits** from it

in **conclusion** children may get some advantages from the modern **lifestyle** their **parents** have such as becoming more independent from their **parents** but they can also get more disadvantages from it like learning some bad **habits** but most importantly spending less and less time to **bond** with their **parents** and therefore becoming more distant from each other

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	83	100	232	88.21%
Function:	...	...	-134	(50.95%)
Content:	...	...	-98	(37.26%)
> Anglo-Sax				
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	-55	(20.91%)
K2 Words (1001-2000):	4	4	14	5.32%
> Anglo-Sax:	...	...	-1	(0.38%)
1k+2k		...	...	(93.53%)
AWL Words (academic)	7	8	9	3.42%
> Anglo-Sax:	...	...	()	(0.00%)
Off-List Words:	?	7	8	3.04%
	94+?	119	263	100%

## POST

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	94	110	254	90.07%
Function:	...	...	-145	(51.42%)
Content:	...	...	-109	(38.65%)
> Anglo-Sax				
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	-68	(24.11%)
K2 Words (1001-2000):	6	6	6	2.13%
> Anglo-Sax:	...	...	-1	(0.35%)
1k+2k		...	...	(92.20%)
AWL Words (academic)	8	10	14	4.96%
> Anglo-Sax:	...	...	-1	(0.35%)
Off-List Words:	?	6	8	2.84%
	108+?	132	282	100%

Words in text (tokens):	263
Different words (types):	119
Type-token ratio:	0.45
Tokens per type:	2.21
Lex density (content words/total)	0.49
Pertaining to onlist only	
Tokens:	255
Types:	112
Families:	94
Tokens per family:	2.71
Types per family:	1.19
Anglo-Sax Index:	
(A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%
Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%

Words in text (tokens):	282
Different words (types):	132
Type-token ratio:	0.47
Tokens per type:	2.14
Lex density (content words/total)	0.49
Pertaining to onlist only	
Tokens:	274
Types:	126
Families:	108
Tokens per family:	2.54
Types per family:	1.17
Anglo-Sax Index:	
(A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%
Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%

## Anexo 5. Postest - Prueba VLT versión 2

A vocabulary levels test: Version 2

The 2,000 word level

1 copy

2 event \_\_\_\_\_ end or highest point

3 motor \_\_\_\_\_ this moves a car

4 pity \_\_\_\_\_ thing made to be like

5 profit \_\_\_\_\_ another

6 tip

1 accident

2 debt \_\_\_\_\_ loud deep sound

3 fortune \_\_\_\_\_ something you must pay

4 pride \_\_\_\_\_ having a high opinion of

5 roar \_\_\_\_\_ yourself

6 thread

1 coffee

2 disease \_\_\_\_\_ money for work

3 justice \_\_\_\_\_ a piece of clothing

4 skirt \_\_\_\_\_ using the law in the right

5 stage \_\_\_\_\_ way

6 wage

1 clerk

2 frame \_\_\_\_\_ a drink

3 noise \_\_\_\_\_ office worker

4 respect \_\_\_\_\_ unwanted sound

5 theater

6 wine

1 dozen

2 empire \_\_\_\_\_ chance

3 gift \_\_\_\_\_ twelve

4 opportunity \_\_\_\_\_ money paid to the

5 relief \_\_\_\_\_ government

6 tax

1 admire

2 complain \_\_\_\_\_ make wider or longer

3 fix \_\_\_\_\_ bring in for the first time

4 hire \_\_\_\_\_ have a high opinion of

5 introduce \_\_\_\_\_ someone

6 stretch

1 arrange

2 develop \_\_\_\_\_ grow

3 lean \_\_\_\_\_ put in order

4 owe \_\_\_\_\_ like more than something

5 prefer \_\_\_\_\_ else

6 seize

1 blame

2 elect \_\_\_\_\_ make

3 jump \_\_\_\_\_ choose by voting

4 manufacture \_\_\_\_\_ become like water

5 melt

6 threaten

1 ancient

2 curious \_\_\_\_\_ not easy

3 difficult \_\_\_\_\_ very old

4 entire \_\_\_\_\_ related to God

5 holy

6 social

1 bitter

2 independent \_\_\_\_\_ beautiful

3 lovely \_\_\_\_\_ small

4 merry \_\_\_\_\_ liked by many people

5 popular

6 slight



## The 3,000 word level

- 1 bull  
 2 champion \_\_\_\_\_ formal and serious manner  
 3 dignity \_\_\_\_\_ winner of a sporting event  
 4 hell \_\_\_\_\_ building where valuable  
 5 museum objects are shown  
 6 solution

- 1 blanket  
 2 contest \_\_\_\_\_ holiday  
 3 generation \_\_\_\_\_ good quality  
 4 merit \_\_\_\_\_ wool covering used on  
 5 plot beds  
 6 vacation

- 1 comment  
 2 gown \_\_\_\_\_ long formal dress  
 3 import \_\_\_\_\_ goods from a foreign  
 4 nerve country  
 5 pasture \_\_\_\_\_ part of the body which  
 6 tradition carries feeling

- 1 administration  
 2 angel \_\_\_\_\_ group of animals  
 3 frost \_\_\_\_\_ spirit who serves God  
 4 herd \_\_\_\_\_ managing business and  
 5 fort affairs  
 6 pond

- 1 atmosphere  
 2 counsel \_\_\_\_\_ advice  
 3 factor \_\_\_\_\_ a place covered with grass  
 4 hen \_\_\_\_\_ female chicken  
 5 lawn  
 6 muscle

- 1 abandon  
 2 dwell \_\_\_\_\_ live in a place  
 3 oblige \_\_\_\_\_ follow in order to catch  
 4 pursue \_\_\_\_\_ leave something  
 5 quote permanently  
 6 resolve

- 1 assemble  
 2 attach \_\_\_\_\_ look closely  
 3 peer \_\_\_\_\_ stop doing something  
 4 quit \_\_\_\_\_ cry out loudly in fear  
 5 scream  
 6 toss

- 1 drift  
 2 endure \_\_\_\_\_ suffer patiently  
 3 grasp \_\_\_\_\_ join wool threads together  
 4 knit \_\_\_\_\_ hold firmly with your hands  
 5 register  
 6 tumble

- 1 brilliant  
 2 distinct \_\_\_\_\_ thin  
 3 magic \_\_\_\_\_ steady  
 4 naked \_\_\_\_\_ without clothes  
 5 slender  
 6 stable

- 1 aware  
 2 blank \_\_\_\_\_ usual  
 3 desperate \_\_\_\_\_ best or most important  
 4 normal \_\_\_\_\_ knowing what is happening  
 5 striking  
 6 supreme



## The 5,000 word level

1 analysis

2 curb \_\_\_\_\_ eagerness

3 gravel \_\_\_\_\_ loan to buy a house

4 mortgage \_\_\_\_\_ small stones mixed with

5 scar sand

6 zeal

1 cavalry

2 eve \_\_\_\_\_ small hill

3 ham \_\_\_\_\_ day or night before a

4 mound holiday

5 steak \_\_\_\_\_ soldiers who fight from

6 switch horses

1 circus

2 jungle \_\_\_\_\_ musical instrument

3 nomination \_\_\_\_\_ seat without a back or

4 sermon arms

5 stool \_\_\_\_\_ speech given by a priest in

6 trumpet a church

1 artillery

2 creed \_\_\_\_\_ a kind of tree

3 hydrogen \_\_\_\_\_ system of belief

4 maple \_\_\_\_\_ large gun on wheels

5 pork

6 streak

1 chart

2 forge \_\_\_\_\_ map

3 mansion \_\_\_\_\_ large beautiful house

4 outfit \_\_\_\_\_ place where metals are

5 sample made and shaped

6 volunteer

1 contemplate

2 extract \_\_\_\_\_ think about deeply

3 gamble \_\_\_\_\_ bring back to health

4 launch \_\_\_\_\_ make someone angry

5 provoke

6 revive

1 demonstrate

2 embarrass \_\_\_\_\_ have a rest

3 heave \_\_\_\_\_ break suddenly into small

4 obscure pieces

5 relax \_\_\_\_\_ make someone feel shy or

6 shatter nervous

1 correspond

2 embroider \_\_\_\_\_ exchange letters

3 lurk \_\_\_\_\_ hide and wait for someone

4 penetrate \_\_\_\_\_ feel angry about something

5 prescribe

6 resent

1 decent

2 frail \_\_\_\_\_ weak

3 harsh \_\_\_\_\_ concerning a city

4 incredible \_\_\_\_\_ difficult to believe

5 municipal

6 specific

1 adequate

2 internal \_\_\_\_\_ enough

3 mature \_\_\_\_\_ fully grown

4 profound \_\_\_\_\_ alone away from other

5 solitary things

6 tragic



## Academic Vocabulary

- 1 area  
 2 contract \_\_\_\_\_ written agreement  
 3 definition \_\_\_\_\_ way of doing something  
 4 evidence \_\_\_\_\_ reason for believing  
 5 method \_\_\_\_\_ something is or is not true  
 6 role

- 1 debate  
 2 exposure \_\_\_\_\_ plan  
 3 integration \_\_\_\_\_ choice  
 4 option \_\_\_\_\_ joining something into a  
 5 scheme \_\_\_\_\_ whole  
 6 stability

- 1 access  
 2 gender \_\_\_\_\_ male or female  
 3 implementation \_\_\_\_\_ study of the mind  
 4 license \_\_\_\_\_ entrance or way in  
 5 orientation  
 6 psychology

- 1 accumulation  
 2 edition \_\_\_\_\_ collecting things over time  
 3 guarantee \_\_\_\_\_ promise to repair a broken  
 4 media \_\_\_\_\_ product  
 5 motivation \_\_\_\_\_ feeling a strong reason or  
 6 phenomenon \_\_\_\_\_ need to do something

- 1 adult  
 2 exploitation \_\_\_\_\_ end  
 3 infrastructure \_\_\_\_\_ machine used to move  
 4 schedule \_\_\_\_\_ people or goods  
 5 termination \_\_\_\_\_ list of things to do at  
 6 vehicle \_\_\_\_\_ certain times

- 1 alter  
 2 coincide \_\_\_\_\_ change  
 3 deny \_\_\_\_\_ say something is not true  
 4 devote \_\_\_\_\_ describe clearly and  
 exactly  
 5 release  
 6 specify

- 1 correspond  
 2 diminish \_\_\_\_\_ keep  
 3 emerge \_\_\_\_\_ match or be in agreement  
 with  
 4 highlight \_\_\_\_\_ give special attention  
 5 invoke \_\_\_\_\_ to something  
 6 retain

- 1 bond  
 2 channel \_\_\_\_\_ make smaller  
 3 estimate \_\_\_\_\_ guess the number or size  
 of something  
 4 identify \_\_\_\_\_ recognizing and naming  
 a person or thing  
 5 mediate  
 6 minimize

- 1 explicit  
 2 final \_\_\_\_\_ last  
 3 negative \_\_\_\_\_ stiff  
 4 professional \_\_\_\_\_ meaning `no' or `not'  
 5 rigid  
 6 sole

- 1 abstract  
 2 adjacent \_\_\_\_\_ next to  
 3 controversial \_\_\_\_\_ added to  
 4 global \_\_\_\_\_ concerning the whole world  
 5 neutral  
 6 supplementary



## The 10,000 word level

- |               |                                    |                 |                                 |
|---------------|------------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| 1 alabaster   |                                    | 1 dissipate     |                                 |
| 2 chandelier  | _____ small barrel                 | 2 flaunt        | _____ steal                     |
| 3 dogma       | _____ soft white stone             | 3 impede        | _____ scatter or vanish         |
| 4 keg         | _____ tool for shaping wood        | 4 loot          | _____ twist the body about      |
| 5 rasp        |                                    | 5 squirm        | _____ uncomfortably             |
| 6 tentacle    |                                    | 6 vie           |                                 |
|               |                                    |                 |                                 |
| 1 benevolence |                                    | 1 contaminate   |                                 |
| 2 convoy      | _____ kindness                     | 2 cringe        | _____ write carelessly          |
| 3 lien        | _____ set of musical notes         | 3 immerse       | _____ move back because of fear |
| 4 octave      | _____ speed control for an         | 4 peek          | _____ put something under water |
| 5 stint       | _____ engine                       | 5 relay         |                                 |
| 6 throttle    |                                    | 6 scrawl        |                                 |
|               |                                    |                 |                                 |
| 1 bourgeois   |                                    | 1 blurt         |                                 |
| 2 brocade     | _____ middle class people          | 2 dabble        | _____ walk in a proud way       |
| 3 consonant   | _____ row or level of something    | 3 dent          | _____ kill by squeezing         |
| 4 prelude     | _____ cloth with a pattern or gold | _____ someone's |                                 |
| 5 stupor      | _____ or silver threads            | 4 pacify        | _____ throat                    |
| 6 tier        |                                    | 5 strangle      | _____ say suddenly without      |
|               |                                    | 6 swagger       | _____ thinking                  |
|               |                                    |                 |                                 |
| 1 alcove      |                                    | 1 illicit       |                                 |
| 2 impetus     | _____ priest                       | 2 lewd          | _____ immense                   |
| 3 maggot      | _____ release from prison early    | 3 mammoth       | _____ against the law           |
| 4 parole      | _____ medicine to put on wounds    | 4 slick         | _____ wanting revenge           |
| 5 salve       |                                    | 5 temporal      |                                 |
| 6 vicar       |                                    | 6 vindictive    |                                 |
|               |                                    |                 |                                 |
| 1 alkali      |                                    | 1 indolent      |                                 |
| 2 banter      | _____ light joking talk            | 2 nocturnal     | _____ lazy                      |
| 3 coop        | _____ a rank of British nobility   | 3 obsolete      | _____ no longer used            |
| 4 mosaic      | _____ picture made of small        | 4 torrid        | _____ clever and tricky         |
|               | pieces of glass or stone           | 5 translucent   |                                 |
| 5 stealth     |                                    | 6 wily          |                                 |
| 6 viscount    |                                    |                 |                                 |

## Anexo 6. Postest - Prueba productiva controlada

Productive Vocabulary Levels Test Version B

THE 2000-WORD LEVEL

Complete the underlined words as in the following example. He was riding a bi\_\_\_\_\_.

He was riding a bicycle.

1. It is the de\_\_\_\_\_ that counts, not the thought.
2. Plants receive water from the soil through their ro\_\_\_\_\_.
3. The nu\_\_\_\_\_ was helping the doctor in the operation room.
4. Since he is unskilled, he earns low wa\_\_\_\_\_.
5. This year long sk\_\_\_\_\_ are fashionable again.
6. Laws are based upon the principle of jus\_\_\_\_\_.
7. He is walking on the ti\_\_\_\_\_ of his toes.
8. The mechanic had to replace the mo\_\_\_\_\_ of the car.
9. There is a co\_\_\_\_\_ of the original report in the file.
10. They had to cl\_\_\_\_\_ a steep mountain to reach the cabin.
11. The doctor ex\_\_\_\_\_ the patient thoroughly.
12. The house was su\_\_\_\_\_ by a big garden.
13. The railway con\_\_\_\_\_ London with its suburbs.
14. She wan\_\_\_\_\_ aimlessly in the street.
15. The organisers li\_\_\_\_\_ the number of participants to fifty.
16. This work is not up to your usu\_\_\_\_\_ standard.
17. They sat down to eat even though they were not hu\_\_\_\_\_.
18. You must have been very br\_\_\_\_\_ to participate in such a dangerous operation.

## THE 3000-WORD LEVEL

1. Despite the humiliation he conducted himself with dig\_\_\_\_\_.
2. Having defeated the competitors, the winner became the new tennis cha\_\_\_\_\_.
3. A new exhibition opened at the mu\_\_\_\_\_.
4. I have no id\_\_\_\_\_ what you mean.
5. He hid the coin in the pa\_\_\_\_\_ of his hand.
6. Boxers are not allowed to hit below the be\_\_\_\_\_.
7. The family spent the hol\_\_\_\_\_ in the mountains.
8. One of her mer\_\_\_\_\_ as a teacher is her ability to explain well.
9. On cold nights we cover ourselves with heavy bla\_\_\_\_\_.
10. The child pee\_\_\_\_\_ at the stranger curiously.
11. He qu\_\_\_\_\_ his job when he found a better one.
12. She scr\_\_\_\_\_ all through the horror film.
13. Some people choose to dw\_\_\_\_\_ in exotic places.
14. She aba\_\_\_\_\_ her family and went to live with another man.
15. The police pur\_\_\_\_\_ the driver of the stolen car for two hours.
16. His behaviour seemd a little o\_\_\_\_\_.
17. The view from the top of the mountain was mag\_\_\_\_\_.
18. We could barely see each other in the di\_\_\_\_\_ light.

## THE 5000-WORD LEVEL

1. Henry's hobby is chess. His ze\_\_\_\_\_ for it is quite remarkable.
2. They took a second mort\_\_\_\_\_ on the house.
3. The road is gr\_\_\_\_\_ but they'll pave it soon.
4. His writing was childish with large lo\_\_\_\_\_ on the letters.
5. After a long climb we reached the su\_\_\_\_\_.
6. The Christian e\_\_\_\_\_ is counted from the birth of Christ.
7. She filled the pa\_\_\_\_\_ with water.
8. Tired of the typewriter they appreciated the nov\_\_\_\_\_ of the computer.
9. The colorful bal\_\_\_\_\_ flew away when the child let go of it.

10. If you prov\_\_\_\_\_ the dog too much it will bite you.
11. He is so depressed that he is cont\_\_\_\_\_ suicide.
12. She was unconscious and the doctors could not rev\_\_\_\_\_ her.
13. The economic problems mani\_\_\_\_\_ themselves in inflation and unemployment.
14. Astrologers try to pred\_\_\_\_\_ the future from the position of the stars.
15. Slavery in America was abo\_\_\_\_\_ long time ago.
16. The old lady is too ill and fra\_\_\_\_\_ to live alone.
17. All the residents of the city must pay muni\_\_\_\_\_ tax.
18. The response to our appeal exceeded all our expectations. It was incr\_\_\_\_\_.

#### THE UNIVERSITY WORD LIST LEVEL

1. The Far East is one of the most populated reg\_\_\_\_\_ of the world.
2. She spent her childhood in Europe and most of her ad\_\_\_\_\_ life in Asia.
3. Many people get bored with the endless cyc\_\_\_\_\_ of getting up, going to work and coming home, day after day.
4. Even though I don't usually side with you, in this ins\_\_\_\_\_ I must admit that you're right.
5. The parents gave their con\_\_\_\_\_ to their daughter's marriage.
6. I like mathematics in general and geo\_\_\_\_\_ in particular.
7. The resignation of the president upset the country's economic equil\_\_\_\_\_.
8. You usually pay less if you buy in bu\_\_\_\_\_.
9. He backed up his assertions by quoting the latest research and stat\_\_\_\_\_.
10. The plaster on the wall was removed to exp\_\_\_\_\_ the original bricks underneath.
11. His new book will be pub\_\_\_\_\_ at the end of this month by a famous University Press.
12. It is not easy to abs\_\_\_\_\_ all this information in such a short time.
13. The students were inhi\_\_\_\_\_ by the presence of the Dean of the Faculty.
14. Judging by the political changes in the world, our economic scheme will have to be rev\_\_\_\_\_.
15. If I were you I would con\_\_\_\_\_ a good lawyer before taking action.
16. There is still no val\_\_\_\_\_ data that supports your theory.
17. A civ\_\_\_\_\_ centre was built for community activities.

18. She didn't openly attack the plan, but her opposition was imp\_\_\_\_\_ in her attitude.

THE 10000-WORD LEVEL

1. The beer is kept in small ke\_\_\_\_\_ in the cellar.
2. There are alab\_\_\_\_\_ statues in front of the palace.
3. The carpenter used a ra\_\_\_\_\_ to smooth the edges.
4. The rock-star's stage ant\_\_\_\_\_ included smashing guitars.
5. The children ate all the cookies. I'll make a new bat\_\_\_\_\_.
6. He is an art conn\_\_\_\_\_. People ask his advice before buying paintings.
7. He claimed to have seen a strange and frightening appa\_\_\_\_\_ last night.
8. Bo\_\_\_\_\_ is his hobby. He has always liked trees and flowers.
9. The rain left many small pu\_\_\_\_\_ in the street.
10. He drew attention to himself by swa\_\_\_\_\_ arrogantly into the room.
11. He blu\_\_\_\_\_ out the secret and regretted it instantly.
12. The murderer stra\_\_\_\_\_ his victim mercilessly.
13. His handwriting is horrible. Nobody can understand what he scra\_\_\_\_\_.
14. The woman's voice qui\_\_\_\_\_ with emotion.
15. She twir\_\_\_\_\_ from one dancing partner to another.
16. The teacher punished the student for his imper\_\_\_\_\_ behaviour.
17. We cycled through prime\_\_\_\_\_ forests.
18. A mot\_\_\_\_\_ collection of costumes dazzled everyone at the carnival.



## Anexo 8. Perfil de Frecuencia léxica

Sujeto AQ\_exp\_post

I read recently the novel 'the scarlet letter' for my literature class. This novel changed my perception of how life used to be and how is similar in some aspects. For instance, one of the main topics that I realised were part of this novel was prejudice. People used to judge others if they didn't act in a particular way, but without even knowing which were the reasons that made him or she acts that way in first place. I realised that it is important to know the story behind our actions but is even more important to know that.

Nowadays, we can see that in this aspect things are not different to the past. We still continue having prejudices and judging others without considering her or his feelings. For this reason, this novel has changed recently my perception regarding this, because I consider that a change in the way that we think and the way that we treat others is necessary. Adultery will never be seen as something positive for most of the people, but we cannot expect to condemn someone for doing it. Putting a big red A for everyone to know what you did it seems to be just too much. Instead of judging others, we should help them and give them the opportunity to change and/or improve. People learn from their mistakes, at least most of them, but they will not achieve this if there's always someone pointing them with the finger.

i read recently the **novel** the **scarlet** letter for my literature class this **novel** c  
 hanged my **perception** of how life used to be and how is **similar** in some **asp**  
**ects** for **instance** one of the main **topics** that i realised were part of this **nove**  
**l** was **prejudice** people used to judge others if they did not act in a particula  
 r way but without even knowing which were the reasons that made him or s  
 he acts that way in first place i realised that it is important to know the stor  
 y behind our actions but is even more important to know that  
 nowadays we can see that in this **aspect** things are not different to the past  
 we still continue having **prejudices** and judging others without considering  
 her or his feelings for this reason this **novel** has changed recently my **percep**  
**tion** regarding this because i consider that a change in the way that we thin  
 k and the way that we **treat** others is necessary **adultery** will never be seen a  
 s something **positive** for most of the people but we cannot expect to **condem**  
**n** someone for doing it putting a big red a for everyone to know what you di  
 d it seems to be just too much instead of judging others we should help the  
 m and give them the opportunity to change and or **improve** people learn fro  
 m their **mistakes** at least most of them but they will not **achieve** this if there  
 always someone pointing them with the **finger**

## PRE

	Families	Types	Tokens	Percent		
K1 Words (1-1000):	78	91	209	88.94%	Words in text (tokens):	235
Function:	...	...	-136	(57.87%)	Different words (types):	112
Content:	...	...	-73	(31.06%)	Type-token ratio:	0.48
> Anglo-Sax					Tokens per type:	2.10
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	-42	(17.87%)	Lex density (content words/total)	0.42
K2 Words (1001-2000):	6	7	10	4.26%	Pertaining to onlist only	
> Anglo-Sax:	...	...	-1	(0.43%)	Tokens:	228
1k+2k	...	...	...	(93.20%)	Types:	106
AWL Words (academic):	7	8	9	3.83%	Families:	91
> Anglo-Sax:	...	...	()	(0.00%)	Tokens per family:	2.51
Off-List Words:	?	6	7	2.98%	Types per family:	1.16
	91+?	112	235	100%	Anglo-Sax Index:	
					(A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%
					Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%

## POST

	Families	Types	Tokens	Percent		
K1 Words (1-1000):	95	119	226	91.13%	Words in text (tokens):	248
Function:	...	...	-144	(58.06%)	Different words (types):	137
Content:	...	...	-82	(33.06%)	Type-token ratio:	0.55
> Anglo-Sax					Tokens per type:	1.81
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...	-36	(14.52%)	Lex density (content words/total)	0.42
K2 Words (1001-2000):	5	6	6	2.42%	Pertaining to onlist only	
> Anglo-Sax:	...	...	-3	(1.21%)	Tokens:	241
1k+2k	...	...	...	(93.55%)	Types:	133
AWL Words (academic):	7	8	9	3.63%	Families:	107
> Anglo-Sax:	...	...	()	(0.00%)	Tokens per family:	2.25
Off-List Words:	?	4	7	2.82%	Types per family:	1.24
	107+?	137	248	100%	Anglo-Sax Index:	
					(A-Sax tokens + functors / onlist tokens)	%
					Greco-Lat/Fr-Cognate Index: (Inverse of above)	%



## Anexo 9. Ejemplos de las tareas de vocabulario – Parafraseo

Paraphrase the sentences from the chart description using the words in parenthesis

1. Overall, it can be seen that both increased as a percentage of GDP, but IT remained at a higher rate throughout this time. (Raise)

Even though, both raised as a percentage of GDP, IT remained at a higher rate throughout this time

2. At the beginning of the period, in 1992, the Service Industry accounted for 4 percent of GDP, whereas IT exceeded this, at just over 6 per cent. (Illustrate)

In 1992, the service industry illustrated for 4 percent of GDP, whereas IT exceeded this, at just over 6 per cent.

3. IT was still higher overall, though it dropped slightly from 1994 to 1996. ((not) significantly)

Even IT was still higher overall, it dropped not significantly from 1994 to 1996.

4. The percentage of GDP from IT increased quite sharply to 12 in 1998 and then nearly 15 in 2000 (steeply)

the percentage of GDP from IT not increase steeply from 1998 to 2000.

5. At the end of the period, the percentage of GDP from IT was almost twice that of the Service Industry. (Doubled)

At the end of the period, the percentage of GDP from IT was almost doubled that of the Service industry.

Name: Felipe Ávila

## Anexo 10. Ejemplos de las tareas de vocabulario - El procedimiento *cloze* de 'segunda mano'

Francisca Romo Flores

2

**Economics and governments: Who calls the shots?**

Why do you think it is that a small, privileged group of people who live in developed countries [1] \_\_\_\_\_ food, drive enormous cars that consume huge quantities of petrol ( gasoline ), take 45-minute hot showers and buy consumer goods daily, while the majority of people in the world go to bed hungry, don't [2] own a car, have little or no access to hot water and no [3] \_\_\_\_\_ income? Why, too, do the people of many countries walk miles to collect drinking water that other countries would not even consider fit to wash their dogs in? Why in many countries do children as young as five or six years old have to work like adults do [4] instead of going to school and playing games in their spare time?

If one acknowledges the [5] \_\_\_\_\_ that exists in the world, the next logical step is to question the reasons behind it. There needs to be an exploration of cause and effect and a questioning of the powers that control the circumstances of people in all countries. Usually, governments are expected to find solutions to economic problems which may give rise to [6] poverty, child labour, poor working conditions and low pay. Governments are meant to consider and address problems concerning environment and progress. But do governments actually control their countries? Do governments have real power on the global [7] \_\_\_\_\_? What forces lie behind governments? According to some historians, researchers and economic theorists, it is not individual governments that hold power, it is actually the world banks and/or international monetary funds. Debt servicing in terms of interest payments on money lent to entire countries is the largest [8] controlling factor on the planet.


According to some economic analysts, servicing debt to the so-called First World countries has meant the [9] \_\_\_\_\_ of those countries in the form of eroding social, economic and environmental conditions. These claims are supported by the following argument: the banks charge interest rates which cannot ever be paid. Some countries have been paying back [10] loans for years and have paid the initial debt back many times over. It is the interest that can never be met. Further, many countries are actually [11] repaying money from the same banks in order to pay that bank their interest payments. In other words, the World Bank and the IMF lend money to pay their selves back. In these instances, so the arguments go, the lenders make decisions which affect the government [12] \_\_\_\_\_ of the countries in debt. Thus, it may be argued that national autonomy is seriously affected by debt servicing.


Name :

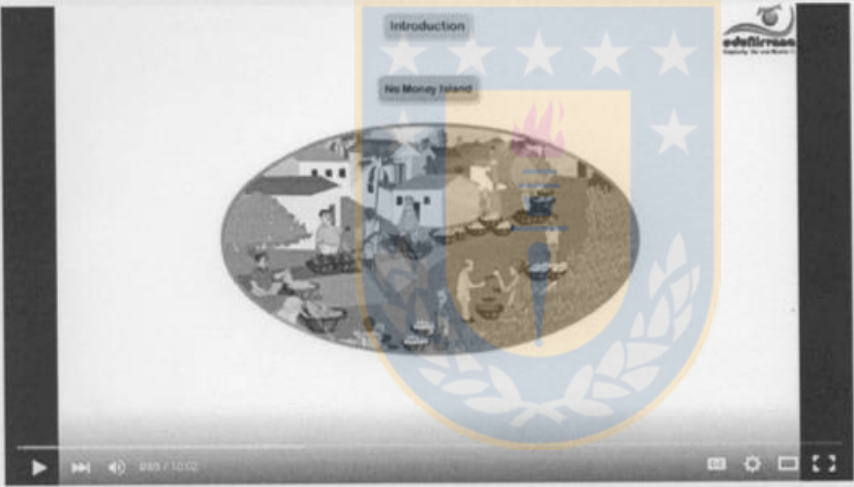
- I. Provide the missing words to fill the gaps.
- II. Then, give the difficult words a second try with the list of words provided partially.
- III. Lastly, check the words with the complete list.

## Anexo 11. Ejemplos de las tareas de vocabulario - La 'dicto-comp' y actividades relacionadas


DICTOCOMP 1: Problems of barter system and evolution of Money

 Ashutosh Seth  
 Suscribirse 1,689  
 Agregar a  
 Compartir  
 Más





Problems of barter system and evolution of Money

 Ashutosh Seth  
 Suscribirse 1,689

16,881

In this activity, you will watch a video at least 2 times. The idea is that you can then write the story by recalling it. You will see key vocabulary from the board the first time you watch it. The second time you watch some parts of the words will be deleted. You can take notes during the different watching times. Then, you will be given 10 minutes to write the text only from what you can remember.

## Problems of barter system and evolution of Money.

From called No Money Island 20 people in the Island and they buy with the barter system. It is related to exchange something that 2 persons want for each other. People usually carried a list with the things that they have and the things they wanted to exchange for. It is called the "Price list".

There were problems with the particular situation when sales 1 had an amount of a product and need to exchange with sales 2 who did not want his/her amount of products because it was unnecessary for sales 2. One of them (20 people) was an economic professor who did not know how to exchange his economic lectures with food, how to price it. Also, he thought about his future as professor. Will he be able to give lectures for life? As a reply, he thought about save and keep an amount of money to spend during his elderly years. To achieve this, he said that he had to look for people who wants his lectures (Challenge of Double Coincidence of wants), also perishable goods, give prices to the lectures (Challenge of Pricing) and save food from now (Storage of Wealth for future).

That: "Something" which has been exchanging should be: Medium of exchange, unit of measurement, store of value and universally acceptable. For example, gold and silver are acceptable for everyone.

Katherine Romero Garcia

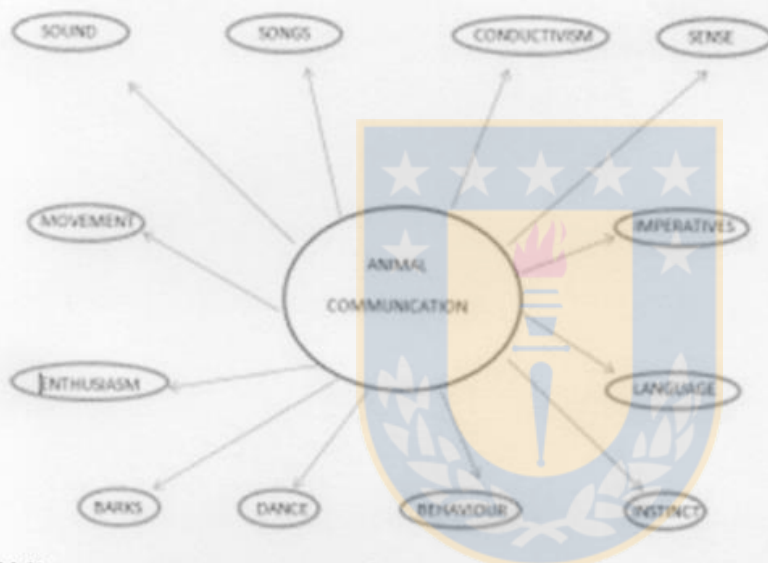
**Anexo 12. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Uso de actividades de producción oral para influenciar el uso de vocabulario en la escritura**

**Lab activity, Unit 2: Animal communication.  
Producción oral para la escritura 1.**

Posted on 13 April, 2015

.entry-meta

.entry-header



Write a one-page essay about animal communication using ALL the words from this word map.

Hand it in handwritten

The teacher

## ANIMAL COMMUNICATION

By Mark Alan Bahamondes

Animal Communication is considered as an interactive ability to transmit information from one being to another. It is not certainly clear if such transmission could be applied on different kinds of animals each. The short answer may be obvious, and it is focused on human beings to dogs as an example.

To begin with, animal communication does not only involve use of common sounds — such as barks — but also "the style the sound is made". A long bark is not the same as a short one — it could mean danger or happiness — or at least is what humans interpret it. But, what does happen with canine interpretations of our sounds?

Our use of Imperatives and kinetic movements obey to a behaviorist scheme which has been improved by such animals through trial and error. Pretending to be running on a direction whilst waving a hand and saying with an enthusiastic voice "Go Get It" has different meaning if it is compared with a pointing finger whilst saying "Bad dog, get outta' here". Dogs are able to understand such imperatives because of the pitch of the voice and the kinetic direction of the subject — going to a direction or against the dog.

Does dogs have the ability to comprehend human grammar? Or vocabulary? There are still scientific doubts about abstract language comprehension on dogs. In the meantime, it is the best method to teach them some of the most common imperatives using proper conductist methods — such as giving or not giving a dog cookie if it has correctly or incorrectly reacted to the order. Avoid unfair negative responses — such as using a newspaper to hit the dog — and try not to use ineffective teaching methods for such goal. Singing is one of them, as we do not know yet if they understand our language. :)

**Anexo 13. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Registro temático****YOUR TOPIC**

Posted on 18 May, 2015

.entry-meta

.entry-header



This is the task you'll carry out for the rest of the semester:

1. Look for a topic of your interest (post a 150-200 word summary of it in the comments section of this entry).
2. Every week look for further information (there will be a weekly entry in which you will have to update your topic).
3. All the new words you find will have to be written on your own set of cards. Keep it updated.
4. A surprise gift will be raffled among the ones that keep a weekly update of both the topic and your set of cards.

## 11 thoughts on “Topic update 3”



- 1
- 2 **Nicolas Bahamondes says: .comment-author 15 June, 2015 at 12:54 pm .comment-metadata .comment-meta** How far can an algorithm be complex? According to Matias Arancibia — founder of Jumpitt Labs Chile — algorithms are, naturally, full of rules and exceptions. “Computers are just machines which can do 1’s and 0’s and just that. We are the ones who must spoonfeed and «teach» them how to do consecutive tasks”, he said. “But, there is another clarification: it is not the same to teach how to hit repeatedly with hammers in a factory and teach how to be intelligent and use its mind to solve a dynamic problem”, he added.
- 3 What our expert tried to say through his analogy is “Cyclic algorithms” are dumber than “Intelligent algorithms”. Therefore, the latter is admired by its complex nature, to be able to solve non-static problems and, also, learn from its «past experiences» when solving further jobs. Results coming from intelligent algorithms are the most valuable product, as it can be integrated into a global database, so more photographers can achieve splendid results when clearing undesirable reflections from sources. — — —
- 4 Look up Jumpitt Labs in Facebook. Like. comment-content Reply. comment-body
- 5 #comment-##
- 6
- 7 **Ana Paulina Quijada says: .comment-author 16 June, 2015 at 9:33 pm .comment-metadata .comment-meta** When talking about Behaviourism the first thing that comes to our mind is reinforcement. Reinforcement is a concept usually used when talking about operant conditioning; it refers to something that increases the probability of an event to occur. In Kendra Cherry's words: “it is defined by the effect that it has on behaviour — it increases or strengthens the behaviour.” Some characteristics to take into account when talking about reinforcement are:—  
Reinforcement involves a reinforcer and a response.
- 8 – There are two major categories of reinforcement; primary (unconditional reinforcement) and secondary (conditioned reinforcement).
- 9 – In operant conditioning there are positive reinforcement and negative reinforcement.
- 10 – Positive reinforcement involves the addition of something to increase a response.
- 11 – Negative reinforcement involves removing something to increase a response.
- 12 – There are partial reinforcement schedules that should be applied once the behaviour has been acquired. Those are fixed-ratio schedules, fixed-interval schedules, variable-ratio schedules and variable-interval schedules. References:Cherry Kendra (n.d) “What is Reinforcement?” AboutEducation Webpage. Retrieved on June 15th, 2015 from <http://psychology.about.com/od/operantconditioning/f/reinforcement.html> Like. comment-content Reply. comment-body
- 13 #comment-##
- 14
- 15 **LUIS ALBERTO ALARCÓN HUERTA says: .comment-author 19 June, 2015 at 12:57 am .comment-metadata .comment-meta** There are no changes, no



**Anexo 14. Ejemplos de las tareas de vocabulario - Tarjetas de palabras**

## Anexo 15. Ejemplo de registro en la bitácora de campo.

Cristián Sanhueza C.

1

Universidad de Concepción  
Departamento de Lingüística  
Doctorado en Lingüística

### Bitácora del proceso de intervención

11 - Marzo	Los alumnos desarrollan Pre-test productivo controlado (Tiempo aprox. 35 minutos).
16 - Marzo	Los alumnos desarrollan Pre-test receptivo. (Tiempo aprox. 35 minutos). Los alumnos desarrollan la composición para el test productivo libre. (Tiempo aprox. 20 minutos)
23 - Marzo	Los alumnos realizan en el laboratorio de inglés la estrategia de 'cloze 1'. Para ello leen un texto de forma individual en no más de 5 minutos. Luego, para familiarizarse con él lo resumen en no más de 10 minutos escribiendo este resumen en el blog que abre el profesor para documentar la tarea. Posteriormente, completan los espacios en blanco del texto con las palabras de vocabulario elegidas para ello y revisan el resultado de la tarea, 10 minutos.
30 - Marzo	Los alumnos realizan la estrategia de 'cloze 2'. Para ello, leen el artículo 'Alternative Lifestyles' en la página 22 de su libro y toman notas de la lectura poniendo especial atención a las palabras de vocabulario que le son difíciles de comprender. La actividad se realiza en el laboratorio de inglés para que se deje evidencia de dicha tarea en el blog de la asignatura (15 min). Posteriormente, los alumnos completan los espacios de un texto nuevo con las palabras seleccionadas para ellos y revisan el resultado de la tarea en conjunto en no más de 10 minutos. Ver anexo Cloze 2
06 - Abril	Los alumnos rinden prueba del curso, por lo que no se desarrollan actividades de vocabulario.
13 - Abril	Producción oral para la escritura 1. Basándose en un mapa conceptual con el concepto "Animal Communication", los alumnos realizan una lluvia de ideas en grupos de 4 estudiantes por no más de 6 minutos sobre lo que ellos entienden del tema. Posteriormente, utilizando el mapa conceptual que fue presentado por el profesor realizan un outline de sus ideas para luego, redactar el ensayo utilizando todas las palabras del mapa conceptual en no más de una página (15 min.). Ver anexo Producción oral para la escritura 1. Los alumnos reciben instrucciones sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario, i.e. tarjetas de palabras y registro temático a desarrollar de manera personal en horarios fuera de la sala de clases. Las instrucciones se les entregan en forma pormenorizada a través de una guía para cada estrategia.
20 - Abril	Los alumnos realizan la actividad de Dictocomp 1. Para ello, deben ver un video en inglés sobre la evolución del dinero llamado

## Anexo 16. Lista de las 2000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada).

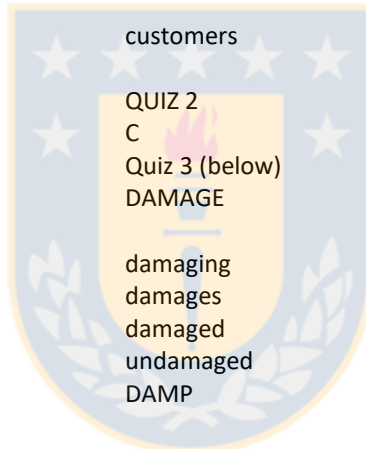
ABROAD	ADVICE			arrests
		ambitions	apologies	arresting
ABSENT	advisors	ambitious	apologetic	arrested
	advising	ambitiously	APPLAUD	ARROW
absence	advises	AMUSE		
absences	advisers		applauds	arrows
absen'	adviser	amusing	applauding	ARTIFICIAL
ABSOLUTE	advised	amuses	applauded	
	advise	amused	APPLAUSE	artificially
absolutely	advisory	amusement		ASH
ACCIDENT	AFFORD	amusements	APPLE	
		ANGER		ashes
accidents	afforded		apples	ASHAMED
accidental	affording	angers	APPROVE	
accidentally	affords	angering		ashamedly
ACCUSE	affordable	angered	approving	ASIDE
	AFRAID	angry	approves	
accusation		angrily	approved	ASLEEP
accusing	AFTERNOON	angrier	approve"of	
accuses		angriest	approval	ASTONISH
accused	afternoons	ANGLE	disapprove	
ACCUSTOM	AGRICULTURE		disapproving	astonishing
		angles	disapproves	astonishes
accustoms	agricultural	angling	disapproved	astonished
accustoming	AHEAD	angled	disapproval	astonishment
accustomed		ANNOY	ARCH	ATTEND
ACHE	AIM			
		annoys	arching	attends
aching	aims	annoying	arches	attending
aches	aiming	annoyed	arched	attended
ached	aimed	annoyance	ARGUE	attendant
ADMIRE	aimless	ANXIETY		attendance
	aimlessness		arguing	attendances
admiring	AIRPLANE	anxieties	argues	ATTENTION
admires		anxious	argued	
admired	airplanes	anxiously	arguable	ATTRACT
admirable	aeroplane	APART	argument	
admiration	aeroplanes		arguments	attracts
ADVERTISE	ALIKE	APOLOGIZE	ARRANGE	attracting
				attracted
advertising	ALIVE	apologizes	arranged	attractive
advertises		apologized	arranging	attraction
advertiser	ALOUD	apologise	arranges	attractions
advertised		apologising	arrangement	attractively
advertisement	ALTOGETHER	apologises	arrangements	attractiveness
advertisement		apologised	ARREST	AUDIENCE
s	AMBITION	APOLOGY 2		

audiences	balanced		bicycling	blindness
AUNT	unbalanced	beans	bicycles	BLOCK
	BAND	BEARD	bicycled	
aunty			BILLION	blocks
aunts	banded	beards		blocking
AUTUMN	banding	bearded	billions	blocked
	bands	BEAST	BIND	BOAST
AVENUE	BARBER			
		beasts	binds	boasts
avenues	barbers	BEAT	binding	boasting
AVOID	BARE		binders	boasted
		beats	binder	boastful
avoids	baring	beating	BIRTH	BOIL
avoiding	bares	beaten		
avoided	bared	BEG	births	boils
avoidance	BARELY		birthdays	boiling
avoidable		begs	birthday	boilers
unavoidable	BARGAIN	begging	BIT	boiler
AWAKE		begged		boiled
		beggars	bits	BOLD
awaken	bargains	beggar	BITE	
awoken	bargaining	BEHAVE		boldness
AWKWARD	bargained		bites	boldly
	BARREL	behaves	biting	boldest
		behaved	bitten	bolder
awkwardly	barrels	behaving	BITTER	BONE
AXE	BASIN	BEHAVIOUR		
			bitterness	boning
axing	basins	behaviours	bitterly	bones
axes	BASKET	behaviors	bitterest	boned
axed		behavioural	bitterer	BORDER
ax	baskets	behavior	BLADE	
BABY	BATH	behaviors		borders
		behavioral	blades	bordering
babies	baths	BELL	BLAME	bordered
BAG	BATHE			BORROW
		bells	blaming	
bags	bathing	BELT	blames	borrows
bagging	bathes		blamed	borrowing
bagged	bathed	belts	blameless	borrowed
BAGGAGE	BAY	belting	BLESS	BOTTLE
		belted		
BAKE	bays	BEND	blessed	bottling
	BEAK		blesses	bottles
baking		bent	blessing	bottled
bakes	beaks	bends	blessings	BOTTOM
bakers	beaked	bending	BLIND	
baker	BEAM	BERRY		bottoms
baked			blinds	BOUND
BALANCE	beams		blindly	
	beamed	berries	blinding	bounds
balancing	beaming	BICYCLE	blinded	bounding
balances	BEAN			

bounded			capping	CHAIR
boundless	broadcasted	butters	capped	chairs
BOUNDARY	broadcasting	buttering	CAPE	chairman
	broadcasts	buttered		CHALK
boundaries	BROWN	BUTTON	cap	
BOW			caped	
	browns	buttons	CARD	chalks
bows	browning	buttoning		CHARM
bowing	browned	buttoned	cards	
bowed	BRUSH	unbuttoned	CARRIAGE	charms
BOWL				charming
	brushing	QUIZ 1	carriages	charmed
bowls	brushes	A-C	CART	CHEAP
bowling	brushed	Quiz 2 (below)		
bowled	BUCKET	CAGE		cheapness
BRAIN			carts	cheaply
	buckets	caging	carting	cheapest
brains	BUNCH	cages	carted	cheaper
BRASS		caged	CAT	CHEAT
	bunches	CAKE	cats	
BRAVE	BUNDLE		CATTLE	cheats
		cakes		cheating
braving	bundling	CALCULATE	CAUTION	cheated
braves	bundles			CHECK
bravely	bundled	calculator	cautions	
braved	BURST	calculating	cautioning	checks
bravery		calculates	cautioned	checking
BREAKFAST	bursts	calculated	cautious	checked
	bursting	calculation	cautiously	CHEER
breakfasts	BURY	calculations	CAVE	
breakfasting		CALM		cheery
breakfasted	burying		caving	cheers
BREATH	buries	calms	caves	cheering
	buried	calmly	caved	cheerful
breaths	BURIAL	calming	CENT	cheered
breathlessly		calmed		CHEESE
breathless	burials	calmness	cents	
BREATHE	BUS	CAMERA	CENTIMETRE	cheeses
				CHEQUE
breathing	bussing	cameras	centimetres	
breathes	buses	CAMP	CENTURY	cheques
breathed	bussed			CHEST
BRIBE	BUSH	camped	centuries	
		camping	CEREMONY	chests
bribing	bushes	camp		CHICKEN
bribes	bushy	CANAL	ceremonies	
bribed	BUSY		ceremonial	chickens
bribery		canals	CHAIN	CHIMNEY
BRICK	busily	CAP		
	busiest		chains	chimneys
bricks	busier	caps	chaining	CHRISTMAS
BROADCAST	BUTTER	cappings	chained	

christmases	CLUB	COMMERCE	confessed	CONVERSATION
CIVILISE			confession	
	clubbed	commercial	confessions	conversations
civilizing	clubbing	commercially	CONFIDENCE	COOK
civilizes	clubs	COMPANION		
civilized	COARSE		confidences	cooks
civilize		companions	confident	cooking
civilising	coarsest	companionship	confidently	cookers
civilises	coarser	COMPARE	CONFUSE	cooker
civilised	coarseness			cooked
civilisation	coarsely	comparable	confusing	COOL
civilisations	COAT	compared	confuses	
CLAY		compares	confused	
	coats	comparative	confusion	cools
clays	COFFEE	comparison	CONGRATULATION	coolness
CLEAN		comparisons	E	coolly
	coffees	comparing		cooling
cleaned	COLLAR	comparatively	congratulating	coolest
cleaner		COMPETE	congratulates	cooler
cleaners	collars		congratulated	cooled
cleanest	COLLECT	competing	congratulations	COPPER
cleaning		competes	CONNECT	
cleanly	collects	competed		COPY
cleans	collecting	COMPETITION		
cleanness	collected	competitions	connected	copying
CLERK	collective	COMPLAIN	connecting	copies
	collectively		connects	copied
clerks	collector	complaints	connection	CORK
CLEVER	collectors	complaint	connections	
	collection	complains	CONQUER	corks
cleverness	collections	complaining		corking
cleverly	COMB	complained	conquers	corked
cleverest		COMPLICATE	conquerors	CORNER
cleverer	combs		conqueror	
CLIFF	combing	complicated	conquering	corners
	combed	complicates	conquered	cornered
cliffs	COMBINE	complicating	conquest	cornering
CLIMB		complication	conquests	CORRECT
	combining	complications	CONSCIENCE	
climbs	combines	COMPOSE		corrects
climbing	combined		consciences	correctly
climbers	combination	composing	CONSCIOUS	correcting
climber	combinations	composes		corrected
climbed	COMFORT	composer	consciousness	correctness
CLOCK		composed	unconscious	correction
	uncomfortable	composite	unconsciously	corrections
clocks	discomfort	composition	consciously	incorrect
CLOTH	comforts	CONFESS	CONVENIENCE	incorrectly
	comforting			COTTAGE
cloths	comforted	confessing	conveniences	
clothing	comfortably	confesses	convenient	cottages
clothes	comfortable		conveniently	COUGH

coughs	CROP	CURTAIN	DEBT	deliveries
coughing	crops	curtains	debts	delivering
coughed	cropping	CURVE	DECAY	delivers
COURAGE	cropped	curving	decays	undelivered
courageous	CRUEL	curves	decaying	delivery
COUSIN	cruelly	curved	decayed	DESCEND
cousins	cruelness	CUSHION	DECEIVE	descends
COW	cruellest	cushions	deceiving	descending
cows	crueller	cushioned	deceives	descended
COWARD	cruelty	cushioning	deceived	DESERVE
cowards	CRUSH	CUSTOM	deception	deserving
cowardly	crushing	customs	DECREASE	deserves
cowardice	crushes	customary	decreasing	deservedly
CRACK	crushed	CUSTOMER	decreases	deserved
cracks	CULTIVATE	customers	decreased	DESK
cracking	cultivating	QUIZ 2	DEED	desks
cracked	cultivates	C	DEER	DESPAIR
CRASH	cultivated	Quiz 3 (below)	DEFEND	despairs
crashing	cultivation	DAMAGE	defence	despairingly
crashes	CUP	damaging	defends	despairing
crashed	cups	damages	defending	despaired
CREAM	CUPBOARDS	damaged	defenders	DEVIL
creams	cupboard	undamaged	defender	devils
creaming	CURE	DAMP	defended	DIAMOND
creamed	curing	dampness	DELAY	diamonds
CREATURE	cures	dampest	delays	DICTIONARY
creatures	cured	damper	delaying	dictionaries
CREEP	curable	DANCE	delayed	DIG
crept	CURIOUS	danced	DELICATE	dug
creeps	curiously	dancer	delicately	digs
creeping	curiosity	dancers	delicacy	digging
CRIME	CURL	dances	delicacies	DINNER
crimes	curls	dancing	DELIGHT	dinners
CRIMINAL	curling	DARE	delights	dining
criminally	curled	dared	delighting	dines
CRITIC	curly	dares	delightfully	dined
critics	CURSE	daring	delightful	dine
critically	cursing	DEAF	delighted	DIP
critical	curses	deafness	DELIVER	dips
	cursed	deafest	delivered	dipping
		deaffer		dipped
				DIRT



dirty	ditching	duller	ELECTRIC	envious
DISAPPOINT 4	ditches	DURING		ESPECIAL
	ditched		electricity	
disappoints	DIVE	DUST	electricians	especially
disappointing	diving	dusts	electrician	ESSENCE
disappointed	dives	dusting	electrical	essences
disappointmen	dived	dusted	ELEPHANT	ESSENTIAL
t	dove	duster		
disappointmen	diver	dusters	elephants	essentials
ts	divers	EAGER	EMPTY	essentially
DISCIPLINE	DONKEY			EVIL
		eagerness	emptying	
disciplining	donkeys	eagerly	empties	eviler
disciplines	DOT	EARN	emptied	evilest
disciplined			ENCLOSE	evilly
disciplinary	dots	earns		evilness
DISCUSS	DOUBLE	earning	enclosing	evils
		earned	encloses	EXACT
discussing	doubled	earnings	enclosed	
discusses	doubles	EARNEST	enclosure	exactly
discussed	doubling		ENCOURAGE	EXAMINING
discussion	DOZEN	earnestly		
discussions		EASE	encouragingly	examines
DISEASE	dozens		encouraging	examined
	DRAG	easing	encourages	examine
diseases		eases	encouraged	examiner
diseased	drags	eased	encouragemen	examiners
DISGUST	dragging	unease	t	examination
	dragged	uneasy	ENGINE	examinations
disgusts	DRAWER	EDGE		EXCELLENT
disgusting			engines	
disgusted	drawers	edged	engineer	excellence
DISH	DROWN	edges	engineering	EXCESS
		edging	engineers	
dishes	drowns	EDUCATE	ENTERTAIN	excessive
DISMISS	drowning			excessively
	drowned	educating	entertains	EXCITE
dismissing	DRUM	educates	entertaining	
dismisses		educated	entertained	exciting
dismissed	drums	educator	entertainment	excites
dismissive	drumming	educators	ENTIRE	excitedly
dismissively	drummed	uneducated		excited
DISTURB	DUCK	education	entirely	excitement
		educational	ENVELOPE	EXCUSE
disturbs	ducks	ELASTIC		
disturbing	ducking		envelopes	excusing
disturbed	ducked	elastics	ENVY	excuses
disturbance	DULL	elasticity		excused
disturbances		ELDER	envying	EXPLODE
DITCH	dullness		envies	
	dullest	elderly	envied	exploding

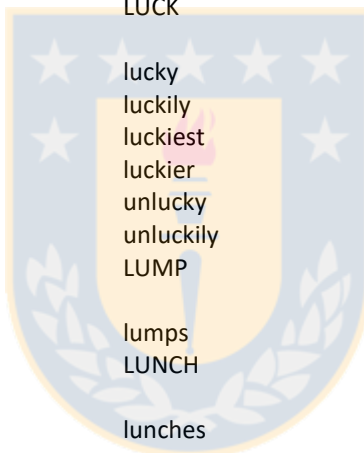


explodes	fancied	feverish	floats	FORWARD
exploded	fancier	fevers	floating	
explosion	fancies	FIERCE	floated	forwards
explosions	fanciest		FLOOD	FRAME
explosive	fancily	fiercest		
EXPLORE	fanciness	fiercer	floods	framing
	fancying	fierceness	flooding	frames
exploring	FASHION	fiercely	flooded	framed
exploration		FILM	FLOUR	FREEZE
explores	fashionable			
explored	fashioned	films	FOLD	frozen
exploratory	fashioning	filming		freezing
explorer	fashions	filmed	folds	freezes
explorers	FASTEN	FINGER	folding	FREQUENT
explorations			folded	
EXTRA	fastened	fingers	FOND	frequents
	fastener	FIRM		frequently
extras	fasteners		fondness	frequenting
EXTRAORDINA	fastening	firms	fondly	frequented
RY	fastens	firmness	fondest	frequency
	FAT	firmly	fonder	infrequent
extraordinarily		firmest	FOOL	infrequently
EXTREME	fats	FLAG		FRIGHT
	fatten		fools	
extremely	fatty	flags	foolishness	frights
QUIZ 3	FATE	FLAME	foolishly	frightful
D-E			foolish	frightens
Quiz 4 (below)	fates	flames	fooling	frightening
FADE	FAULT	flaming	fooled	frightened
		FLASH	FOOT	frighten
fading	faulty			FRUIT
fades	faults	flashing	feet	
faded	FEAST	flashes	football	fruits
FAINT		flashed	footballs	FRY
	feasts	FLAT	FORBID	
faints	feasting			frying
faintly	feasted	flats	forbids	fries
fainting	FEATHER	flatten	forbidding	fried
fainter		flattening	forbidden	FUN
fainted	feathers	FLAVOUR	FORGIVE	
faintness	feathering			funny
FALSE	feathered	flavours	forgiving	funniest
	FEMALE	flavouring	forgives	funnier
falsely		flavoured	forgiven	FUNERAL
falsehood	females	flavor	forgave	
FAN	FENCE	flavors	FORK	funerals
		flavoring		FUR
fans	fencing	flavored	forks	
fanning	fences	FLESH	FORMAL	furs
fanned	fenced			GALLON
FANCY	FEVER	FLOAT	formally	
			formality	gallons

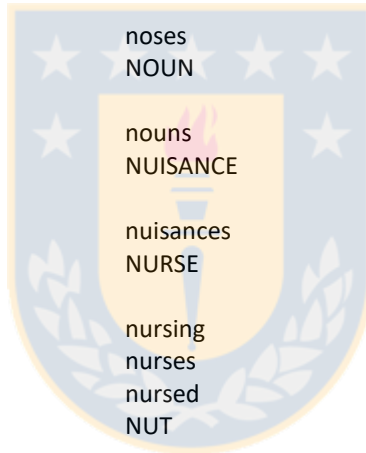
GAP	grammars GRAND	guards GUESS	HARBOR	HESITATE
gaps			harbours	hesitating
GARAGE	grandsons grandson	guessing guesses	harbour	hesitates
garages	grandparents	guessed	harbors	hesitated
GAY	grandparent	GUEST	HARM	hesitation
gayness	grandpa			hesitations
gayest	grandmother	guests	harms	HIDE
gayer	grandma	GUIDE	harmless	hid
gaily	grandfather		harming	hidden
gaiety	granddaughter	guiding	harmful	hides
GENEROUS	s granddaughter	guides	harmed	hiding
	grandchildren	guided	HARVEST	HINDER
generously	grandchild	GUILTY	harvests	
generosity	GRASS		harvesting	hinders
GLORY		guiltily	harvester	hindering
	grasses	guilt	harvested	hindered
glories	grassy	guiltless	HASTE	HIRE
glorious	GRATEFUL	GUN		
GOAT		guns	hastily	hiring
	gratefully	gunner	hastens	hires
goats	GRAVE	QUIZ 4	hastening	hired
GOVERN		F-G	hastened	HIT
	graves	Quiz 5 (below)	hasten	
govt	GREASE	HABIT	HAT	hitting
governs				hitter
governor	greasing	habits	hats	hits
governing	greases	habitual	HATE	HOLE
governed	greased	habitually		
government	greasy	HAIR	hatred	holes
governments	GREED		hating	HOLIDAY
governmental		hairy	hates	
GRACE	greedy	hairs	hated	holidays
	greedily	HALL	HAY	HOLLOW
gracing	GREET			
graces		halls	HEAL	hollows
gracefully	greetings	HAMMER		hollowing
graceful	greet		heals	hollowed
graced	greeting	hammers	healing	HOLY
GRADUAL	greeted	hammering	healed	
	GREY	hammered	HEALTH	holiness
gradually		HANDKERCHIE	healthier	holiest
GRAIN	GRIND	F	healthiest	holier
		handkerchiefs	healthily	HONEST
grains	grinds	HANDLE	healthy	honesty
GRAM	grinding		HEAP	honestly
	GUARD	handled		dishonest
grams		handles	heaps	HOOK
GRAMMAR	guarded	handling	heaping	
	guarding		heaped	hooks

hooking	hurtful	informed	intent	jealousy
hooked	HUT	information	intently	JEWEL
HORIZON		INFORMAL	intention	
	huts		intentions	jewels
horizons	ICE	informally	intentional	jewellers
HOSPITAL		INK	intentionally	jeweller
	icy		INTERFERE	jewellery
hospitals	iced	inks		JOKE
HOST	IDEAL	inky	interfering	
		INN	interferes	jokes
hosts	ideals		interfered	joked
hosting	ideally	inns	interference	joking
hosted	IDLE	INQUIRE	INTERNATIONA	JOURNEY
HOTEL			L	
	idling	inquiry		journeys
hotels	idles	inquiring	internationally	journeying
HULLO	idled	inquiries	INTERRUPT	journeyed
	idly	inquires		JUICE
hello	IMAGINE	inquired	interrupts	
hey		enquire	interrupting	juices
hi	imagining	enquiry	interrupted	juicy
HUMBLE	imagines	enquiring	INVENT	JUMP
	imagined	INSECT		
humbly	imagination	insects	invents	jumps
humbling	imaginations	INSIDE	inventors	jumping
humbles	imaginative		inventor	jumped
humbled	imaginary	insider	inventing	KEY
HUNGER	IMITATE	insiders	invented	
		INSTANT	invention	keys
hungry	imitating		inventions	KICK
hungrily	imitates	instantly	INVITE	
hungers	imitated	INSTRUMENT		kicks
hungering	imitation		inviting	kicking
HUNT	imitations	instruments	invites	kicked
	IMMEDIATE	instrumental	invited	KILOGRAM
hunts		INSULT	invitation	
hunting	immediacy		invitations	kilograms
hunters	immediately	insults	INWARD	KILOMETRE
hunter	IMMENSE	insulting		
hunted		insulted	inwardly	kilometres
HURRAH	immensely	INSURE	ISLAND	KISS
	IMPROVE			
HURRY		insuring	islands	kissing
	improving	insures	QUIZ 5	kisses
hurrying	improves	insured	H-I	kissed
hurries	improved	insurance	Quiz 6 (below)	KITCHEN
hurriedly	improvement	INTEND	JAW	
hurried	improvements			kitchens
HURT	INFORM	intended	jaws	KNEE
		intending	JEALOUS	
hurts	informs	intends		knees
hurting	informing		jealously	KNEEL

kneels	liberties	loneliness	managing	mercies
kneeling	LID	LOOSE	manages	MERRY
kneeled			managers	
KNIFE	lids	loosely	manager	merriness
	LIMB	loosen	managed	merriest
knives		LOT	management	merrier
KNOCK	limbs	lots	MAP	merrily
	LIQUID	LOUD		MESSAGE
knocks			maps	
knocking	liquids	loudness	MAT	messages
knocked	LIST	loudly		MESSENGER
KNOT		loudest	mats	
	unlisted	louder	MATCH	messengers
knotting	lists	LOYAL		METRE
knotted	listed		matching	
knots	listing	loyalty	matches	metres
LADDER	LITRE	loyally	matched	MILD
		LUCK	MEAL	
ladders	litres		meals	mildness
LAMP	LOAD	lucky	MEANTIME	mildly
		luckily		mildest
lamps	unloads	luckiest	MEANWHILE	milder
LAZY	unloading	luckier		MILL
	unloaded	unlucky	MEAT	mills
laziness	loads	unluckily		milling
lazily	loading	LUMP	meats	miller
laziest	loaded		MECHANIC	milled
lazier	LOAF	lumps		MILLIGRAM
LEAF		LUNCH	mechanics	
	loaves	lunches	mechanical	milligrams
leafy	LOAN	LUNG	mechanically	MILLILITRE
LEAN			MEDICINE	
	loans	lungs	medicines	millilitres
leans	LOCK	MAD	medic	MILLIMETRE
leaning			MELT	
leaned	unlocks	madness		millimetres
LEATHER	unlocking	madly	melts	MINERAL
	unlocked	maddest	melting	
leathers	unlock	madder	melted	minerals
LEG	locks	madman	MEND	MISERABLE
	locking	MAIL		
legs	locked		mends	miserably
LEND	LODGING	mails	mending	MISTAKE
		mailing	mended	
lent	lodgings	mailed	MERCHANT	mistaking
lends	LOG	MALE		mistakes
lending			merchants	mistakenly
LESSON	logs	males	MERCY	mistaken
	LONE	MANAGE		unmistakably
lessons			merciful	unmistakable
LIBERTY	lonely			MIX



	mysteriously	nicest		OVERCOME
mixtures	mysterious	nicer	offenses	
mixture	mysteries	niceness	offense	overcoming
mixing	QUIZ 6	nicely	offends	overcomes
mixes	K-L-M	NIECE	offending	overcame
mixed	Quiz 7 (below)		offended	QUIZ 7
MODEL	NAIL	nieces	offensive	N-O
		NOISE	offensively	Quiz 8 (below)
models	nails		inoffensive	PACK
modelling	nailing	noisy	inoffensively	
modelled	nailed	noisily	OMIT	packs
modeling	NARROW	noises		packing
modeled		NONSENSE	omitting	packed
MODERATE	narrowed		omitted	package
	narrower	nonsensical	omits	packages
moderately	narrowest	NOON	omission	PAD
moderation	narrowing		omissions	
MODEST	narrowly	NOSE	ONWARDS	pads
	narrowness			padding
modesty	narrows	noses	onward	padded
modestly	NEAT	NOUN	OPPOSE 4	PAIN
MONKEY				
	neatness	nouns	opposing	pains
monkeys	neatly	NUISANCE	opposes	painful
MOTION	neatest		opposed	painfully
	neater	nuisances	OPPOSITE	PAIR
motions	NECK	NURSE		
motioning			opposites	pairs
motioned	necks	nursing	ORANGE	pairing
motionless	NEEDLE	nurses		paired
MOUSE		nursed	oranges	PALE
	needling	NUT	orangish	
mice	needles		ORGAN	paling
MUD	needed	nuts		pales
	NEGLECT	OAR	organs	paled
muddy			ORIGIN	paleness
MULTIPLY	neglects	oars		PAN
	neglecting	OBEY	origins	
multiplying	neglected		originates	pans
multiplies	NEPHEW	obeys	originated	PARCEL
multiplied		obeying	original	
multiple	nephews	obeyed	originally	parcels
multiplication	NEST	obedience	originality	parcelled
MURDER		obediently	ORNAMENT	PARDON
	nests	obedient		
murders	nesting	disobey	ornaments	pardons
murdering	nested	disobeyed	ornamental	pardoning
murderers	NET	disobeying	OUTLINE	pardoned
murderer		OCEAN		unpardonable
murdered	nets		outlined	PARENT
MYSTERY	NICE	oceans	outlines	
		OFFEND	outlining	parents



parental	pens		PLURAL	pours
parentage	PENCIL	pigeons		pouring
PARK		PILE	plurals	poured
	pencils		POCKET	POWDER
parks	PENNY	piling		
parking		piles	pockets	powders
parked	pennies	piled	POEM	powdery
PERMANENT	PERFECT	PIN		PRACTICAL
			poetry	
permanently	perfected	pins	poetic	practically
PASSAGE	perfecting	pinned	poet	PRACTISE
	perfectly	pinning	poems	
passages	perfects	PINCH	POISON	practises
PASSENGER	perfection			practised
	PERFORM	pinching	poisons	practising
passengers		pinches	poisonous	practice
PASTE	performs	pinched	poisoning	practices
	performing	PINK	poisoned	PRAISE
pasting	performers		POLICE	
pastes	performed	pinkness		praising
pasted	performance	pinkest	policing	praises
PATH	performances	pinker	policewomen	praised
	PERSUADE	PINT	polices	PRAY
paths		pints	policemen	
PATIENT	persuasion	PIPE	policeman	prays
	persuades		policed	praying
patiently	persuaded	pipes	POLISH	prayers
patience	persuading	PITY		prayer
PATRIOTIC	persuasive		polishing	prayed
	persuasively	pitying	polishes	PREACH
PATTERN	PET	pities	polished	
		pitied	POLITE	preaching
patterns	pets	PLANE		preaches
patterned	PHOTOGRAPH		politest	preachers
PAUSE		planes	politer	preacher
	photography	PLASTER	politeness	preached
pausing	photographs		POOL	PRECIOUS
pauses	photographing	plasters		
paused	photographers	plastering	pools	PREFER
PAW	photographer	plastered	pooling	
	photographed	PLATE	POSTPONE	prefers
paws	PICK			preferring
PEARL		plates	postponing	preferred
	picks	PLENTY	postpones	preferable
pearls	picking		postponed	preference
PECULIAR	pickers	plentiful	POT	preferences
	picker	PLOUGH		preferential
peculiarly	picked		potting	PREJUDICE
peculiarity	PIG	ploughs	potted	
peculiarities		ploughing	pots	prejudices
PEN	pigs	ploughed	POUR	prejudiced
	PIGEON			unprejudiced

PRESERVE	program	purplish	RAIL	REFER
preserved	programed	PUSH	railways	refers
preserves	programing	pushing	railway	referring
preserving	programmed	pushes	rails	referred
preservation	programmes	pushed	railroads	REFLECT
PRETEND	programming	PUZZLE	railroad	reflects
pretends	programs	puzzling	RAIN	reflecting
pretending	PROMPT	puzzles	rains	reflected
pretended	prompts	puzzled	raining	reflective
pretence	promptly	QUIZ 8	rained	reflection
PRIDE	prompting	P	raindrops	reflections
prides	prompted	Quiz 9 (below)	raindrop	REFRESH
PRIEST	PRONOUNCE	QUALIFY	RAKE	refreshes
priests	pronouncing	qualifying	raking	refreshing
PRINT	pronounces	qualifies	rakes	refreshed
printed	pronounced	qualified	raked	refreshment
printers	PROUD	qualification	RAPID	REGULAR
printing	proudly	qualifications	rapidly	irregular
prints	proudest	QUARREL	rapidity	regularly
reprint	prouder	quarrels	RARE	irregularly
reprints	PUMP	quarrelling	rarest	REGRET
reprinting	pumps	quarrelled	rarer	regretting
reprinted	pumping	quarreling	rareness	regretful
PRISON	pumped	quarreled	rarely	regretted
prisons	PUNCTUAL	QUART	RAT	regrets
prisoners	punctually	quarts	rats	REJOICE
prisoner	punctuality	quarter	RAW	rejoicing
imprison	PUNISH	quarters	rawness	rejoices
PRIZE	punishing	QUICK	rawest	rejoiced
prized	punishes	quickness	rawer	RELIEVE
prizes	punished	quickly	RAY	relieving
PROBABLE	punishment	quickest	rays	relieves
probably	punishments	quicker	RAZOR	relieved
probability	PUPIL	QUIET	razors	RELIEF
probabilities	pupils	quieter	RECOMMEND	REMEDY
improbable	PURE	quietest	recommends	remedying
PROCESSION	purest	quietly	recommending	remedies
processions	pureness	quietness	recommended	remedied
PROFESSION	purer	RABBIT	recommendati	REMINDE
professions	purely	rabbits	on	reminds
PROGRAMME	impure	RADIO	recommendati	reminding
	impurity	radios	ons	reminded
	PURPLE	radioed		reminder

RENT	RESIST	risking		sadder
renting	resists	risked	rubs	sadden
rented	resists	risky	rubbing	SADDLE
rents	resisting	RIVAL	rubbed	saddling
REPAIR	resisted		RUBBER	saddles
	resistible	rivals		saddled
repairs	resistance	rivalry	rubbers	SAKE
repairing	RESPONSIBLE	rivalries	RUBBISH	
repaired		rivalling		sakes
REPEAT	irresponsible	rivalled	RUDE	SALARY
	responsibility	ROAR		
	responsibilities		rudest	
repeated	RESTAURANT	roars	ruder	salaries
repeatedly		roaring	rudeness	SAMPLE
repeating	restaurants	roared	rudely	
repeats	RETIRE	ROAST	RUG	sampling
REPLACE				samples
	retiring	roasts	rugs	sampled
replacing	retires	roasting	RUIN	SAND
replaces	retired	roasted		
replaced	retirement	ROB	ruined	sandy
replacement	REVENGE		ruining	sands
replacements		robs	ruins	SATISFY
replaceable	revenges	robbing	RUSH	
irreplaceable	REVIEW	robber		satisfying
REPRODUCE		robbed	rushed	satisfies
	reviews	robbers	rushes	satisfied
reproduces	reviewing	ROD	rushing	satisfactory
reproducing	reviewed		RUST	satisfaction
reproduced	REWARD	rods		dissatisfaction
reproduction		ROOF	rusty	dissatisfying
reproductions	rewards		rusts	dissatisfy
REPUTATION	rewarding	roofs	rusting	dissatisfies
	rewarded	ROOT	rusted	dissatisfied
reputations	RIBBON		QUIZ 9	SAUCE
REQUEST		roots	Q-R	
	ribbons	rooted	Quiz 10	sauces
requests	RICE	ROPE	(below)	SAUCER
requesting			SACRED	
requested	RID	ropes		saucers
RESCUE		ROT	sacredness	SAWS
	rids		SACRIFICE	
rescuing	ridding	rotting		sawing
rescues	ridded	rotted	sacrificing	sawed
rescued	RIPE	rots	sacrifices	SCALE
RESIGN		rotten	sacrificed	
	ripest	ROW	sacrificial	scales
resigns	riper		SAD	SCATTER
resigning	ripeness	rows		
resigned	RISK	rowing	sadness	scatters
resignation		rowed	sadly	scattering
resignations	risks	RUB	saddest	scattered



SCENT	seized	sharpening	shoppers	SKIRT
	seizes	sharpened	shopper	
scents	seizing	sharpen	shopped	skirts
scenting	SELDOM	SHAVE	SHOUT	SLAVE
scented				
SCISSORS	SELF	shaved	shouted	slaves
		shaving	shouting	slavery
SCOLD	selfishness	shaves	shouts	SLIDE
	selfishly	SHEEP	SHOWER	
scolds	selfish			sliding
scolding	selves	SHEET	showers	slides
scolded	SENTENCE		showering	slid
SCORN		sheets	showered	SLIGHT
	sentences	SHELF	SHUT	
scorns	SEVERE			slighted
scorning		shelves	shutting	slighter
scorned	severity	SHELL	shuts	slightest
scornful	severest		SICK	slighting
scornfully	severer	shells		slightly
SCRAPE	severeness	shelling	sickness	slights
	severely	shelled	sickly	SLOW
	SEW	SHELTER	sickest	
scraping			sicker	slowed
scrapes	sews	shelters	SIGNAL	slower
scraped	sewn	sheltering		slowest
SCRATCH	sewing	sheltered	signals	slowing
	sewed	SHIELD	signalling	slowly
scratching	SHADE		signalled	slows
scratches		shields	SILK	SLIP
scratched	shadings	shielding		
SCREEN	shading	shielded	silks	slips
	shades	SHILLING	SINCERE	slipping
screens	shaded			slipped
screening	SHALLOW	shillings	sincerely	SLOPE
screened		SHIRT	sincerity	
SCREW	shallowness		SINK	sloping
	shallowest	shirts		slopes
screws	shallower	SHOCK	sunk	sloped
screwing	SHAME		sinks	SMELL
screwed		shocks	sinking	
SEARCH	shaming	shocking	sank	smelt
	shames	shocked	SKILL	smells
searching	shameful	SHOE		smelling
searches	shamefully		skilled	smelled
searched	shamed	2	skills	SMOKE
SEED	SHARP	shoed	skilful	
		shoeing	skilfully	smoking
seeds	sharpness	shoes	SKIN	smokes
seeding	sharply	SHOP		smokers
seeded	sharpest		skins	smokeless
seedling	sharper	shops	skinning	smoked
SEIZE	sharpens	shopping	skinned	SMOOTH

smooths	sows	sporting	STICK	straws
smoothly	sowing	sports	sticking	STRETCH
smoothing	sowed	STAFF	sticks	stretched
smoothed	SPADE	staffs	stuck	stretches
SNAKE	spades	STAIN	STIFF	stretching
snakes	SPARE	stains	stiffness	STRICT
SOAP	sparing	staining	stiffest	strictness
soaps	spares	stained	stiffer	strictly
SOCK	spared	STAIRS	stiffens	strictest
socks	SPELL	upstairs	stiffening	stricter
SOIL	spelt	downstairs	stiffened	STRING
soiled	spells	STAMP	stiffen	strings
soiling	spelling	stamps	STING	stringing
soils	spelled	stamping	stung	stringed
SOLEMN	misspelt	stamped	stings	STRIP
solemnly	SPELL	STEADY	stinging	strips
SOLID	spills	unsteady	STIR	stripped
solidify	spilling	unsteadily	stirs	stripping
solidly	spilled	steadying	stirring	STRIPE
solids	SPIN	steadily	stirred	stripes
SOLVE	spun	steadies	STOCKING	striped
solving	spins	steadied	stockings	striping
solves	spinning	STEAL	STOMACH	STUFF
solved	spitting	stole	stomachs	stuffs
solution	spit	stolen	STORM	stuffing
solutions	spits	steals	stormed	stuffed
SORE	spitting	stealing	storming	STUPID
sores	spat	STEAM	storms	stupidity
SORRY	SPLENDID	steams	STOVE	stupidly
sorriness	splendidly	steaming	stoves	stupidest
sorriest	SPLIT	steamed	STRAIGHT	stupider
sorrier	splitting	STEEP	straightened	SUCK
SOUP	splits	steepness	straightening	sucks
soups	SPOIL	steepest	straightens	sucking
SOUR	spoils	steeper	straighter	sucked
sours	spoilng	STEER	straightest	SUDDEN
sourly	spoiled	steers	STRAP	suddenly
souring	SPOON	steering	straps	suddenness
soured	spoons	steered	strapping	SUGAR
SOW	spoonful	STEM	strapped	sugars
	SPORT	stems	STRAW	sugary
		stemmed		SUIT

suits	swimming	telegraphs	thickness	TIDE
suiting	swam	telegraphing	thickly	tides
suitied	SWING	telegraphed	thickest	tidal
suitability	swung	TELEPHONE	thicker	TIDY
suitable	swings	telephoning	THIEF	
unsuitable	swinging	telephones	thieves	tidying
SUPPER	SYMPATHY	telephoned	THIN	tidies
		phones		tidied
suppers	sympathies	phoning	thins	TIE
SUSPECT	sympathetic	phoned	thinning	
	sympatheticall	phone	thinnest	untied
suspects	y	TEMPER	thinness	untie
suspecting	QUIZ 10		thinner	tying
suspected	S	tempers	thinned	ties
unsuspecting	Quiz 11	TEMPERATURE	thinly	tied
SUSPICION	(below)		THIRST	TIGHT
	TAIL	temperatures		
suspicious		TEMPT	thirsts	tightness
suspiciously	tails		THORN	tightest
SWALLOW	TAILOR	tempts		tighter
		tempting	thorns	tightly
swallows	tailors	tempted	THOROUGH	tightens
swallowing	tailoring	TEND		tightening
swallowed	tailored	tends	thoroughness	tightened
SWEAR	TALL	tended	thoroughly	tighten
		tendency	THREAD	TIN
sworn	tallest	tendencies	threads	tins
swore	taller	TENDER	threading	TIP
swears	TAME	tenderness	threaded	
swearing	taming	tenderly	THREAT	tips
SWEAT	tames	TENT		tipping
	tamed		threats	tipped
sweats	TAP	tents	threatens	TIRE
sweating		TERRIBLE	threatening	
sweated	taps		threatened	tiring
SWEEP	tapping	terribly	threaten	tires
	tapped	THANK	THROAT	tired
swept	TASTE			TITLE
sweeps		thanks	throats	
sweeping	tasted	thank	THUMB	titled
SWELL	tastes	thankfully		titles
	tasting	thankful	thumbs	TOBACCO
swollen	TAXI	thanked	THUNDER	
swells		THEATRE		tobaccos
swelling	taxis	theatres	thunders	TOE
swelled	TEA	theatrical	thundering	
SWIM		THICK	thundered	toes
	teas		TICKET	TOMORROW
swum	TELEGRAPH			
swims			tickets	TONGUE

tongues	trays	typically	violently	waxing
TONIGHT	TREASURE	QUIZ 11	violence	waxes
	treasuring	T	nonviolent	waxed
TOOL	treasures	Quiz 12	VOWEL	WEAK
	treasured	(below)		
tools	treasury	UGLY	vowels	weakly
TOOTH	treasurer	ugliness	VOYAGE	weakness
	TREAT	ugliest		weaken
teeth		uglier	voyaging	WEAPON
toothless	treats	UMBRELLA	voyages	
TOUGH	treating		voyaged	weapons
	treated	umbrellas	WAIST	WEATHER
toughness	treatment	UNCLE		
toughest	treatments		waists	weathers
tougher	TREMBLE	uncles	WAKE	weathering
TOUR		UNIVERSE		weathered
	trembling		woke	WEAVE
tours	trembles	universal	waking	
touring	trembled	UPPER	wakes	wove
toured	TRIBE		waken	weaving
tourist		UPRIGHT	woken	weaves
tourists	tribes		WANDER	weaved
TOWEL	TRICK	UPSET		WEED
		upsetting	wanders	
towels	trickster	upsets	wandering	weeds
TOWER	tricks	UPWARDS	wandered	weeding
	tricking		WARM	weeded
towers	tricked	upward		WEIGH
towering	TRIP	URGE	warms	
TOY			warmly	weights
	trips	urging	warming	weight
toys	tripping	urges	warmed	weighs
TRACK	tripped	urged	warmth	weighing
	TRUNK	VAIN	WARN	weighed
tracks				WET
tracking	trunks	vainly	warned	
tracked	TUBE	vainest	warning	wetting
TRANSLATE		vainer	warns	wets
	tubes	VEIL	WASH	WHEAT
translating	TUNE			
translates		veils	washed	wheats
translated	tuning	veiling	washes	WHEEL
translation	tunes	veiled	washing	
translations	tuned	VERB	WASTE	wheels
TRAP	TWIST			wheeler
		verbs	wasted	wheeled
traps	twists	VERSE	wastes	WHIP
trapping	twisting		wasting	
trapped	twisted	verses	wasteful	whips
TRAY	TYPICAL	VIOLENT	wastefully	whipping
			WAX	whipped

WHISPER	widows	wiper	worms	WRAP
whispers	widower	wipers	worming	wrapping
whispering	widowed	WIRE	wormed	wraps
whispered	WINE	wiring	WORRY	wrapper
WHISTLE	wining	wires	worrying	wrappers
whistling	wines	wired	worries	wrapped
whistles	wined	WITNESS	worried	WRECK
whistled	WING	witnessing	WORSE	wrecked
WICKED	wings	witnesses	worst	wrecking
wickedness	winging	witnessed	worsen	wrecks
wickedest	winged	WOOL	WORSHIP	WRIST
wickeder	WIPE	wools	worshipping	wrists
wickedly	wiping	woollen	worships	YARD
WIDOW	wipes	woolly	worshipped	yards
	wiped	WORM		



**Anexo 17. Lista de familias de palabras académicas del inglés  
(alfabetizada).**

abdominal		antiquity		biology
absorb	affirm	appendix	auction	bizarre
absorption	afterward	applause	audio	blank
accelerate	aggregate	apple	audit	bleed
acceleration	agriculture	approximate	authority	bodily
accent	airplane	approximation	autonomy	bonus
accumulate	algebra	arbitrary	availability	bound
accumulation	algorithm	archaeology	axiom	bracket
accuracy	alien	architect	axis	breakdown
accurately	alliance	array	backward	broadly
acid	allocate	arrow	bacteria	bubble
acidic	allocation	articulate	bacterial	bucket
activate	altitude	artifact	bang	bulk
actively	aluminum	artificial	bargain	bullet
acute	amino	artistic	barrel	bundle
adaptation	amongst	artwork	basin	calcium
adaptive	amplitude	aspect	bat	calculation
adjacent	analogy	assembly	beam	calculator
admission	ancestor	assert	behavioral	calculus
adolescent	anthropology	assignment	bilingual	campus
adverse	anti	athletic	binary	candidate
aerosol	antibiotic	atom	biodiversity	capillary
aesthetic	antibody	atomic	biologist	capitalism

capitalist	click	complication	constitution	corruption
carrier	client	comply	constrain	cortex
cattle	clinic	composer	consultation	credibility
censor	clip	composite	consumption	criteria
characterization	clone	comprehension	container	critically
cheat	closure	computation	continent	critique
cheer	clue	conceive	continuity	crude
chemistry	coefficient	conception	contour	crystal
chemotherapy	cognitive	conceptual	contradict	cue
chess	coherent	conditional	contradiction	cure
chloride	collective	conduction	contradictory	curriculum
chromosome	colonial	cone	contrary	cyclic
chronic	colony	conference	controversy	cylinder
chunk	comma	configuration	converge	damp
cinema	commentary	confine	convergence	deadline
circa	commodity	confound	coordinate	decay
circulate	commonly	congruent	coordination	deceive
circulation	communicative	connector	cord	defect
civilization	communist	connotation	coronary	deficiency
clarify	compact	conscious	corpus	definite
classification	comparable	consciousness	correction	deflection
classify	comparative	consensus	correctly	degrade
classroom	compensate	consent	correlate	deliberately
clay	competence	conservation	correlation	delta
clever	competent	conserve	correspondence	demonstrator
	complement	consonant		denominator

denote	dimensional	dynamic	enzyme	factorial
dense	dioxide	ecological	epidemic	faculty
dependence	directive	ecology	epidemiology	fatigue
depict	disability	economically	equality	feedback
derivative	disadvantage	economist	equilibrium	fertility
descendent	discharge	effectiveness	equivalence	fetal
descriptor	discourse	elaborate	erase	fever
destination	discrete	elastic	essence	fiber
detection	discrimination	elasticity	essentially	fin
developmental	displacement	electron	estimation	finite
deviation	dissection	elementary	ethical	flesh
diagnose	dissertation	elevate	ethics	flexibility
diagnosis	dissolve	elevation	evident	flip
diagnostic	distribution	elimination	evolutionary	fluid
diagram	disturbance	elite	ex	flux
dialect	diverse	embed	execute	footnote
diameter	domain	emergence	execution	formally
diary	dominance	emission	exit	formulation
dictate	dominant	emit	expertise	forum
dictionary	domination	emperor	explicit	fossil
differential	donor	empirical	explicitly	founds
differentiate	dose	encode	exploit	fraction
differentiation	drain	enforcement	exponential	fracture
diffusion	drift	enormously	fabric	freely
dilemma	duration	entity	facet	friction
dilute	dye	entrant	facilitate	fringe



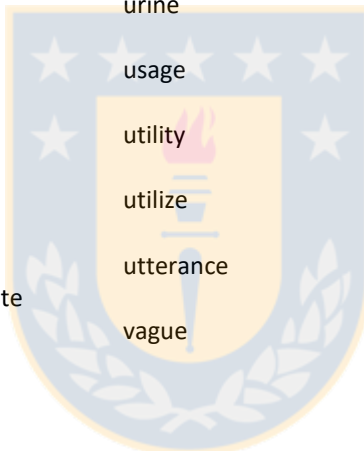
fundamentally	hawk	incredible	initiation	irrelevant
fungus	headquarter	incredibly	inject	irrigation
fusion	hedge	incumbent	injection	jazz
gauge	helix	independently	innate	junior
generalization	hepatitis	indicator	insect	justification
generalize	herbicide	indifference	insert	kidney
genetically	hierarchy	indigenous	instability	kilometer
genetics	hip	indirect	instinct	lab
ghost	historically	individually	integral	lateral
globalization	homework	induce	integration	layout
goat	horizon	induction	intensity	leaf
goodness	horizontal	industrialization	intensive	lecturer
goods	hormone	industrialize	interact	legend
gradient	hydrogen	inequality	interestingly	legitimate
gram	identical	inevitably	interface	leisure
grammatical	identification	infect	interfere	lever
graph	ideology	infectious	intermediate	lexical
grasp	illusion	inference	interrupt	liable
gravity	immune	inferior	interval	lifestyle
grid	impact	infinite	intervene	lifetime
gross	implicit	infinity	interviewer	likelihood
gut	importantly	influential	invade	likewise
habitat	impulse	informal	invasion	limb
halfway	incidence	inhibit	inversion	linear
handout	incline	inhibition	invert	linguistic
harvest	inclusion	initiate	ion	linguistics

liter	mechanic	molecular	neuron	onset
liver	mechanical	molecule	neutral	onwards
locally	media	momentum	nicely	optical
locus	mediate	monetary	niche	optimal
logical	membrane	monkey	nitrogen	optimum
longitudinal	memorize	monopoly	noble	oral
loop	mentor	morality	node	organ
lump	mercury	morphological	noisy	organism
lung	merge	morphology	nominal	orient
machinery	messenger	mortality	non	orientation
magnetic	metabolism	motif	nonetheless	oscillation
magnitude	metaphor	motive	nonlinear	outer
mall	methodology	multi	norm	outlet
manipulate	micro	multinational	notation	overhead
manipulation	mid	multiply	novice	overlap
manual	migrate	mutation	nucleus	overview
manuscript	migration	myth	null	oxidize
marble	millimeter	naked	numerical	oxygen
marginal	mineral	namely	nutrient	painful
marker	minimal	nasty	objection	par
marrow	minimize	nationalism	obscure	paradigm
maternal	minus	neat	observer	paradox
mathematical	missile	necessity	obtain	parameter
matrix	mobility	neo	occupation	parcel
maximize	modification	nest	occurrence	pardon
meaningful	mole	neural	offspring	parental

parenthesis	plural	primer	qualitative	regression
partial	polar	primitive	quantitative	rehabilitation
partially	pole	probe	quantum	reinforce
particle	politically	problematic	questionnaire	rejection
partition	portfolio	processor	quiz	reliability
pathway	portray	productive	quotation	render
peasant	portrayal	productivity	rack	repertoire
periodic	positively	profound	radar	replacement
peripheral	poster	progression	radiation	replicate
pest	postgraduate	progressive	radius	replication
pesticide	potassium	projection	rainfall	reproduce
phenomenal	powder	prominent	randomize	reproduction
philosopher	practitioner	pronounce	randomly	republic
philosophical	pragmatic	proposition	rational	resemble
phonological	pre	protocol	rationality	reservoir
phosphate	precede	proton	ray	residual
photographic	precipitate	psychiatric	reactive	residue
physically	precipitation	psychologist	reactor	resistant
physician	predator	psychology	readily	respiratory
physics	prediction	publish	realism	retrieve
physiological	predominantly	pulse	realistic	revolutionary
pi	prejudice	punch	realm	rewrite
planner	preliminary	punish	receptor	rhetoric
plantation	presume	punishment	recipe	rhythm
plausible	prevalence	purely	reconstruct	ridiculous
plug	prey	puzzle	regime	ritual

robot	shortly	sophisticate	strand	symbolic
rope	shuttle	span	strategic	syndrome
rotate	similarity	spatial	strictly	syntactic
rotation	simplify	specialty	stripe	syntax
rub	simulate	specification	sub	synthesis
ruler	simulation	specimen	subjective	synthetic
scatter	simultaneously	spectrum	subset	systematic
scenario	sin	sperm	substitution	tech
scholarship	singular	sphere	substrate	technically
scripture	sketch	splice	subtle	temporal
scroll	skip	sponsorship	subtract	tempt
secrete	slab	spontaneous	sufficiently	tense
sediment	slash	spray	suicide	terminal
selective	slavery	stabilize	super	terminology
semantic	slot	stack	superior	terribly
semester	snake	stadium	supposedly	textbook
semi	sneeze	stance	surgeon	theorem
seminar	sniff	standardize	surgical	theorist
sensation	socialize	static	surplus	thereby
sensible	socially	statistical	susceptible	thermal
sensitivity	sodium	statistically	sustainable	thesis
sensory	solar	statistics	swap	thickness
separately	soluble	stereotype	swell	thread
separation	solute	stimulus	sword	threshold
sexuality	solvent	straightforward	syllable	thumb
shallow	sometime		syllabus	tolerance

ton		undermine		vitamin
toxic	transplant	underneath	valid	vocabulary
tract	trauma	unemployed	validity	volition
traditionally	treaty	unify	valve	vowel
trait	tremendous	unintelligible	variability	watershed
trajectory	triangle	unity	variance	wavelength
trans	tribe	unstable	variant	weave
transaction	tricky	uplift	vector	wheat
transcribe	trivial	upward	vegetation	whereby
transcription	tropical	urine	vein	whichever
transformation	tumor	usage	velocity	whoever
translation	turbulent	utility	verbal	widespread
transmission	tutor	utilize	vertical	wisdom
transmit	ultimate	utterance	viable	workshop
transparency	undergraduate	vague	virtue	yeast



**Anexo 18. Lista de las 3000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads.**

abroad	approximate	beforehand	breed	cassette
absence	arrear	behave	buck	castle
accelerate	arrest	belief	bucket	casual
according	arrow	bench	bug	casualty
accountant	articulate	bible	bulk	catalogue
accuse	artificial	bicycle	bull	cater
ache	ashamed	bingo	bully	cathedral
adapt	asia	bishop	bump	catholic
addict	aside	bitter	bunch	ceiling
admire	astonish	blade	burden	cement
adventure	atmosphere	blanket	burgle	certificate
aerial	author	blimey	burst	chamber
aeroplane	authorise	bog	bury	champion
affection	autumn	bold	bush	chapel
aggressive	avenue	bolt	bust	charm
airline	awake	bond	butcher	chart
album	backside	boo	buzz	cheat
alcohol	badge	boom	bypass	cheek
alert	ban	boost	cable	cheerio
alley	banana	border	calendar	chemist
almighty	bare	borough	camel	chew
alongside	bargain	bounce	can	chimney
aluminium	bark	bow	canada	choke
ambulance	barn	box	canal	chunk
amuse	barrel	boyfriend	cancer	cinema
ancient	barrier	brake	candle	circuit
anger	basement	brand	canteen	civilise
angry	bash	brass	cap	clap
anniversary	basket	brave	captain	clash
anonymous	bat	breakdown	capture	classic
apartment	beach	breast	cardboard	click
appal	beam	breath	carol	cliff
appliance	beef	breathe	cart	climate

clinic	corridor	desert	drip	fail
clip	cotton	deserve	drown	faint
cloth	courage	detach	drum	false
clutch	cousin	deteriorate	dual	fare
cock	cracker	devil	duke	fascinate
coin	craft	devote	dull	fatal
coincide	cramp	dial	dummy	fax
collapse	crash	dialect	dutch	feather
collar	crawl	dictate	dye	feedback
column	crazy	digest	ease	felled
comedy	creep	dimension	east	fertile
compact	cricket	dine	echo	fiction
compile	cripple	dinosaur	egypt	fiddle
compliment	criticism	dip	elbow	fierce
comprehensive	crop	discipline	eldest	filter
compromise	crown	discriminate	electronic	fine
conceive	crucial	disgrace	embassy	fined
concert	cruel	disguise	empire	fir
concrete	crush	dispose	enemy	flag
condense	crystal	distress	enthusiastic	flame
confess	cube	disturb	envelope	flap
confidential	cure	ditch	equivalent	flare
congratulate	curious	dive	era	flash
congregate	curl	divorce	error	flavour
consequent	cushion	dodgy	escort	flight
contest	custom	dole	essay	flood
continent	cylinder	dominate	eve	flu
contrast	daft	donate	evil	fold
convenience	damp	doorstep	exaggerate	folder
convention	dash	doorway	exhaust	fond
convert	deaf	dose	exit	ford
convey	deduct	drain	explode	forecast
coordinate	deed	draught	export	foresee
cop	deliberate	dread	expose	forever
cord	delicate	dreadful	external	fork
core	denmark	drift	extract	format
correspond	derby	drill	fade	foster

foundation	graphic	hobby	interfere	leisure
founded	greece	hockey	interrupt	lever
framework	greed	holland	interval	liable
frequent	greet	honey	intrigue	lid
fringe	grief	hood	invent	likeness
frost	grind	hooray	iron	lip
frustrate	grip	hop	irony	liquid
fry	gross	horrendous	irritate	literature
fume	guest	horror	isle	litre
funeral	gut	host	jar	litter
fur	habit	housewife	jaw	lodge
furnish	hairdresser	humour	jeans	loft
fuss	ham	hut	jewel	lone
gallery	hammer	identical	jog	loo
gallon	handicap	idiot	jolly	loop
gamble	handy	idle	jug	lounge
gang	harass	illustrate	junior	lunchtime
gee	hardware	immense	kettle	lung
generous	harry	incentive	kidding	luxury
gentle	harvest	incidental	kidney	magic
genuine	hassle	incline	kit	magnet
geography	hay	incorporate	knot	manner
gesture	headache	index	laboratory	manoeuvre
ghost	headline	indulge	ladder	manor
giant	headmaster	infect	lake	manual
glance	heal	inherit	lamb	mar
glaze	heather	inject	lamp	march
globe	heck	inn	landscape	mask
glory	hedge	insist	lap	mature
glove	heel	inspire	lawn	meantime
glow	height	install	layer	meanwhile
glue	helicopter	instant	layout	mechanic
gospel	hen	instrument	lazy	medium
gracious	hero	insult	leaf	melt
grain	hesitate	intellectual	leak	mend
gram	hint	intense	lean	menu
grammar	hip	inter	leap	merchant



merit	nervous	pan	polite	rack
merry	nest	panic	pollute	rag
micro	neutral	paperwork	pond	random
mild	niece	par	port	rank
military	nightmare	parade	portion	rat
millimetre	nip	parcel	pose	rattle
mini	nod	paris	posh	raw
miracle	nonsense	passage	possess	rear
misery	norm	passenger	postcard	rebel
mission	nowt	passion	pottery	receipt
mix	nuclear	pathetic	powder	reception
moan	nuisance	pause	praise	recipe
mobile	numerous	pave	preach	referee
mock	nut	peak	precede	refresh
monopoly	oak	peculiar	predict	regret
monster	obscure	penalty	premise	rehearse
mood	occupation	perception	prescribe	relieve
moor	offend	personality	pride	remote
mortal	onwards	pet	prince	reproduce
motive	oral	phase	princess	reputation
motorbike	orchestra	phenomenon	principal	rescue
mount	organ	photocopy	privilege	resign
mouse	orient	piano	prominent	resort
movie	origin	pier	prompt	restaurant
mud	outcome	pigeon	pronounce	restore
mug	outrage	pilot	proof	retail
multi	oven	pinch	punch	reveal
multiple	overcome	pity	punish	revolt
museum	overhead	plaster	purple	reward
mystery	overnight	platform	purse	rhyme
naive	overtake	plonk	puzzle	rhythm
naked	overtime	plot	quantity	ribbon
nay	pace	plough	query	rip
neat	paddy	plumb	questionnaire	rocket
necessity	pal	poison	queue	rope
needle	pale	poke	rabbit	roses
neglect	palm	pole	race	rot

rotate	shield	spark	stream	tag
routine	shine	species	strict	tale
rove	shore	spectacle	stride	talent
rubber	shove	speculate	string	taxi
rude	shovel	spill	stripe	tease
rugby	shy	spin	stroke	teenage
ruin	signature	spit	subsidy	telecom
rumour	silence	spite	substance	temper
sacrifice	silk	splash	substitute	tempt
saint	silver	splendid	subtle	tender
salvation	sincere	spoil	suck	tennis
satellite	sixpence	spoon	suicide	tense
sausage	skeleton	spray	suite	tent
scan	sketch	squash	superb	terminal
scope	skip	squeeze	supermarket	terminate
scout	slap	stab	supervise	terrace
scrap	slash	stack	supper	terrific
scrape	slave	stain	supplement	terrify
scratch	sleeve	stake	surgeon	therapy
scream	slice	stare	surgery	thief
scribble	slim	starve	surname	thorough
script	slot	steady	surround	thrill
scrub	smack	steal	suspend	throat
seal	smooth	steam	suspicious	thumb
seed	snap	steep	swallow	thunder
seldom	sneak	steer	swan	thus
semi	sniff	stick	swap	tide
sensitive	soak	stiff	sweat	tilled
sergeant	socialism	stink	swede	timber
sew	soil	stir	sweep	timetable
shade	soldier	stitch	swing	tissue
shadow	sole	stomach	switzerland	toe
shave	somewhat	storm	symbol	token
sheer	sophisticated	straightforward	sympathy	tokenism
shelf	sore	strain	symptom	tone
shell	soul	strap	tab	tongue
shelter	soup	straw	tack	torch

toss	tumble	vandal	wallet	widow
towel	tunnel	vat	wallpaper	wig
trace	turkey	verbal	wander	wild
tragedy	twin	versus	wardrobe	willy
tragic	twist	vest	warehouse	wobble
trail	tyre	vet	warrant	wolf
transform	underground	via	weapon	wool
translate	underline	vice	weed	workshop
transmit	undo	vicious	welfare	worth
trap	uniform	victorian	whack	wound
tread	unique	victory	whatsoever	wreck
triangle	upper	virgin	wheelchair	wrestle
trigger	upwards	virus	whereabouts	wrist
trivial	urge	visible	whereby	yugoslavia
trolley	urgent	vision	whip	zealand
troop	utilise	visual	whiskey	zone
trophy	utility	vital	whistle	
truck	vacuum	voucher	whoop	
tube	vague	wagon	wicked	



## Anexo 19. Lista de las 5000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads.

abide	apprehensive	barley	booth	census
aboard	apron	barrister	booze	ceremony
abolish	arbitrary	barrow	bosnia	certify
abort	archaeology	bass	bounds	champagne
abstract	arena	bead	bouquet	charitable
accrue	arrogant	beard	bout	charter
ace	arsenal	beast	brandy	cheeky
acquaint	artery	beep	brassiere	chord
activate	arthritis	behold	brazil	chore
adamant	ascertain	beleaguer	breach	christen
adhere	ashtray	belly	broccoli	cider
adjourn	aspire	berry	broker	civic
administer	aspirin	berserk	brook	civilian
adverse	ass	biblical	broom	claw
aerobics	assassinate	biology	buffet	clockwise
agriculture	asthma	bizarre	buggy	closure
ail	athletic	blackmail	bunk	clown
airway	atlantic	bladder	bunker	clumsy
aisle	atom	blatant	buoy	cluster
albeit	attain	blaze	bureaucracy	cobble
allot	attic	blend	butty	coca
alpha	auction	blink	cabbage	cocktail
alphabet	audio	blonde	cabin	cocoa
amalgamate	await	blouse	cafe	coconut
ambiguous	babe	bluff	calf	cod
ammunition	bacterium	boar	calibre	coffin
amp	badger	boast	cane	coherent
amputate	badminton	bogey	captive	cola
analogy	balcony	bollock	cardinal	collaborate
anchor	bald	bombardment	caribbean	colonel
anglican	ballet	bonfire	carton	combat
apparatus	banquet	bonny	cemetery	comedian
appendix	barge	bookshop	censor	commemorate

commodity	coupon	deficit	dislocate	emerge
commonwealth	crane	degenerate	dismantle	emigrate
communion	crank	degrade	disorder	endeavour
communism	crate	democracy	dispense	endorse
companion	crayon	demoralise	disperse	endure
compassion	creche	dense	displace	enforce
compatible	credible	derelict	disrespect	epidemic
compel	crook	derive	diverse	episode
comply	crossroads	descend	diversify	equity
compost	crossword	despondent	divine	erase
compress	crow	destination	dizzy	erode
comprise	crucify	detention	dominate	escalate
comrade	crumb	detriment	donkey	ethiopia
concession	crust	devise	dough	evaluate
confine	cub	diabetes	doughnut	execute
congested	cultivate	diabolical	dragon	exempt
congress	curry	diagnose	drape	exert
consent	custard	dialogue	drastic	expansion
conservatory	custody	diameter	drawback	expel
consign	cute	diddle	dribble	expert
consolidate	cyprus	differential	drought	explicit
constitute	czechoslovakia	diffuse	duplicate	extravagant
constitution	daffodil	digit	dwarf	eyebrow
constrain	dairy	dilemma	dynamic	fake
contaminate	daisy	dilute	dyslexia	fantasy
contemporary	dame	diminish	earmark	fasten
contend	dangle	diploma	earnest	fern
contingency	dazzle	diplomat	earphone	ferret
contraception	deadline	dire	earthquake	fever
contradict	deceive	disciple	eastender	fiesta
contrary	decency	disclose	ego	fireplace
coronation	decisive	disconnect	eligible	firework
corpus	decker	discourage	eliminate	flee
correlate	decrease	discreet	elm	fleet
cosmetic	deer	discrepancy	embark	flex
cosy	defect	discrete	embrace	flicker
cot	deficiency	disillusion	embroider	flit

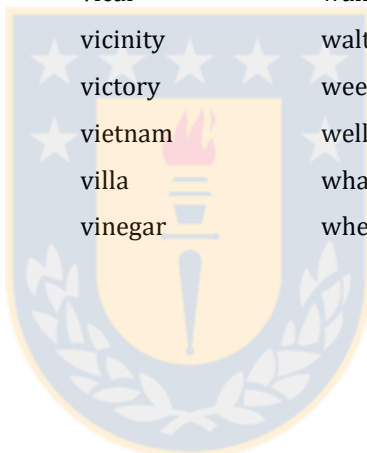
flock	gland	hilarious	induce	kitty
flog	gloom	hinder	infer	knack
flop	gloss	hinge	infinite	knacker
floppy	glossy	hobble	inflamm	kneel
foam	goat	hog	inflict	knickers
folly	golly	holly	inherent	knight
foot	goo	homosexual	inhibit	knob
footpath	grasp	hooligan	inland	korea
footstep	graveyard	hoop	innovate	lace
forgo	graze	hoot	insect	lager
fort	grease	horizon	insight	lance
fountain	groan	horizontal	insulate	lark
foyer	grub	horrific	integral	laughter
fracture	grubs	hostage	integrity	ledge
fragment	grumpy	hostel	intercept	leek
franchise	guitar	hostile	interim	lemonade
frantic	gymnasium	hound	interior	lethal
fray	gypsy	housework	intermediate	liaise
freight	hail	howl	intrude	liberate
friction	half	hull	inundate	likewise
frill	hamburger	humble	iris	lily
frog	hamlet	humiliate	ivory	limb
fudge	hamper	hurdle	jargon	limp
fundamental	handbook	hush	jazz	linear
fungus	hare	hymn	jelly	linen
furious	hark	hypocrite	jeopardy	linoleum
furthermore	harmony	hypothesis	jersey	lipstick
gala	harness	icing	jigsaw	loathe
gallop	harrow	immaculate	jockey	lob
gasp	haunt	immune	jordan	locality
gateway	hazel	impatient	journal	loch
gay	header	imperial	journalism	locker
genesis	hence	implant	juggle	locomotive
germ	herald	incest	jumble	logo
ghastly	hernia	incidence	junk	loom
git	hiccup	incoming	karate	lousy
glamour	hideous	inconvenience	kitten	lyric

mafia	mohammed	outfit	peep	pram
mahogany	moist	outgoing	pelican	preclude
majesty	mole	outing	pending	predominant
manage	monetary	outset	perch	preliminary
manifest	morale	outskirts	persecute	prescribe
mansion	morbid	override	pessimistic	present
marble	moustache	overwhelm	petal	preview
margarine	mow	owl	phew	prey
marmalade	mp	pacific	physiotherapist	prick
marsh	multitude	paddle	picket	primitive
marshal	murky	paddock	pierce	printout
mason	myth	pakistan	pipeline	probe
materialize	nah	pancake	pirate	profess
mattress	nappy	pane	piss	profound
maximise	nation	papa	plague	projector
meadow	nephew	paracetamol	plaque	prolong
medieval	nettle	paradox	playground	propaganda
mediterranean	newsletter	parallel	playgroup	prostitute
memo	nibble	paralyse	plea	provoke
mercy	nickname	paranoid	pleat	psychiatry
messiah	noble	parrot	pledge	puff
metropolitan	notify	parson	plight	punctuate
microwave	nudge	particle	pluck	pup
midwife	numeric	passive	plural	puss
migrate	nun	pasta	pm	quarry
millionaire	obey	pastry	pneumonia	queer
miniature	obstacle	patchy	polo	quit
minibus	obstruct	patio	polytechnic	quo
minimal	olympic	patrol	porter	quota
minimise	ooze	paw	portfolio	radiate
mis	oppress	peanut	postcode	railing
missile	orbit	pearl	postpone	rainbow
mist	ordnance	peat	potent	rake
mob	organic	pebble	pottery	rally
mobilise	orphan	pebbled	pound	ram
moderate	orthodox	peck	pounding	ranger
module	ounce	peel	pox	ransom

rap	roadway	shear	sour	submit
ratio	roadworks	shelf	sovereign	subsidiary
ration	rock	sherry	soviet	subtract
razor	romance	shiver	spaghetti	suburb
rebate	romantic	shotgun	span	succession
recess	rosemary	showroom	spanner	succumb
recharge	ruby	shred	sparkle	suffice
reconcile	ruddy	shrub	spear	sulphur
recreation	runway	shush	sphere	superintendent
rectangle	saddle	shuttle	spice	surge
rectify	saga	sideways	spine	susceptible
redeem	salad	signpost	spiral	suspicion
reed	sanction	silicon	sponge	swamp
refuge	sarcastic	simulate	spout	swerve
regain	satan	siren	sprinkle	swine
regime	saturate	skinny	spur	syllabus
regiment	saucepan	skull	spy	sympathise
reinforce	saudi	slab	squat	synod
relay	savage	slag	squire	taboo
reluctance	saviour	slant	stables	tacky
reminisce	scarce	slate	stag	tactic
remnant	scarf	slipper	standby	tailor
render	scarlet	slum	stereo	tan
renovate	scholarship	snack	stereotype	tanker
resemble	schoolboy	snake	sterling	tat
residue	scruff	snatch	stimulate	teaspoon
retreat	sculpt	sneeze	stool	teatime
retrieve	seam	snip	stove	tee
retrospect	second	snooker	stow	tendered
revenge	segregate	sober	straightaway	tenner
rewind	seize	socialise	strawberry	terminology
rifle	senile	sociology	streak	testament
rinse	sensation	sodium	streamline	texture
riot	settee	sofa	stroll	thereafter
ritual	sewage	solidarity	stump	thermal
rival	sewer	solo	stun	thigh
rivet	shampoo	soot	subconscious	thirst



throne	trifle	vacancy	violet	wheelbarrow
tier	triumph	vacant	virtue	whew
tiger	tropics	valium	vivid	whirl
timid	trumpet	valve	vocal	whisper
tinker	trustee	vase	vocation	wicket
tit	tub	vegetarian	void	widespread
toddler	tuition	vein	volt	wiggle
toffee	turf	velvet	vomit	wildlife
tolerant	typewrite	vent	vulnerable	windmill
tolerate	ulcer	venue	wad	windowsill
tot	unanimous	verb	wade	windscreen
tradesman	undergo	verdict	wag	worldwide
tranquil	underwear	vessel	waist	worm
transcribe	unify	vicar	walkman	wrangle
transcript	unwind	vicinity	waltz	wretch
transit	upgrade	victory	weep	yawn
transition	upright	vietnam	wellington	yell
transplant	uproar	villa	whatsit	zoo
trench	utterly	vinegar	wheat	zoom



**Anexo 20. Lista de las 10000 familias de palabras más frecuentes del inglés (alfabetizada), Heads.**

abet	anon	backyard	birthplace	cache
abeyance	antidote	bagpipe	blanch	cackle
abject	aphrodisiac	balaclava	blindfold	cadre
ac	apothecary	balkan	blotch	cairn
acclimatise	apposite	ballerina	blurt	calico
accomplice	aptitude	bane	boardroom	callow
acrimony	aquarium	bangle	bodice	canyon
admiralty	aquatic	banknote	bonanza	capacitor
advocacy	aqueduct	barbarian	bonsai	capitulate
aerate	arable	barbiturate	bookshelf	cardiac
affluence	arbiter	barmaid	borehole	caricature
afterlife	arcane	barricade	borstal	carnival
aggrieved	ardent	batsman	bothy	catalytic
agm	armada	battlefield	bough	causal
agrarian	armenia	battlement	boulder	caustic
airbase	ascii	bedlam	bourbon	caviar
airbus	asexual	bedridden	brandish	cede
airlift	asphalt	bedrock	bravo	ceilidh
airplane	assorted	beehive	brawl	cell
ajar	assortment	befall	breakwater	cervix
albania	asterisk	befit	breathtaking	chainsaw
alchemy	atheist	befriend	bridleway	chantry
algae	atone	begonia	bromide	chastise
algeria	automotive	belated	broomstick	chauvinism
algorithm	avalanche	belligerent	broth	cherub
alto	avenge	beta	burly	chevron
altruism	aviary	betide	bursar	chic
amino	awe	bewitch	bushel	chiffon
amorous	awesome	bidet	butane	childcare
amphibian	axiom	bigwig	buttercup	chives
anaesthetise	babble	bikini	buttock	chloride
anagram	baboon	biochemical	buttonhole	chuckle
angular	backache	biochemistry	buttress	circumvent
annuity	backcloth	biographer	byre	cistern

clad	coward	delta	donned	enumerate
clamber	crackdown	demarcate	doormat	epileptic
clang	cranny	demote	dormitory	epitomise
clank	crater	deprave	dote	espionage
clasp	credence	deputation	download	estonia
claus	creek	detour	downstream	etch
clef	crevice	devoid	draconian	ethanol
clockwork	croak	dialysis	dray	ethical
clubhouse	crocus	diatribe	dregs	eucalyptus
coalfield	crowbar	diction	dualism	eucharist
coefficient	curricula	diffident	dung	evangelical
coffer	cylindrical	dignitary	duo	evangelism
cog	dabble	dilate	dynamic	exacted
colic	dahlia	disaffect	eave	excerpt
commiserate	dainty	discolour	ebb	excrement
compatriot	dashboard	disconcert	ebony	expulsion
concourse	dawdle	discontinuous	ecumenical	extant
concuss	daydream	disdain	eerie	exterminate
condescend	debilitate	disfigure	effluent	extravagance
condole	debug	disgruntled	egalitarian	exuberant
congeal	decadence	dishonour	elate	fad
connive	decapitate	disinfect	elucidate	faggot
conquest	deceleration	dispel	emboss	fairway
consonant	deception	dispiriting	embroil	falcon
contrive	decibel	disrepair	embryo	fallible
copse	decompose	disrepute	embryonic	fallow
copulate	deface	dissent	encamp	falter
corny	defiant	disservice	enclave	fanfare
corollary	defuse	dissipate	encode	fasts
coroner	deity	dissolution	encore	fatuous
cosine	deject	distaste	endurance	fearsome
cosmic	deleterious	distrust	enema	fester
coupe	delicatessen	divest	engulf	feudal
courtroom	delirious	doctorate	entrench	fidelity
covert	deliverance	dollop	entrepreneuri	fieldwork
covet	della	domicile	al	filament

flagstone	gamma	haemophiliac	immunology	jaunt
flamingo	gangrene	haemorrhage	impediment	jest
flashy	gangway	hairdryer	impending	joist
floorboard	gaol	hairline	impersonate	journeyman
floss	garner	hairspray	impressionist	judaism
flout	gasworks	haiti	impromptu	judo
flowerpot	gauze	hallucinate	impunity	jukebox
fluency	gentile	halogen	inanimate	juniper
fluster	geological	hammock	incapacitate	junkie
flux	gerbil	hamstring	indelible	kaiser
flyover	getaway	hanker	indivisible	kaleidoscope
fodder	gipsy	haphazard	inextricable	keystone
foetal	giraffe	haunch	inimitable	khaki
foist	glassware	haystack	inlet	kinetic
folio	glisten	hazelnut	insignia	kiwi
foothold	glut	headlong	insular	knell
footloose	goalie	heavyweight	insulin	laminate
forearm	goalmouth	hellish	insurrection	laos
forecourt	gory	helm	integer	lapel
foreground	grassland	heroine	intercede	lava
forlorn	gravestone	hew	intercontinent	laze
formative	greaseproof	holster	al	lectern
forthright	greenfield	homeland	interject	leech
fortitude	grime	homogeneous	intermediary	legislature
fortuitous	groggy	horseradish	interrogate	legitimacy
foursome	grotto	hothouse	intoxicate	leopard
fracas	groundsman	housemaid	intransigent	leper
fragrant	groundwork	hunch	intricacy	letterhead
fraternal	grouse	hurtle	intrusive	lettering
freeway	grovel	hydrochloric	invincible	lexicon
freshwater	guarantor	hyena	ionic	ley
frigid	guerilla	hyperactive	iq	lichen
frivolous	gypsum	hypothermia	ironmonger	lifeblood
fuselage	habit	idiosyncrasy	isotope	lifeguard
gait	habitation	idol	itinerary	limelight
galley	hackle	ilk	jangle	limerick

limestone	mascara	navy	outflow	peppermint
limousine	mayhem	nebulous	outlaw	perceptual
liqueur	maypole	neural	outlive	permissive
lithium	median	neuter	outnumber	permutate
lithuania	medley	neutron	outrun	personable
livid	meek	newsreader	outstrip	personage
locket	megabyte	nicaragua	overheat	peruse
locus	metabolism	nicety	overlay	pessimism
lofty	metaphysic	nightshirt	overlie	pharisee
logarithm	mew	nimble	overprice	philanthropy
longstanding	microprocess	nirvana	overstep	phobia
lubricant	or	nitric	overwork	photostat
lubricate	midget	nomad	ovum	pict
lyceum	mildew	numeracy	pact	picturesque
mach	mink	numerate	painstaking	piecemeal
mademoiselle	mirage	nutmeg	palaeontology	pigment
maestro	misconceive	nutrient	palladium	pigsty
magnesium	misgiving	nutritious	pamper	pigtail
magnolia	misrepresent	oboe	pancreas	pilchard
mainline	mistreat	ochre	pap	pillowcase
majestic	monotone	octagon	paradigm	pinnacle
malevolent	moorland	octave	paranoia	pipework
malice	mores	odyssey	paratrooper	pixel
malicious	morphine	oestrogen	parchment	pixie
malleable	morrow	offload	parity	placate
malnutrition	moslem	oilskin	passover	plasma
malt	mottle	omnibus	paternalistic	plasterboard
mandarin	mouthpiece	onlooker	pathfinder	plateau
mango	mulch	onslaught	pawnbroker	platelet
manhole	multicultural	optimal	payback	playboy
mantle	multiplicity	ordinance	peasantry	plethora
maoist	mutiny	ore	pedagogy	poise
marigold	myriad	orphanage	peeve	polygon
marksman	mystique	ottoman	penance	polymer
marten	nadir	oust	penknife	pomp
marzipan	nausea	outcast	pentagon	ponce

populace	pulpit	romany	shifty	spinster
porn	pundit	romp	shipbuilder	splay
porous	punt	rook	shirk	splint
porthole	putt	rosa	shoemaker	sporadic
postgraduate	quadratic	rotor	shrapnel	springboard
postscript	quasi	ruck	shun	spurious
posy	quotient	rue	siam	stagecoach
pothole	radial	ruffle	sidestep	stagnate
pragmatism	radon	rulebook	siesta	starlight
pragmatist	rainwater	rusk	silo	starling
prairie	ramadan	sabbath	simmer	stave
prance	ratepayer	sabre	sine	stepmother
preconceived	readership	sacrilege	slay	stiletto
predetermine	reassemble	sacrosanct	sleaze	stirrup
predicate	receptor	salami	slouch	stork
prefect	recline	saline	sluice	straitjacket
prefix	reconnaissance	salvador	slur	strut
presbytery	e	sandal	slush	stupendous
presumptuous	regatta	scald	snarl	stylus
primal	relapse	scaly	snort	subdue
prise	relativity	scathing	snout	subjugate
proactive	renal	schoolday	snug	submissive
probate	rendezvous	scorpion	sonata	subscript
problematical	reparation	scrubber	sonic	subservient
procrastinate	repercussion	scurry	sonnet	subterfuge
proctor	repo	season	soprano	subversive
procure	reproductive	seasoning	sorcerer	subway
prognostic	repudiate	secretariat	sordid	suckle
proletariat	reshape	sectarian	soundtrack	suffrage
protracted	resolute	sedan	spartan	sultan
protrude	resuscitate	semaphore	spasm	sundial
pseudonym	retort	serene	spasmodic	sunflower
psychopath	reversion	setter	spawn	superconducti
psychosomatic	rhinoceros	shamrock	spearhead	ng
c	ringlet	shareholder	spellbound	superpower
pucker	roach	sheath	spindly	supersonic

superstitious	thrall	truce	vector	waterlogged
surmount	threefold	truffle	vegetation	watershed
sustenance	throes	tsar	venereal	wavelength
swimsuit	throughput	tubular	venezuela	wavy
swish	throwback	turbulence	venom	wayward
symposium	thunderbolt	twine	verbatim	weedkiller
synthetic	toggle	typhoon	vertebrate	welt
tabulate	togs	uganda	vestry	wench
taint	tome	umbilical	videotape	whelk
tandem	topography	underarm	vindicate	whence
tarnish	torso	underpants	viola	whist
tawny	tote	underprivileg ed	viral	wince
temerity	tracery	undertone	visor	windpipe
temperance	tractable	unix	vital	womanhood
templar	trademark	unruly	voluptuous	woodpecker
tenable	trance	upbeat	wafer	workaholic
tenon	transition	uppermost	wager	wren
tenure	translucent	upstart	walkabout	yak
testes	transpose	vagabond	wallflower	yap
testosterone	transvestite	valiant	wallow	yardstick
tether	trash	vampire	warder	yarn
thanksgiving	trepidation	vascular	warlord	zodiac
thence	tribulation	vault	watchful	
thoroughfare	tribune		watchmaker	