suplementos
marcoELE

CAMILO A. BONILLA

TRADUCCIÓN DE CAMPOS SEMÁNTICOS IDIOLECTALES: ESTRATEGIA PARA RECUPERACIÓN LÉXICA EN APRENDIENTES DE ELE

18
ENERO
JUNIO
2014

TRADUCCIÓN DE CAMPOS SEMÁNTICOS IDIOLECTALES: ESTRATEGIA PARA RECUPERACIÓN LÉXICA EN APRENDIENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CAMILO ANDRÉS BONILLA CARVAJAL

TUTORA: DRA. MARTA BARALO OTTONELLO

Máster Universitario en Lingüística Aplicada
a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Curso académico 2012-13

Departamento de Lenguas Aplicadas
Universidad Antonio de Nebrija
Madrid, 2013

I semplici hanno qualcosa in più dei dottori,
che spesso si perdono alla ricerca di leggi generalissime.
Essi hanno l'intuizione dell'individuale.

Umberto Eco
Il nome della rosa

ÍNDICE

Agradecimientos 5

Resumen / Abstract 6

1. Introducción 7
   1.1. Justificación del estudio 10
   1.2. Estructura del trabajo 11

2. Fundamentos teóricos 12
   2.1. Campo semántico 12
   2.2. Recuperación léxica en LE 16
   2.3. Complejidad léxica en LE 19
   2.4. Monólogos dependientes de campos semánticos en L1 22

3. Estado de la cuestión 23

4. Estudio empírico (experimento) 32
   4.1. Objetivos de la investigación 33
      4.1.1. Objetivos generales 33
      4.1.2. Objetivos específicos 33
   4.2. Preguntas de investigación 34
   4.3. Procedimiento de intervención 34
      4.3.1. Captura del habla espontánea 35
      4.3.2. Interpretación secuencial 35
      4.3.3. Interpretación simultánea 35
      4.3.4. Respuesta semilibre 35
      4.3.5. Recursos y materiales 36
   4.4. Unidad de datos 36
   4.5. Muestreo 37
   4.6. Definición de variables 37
   4.7. Experimento 38
      4.7.1. Grupo de participantes 39
      4.7.2. Grupo de hablantes nativos 39
      4.7.3. Laboratorio 39
      4.7.4. Materiales 40
      4.7.5. Método 40
   4.8. Análisis de datos 42

5. Resultados 43
   5.1. Interpretación de estadística 43
      5.1.1. *Tiempo* 43
      5.1.2. *Promedio de palabras por segundo* 43
      5.1.3. *Nivel de complejidad Flesch Kincaid* 45
      5.1.4. *Número de oraciones* 35
      5.1.5. *Promedio de palabras por oración* 46
      5.1.6. *Porcentaje de palabras complejas* 46
      5.1.7. *Número de palabras no repetidas (innovación léxica)* 47

6. Discusión 48

7. Conclusiones 50
   7.1. Impacto del estudio 51

7.2. Implicaciones educativas 52
7.3. Limitaciones 53
7.4. Futuras investigaciones 53

8. Bibliografía 54

9. Apéndices A – J 65

10. Tablas comparativas de producción verbal 78
10.1. *¿Por qué estás interesado/a en aprender español?* 78
10.2. *¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?* 78
10.3. *¿Cómo era un día común en tu vida antes de venir acá?* 79
10.4. *¿Qué planes tienes para las próximas vacaciones?* 80
10.5. *¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?* 81

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Gráfica 1. Modelo teórico de anillos de inhibición verbal en habla espontánea 18
Gráfica 2. Ciclo completo del Protocolo *Alpha* de Recodificación Idiolectal 40

Tablas de promedio de palabras por segundo 44
Tablas de nivel de complejidad Flesch Kincaid 45
Tablas de promedio de palabras por oración 46
Tablas de porcentaje de palabras complejas 47
Tablas de número de palabras no repetidas (innovación léxica) 47

AGRADECIMIENTOS

El camino hacia el establecimiento de una teoría suele cosechar vínculos intelectuales y sociales de sólida permanencia. Han transcurrido ya seis años desde el nacimiento de la hipótesis sobre la que descansa la presente tesis y a lo largo de todo este tiempo han sido muchos los oyentes y lectores que contribuyeron con sus confutaciones y críticas, así como palabras de aliento y testimonios, a dar forma al proyecto Gramática Individual. Las siguientes personas, no obstante, merecen especial nombramiento:

En América a Yeraldine Aldana Gutiérrez por su creencia y apoyo incondicionales a esta investigación; Lilia Carvajal Ahumada por financiar indirectamente el proyecto, así como la revisión crítica del manuscrito original; Emerald en University of Newcastle; Sebastian en Singapore Management University; Nataniel en el Consulado de Gran Bretaña de Santafé de Bogotá; Jack en la Universidad de los Andes; Diana en la Universidad de la Salle; Armika, Wilmar y Germán en la Universidad Pedagógica Nacional.

En Europa a las profesoras Susana Martín Leralta, Marta Baralo Ottonelo y muy especialmente a la doctora Anna Doquin de Saint Preux. A todos los compañeros del Máster en Lingüística Aplicada por sus voces de ánimo y fe en esta investigación. Teresa Lamas; Helena Trapero; Irene Buttazzi; Irene Bautista; Chiara Beschizza Roura; Marina Colasacco y Sergio Viveros. Un agradecimiento muy especial a Antonio Barreno Rivera por su respaldo y colaboración durante el invierno y verano de 2013; Nicola Giuliano; Beatriz Tapiador por su entusiasta cooperación en el estudio sobre innovación léxica; Rika, ahora en Alemania y Sandra Balduque en Republika Hrvatska (ella sabe por qué).

Aunque las personas anteriormente relacionadas han ayudado de una forma u otra a la elaboración de este documento, todos los errores y omisiones son adjudicables exclusivamente a su autor.

RESUMEN

La tendencia más arraigada de diseño de contenidos en docencia de idiomas parte de la asunción reduccionista de que puede uniformizarse un orden único de aprendizaje para diferentes alumnos, indistintamente del orden de adquisición de unidades léxicas de cada uno de ellos. El presente estudio expone los resultados de la aplicación del Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal el cual formula una ruptura con la tradición curricular más general al basarse en la enseñanza de unidades léxico sintácticas tomadas a partir del idiolecto de cada aprendiz –en oposición a los corpus de frecuencia, estándares internacionales o secuencias de libros de texto–, para la configuración de un plan de estudios personalizado. Utilizamos capturas de habla espontánea de un grupo experimental de hablantes nativos de inglés (n = 5) aprendientes de español como lengua extranjera local al contestar las preguntas de una batería en su lengua materna. A manera de herramienta facilitadora para activar la producción verbal en LE, se les ayudó en el proceso de traducción de sus respuestas en audio en inglés hacia el español, finalmente se les solicitó que volviesen a contestar las preguntas, esta vez en lengua extranjera; dicho proceso se repitió tres veces por pregunta. Siguiendo un análisis de enfoque cuantitativo, los resultados sugieren que la exposición reiterada a las equivalencias semánticas en lengua extranjera del propio repertorio verbal –limitado temáticamente por una pregunta formulada en lengua materna– guardan una correlación importante con las cualidades logradas en producción verbal en lengua extranjera, tanto en recuperación como en complejidad léxica, debido al efecto de primado que ejerce la delimitación temática al aprender y escoger el vocabulario que constituye las cohortes semánticas necesarias para contestar una pregunta estímulo.

PALABRAS CLAVE: *psicolingüística experimental, recodificación idiolectal, accesibilidad léxica, traducción en enseñanza de lenguas.*

ABSTRACT

The most wide-spread trend for content design in language teaching considers that a uniform, all encompassing framework suits all sorts of different students regardless of their lexical acquisition order. The purpose of this study is to present the results of the *Alpha* Protocol for idiolect re-encoding which, in the main, sets a paradigm shift with all previous curriculum trends by assisting learners to re-encode their own L1 speech in the foreign language by translating their idiolects to configure a personal syllabus –in sheer opposition to frequency corpora, international standards or didactic sequences in textbooks. We seized the spontaneous speech of an experimental group of native English speakers (n = 5) learning Spanish as a local foreign language when answering the questions of a battery designed ad hoc. As a facilitator tool to trigger verbal production in the foreign language, participants were assisted in translating their answers from English into Spanish. Finally, they were requested to answer the same questions right in Spanish; this whole process was repeated thrice. Following a statistical quantitative approach, the data suggest that repeated exposition to the semantic equivalences in a foreign language from one's own verbal repertoire –thematically limited by the question asked in the L1– has a relevant correlation with the features achieved in verbal production in the foreign language. This has got a direct impact on both lexical retrieving as well as on lexical complexity due to the priming effect of the thematic limitation, reducing the number of words to be learnt to only those comprising the semantic idiolect fields in L1.

KEY WORDS: experimental psycholinguistics, idiolect re-encoding, lexical access, translation in foreign language teaching

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de la enseñanza de idiomas han surgido múltiples opiniones sobre la naturaleza del aprendizaje cuya influencia en la dinámica educativa y el diseño de contenidos constantemente transforman la práctica docente. Por ejemplo, el enfoque lineal de enseñanza de la gramática ha sido continuamente criticado y reconsiderado puesto que implica una secuencia poco natural de elementos lingüísticos, *a decontextualized view of grammar persists in the popular imagination, in many textbooks and in a great deal of pedagogical practice* (Nunan, 1996, p. 65). En otras palabras, la docencia de lenguas parece todavía seguir un orden de adquisición lineal estructurado que no necesariamente representa el modus operandi de codificación y recuperación de los aprendientes de una lengua extranjera.

La presente investigación surge de una premisa de diseño de contenidos diferente, conviene saber, la manipulación de las circunstancias que aseguran una eficaz recuperación léxico sintáctica en lengua extranjera remota que, antes que presentar en forma secuencial elementos lingüísticos, emula la aleatoriedad estructural de presentación y uso de dichos elementos en entornos de inmersión.[1]

En concreto, la propuesta toma el repertorio verbal en L1 de cada aprendiente como un plan de estudios que lo faculte para recuperar unidades léxicas en habla espontánea. La enseñanza de idiomas convencional intenta esto mediante la práctica controlada, la ejercitación de estructuras o vocabulario determinados externamente, así como las estrategias de memoria a corto plazo con el único fin de tener éxito en exámenes estandarizados (Johnson, 2008, p. 451). Este «éxito», no hace falta decirlo, dista grandemente de lo que exige interactuar espontáneamente en lengua extranjera: Acceso léxico en múltiples contextos.

Ahora bien, ¿por qué tomar el idiolecto o repertorio verbal como plan de estudios?

Dado que no hay dos seres humanos cuya forma de expresarse sea idéntica, pues *cada uno elige elementos de expresión diferentes de los que seleccionan los demás. Con ello resulta la pluralidad en las formas de hablar* (Alcalá, 1981, p. 33), y, de un modo parejo, las cualidades de densidad léxica, novedad léxica, frecuencia de palabras, elección de colocaciones y estructuras estilísticas son casi que únicas para cada idiolecto (Coulthard, 1995, p. 242-3), ello por no ahondar en el repertorio de registros, ya que: *One of the component features of an idiolect is obviously the set of registers of which the speaker has command* (íbid, p. 240), proponemos que los hábitos verbales idiosincrásicos (sean fonéticos, sintácticos o de elección léxica) en cada individuo, es decir, su idiolecto (o repertorio verbal) puede ser la columna vertebral del diseño de contenidos, dada la naturaleza estructural aleatoria de las emisiones verbales que determinan la frecuencia de elección léxica. En agudo contraste a los enfoques tradicionales, coincidimos con Lewis al recordar que la *acquisition is based not on the application of formal rules but on an*

[1] Por aleatoriedad estructural (Bonilla Carvajal, 2011) debe entenderse la irregularidad de construcciones

accumulation of examples from which learners make provisional generalizations. Language production is the product of previously met examples, not formal rules. –No LINEAR SYLLABUS CAN ADEQUATELY REFLECT THE NONLINEAR NATURE OF ACQUISITION (2000, p. 184 subrayado nuestro) Esta naturaleza no lineal se refleja perfectamente en el idiolecto, y por lo mismo, para esta investigación lo definimos como una gramática de estados finitos cuyos límites pueden medirse sincrónicamente dentro de la innovación léxico sintáctica del habla espontánea.

> Through their talk (as well as through other aspects of their behavior), individuals display the fact that they are individuals. To use the common phrase for this, people express themselves with everything they do, whether or not self-expression is at the moment or in the context particularly valued or even thought relevant at all. A society in which everyone always talked alike, in which people were linguistically indistinguishable from one another, would be unthinkable (Johnstone, 1996, p. 7).

Visto así, un idiolecto es la apropiación individual de la gramática general común a toda una comunidad verbal, forma individual de hablar que incluye sonidos, palabras, estilo y gramática (Wardhaugh, 2010, p. 4). El idiolecto no se ha trabajado como base de programación de contenidos pues suele ser un concepto nublado por las abstracciones e idealizaciones de la lingüística que han llevado incluso a negar este tipo de gramáticas individuales: *Linguists are interested in language and languages and those interests naturally lead to abstractions and idealisations, which often preclude individual grammars* (Barlow, 2010, p. 1). El idiolecto, no obstante, constituye otro tipo más de variedad dialectal dentro del sistema lingüístico cuya diferencia con otras radica en la extensión (el individuo) (Syal, 2007, p. 57); por tanto, el hecho de que el idiolecto difiera ontológicamente del lenguaje de la comunidad entera (así como el individuo difiere ontológicamente de la comunidad) no tiene una importancia cardinal para la lingüística generalizadora (Lyons, 2006, p. 43) o la lingüística aplicada. El estudio del lenguaje debe partir pues del idiolecto como unidad de lengua, el desempeño lingüístico individual especificado por una gramática interna (Harman, 2000, p. 220).

> Each speaker possesses such a *mental grammar*, acquired through the interaction between innate capacities (the language faculty or universal grammar) and individual experience. Since the experiences of each individual are unique, it follows that each individual can potentially possess a *unique grammar*. In this tradition, the scope of a grammar is the speech of the individual who possesses it, the "idiolect". (Guy, 2011, p. 2203, cursivas nuestras)

Una teoría de enseñanza de lengua no puede negar el factor de variedad individual en cognición y escogencia léxico sintáctica. La tarea de diseño curricular, en general, y de programación de cursos de idiomas, en particular, ha de partir del reconocimiento de este hecho y abordar su tratamiento mediante la inclusión de elementos léxico sintácticos (en lengua extranjera) provenientes de la lengua materna de sus aprendientes. *It is a task not of a general theory of language but of theories of individual languages or language varieties –e.g., of individual grammars– to formulate identifying properties for the entities (categories, etc.) postulated for the idiolect systems of a given language (or variety)* (Sackmann, 2008, p. 6).

Analizadas las conceptualizaciones previas sobre idiolecto, vector primordial de este estudio, uno de nuestros objetivos principales será –a fin de liberar el potencial cognitivo para recuperar ítems léxico sintácticos en lengua extranjera– limitar la selección léxico sintáctica de todas las posibilidades presentes en la gramática general a aquellas de la

gramática del individuo, en otras palabras, el aprovechamiento de las circunstancias temáticas contextuales que delimitan la emisión verbal, pues ellas permiten codificar y almacenar en el léxico mental las entradas léxicas. De este modo la presente investigación se guía por la pregunta: *En comparación a la conducta verbal de hablantes nativos de español, ¿cómo facilita la traducción de monólogos dependientes de campos semánticos en L1 la recuperación léxica en LE?*

Para lograr tal objetivo este estudio se adhiere a la línea de investigación Psicolingüística Experimental Cognitiva al diseñar, desarrollar y administrar un protocolo verbal para recuperación léxica aplicado a cinco sujetos adultos de experimentación aprendientes de español como lengua extranjera local. El objetivo es recuperar sistemáticamente campos léxicos en español (lengua extranjera para los participantes) a través de traducciones consecutivas de habla espontánea en la lengua materna de cada uno de ellos.

Los principales fundamentos teóricos en los que se basa el presente estudio se apoyan en los hallazgos propuestos como hipótesis central para la recodificación idiolectal (Bonilla Carvajal, en prensa) y principal constructo teórico en esta investigación. En pocas palabras, el lenguaje está hecho de signos arbitrarios cuyo sentido no lo otorga la relación directa entre el significante y el significado sino la convención social (Belinchón, Rivière e Igoa González, 1992, p. 34), el acuerdo común del lenguaje (Wackernagel, 2009, pp. 37-8), o las fuerzas del mercado lingüístico (Bourdieu, 1982, p. 28). El código al que nos exponemos durante la infancia (L1) es la moneda de intercambio de información cuyo dominio y uso permanente es inevitable por lo necesario como conducta para asegurar comunicación, supervivencia y reproducción. Este contacto cotidiano con la lengua le permite al cerebro humano crear y fortalecer conexiones sinápticas con celeridad (Pulvermüller, 2002). Tales conexiones son los caminos en los que la información de estímulos entrantes se codifica, difunde y posteriormente recupera en las ramificaciones neurales complejas de las áreas Brocka y Wernicke (Pulvermüller, 2002, p. 37, 220). Por último, el proceso semasiológico se da por reglas, a veces arbitrarias (véase Alonso, Palomo Olmos y Polo, 1998) pero siempre establecidas de forma patente y seguidas por los miembros de la comunidad verbal por convención social, es decir, la difusión de un símbolo vinculado a su(s) sentido(s) da por resultado las variaciones del lenguaje. Así, cada individuo tiene un conjunto léxico sintáctico finito –aunque expandible– y un número de combinaciones que le permite adecuadamente comunicarse con otros dentro de su comunidad verbal. Este conjunto es usualmente denominado «léxico mental» por los psicolingüistas (Jackendoff, 2002; Levelt, 1991; Levelt, Roelofs y Meyer, 1999), «idiolecto» por los sociolingüistas (Barber, 2001; George, 1990; Higginbotham, 2006), y «repertorio verbal» por los analistas de la conducta (Fisher, 2011, p. 271; Skinner 1957).

El propósito de la docencia en lengua extranjera, por ahora, no se encamina a asistir a los aprendientes a recodificar tal conjunto de posibilidades comunicativas en la lengua extranjera (LE), sino, más bien, hacia el señalamiento didáctico de reglas gramaticales mediante dinámicas de aula, libros de texto y baterías de pruebas estandarizadas. Nuestro objetivo principal es, por una parte, explorar y presentar evidencia del impacto sobre la accesibilidad léxica en lengua extranjera que brinda apoyarse en el idiolecto en lengua materna y, por otra, proponer una alternativa al desarrollo de contenidos tradicional, no

enfocándonos en estructuras prefabricadas, sino en el habla espontánea de los aprendientes, dicho de otro modo, aprovechar el potencial del habla fluida en L1 como mecanismo de reducción del tiempo requerido para activar una competencia verbal fluida en LE.

Sugerimos por tanto para un programa de docencia de idiomas la selección de contenidos léxicos de naturaleza centrífuga, intraidiolectal e inductiva (de adentro hacia afuera, de lo particular a lo general), en claro contraste con la tendencia usual centrípeta, extraidiolectal y deductiva (que va de afuera hacia adentro, de lo general a lo particular). La elección de unidades léxicas es dictada por las constantes lingüísticas que surgen del habla espontánea en cada campo semántico, no por la decisión externa que han tomado terceras instancias (profesores, Ministerio de Educación, política de educación lingüística continental, etc.).

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En la elaboración curricular en lengua extranjera aparece la necesidad de selección léxica, es decir, elegir las unidades o ítems léxicos que se enseñarán y los que se espera que aparezcan en el desempeño oral o escrito de los aprendientes. Esta necesidad también se encuentra (de forma aún más apremiante) en el camino que transitan los aprendientes autónomos de lengua extranjera, sin embargo, en la práctica cotidiana es ampliamente difundido el hábito de acudir al conocimiento intuitivo de los docentes y su percepción subjetiva de lo que conviene enseñar (Bartol Hernández, 2010, p. 92) prescindiendo de criterios unificados y de rigor científico que les permitan establecer las unidades léxicas de máximo provecho para sus alumnos. Existen, por supuesto, los distintos factores de decisión como la cobertura, el rendimiento, y la frecuencia (Bartol Hernández, 2010, Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2009), no obstante, al basarse estos en una versión generalizada del lenguaje (la que se extrae de los corpus: la suma de muchos idiolectos que no representan el uso individual) la fiabilidad de tales criterios incurre automáticamente en la *desindividualización* del diseño curricular al pretender enseñar idiomas desde el uso externo del habla (contrariamente a las exigencias internas surgidas del idiolecto) atendiendo, en la mayoría de ocasiones, a pautas vagas elegidas arbitrariamente por los docentes o diseñadores de materiales. Estas, entre otras, son las dificultades que surgen al tratar la selección léxica en diseño curricular en español como lengua extranjera (Samper Hernández, 2001).

Esta investigación surge de los fundamentos teóricos propuestos en Bonilla Carvajal (2011) sobre recodificación idiolectal como estrategia metacognitiva que reduce las unidades léxicas y sintácticas que se aprenden en lengua extranjera a aquellas que aparecen en el habla semiespontánea en lengua materna dentro de un campo semántico. Lo anterior se justifica en la hipótesis de que producir y traducir todas las unidades léxico sintácticas presentes dentro de un campo semántico dado en lengua materna conduce a facilitar la recuperación léxico sintáctica en producción verbal de lengua extranjera,

puesto que al activar en lengua extranjera la misma cohorte semántica[2], la selección que se haga de estructuras y vocabulario se apoyará en las mismas de la lengua materna, ya que se trata de recursos discursivos consolidados en los adultos y necesariamente transferibles de un idioma a otro al basarse siempre en el mismo conocimiento conceptual, con independencia del idioma en que se exprese.

Este estudio apunta a comprobar, de forma exploratoria y acudiendo a un diseño pre experimental, si cinco aprendientes de español como lengua extranjera logran tener un desempeño oral de características cuantitativas semejantes a las de cinco hablantes nativos de español al responder un mismo conjunto de preguntas, dentro de un mismo límite de tiempo (60 segundos aprox.), y tras recodificar (traducir de inglés a español y practicar) las unidades léxico sintácticas presentes en los campos semánticos de su lengua materna. La anterior serie de pasos sistemáticos reciben el nombre de Protocolo *Alpha* de Recodificación Idiolectal (véase 4.3 Procedimiento de intervención).

A partir de la anterior hipótesis contactamos a cinco hablantes nativos de inglés (n = 5) con menos de dos semanas de residencia en Santafé de Bogotá (Colombia). Se les formuló a cada uno de ellos cinco preguntas de conocimiento general para después ser recodificadas sus respuestas en lengua extranjera siguiendo el ciclo completo del Protocolo *Alpha* en una sesión individual para cada pregunta. A continuación se tomaron muestras de habla espontánea de un grupo de hablantes nativos de español americano que contestaron las mismas preguntas (las mismas cohortes semánticas) que nuestro grupo experimental. Finalmente se compararon los rasgos cuantitativos de las producciones verbales de ambos grupos siguiendo una rejilla de doce criterios (*cfr.* Objetivos específicos) a fin de establecer el grado de proximidad entre las respuestas dadas por los aprendientes de español tras recodificar los campos semánticos con el Protocolo *Alpha*, en comparación con las del grupo de hablantes nativos. Lo anterior nos permite validar de forma inicial y exploratoria la precisión que tiene el proceso de Recodificación Idiolectal (traducción de campos semánticos idiolectales) en general, y del Protocolo *Alpha*, en particular, como estrategia metacognitiva para facilitar la recuperación léxica en aprendientes de español como lengua extranjera.

Nuestra investigación se enmarca en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras locales en entornos independientes (aprendizaje autónomo o auto regulado). El grupo de participantes no asistió a cursos de lengua española durante la intervención y su tiempo de permanencia en un país hispanohablante no superó las dos semanas antes de efectuar con ellos el experimento.

1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La presente obra parte de la presentación de los fundamentos teóricos, a continuación examinamos el estado de la cuestión mediante una discusión de los principales estudios

[2] Concepto tratado aquí como sinónimo de campo de ideas o ideológico, también llamado centro de interés (*centre d'intérêt*) en los estudios sobre disponibilidad léxica.

que interesan a los planteamientos investigativos aquí propuestos; los objetivos de investigación (generales y específicos) que conducen a nuestra pregunta de investigación base, después la exposición del diseño de investigación, instrumentos de recolección de datos y, detalladamente, el procedimiento de intervención con cada una de las etapas que sigue el ciclo de recodificación idiolectal del Protocolo *Alpha*. Inmediatamente, expondremos la unidad de datos para análisis, el muestreo, el grupo de participantes y los resultados esperados de esta investigación que nos llevarán a la conclusión, implicaciones educativas y futuras líneas de investigación.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La presente investigación tiene como propósito fundamental comprobar la hipótesis central sobre activación léxico sintáctica productiva y fluidez verbal en lengua extranjera mediante el enfoque del proceso de aprendizaje en aquellas unidades léxico sintácticas pertenecientes al idiolecto y, más aún, a aquellas que emanan de un campo semántico dado. En este trabajo se demuestra la correlación entre recuperación léxica en español como lengua extranjera facilitada por la aplicación del Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal, es decir, la traducción oral (interpretación) sistemática de monólogos dependientes de campos semánticos activados por una pregunta desde la L1 hacia la LE.

Para abordar los siguientes fundamentos teóricos que apoyan nuestra propuesta, empezaremos por detallar el ángulo lingüístico, psicológico y didáctico que respalda el plan de acción (Protocolo *Alpha*) a través de una precisión terminológica de lo que se entiende en esta investigación por campo semántico, recuperación léxica en LE, complejidad léxica en LE, y monólogos dependientes de campos semánticos en L1.

2.1. CAMPO SEMÁNTICO

Los campos semánticos son las agrupaciones de palabras dictadas por la percepción humana que categoriza ítems léxicos mediante determinadas relaciones de semejanza. Este proceso de conectividad semántica basada en representación mentales ha sido tratado por diversos autores desde los años 30 en Alemania y los 70 en Estados Unidos (para una retrospectiva histórica más abarcadora, véase Nerlich y Clarke, 2000).

Para nuestro estudio los campos semánticos son el conjunto de palabras, expresiones, fraseología y demás unidades léxico sintácticas asociadas a un tema, concepto, o estímulo. Esto amplía la definición dada a léxico activo en los estudios sobre disponibilidad léxica, donde se define como las *…palabras que [los hablantes] son capaces de actualizar espontáneamente cuando las circunstancias comunicativas y el tema tratado lo requieren* (Saralegui y Tabernero, 2008, p. 746).

Para ilustrar la definición de este constructo (Campos semánticos) con un ejemplo tomado de la psicología, tenemos las tareas de nombramiento de imágenes (Glaser y Glaser, 1989; Glaser y Düngelhoff, 1984; Snodgrass y Vanderwart, 1980, para una

detallada revisión histórica, en especial sobre el efecto *Stroop*, véase MacLeod, 1991). En tales experimentos, un investigador enseña a los participantes una o varias imágenes (que pueden ser ambiguas o de sentido unívoco) y el participante debe describirlas verbalmente o por escrito. Si se le enseñase la fotografía a color de una rosa en primer plano, y se le pidiera al participante que enuncie en voz alta todas las palabras que pueda asociar (palabras que se le vengan a la cabeza) para describir la fotografía, utilizaría posiblemente algunas de las siguientes:

rosa	rosado	jardín
espinas	tallo	belleza
pétalos	suavidad	fragancia
romance	decoración	amor
verde	tierra	raíces
	lluvia	

Este listado de palabras no busca ser exhaustivo. Es lógico que la tarea controla toda la posibilidad creativa del lenguaje, puesto que si se le pidiera al participante que en vez de utilizar palabras aisladas usara frases u oraciones más largas, la expansión léxica dentro de ese campo semántico (estímulo = *rosa*) sería mucho mayor (para una posición que defienda a ultranza la capacidad combinatoria y creativa del lenguaje, véase Chomsky, 1981, p. 442).

Otra variable importante es el porcentaje de innovación léxica. Si en este mismo estudio el conjunto de palabras que el participante acabó de enunciar fueran grabadas y al día siguiente la tarea se repitiese (y, nuevamente al día siguiente, así, unas ocho veces), es muy posible que tuviera lugar la innovación léxica, es decir, que tras varias respuestas al estímulo el participante, si bien reutilizará muchas de las anteriores dieciséis palabras (reciclaje léxico), también acudirá a otras que anteriormente no había pensado, pero que sirven de igual manera para contestar al estímulo. Por ejemplo, al asociar *rosa* con *tierra,* con *humedad,* con *lluvia* es posible que se activen otros campos semánticos –vecinos y adecuados al estímulo–, como es el caso de las palabras:

fertilidad	aves	semillas

O también que, por la misma asociación de ideas, termine estimulándose otro campo léxico vecino:

jardinero	tijeras	guantes	pala

Dentro de la labor investigativa que adelanta el Semillero para Altos Estudios en Traductología y Recodificación Idiolectal Aplicadas al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Gramática-Traducción (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Santafé de Bogotá), formulamos la pregunta: «¿por qué es difícil aprender varias lenguas extranjeras en Colombia?» a cinco hablantes nativos de español (cuatro americanos y una española), con un intervalo de un día entre cada respuesta. Al trascribir todas las respuestas de cada hablante y someter los datos a análisis lexicométrico, los resultados parciales sugieren que

la tasa de innovación léxica no supera el 22% del total de palabras usadas al contestar un único estímulo con independencia de edad, profesión, sexo o conocimiento del tema.

Para la investigación mencionada, estos hallazgos no fueron sorprendentes pues ya tienen una correspondencia en la lingüística corpus y el análisis conductual del lenguaje. El investigador George Zipf estableció en sus diferentes trabajos (1949; 1935), en especial en *Human behavior and the principle of least effort*, su conocida ley de Zipf por la cual en amplios corpus de producciones de lenguaje natural la frecuencia de cualquier palabra tendrá una proporción inversa a su rango en la tabla de frecuencias; esto indica que la palabra más frecuente en cualquier texto ocurrirá alrededor de dos veces con más frecuencia que la segunda palabra más frecuente y hasta tres veces más que la tercera, etcétera. Este fenómeno ha sido descrito en otras áreas de la lingüística por los estudios de Ramon Ferrer y Sole, (2003) y Ali (2006) y se muestra congruente con los porcentajes de innovación léxica de los sujetos experimentales en el estudio en mención. Ninguno de ellos al contestar con un día de intervalo la misma pregunta superó una tasa del 25% de innovación léxica o creatividad lingüística, es decir, de inclusión de nuevas palabras en un mismo campo semántico para contestar una misma pregunta. La ley de Zipf y nuestro estudio anterior apoyan la noción de la relativa finitud de un campo semántico idiolectal y, con ello, nuestra propuesta de trabajarlo como base para activar competencia léxica en lengua extranjera precisamente por la viabilidad de explorar en poco tiempo su finitud.

El campo semántico es, en consecuencia, la cantidad de palabras relativamente finitas (aunque de número expandible, ya se ha dicho) que se activan como consecuencia de un estímulo ambiental que exige producción verbal pertinente con el tema que se discute o se necesita exponer. Ahora bien, si quisiésemos explorar su conformación morfológica (no funcional), diríamos que este tipo de red léxica se define en términos de relaciones metonímicas, de meronimia, holónimos, hipónimos, hiperónimos, sinónimos y antónimos (Freedman y Loftus, 1971; Rabinobitz y Mandler, 1983; Rubenstein, Garfield, y Millikan, 1970, Segui, Frauenfelder y Morton, 1982) conforme a la parcelación de la experiencia real que cada hablante tenga[3]. De ahí que este fenómeno sea principalmente abordado tanto por la semántica, la lexicografía, el psicoanálisis y, al hablar del repertorio verbal de cada hablante, la psicolingüística cuando maneja diversas teorías para proponer modelos que describan la organización de unidades léxicas en cada sujeto (Freedman y Loftus, 1971; Rabinobitz y Mandler, 1983).

[3] Un hombre recién divorciado a causa de la infidelidad de su cónyuge, no clasificará a su exesposa en el mismo campo semántico a como lo haría la madre de esta. Para aquel, su mujer tiene una conducta moral vituperable, y por ello es probable que se catalogue su nombre junto con el de unidades léxicas que connoten a trabajadoras sexuales o animales promiscuos. Por el contrario, la madre de la esposa seguirá considerando a su hija como una mujer de moral intachable. Nuevamente se observa que la relación que establecemos con las unidades léxicas y, por extensión, la clasificación o «etiquetado» semántico para propósitos de organización y posterior recuperación de nuestro léxico mental es relativa a la relación que sostengamos con las realidades que ellas denotan. En ciertos países hispanohablantes las palabras *concha*, *culo*, *pendejo*, *carajo*, son socialmente inaceptables mientras que en otros su significado no levanta reparos de ningún tipo. Las asociaciones de palabras como mecanismo para indagar sobre las relaciones que entablan los hablantes con dichas realidades es una práctica que se remonta a los conocidos ejercicios psicoanalíticos de Carl Jung (1919) y los *lapsus linguæ* (*freudscher Versprecher*) de Sigmund Freud (Meringer *et al.* 1978).

Otros estudios han definido la recuperación de campos semánticos desde distintos ángulos: una postura morfológica por ejemplo los definía como

> …the set of all word candidates sharing the same initial two phonemes as the target word. For example, when hearing the word "alligator", words such as "alcohol" and "albatross", which share the same initial phonemes with "alligator", will initially be activated (as will other words which also share the same initial phonemes). All of these words constitute the initial cohort (Zhuang *et al.*, 2011, p. 3780).

Sin embargo, para este estudio coincidimos con la noción de campo o contexto semántico de Rahman y Melinger (2009, pp. 713-6):

> …any meaning-constraining context, i.e., discourse context, experimental context, situational context, within which a target word is uttered. […], semantic context affects speech production at two processing levels. First, context affects conceptual processing due to semantic priming of the target concept. Second, semantic context influences lexical level processes due to competition between lexical entries for selection. These two effects yield a combination of facilitative and inhibitory influences.

En el presente trabajo trataremos el concepto de campo semántico como el conjunto total de palabras que se activan en el repertorio verbal productivo de un hablante cuando se le exige responder una pregunta o comportarse verbalmente frente a un estímulo. Según comentábamos líneas arriba, el campo semántico no es finito; a lo largo de la vida de un hablante este puede expandirse, variar o incluso extinguirse por un procedimiento elemental de abolición de la conducta (Cohen *et al.* 1954; Miltenberger, 2012). Diacrónicamente no poseemos el mismo repertorio verbal ni los mismos campos semánticos cuando tenemos cinco años a cuando tenemos veinticinco, y en esta edad no son los mismos a cuando tenemos cincuenta. La ocupación, las circunstancias en que nos desenvolvemos y, más precisamente, el lenguaje al cual nos exponemos –elegido por convención de las personas que se hallan en nuestro contexto situacional cotidiano, en otras palabras, nuestra comunidad verbal–, no es la misma a lo largo del ciclo vital. De lo anterior se sigue que los campos semánticos varían con relación al grado de refuerzo que opere sobre ellos atendiendo a las prácticas reforzantes de la comunidad verbal. Sincrónicamente no tenemos el mismo campo semántico de un vehículo antes de aprenderlo a conducir que después de haberlo hecho. Las palabras que utilizamos para referirnos a enfermedades y dolencias no son las mismas de las que se vale el profesional de la medicina. Un indigente analfabeto no tiene la misma elección de vocabulario que un juez de la corte. Estos hechos son de fácil comprobación en la realidad y nos permiten aseverar que el idiolecto no es más que el conjunto total de campos semánticos que una persona ha consolidado en su conducta verbal como una operante de las prácticas reforzantes de la comunidad verbal en la que reside, o con que más frecuentemente tiene contacto. Para ponerlo en palabras de Skinner (1986, p. 121) el idiolecto es *…behavior that is reinforced through the mediation of other people, but only when the other people are behaving in ways that have been shaped and maintained by a verbal environment or language*.

2.2. RECUPERACIÓN LÉXICA EN LE

En virtud de lo anterior, nos es lícito esbozar un modelo teórico funcional que describa las etapas que atraviesa el proceso de recuperación léxica en lengua extranjera, a fin de proponer un currículo centrado en preguntas (en vez de descriptores de niveles, nociones, funciones o situaciones), y en la exploración sistemática de tales campos semánticos que derivan de las preguntas como medio para facilitar una posterior recuperación léxica en conversación espontánea, conservando las cualidades de complejidad inherentes al habla adulta elaborada, incluso en lengua extranjera.

Si es verdad que las *[m]emories occur when the brain 'replays' a pattern of neural activity that was originally generated in response to a particular event. So similar is the pattern to the original that the memory echoes the brain's perception of the real event* (Carter *et al.*, 2009: 160), entonces la recuperación léxica tiene lugar cuando un patrón de actividad neuronal se activa al presentársele un estímulo, y vuelve a reactivarse posteriormente tan pronto como el mismo estímulo –o uno que semeje sus propiedades ambientales, olfativas, gustativas, auditivas o visuales originales– entra en su campo de percepción consciente.

Si una persona oye o lee una(s) palabra(s) en lengua extranjera, por ejemplo, la siguiente oración en afrikáans:

Ek	word	vroeg	in	die	oggend	wakker	en	luister	na	die	voëls
Yo	*fui*	*temprano*	*en*	*la*	*mañana*	*despertado*	*y*	*escuché*	*a*	*los*	*pájaros*

y establece una vívida asociación entre el significado y la situación donde la expresión pueda usarse (por ejemplo, temprano en la mañana, en una cabaña en el campo), se dice que los ítems léxicos han sido aprendidos y recuperados exitosamente. Infortunadamente los salones de clase –en lo que al mundo occidental respecta– no semejan una cabaña en el campo y de allí que si las circunstancias de decodificación, cuando se exige la activación del campo semántico, no son similares a las que estaban presentes en el momento de la codificación del estímulo, incurre la enseñanza de lenguas en algo que denominaremos "falacia de la no correspondencia contextual" (para ver la relación de memoria dependiente del contexto en recuperación de asociaciones verbales véase Weingartner, Miller y Murphy, 1977).

La falacia de la no correspondencia contextual consiste, como su nombre ya lo anuncia, en la imprecisión metodológica de la educación tradicional en el aula liderada por un docente. En ella se le exige a los aprendientes la codificación de unidades léxicas a través de ejercicios (juegos teatrales, pruebas tipo cloze, aprendizaje mediante computadora guiado por un programa o didáctica de libros de texto), para posteriormente ser decodificada en el mundo real, en situaciones reales, ante hablantes de verdad. Este procedimiento niega la naturaleza de la recuperación léxica pues, según se constata desde Thorndike y la caja problema (1907) las circunstancias de codificación son necesarias para una efectiva decodificación posterior (Hockley 2008, p. 1412), *…subjective feelings of recollection play a role in the effects of environmental context but*

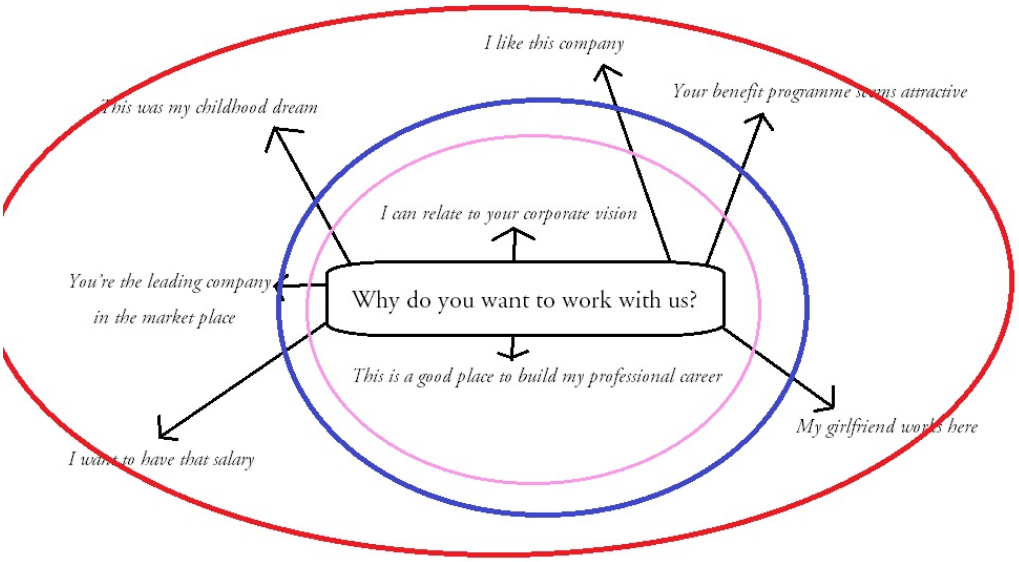
are likely based more on a sense of familiarity that is evoked by the context than on explicit associations between targets and their study context.

Podríamos ampliar aún más nuestra argumentación al afirmar que el proceso de atribución de sentido a las unidades léxico sintácticas y su posterior recuperación es una consecuencia reforzante del condicionamiento de respuesta. En el modelo de análisis aplicado de la conducta:

> Respondent conditioning occurs when an neutral stimulus acquires the power to elicit a conditioned response because the neutral stimulus has been paired with an unconditioned stimulus. Respondent conditioning simply involves pairing two stimuli: the neutral stimulus and unconditioned stimulus. The outcome of respondent conditioning is the development of a conditioned stimulus from a previously neutral stimulus. Operant conditioning occurs when a specific response in a particular stimulus situation is followed reliably by a reinforcing consequence. That is, operant conditioning involves a contingency between a response and a reinforcer in specific circumstances. The result of operant conditioning is that the behavior is more likely to occur in the future in circumstances similar to those in which the behavior was reinforced. To describe this, we say that the circumstances in which the behavior was reinforced develop stimulus control over the behavior or evoke the behavior (Miltenberger, 2011, p. 153)[4].

A las unidades léxicas discretas –y también a las secuencias de múltiples palabras complejas– se accede cuando se presenta de nuevo un estímulo similar al que ocurrió al dispararse la actividad neuronal la primera vez que este tuvo lugar. Este estímulo es responsable de delimitar la decisión léxica (Rahman y Melinger, 2009, p. 713). En consecuencia, si a una persona se le pregunta *Why do you want to work with us?* (¿por qué desea trabajar con nosotros?), en un contexto formal de oficina durante una entrevista laboral, tanto las pistas contextuales como la operante verbal bloquearán todas las otras posibles palabras candidatas (palabras competidoras) en el léxico mental del postulante, dejando un único conjunto de opciones.

[4] El condicionamiento de respuesta (*respondent conditioning*) ocurre cuando un estímulo neutral adquiere el poder de evocar una respuesta condicionada porque el estímulo neutro ha sido emparejado con un estímulo condicionado. El resultado del condicionamiento de respuesta es el desarrollo de un estímulo condicionado a partir de un estímulo previamente neutro. El condicionamiento operante ocurre cuando una respuesta específica en una situación de estímulo particular es seguida con seguridad por una consecuencia reforzante, es decir, el condicionamiento operante involucra una contingencia entre una respuesta y un reforzador en circunstancias específicas. El resultado del condicionamiento operante es que aumenta la probabilidad de que la conducta ocurre en el futuro en circunstancias similares a aquellas en las que la conducta fue reforzada. Para describirlo, decimos que las circunstancias en que la conducta se reforzó desarrollan control de estímulo sobre la conducta, o evocan la conducta.



GRÁFICA 1. Modelo teórico de anillos de inhibición verbal en habla espontánea. FUENTE: construcción propia.

La gráfica muestra una descripción teórica de la totalidad de posibles ideas que pueden activarse al oír (en una oficina, contexto formal, entorno de entrevista laboral) la pregunta *Why do you want to work with us?* Dentro del primer anillo negro encontramos la pregunta estímulo. Dentro del segundo, las dos respuestas seguras y políticamente correctas *I can relate to your corporate vision; This is a good place to build my professional career*. Fuera del no tan seguro tercer anillo: *You're the leading company in the market place*, la cual (para las nociones culturales de nuestro sujeto teórico) es apropiada, pero mejor evitada puesto que podría transmitir un indeseado sentimiento de oportunismo. En el último anillo más exterior, donde todas las ideas más censuradas (pragmáticamente inadecuadas) habitan, encontramos: *I like this company; Your benefit programme seems attractive; This was my childhood dream; I want to have that salary,* y *My girlfriend works here*. Estas ideas/razones, aunque sean ciertas, no son producidas debido a las pistas ambientales de inhibición, esto es, los indicadores contextuales limitantes que mediados por el historial de refuerzo delimitan la decisión léxica y, por tanto, modelan la topografía de la conducta verbal,. Hallazgo que puede comprobarse en el estudio de Jonides et al. (1998) al encontrar en imágenes de emisión de positrones la activación cerebral de una respuesta verbal que no se emite por imposición contextual (en el experimento citado, la instrucción del investigador):

> INTERVIEWER —Why do you want to work with us?
> JOB APPLICANT — I'm glad you asked me that, because I'd like to say that *I relate to your corporate vision*, and, well, definitely *this is a good place to build my professional career*.

De este modo la competencia léxica, así como la facilitación conceptual, siempre son inducidas por contextos temáticos (Weingartner, Miller, y Murphy, 1977; Hockley 2008; Rahman y Melinger, 2009). El contexto es entonces responsable de la elección conceptual y la decisión léxica al tener la capacidad de reactivar un patrón neuronal semejante al que

se activó en la codificación. El fenómeno se describe mejor como un proceso de clasificación semántica que tienen lugar en la unión de un único concepto objetivo y su contexto de enunciación (Kuipers *et al.*, 2006; Kuipers y La Heij, 2008). Estas nociones son compatibles con la de *preverbal message* de Bloem y La Heij (2003) en las cuales el acceso léxico está delimitado por el concepto objetivo elegido; un proceso de facilitación semántica a través de primado conceptual en la cadena de habla (cf. Bloem y La Heij, 2003; Bloem, Van den Boogaard y La Heij, 2004; Costa, Mahon, Savova, y Caramazza, 2003; Glaser y Dungelhoff, 1984; Kuipers y La Heij, 2008; Kuipers *et al.*, 2006).

De modo parejo Barsalou (1983) propone la formación de categorías ad hoc como modelo de accesibilidad léxica. Se construyen nuevas categorías en el léxico mental para alcanzar objetivos comunicativos y, fruto de ello, se activan las cohortes semánticas. De lo anterior se infiere que hablar es un proceso altamente ajustado por factores relacionados con el contexto de enunciación. *…[T]he specific characteristics of semantic activation spread during language production are dynamically modulated by semantic context (…) semantic contexts modulate the speed of lexical selection by flexibly recruiting context-specific lexical cohort assemblies of varying sizes* (Rahman y Melinger, 2009, p. 727).

2.3. COMPLEJIDAD LÉXICA EN LE

No son pocos los problemas que presenta la definición del constructo *complejidad léxica*. Por complejidad pueden entenderse muchas cosas, por ejemplo, la falta de claridad en una oración, en un párrafo, en un texto más amplio. Puede entenderse asimismo la complejidad en el entramado de ideas que constituye la composición base de un texto, o asociarse a un discurso, un registro, o un estilo altamente elaborado, como en el caso de la poesía barroca.

Para esta investigación, complejidad léxica se entenderá, no tanto como la elaboración ideológica, sino –su nombre lo advierte– como el fenómeno que ocurre en el nivel de escogencia de vocabulario. Complejidad, por tanto, será la similitud que la producción de no hablantes nativos de español como lengua extranjera logre alcanzar, respecto de la de hablantes nativos, tras la intervención siguiendo el Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal. Para definir mejor la noción de complejidad, conviene observar que nuestro criterio comparativo será el habla semiespontánea de cinco hablantes nativos de español americano. Debemos definir por lo mismo ciertas cualidades propias del habla de los hablantes nativos pues serán ellas el objetivo al cual apunta nuestra intervención.

Loretta y Carter (2007), por ejemplo, encuentran que el uso de marcadores discursivos por parte de hablantes nativos de inglés es mucho mayor que la de aprendientes en Hong Kong, ya que poseen una mayor gama en la variedad de funciones pragmáticas. De igual manera, Shehadeh (1999) resalta la naturaleza del educto modificado en la interacción conversacional como un proceso de la adquisición de lenguas en su estudio contrastivo entre hablantes nativos y aprendientes de inglés como lengua extranjera. Wray (1999) anota que las secuencias de fórmulas son también un distintivo importante entre hablantes adultos nativos y aprendientes adultos de lengua extranjera. En su estudio

afirma que no puede caracterizarse la diferencia de ambos tipos de habla como solamente un subconjunto menos amplio que el otro, sino como un uso de las formas preferidas por una comunidad –a pesar de existir otras variantes de expresión también gramaticalmente correctas– más usadas por los hablantes nativos.

Si equiparamos complejidad a la definición de fluidez del estudio de propiedades fonológicas del habla no nativa de Gut (2009, p. 77), observamos que, de una forma amplia *fluency comprises ease of communication, the ability to talk in coherent grammatically and semantically correct sentences with appropriate pragmatic skills in each communicative context and to demonstrate a large and varied vocabulary that enables variation of language use according to the different situational demands*. La distinción que plantea Gut (2009, p. 79) entre los dos tipos de habla, es que en el hablante nativo la fluidez se logra por haber automatizado la producción verbal en un conocimiento procedimental (*procedural knowledge*), en tanto que el no hablante nativo debe acudir aún a su conocimiento declarativo (*declarative knowledge*), lo cual le exige mayor inversión cognitiva y por lo mismo más pausas, falsos comienzos y errores.

Hay que tener claro que el contrastar la producción verbal de aprendientes de lengua con la de hablantes nativos es apenas un criterio, no exento de error. Si se considera que todo hablante nativo habla sin pausas, falsos comienzos o errores, se ignora mucho de lo que estudios sobre fluidez conversacional demuestran, en especial la variabilidad de dicha fluidez según el tema, situación o interlocutor (Grosjean, 1980; Naro y Pereira Scherre, 1996; Temple, 2000). El hablante nativo no es por tanto una muestra de habla perfecta, elocuente o carente de errores.

El habla fluida, tanto en L1 como en L2, es un fenómeno sujeto a variables como la edad, sexo, estatus social, extraversión, ansiedad comunicativa, cansancio, situación, audiencia, entre otras (para una descripción más abarcadora de estas variables, véase Furnham, 1990; Matthews y Deary, 1998). Foster y Tavakoli (2009) asimismo consideran la diversidad léxica como única diferencia al comparar los efectos de complejidad y fluidez en desempeño de una tarea de narración de un cuento al comparar los niveles de aprendientes de lengua con hablantes nativos.

Estos resultados dan soporte a los del estudio de Appel y Lantolf (1991) sobre complejidad léxica como factor en la producción en segunda lengua. En su experimento, hablantes nativos de inglés tuvieron un buen porcentaje de recuperación de proposiciones de un texto igual al de aprendientes de inglés; pero estos últimos recordaron más proposiciones en uno de los textos que tenía mayor léxico, lo que sugiere que la complejidad cognitiva tiene un efecto mayor en la segunda lengua que en la primera.

Para hacer operativo este propósito que buscamos de imitar el habla fluida adulta de hablantes nativos de español, recurrimos a doce criterios distintos que permiten –en un plano meramente léxico sintáctico, no pragmático ni fonológico–, caracterizar la topografía de la conducta verbal de ambos grupos de participantes. Nuestros criterios son:

1) Tiempo.
2) Promedio de palabras por segundo.
3) Nivel de complejidad Flesch Kincaid.
4) Grado Flesch Kincaid.
5) Número de oraciones.
6) Número de palabras complejas.
7) Porcentaje de palabras complejas.
8) Promedio de palabras por oración.
9) Promedio de sílabas por palabra.
10) Número de palabras.
11) Número de palabras no repetidas (innovación léxica).
12) Porcentaje de innovación léxica.

El tiempo es el número de segundos que se tardan los hablantes en contestar la pregunta estímulo. Para lograr una equidad entre los dos grupos y, en general, entre individuos, se les indicó a todos los participantes de ambos grupos que ciñeran el tiempo de cada una de sus respuestas a un lapso de entre cincuenta y setenta segundos, pues lógicamente no todos tienen las mismas ideas sobre las mismas preguntas y era posible que algunos contestaran en un tiempo inferior a veinte segundos, mientras que otros prolongaran su respuesta hasta los ciento veinte.

El promedio de palabras por segundo se extrae dividiendo el total de palabras entre el número de segundos. Un habla fluida le permitirá a una persona nativa tener mayor promedio de palabras por segundo que a quien está apenas empezando en un idioma.

El nivel de complejidad Flesch Kincaid y el grado Flesch Kincaid son criterios que manejan una estadística de legibilidad diseñadas por los autores Rudolf Flesch y J. Peter Kincaid. Entre sus estándares para detectar la complejidad en un texto se encuentran el número de palabras que conforman una oración, a partir de la primera después de punto o al comienzo de párrafo, y el primer punto seguido o final. También analizan mediante un algoritmo el número de palabras complejas por la cantidad de sílabas que cada palabra elegida tiene. Si bien esta prueba está pensada para textos escritos y no necesariamente orales, los números nos permitirán cuantificar la cantidad (y complejidad) de palabras que un hablante nativo introduce en su discurso en habla semiespontánea al contestar una pregunta estímulo, y así comparar dichos valores con la producción semiespontánea en el mismo tiempo y con la misma pregunta de principiantes de español como lengua extranjera tras seis horas de intervención con el Protocolo *Alpha* (para una descripción detallada del criterio Flesch Kincaid véase Farr, Jenkins y Paterson, 1951).

Una lógica semejante aplicará para el número de oraciones pues, en un nivel inicial, los aprendientes tienden a limitarse al empleo de oraciones simples y cortas, habla telegráfica (Janska y Clark, 2010), así como un predominio de las pausas y errores (Erbaugh, 1987, p. 109). Por su parte, los hablantes nativos se permiten estructuras mucho más largas y de mayor elaboración. Asimismo el porcentaje de palabras complejas, el número de palabras en cada oración, el de sílabas por palabra y, en general, el de número de palabras en toda

la respuesta servirán de índices de complejidad y recuperación en habla semiespontánea en ambos grupos.

Tenemos por último el porcentaje de innovación léxica, esto es, el número de palabras no repetidas (*type*, en el *Type-Token ratio*) de cada respuesta. Esto se obtiene a partir de tomar el número total de palabras y extraer de ellas las que solo se usaron una vez; pongamos por caso la siguiente oración: *La silla está vacía, y la persona sentada allí está triste*. La oración consta de 11 palabras "en bruto" (*tokens*), pero como se repite dos veces las palabras *la* y *está* diremos que solamente tiene nueve palabras "netas" (*types*). Contaremos entonces este número de palabras netas como la capacidad de los hablantes de manejar un discurso de bajo reciclaje léxico, por contar precisamente con una amplia gama léxica para expresar significados. El porcentaje que se extrae de este número de palabras no repetidas entre la totalidad de palabras de cada respuesta constituye el porcentaje de innovación léxica.

Estos criterios nos son exhaustivos. No es nuestro interés comparar en todo el espectro comunicativo las diferencias que hay entre hablantes nativos y principiantes del español como lengua extranjera. Sabemos que el plano pragmático (con su lenguaje no verbal, proxémico, y cultural) el plano fónico-fonológico (curvas tonales, patrones entonativos, timbre, ritmo, énfasis, alusiones sarcásticas, musicalidad, etc.) y estilístico discursivo (formas de tratamiento, estrategias discursivas, locuciones, fraseología, referencias culturales, intertextualidad, etc.), si bien son componentes innegables del episodio verbal, en el Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal la atención se proyecta exclusivamente a activar la competencia léxico sintáctica productiva. En general podemos decir que nuestra intención se limita a corroborar la hipótesis de que es posible facilitar la accesibilidad léxica en lengua extranjera si se emplea como mapa de trayecto la producción verbal en lengua materna y, a manera de elemento delimitante de primado, la misma temática delimitada por una pregunta (campo semántico idiolectal). Cuanto más se aproximen los números que arrojen estas estadísticas, más lograremos confirmar si la hipótesis de trabajo se cumple, por supuesto, limitando su validez a recuperación y accesibilidad léxica, no necesariamente a emular todo el espectro de matices naturales presentes en la producción verbal de hablantes nativos.

2.4. MONÓLOGOS DEPENDIENTES DE CAMPOS SEMÁNTICOS EN L1

Entendida ya la ley de Zipf (1949; 1935), como una función derivada del principio del menor esfuerzo, congruente con la recursividad inherente del lenguaje, en otras palabras, la capacidad idiolectal de reciclar unidades léxicas más activas en el repertorio verbal para ser empleadas en diversos contextos de enunciación, definiremos esta producción monológica como la articulación de fonemas (sonidos organizados) en una secuenciación de vocabulario pertinente al campo semántico necesario para contestar una pregunta estímulo.

Así como en nuestro ejemplo inicial del experimento de nombramiento de imágenes (una rosa), en la que acudían como palabras candidatas unidades léxicas pertinentes a la

imagen, en modo semejante se espera que al formular una pregunta en reiteradas ocasiones las unidades léxicas que componen la respuesta sean congruentes (pertinentes) con el tema propuesto.

Los monólogos derivados de las respuestas que se emitan en lengua extranjera serán también dependientes de estos campos semánticos, puesto que los elementos constituyentes fueron codificados y reforzados por una pregunta estímulo y, naturalmente, por el historial de reforzamiento que tuvieron como hablantes en su L1, esto es, del campo semántico idiolectal (también ideológico, diríamos) en lengua materna.

Sabemos bien que la totalidad de posibilidades comunicativas que una persona tiene en lengua materna –y, con algo de entrenamiento, en lengua extranjera– no se circunscriben al ámbito de la producción monológica. En esta investigación no obstante, hemos decidido centrarnos en esta tipología textual (oral) al poder manipular todas las contingencias de refuerzo que intervienen en ella. El Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal, no riñe con la práctica de traducir unidades léxicas provenientes del habla espontánea en situaciones cotidianas o que incluyan a otros interlocutores. Si bien nuestra creencia y experiencia de prueba piloto del Protocolo demuestra que, incluso en grabaciones de conversaciones entre varias personas en situaciones fuera del laboratorio, el contexto enunciativo (memoria ambiental dependiente del contexto) desempeña un papel de delimitación de primado con su consecuente facilitación de accesibilidad léxica. Sin embargo para efectos de esta investigación preferimos centrarnos en un cuestionario puesto que nos permite voluntariamente reactivar el campo semántico idiolectal con tan solo formular la pregunta estímulo. Esta facilidad de activación temática no se consigue con una conversación espontánea que incluya a varios interlocutores, precisamente por la aleatoriedad estructural del lenguaje que impide (a menos que se memorice un libreto estructurado, como en el teatro), la recuperación léxica e ideológica del mismo campo semántico; situación que bien harían en considerar aquellos propulsores de los juegos teatrales (juegos de rol) en la docencia de idiomas al seguir la creencia consuetudinaria de que memorizar y actuar una conversación tendrá un efecto codificador que facilitará la recuperación léxica posterior (remítanse los lectores a la bibliografía disponible para apoyar nuestra perspectiva sobre la falacia de la no correspondencia contextual).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta investigación expande y profundiza los principios propuestos en *The Individual Grammar approach to foreign language learning: an idiolect-driven syllabus for independent language learners* (Bonilla Carvajal, 2011). En esta teoría las fases de adquisición de lengua extranjera en entornos independientes se consideran consecuencia operante de las traducciones hechas por un aprendiente desde su conducta verbal codificada en lengua materna (aducto lingüístico) hacia una lengua extranjera (educto lingüístico o conducta verbal deseada).

Toda la tarea de adquisición de lengua extranjera podría explicarse brevemente como un proceso de autorreforzamiento al recodificar el propio idiolecto en un código lingüístico diferente. En otras palabras, si un hablante nativo no puede (o no necesita) utilizar palabras que no pertenezcan a su léxico mental a fin de tomar parte en un episodio verbal, ¿por qué sería necesario enseñarle vocabulario en lengua extranjera, que no deriva de los nodos conceptuales presentes en su lengua materna? Wittgenstein nos previene al postular que los límites de nuestro lenguaje son también los límites de nuestro mundo *Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt* (1921, p. 246). Al fin y al cabo solo dentro de tales límites de los adquirientes (los nodos o límites del idiolecto) está construida su capacidad total de comunicar pensamientos en cualquier lengua extranjera. Para resumirlo *A speaker is said to be fully competent in a foreign language as soon as his / her idiolect is completely re-encoded in that language, and when the re-encoded idiolect has been internalized so as to recall and produce it either orally or in writing in a different context to that where it was initially re-encoded* (Bonilla Carvajal, 2011, p. 135).

El modelo teórico derivado de este enfoque fue comprobado utilizando datos experimentales de laboratorio con sujetos de experimentación ($n = 9$), a quienes se les dio la tarea de traducir capturas de habla espontánea de su lengua materna hacia la lengua extranjera que aprendían en ese momento. Los resultados de la investigación mostraron evidencia consistente de que –siendo un curso de acción más breve– si se explora detalladamente, el habla espontánea puede ser el insumo principal de un programa interno para acelerar el tiempo requerido en el desarrollo de la destreza oral en lengua extranjera.

Así, la generalidad del concepto plantea un enfoque completamente centrado en las necesidades lingüísticas del aprendiente que emergen precisamente de su habla espontánea, toda vez que estas mismas necesidades ocurrirán en el momento en que quiera expresarse en lengua extranjera.

Lo anterior conduce a una afirmación base, a saber: Puede lograrse una rápida fluidez en lengua extranjera cuando el aprendiente se concentra exclusivamente en el léxico y en construcciones de su habla espontánea en lengua materna. Dentro del continuo denominado interlengua la L1 desempeña un papel determinante en el aprendizaje y adquisición de LE en elección de palabras, patrones de entonación, estrategias discursivas, y formas de tratamiento social (Nitschke, Kidd y Serratrice, 2010, p. 94). Esta función de referencia lingüística, se ha dicho ya, crea generalización (vestigios conductuales), un fenómeno también conocido como interferencia y transferencia (Porter y Duncan, 1953; Postman, 1962), pero la forma en la cual esos vestigios conductuales se tratarán en este estudio no será con la desaprobación usualmente dada, es decir, como algo que ha de ser evitado a toda costa, o como una barrera para el desarrollo comunicativo, pues, muy al contrario, el idiolecto es el mapa de construcción sobre el que se registra un incremento en el desarrollo de la competencia léxica, y, asimismo, una significativa reducción del tiempo necesario para activar la destreza oral. El léxico en lengua materna, por lo tanto, es la estructura base de la recodificación idiolectal en tanto que, se propone, el desempeño en lengua extranjera no es más sino una serie de pasos

conducentes a decodificar el repertorio de respuestas de la conducta verbal en lengua materna.

Según lo anterior, nuestra línea de investigación Estudios en Recodificación Idiolectal pareciera encontrar vasos comunicantes con los estudios de disponibilidad léxica (DL), entendidos estos como *…el campo de investigación, dentro de la lingüística, que tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla* (Saralegui y Tabernero, 2008, p. 745). Más todavía cuando encontramos la definición de léxico disponible tan próxima a la que manejamos aquí como campo semántico:

> …el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Lo que se pretende con un estudio de DL es descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinadas situaciones comunicativas (ibíd.).

A pesar de parecer semejantes, deseamos aclarar que nuestro estudio se ha desarrollado independientemente y sin inscripción en las investigaciones sobre disponibilidad léxica, a su vez, reforzamos nuestra propuesta de continuar y expandir los estudios en Recodificación Idiolectal, presupuesto que los primeros exclusivamente se centran en la producción no contextual, no natural, no espontánea de unidades léxicas respecto a centros de interés delimitados, lo cual invariablemente limita sus aplicaciones prácticas al campo del aprendizaje de idiomas: *Sabemos, pues, que hay terrenos donde las técnicas aplicadas para el estudio de la disponibilidad léxica encuentran limitaciones prácticamente insalvables y el de la adquisición es uno de ellos* (Moreno Fernández, 2012, p. 51).

En consecuencia, este estudio (y a diferencia de su predecesor: Bonilla Carvajal, en prensa), prueba la viabilidad de la hipótesis de trabajar sobre campos léxicos temáticos en conversación semiespontánea, más precisamente, los efectos potenciales que la interpretación consecutiva corta de L1 a LE tiene en la posterior accesibilidad léxica en el habla semiespontánea de los aprendientes en una entrevista de preguntas cerradas.

El papel de contestar preguntas en el Protocolo se entiende mejor si lo enmarcamos como una función de tendencia temática para provocar conducta verbal. La ley del efecto de Thorndike (1907, p. 166) plantea que una respuesta cuya consecuencia produzca un efecto reforzante será más probablemente activada en circunstancias similares, o en situaciones que semejen las circunstancias reforzantes originales. Hay un apoyo teórico manifiesto para establecer un vínculo entre las esferas de acción circunstanciales en las que la conducta verbal se aprende y la función reforzante de los indicios contextuales que provocan la reactivación de tal conducta por parte del hablante.

En efecto, Levelt, *et al.* (1999) afirman que las limitantes temáticas hacen posible que las palabras almacenadas en el léxico mental sean accesibles en el flujo de habla, tanto para comprensión como producción. La recuperación léxica se facilita por un contexto que sugiere las palabras más adecuadas (Bock, Konopka, y Middleton, 2006, pp. 105-6), así como las palabras candidatas que compiten con aquellas apropiadas al contexto y

determinan la elección de vocabulario antes de ser articulado (para un enfoque neurológico de este fenómeno, véase Pereira, Detre, y Botvinick, 2011). La anterior evidencia se adhiere al corpus de razones que apoyan la siguiente hipótesis de trabajo: La memoria ambiental dependiente del contexto es contingente sobre la acertada recuperación de ítems léxicos, su hallazgo y traducción facilita la accesibilidad léxica (para un análisis más profundo de los procedimientos desarrollados con objeto de valorar la contribución de pistas contextuales en respuestas de contextos específicos, véase LaBar y Phelps, 2005).

Es ampliamente entendido, entonces, que la accesibilidad léxica es la base del habla y si tuviésemos la capacidad de entender y manipular mejor el fenómeno de elección de vocabulario en la producción oral, mucho de lo que se ha logrado hasta la fecha en lingüística aplicada (enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, diseño curricular, estrategias metacognitivas, etc.) podría mejorar drásticamente. No obstante la realidad a la cual se enfrentan los científicos es que el progreso disponible –al menos en la literatura relevante en el campo– es poco. Al intentar categorizar o definir la accesibilidad léxica en producción de lengua extranjera, debe reconocerse que no es un tema fácil. Los procesos mentales de jerarquía superior en el cerebro humano difícilmente permiten a los investigadores obtener un conocimiento claro del mecanismo que opera en su ejecución y de ahí es que tan solo algunos modelos (por demás, fuertemente teóricos) hayan sido propuestos a la fecha.

Para Cutler (2002, p. 858) por ejemplo, la accesibilidad léxica es aquel momento

> …when the pronounceable word forms are found which encode the concepts the speaker wishes to communicate; and it occurs in listening when the meaning is found which is expressed in the word forms (a short version of lexical representations) the listener has heard.

De este modo, el léxico mental se compone de *the stock of words which speakers of a given language use in speaking and listening [and that] constitutes the vocabulary. The mental lexicon is the mental representation of the vocabulary*. Cutler (2002, ibid). En este modelo de accesibilidad léxica por etapas tenemos un nodo que define el lema (es decir, la entrada de la palabra en el léxico mental, semejante a un diccionario) el cual delimita la sintaxis del resto de la oración y, por extensión, delimita el discurso. Hay argumentos a su vez que apoyan la segmentación (etapas) a lo largo del proceso de accesibilidad léxica, por ejemplo Dell (1986) y Levelt *et al.* (1999b) quienes afirman que el significado y el sonido se acceden y recuperan en dos etapas diferentes. Asimismo, Levelt *et al.* (1991, p. 122) también establecen un orden semejante para describir el proceso de accesibilidad léxica:

> The skill of lexicalizing a content word involves two components. The first one is to select the appropriate lexical item from among some tens of thousands of alternatives in the mental lexicon. The second one is to phonologically encode the selected item, that is, to retrieve its sound form, to create a phonological representation for the item in its context, and to prepare its articulatory program.

Por otro lado Caramazza (1997) propone un modelo de accesibilidad de doble etapa. La primera fase involucra la selección de formas léxicas de modalidad específica (semántica y sintáctica específicas), y la segunda determina el contenido fonológico específico para aquellos lexemas previamente seleccionados.

Con lo anterior –a manera de introducción breve– es claro que entre los diferentes modelos de accesibilidad léxica parece que existe un acuerdo sobre la posible línea lógica que controla la decisión léxica en el flujo de habla. No obstante Caramazza (1997, p. 178) nos previene al señalar que

> …there are substantial disagreements among models. Thus, for example, models differ on whether they assume discrete or interactive stages of processing, whether they assume componential or holistic representations for meaning, whether they assume localist versus distributed representations, and whether or not they assume morphological composition.

A pesar de estas perspectivas opuestas en cada uno de los modelos, hay una visión compartida al observar que la pertinencia temática / tópica delimita la elección en el repertorio léxico en hablantes normales. Este fenómeno se observa mejor en el efecto de primado: En el clásico estudio de Levelt (1991) sobre accesibilidad léxica, se les proponía a varios sujetos una tarea de nombramiento de imágenes; conforme iban apareciendo ellos debían nombrar cada una inmediatamente. La intención inicial de Levelt era medir el tiempo que le toma a una persona normal identificar y nombrar diferentes imágenes. Había una palabra cada dos imágenes, introducida como elemento de primado o dispositivo de delimitación temática. Por ejemplo, al presentarse la imagen de una oveja los sujetos también oían la palabra «lana» como un dispositivo de primado lo que activaba en ellos la respuesta «oveja». (Para más estudios sobre los efectos de primado como un asistente del contexto en tareas de complementación de fragmentos, véase Tulving, Schacter and Stark 1982). El primado es por tanto la función delimitante que cumplen algunas palabras (cotexto) o las circunstancias de emisión (contexto) para facilitar la accesibilidad léxica de forma que la conducta verbal sea adecuada a la situación en que ocurre.

Esta adecuación se observa en el aprendizaje de la conducta verbal según el modelo de condicionamiento operante trifásico (Skinner, 1953; 2002; Staats, 1996), también estudiado como forma de aprendizaje asociativo dependiente del tema. Según Geiger (2008), el aprendizaje está contextualmente modulado como una conducta adquirida, demostrado en la restauración de miedos extinguidos. El objetivo del estudio de Geiger era el papel que ejerce la memoria declarativa y autónoma en restauración de miedo en los humanos y los correlatos neuronales en la restauración de miedo en roedores. Sus resultados fueron útiles para apoyar la hipótesis de que la conducta está contextualmente modulada, es decir, que el contexto o las limitantes temáticas sirven en el habla como el dispositivo de primado en el estudio de Levelt. En el primer experimento de Geiger con sujetos humanos la reinstauración de miedo tuvo un grado de correlación de dependencia fuerte con el suministro de pistas contextuales evocadoras: *These findings suggest that autonomic and declarative responses are modulated by contextual cues in humans, and are consistent with research on fear reinstatement in laboratory animals*

(Geiger, 2008, p. 2). Por lo tanto, nuestra hipótesis principal afirma que la interpretación consecutiva corta de habla espontánea en lengua materna hacia la lengua extranjera tiene efectos positivos sobre la accesibilidad léxica en lengua extranjera, puesto que los grupos léxicos construidos a partir de contextos temáticos en el idiolecto en L1 sirven como dispositivo limitante temático ligado al contexto para recuperación léxica al momento de hablar una LE.

En este estudio la accesibilidad léxica se clasificará como un evento privado (Skinner, 1957, p. 130). el cual ocurre a consecuencia de ciertas limitantes temáticas –a veces ambientales– que reorientan la cohorte semántica (Levelt *et al.*, 1991; Pereira, Detre y Botvinick, 2011), de cualquier hablante dado en flujo de habla espontánea. Este fenómeno conduce invariablemente a condicionar la elección léxica en que acontece el episodio verbal.

Ahora bien, si la accesibilidad léxica es un área de estudio importante para la psicolingüística dado su vínculo crucial con la producción verbal, este estudio encuentra especialmente fructífero explorarla como medio para consolidar lo que la anterior investigación base (Bonilla Carvajal, 2011) estableció como currículo interno, o programa conducido por el idiolecto (*idiolect-driven syllabus*). Como tal, no hay estudios a la fecha, al menos en la literatura relevante en el campo, que examinen la viabilidad de implementar el léxico mental de los aprendientes (su repertorio verbal o idiolecto) como un esquema de partida para el diseño de contenidos léxicos. Esta investigación añade a la literatura una base sólida para reconocer la traducción de habla de la lengua materna hacia la lengua extranjera a fin de estimular la accesibilidad léxica en producción verbal. Docentes, diseñadores de currículo y aprendientes de lengua extranjera encontrarán en ella una técnica orientada hacia el aumento del conteo de palabras en habla espontánea (en LE) a través de un protocolo que estimula el recuerdo de campos semánticos, en otras palabras, un protocolo que aprovecha las cohortes semánticas presentes en la L1 de los hablantes como herramienta para lograr competencia lingüística en LE.

Este tipo de protocolos (ejercicio, si se quiere) resultan de necesaria divulgación dada la ausencia en literatura de aprendizaje de lenguas extranjeras de estudios que exploren la posibilidad de emplear el repertorio comunicativo (según lo define Gumperz y Hymes, 1988 p. 408) o el repertorio verbal (como lo definen Skinner, 2002a, p. 22; Sridhar, 1996, p. 49-50) o el idiolecto (atendiendo a la definición de Bloch y Miller, 1970) para establecer un currículo. Posibilidad que acaso solo ha sido tímidamente aludida por algunos autores (Pienneman, 1984; Johnson, 2008, *vid infra.*) como la remota posibilidad de llegar a concebir un programa interno.

En consecuencia, todo el valor de las necesidades lingüísticas genuinas de los aprendientes (exigidas por el léxico mental o idiolecto) ha sido ignorado por los enfoques principales de enseñanza de lenguas extranjeras y tendencias de diseño curricular. Lo anterior se debe a una filosofía de orientación uniforme que analiza las lenguas extranjeras como sistemas codificados externos e independientes a los potenciales usuarios (esto es, los aprendientes). Todo esto cobra significado cuando se considera bajo una perspectiva crítica el conjunto de creencias que subyace en el diseño curricular. Desde

el temprano Tyler en 1949 con Basic *Principles of curriculum and instruction*, hasta los más recientes investigadores (por ejemplo O'Rourke y Carson, 2010) el repertorio verbal de los aprendientes está ausente, si no nublado por los propósitos educativos, los objetivos institucionales o la búsqueda de un mejor desempeño en pruebas nacionales estandarizadas. Toda vez que no hay dos idiolectos idénticos, pues cada uno difiere en vocabulario, pronunciación, y, en menor grado, gramática (Coulthard, 2004, p. 432; Lyons, 1981, p. 27) esta noción de unicidad o singularidad idiolectal no ha recibido suficiente tratamiento en la lingüística debido a su limitado campo de análisis (el hablante individual), y un nulo tratamiento en lingüística aplicada como mecanismo para darle forma tangible a conceptos como «el programa interno» (*built-in* o *inner curriculum*, véase Corder, 1968).

Un problema común que los aprendientes autónomos enfrentan en las etapas iniciales de su proyecto de aprendizaje individual es el de encontrarse faltos de vocabulario para expresarse verbalmente (Joe, 1998, p. 357) por lo mismo, el repertorio verbal de los hablantes puede llegar a usarse como vehículo de expresión y construcción de un segundo conocimiento (el de la segunda lengua). En otras palabras, la competencia verbal de los aprendientes en lengua materna (esto es, el idiolecto) puede representar un nuevo horizonte para el desarrollo curricular si se observa como la base principal desde la cual pueda construirse un programa interno. La herramienta principal –aunque no la única– para lograr la recodificación desde L1 a L2 sería la traducción (la cual se enmarca en la competencia mediadora, Council of Europe, 2001, p. 14), dado el claro conocimiento que le ofrece a aprendientes de lenguas extranjeras a la hora de activar su conciencia inter lingüística, transcultural, y estilística entre dos o más lenguas (Uzawa, 1994; Valero Garcés, 1996; Viqueira, 1992).

La traducción, entonces, acompañada de una presentación de contenidos que surjan del habla espontánea, y que se alejen del currículo lineal tradicional, nos lleva a la propuesta de currículo ergonómico, no procusteano[5], exponencial progresivo en vez de lineal ascendente (de A1 a C2). No por tareas o nociones, sino por la exploración creciente de

[5] Lo *procusteano* o *política procusteana* es la práctica de intentar adaptar los ciudadanos a las necesidades de un sistema en vez de reconfigurar el sistema para adaptarlo a las necesidades individuales de sus usuarios. Un ejemplo serían los sistemas de movilidad urbanos como el metro, donde resulta imposible programar horarios de llegada y salida según las peticiones individuales de los pasajeros, así como asegurarles una silla a cada uno, o una estación de llegada y de salida inmediata a su punto de partida o destino. Las anteriores especificaciones solo son satisfechas por un sistema *ergonómico* (taxis o vehículo particular). Algo semejante podría argumentarse de la ropa de almacén versus la ropa de sastrería. La primera intenta encajar a las personas según patrones generales de tallas y medidas; los compradores deben adaptarse a estas medidas y en el caso de aquellos que no se adaptan (personas de talla pequeña, problemas de obesidad o gigantismo) deben inexorablemente buscar otro almacén, con el consiguiente sobrecosto; la ropa de sastrería por el contrario se adapta a las necesidades de cada comprador. Desde esta perspectiva filosófica, Bonilla Carvajal (2011) critica la imposición curricular en aprendizaje de idiomas como una solución procusteana que dicta arbitrarios órdenes de adquisición extra idiolectales, o de presentación de contenidos artificial que no satisfacen las necesidades individuales de cada aprendiente. Este término también se emplea en computación (Vickers, 1981) y en filosofía (Taleb, 2010) como la alteración del orden natural en sanidad y hábitat para satisfacer las normas del mercado y la tecnología. Para una profundización del concepto *Procusteano* como crítica a la secuencia lineal de los currículos de lengua extranjera, véase Bonilla Carvajal (2011).

cohortes semánticas en aleatoriedad estructural y práctica espaciada (para un estudio sobre correlatos cerebrales en la conducta que apoya nuestra perspectiva de la práctica espaciada, véase Lin, 2011).

Otra razón para proponer un experimento que aproveche la aleatoriedad estructural presente en el léxico mental de cada aprendiz, se justifica en el estado contemporáneo de elaboración curricular. Recordemos que tras el giro comunicativo en el diseño de cursos de enseñanza de lenguas la elección de aspectos gramaticales *rely on (hopefully) good guesses as to what is processable and learnable, rather than being related to the learners' actual state of L2 development. So the factors inside the language learner are excluded in this approach, despite its intended learner-orientation* (Pienemann, 1985, p. 27). Se espera por tanto que la investigación actual en aprendizaje de lenguas extranjeras mostrarse una propuesta satisfactoria a la muy urgida personalización e individualización del diseño curricular. Con toda certeza esto es un proyecto viable si analizamos nuevamente la naturaleza y función del habla espontánea en su contexto de interacción humana cotidiano como un andamiaje para el aprendizaje de lenguas.

No figuran propuestas hasta la fecha –reiteramos– que apliquen el educto del idiolecto en lengua materna para valorar el posible uso que este vocabulario y patrones sintácticos interiorizados puedan facilitar para la producción oral en lengua extranjera. Más aún, la noción misma de idiolecto pareciese ser todavía un campo de estudio infravalorado y casi inexplorado: *The term idiolect is well-known in linguistics and is distinguished by the fact that there is probably no other linguistic term in which there is such a large gap between the familiarity of the concept and lack of empirical data on the phenomenon* (Barlow, 2010: 1). Esta falta de datos empíricos era precisamente la laguna que sabiamente advertía Skinner al decir que la lingüística *…has recorded and analyzed speech sounds and semantic and syntactical practices, but comparisons of different languages and the tracing of historical changes have taken precedence over the study of the individual speaker* (1957, p. 4). Al desconocer la gramática de los individuos, su naturaleza idiolectal, resulta también entendible por qué la búsqueda metodológica en docencia de idiomas los ha desatendido. Hay una inclinación inherente de la educación por hallar reglas generales, ignorando la intuición de lo individual, que es lo que en últimas interesa al aprendiente. *I semplici hanno qualcosa in più dei dottori, che spesso si perdono alla ricerca di leggi generalissime. Essi hanno l'intuizione dell'individuale*[6] (Eco, 1980, p. 208). En el estudio citado sobre producción idiolectal, Barlow (2010, p. 1-2) expone sucintamente los problemas que encontrará el investigador sobre el concepto de idiolecto:

> There are both theoretical and practical reasons for the almost complete absence of research into the nature of individual grammars. The past lack of interest in idiolects derives from the difficulty in obtaining appropriate data and, on a theoretical level, it arises in some cases from a general dismissal of usage as being uninteresting and in others from an understand-able focus on the general rather than the particular. Linguists are interested in language and languages and those interests naturally lead to abstractions and idealisations, which often preclude individual grammars. (…) The denial of

[6] *Los simples tienen algo más que los doctores, quienes a menudo se pierden en la búsqueda de leyes generales. Ellos tienen la intuición de lo individual.* La traducción es nuestra.

> the existence of idiolectal grammars may be due to an emphasis on the importance of the language community and from this standpoint the issue is perhaps best represented not as whether idiolects exist or not, but whether it is the language of the individual or the language of the group that is primary.

De otro lado la evidencia actual sobre la traducción como un mecanismo para aprender una lengua es insuficiente (cf. Liao, 2006; Uzawa, 1994), difícilmente hay un puñado de estudios sobre lingüística contrastiva aplicada a aprender lenguas extranjeras (cf. Luque Toro, 1990; Krings, 1987), donde el potencial de la L1 pudiera entenderse mejor como un intento *to develop a 'postcommunicative' approach […] for adolescents and adults* (Atkinson, 1987, p. 244). Aun cuando los pocos estudios disponibles apoyan su uso como válida estrategia metacognitiva, por ejemplo en el uso didáctico general de lenguas (Duff, 1991) o la traducción mental en escritura como facilitadora del mantenimiento de significados al permitirle al aprendiente representar porciones de texto que exceden los límites cognitivos de una forma familiar y eficiente para la memoria (Kern, 1994).

Hay indudablemente una falta de estudios fundamentados que demuestren las ventajas o perjuicios de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras lo cual, en conjunción con la línea de investigación de Estudios de Recodificación Idiolectal, abre una puerta aún inexplorada para expandir los análisis sobre la competencia mediadora y el desarrollo de un programa interno para la consecución de los objetivos que generalmente propone la teoría de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como Bosque (2008, en línea) lo define, un idioma no es un conjunto externo de reglas, sino el conjunto interno de patrones que los hablantes siguen para expresarse con otros.

> El idioma lo llevamos puesto, es patrimonio del individuo y, además, de la sociedad. Es un bien propio y común a la vez. La gramática es una especie de espejo de la mente (…). Yo creo que habría que dar algunos cambios en la forma de enseñar gramática. Creo que se enseña de manera demasiado rutinaria, mecánica, uno suelta nombres o etiquetas como si etiquetara productos en un supermercado. La gente piensa que [la gramática] está afuera, que está ahí como las normas de tráfico. No. Si conseguimos transmitir a los jóvenes que está dentro de cada uno, lo que viene después pasa a ser estudiarse a uno mismo. Tiene más interés.

Es por tanto el propósito de la propuesta que guía este estudio conducir a los aprendientes autónomos de lenguas a la comprensión de que estudiarse a sí mismos (lingüísticamente) es la clave que potencialmente abriría la puerta del aprendizaje expedito y la fluidez en el desempeño oral.

Presentamos el concepto de programa interno siguiendo el repertorio verbal, esto es, la naturaleza individual del aprendizaje One should not forget that the process of language learning is continuous and individual. *NO TWO USERS OF A LANGUAGE, WHETHER NATIVE SPEAKERS OR FOREIGN LEARNERS HAVE EXACTLY THE SAME COMPETENCES OR DEVELOP THEM IN THE SAME WAY. Any attempt to establish 'levels' of proficiency IS TO SOME EXTENT ARBITRARY, as it is any area of knowledge or skill*». (Council of Europe, 2001, p. 17 subrayado nuestro). El programa interno es el conjunto de palabras, frases, giros idiomáticos, patrones sintácticos y cohortes semánticas cuyos equivalentes en lengua extranjera deben aprenderse, no a partir de un programa diseñado a priori que uniformice todos los niveles, estilos

cognitivos y preferencias de aprendizaje, sino extraído de la conducta verbal saliente de cada individuo (vocabulario activo); en otras palabras, su idiolecto o repertorio verbal.

Inspirado en un estudio de Brown, Johnson (2008, pp. 117-20) contempla la posibilidad de que los aprendientes puedan llegar a tener un orden de adquisición previamente establecido para la LE. Una clase de «programa de estudios interno».

> Piense por un momento en las posibles implicaciones de este concepto para la enseñanza de idiomas. A la mayoría de los aprendices en la mayor parte de los salones de clase se les impone un programa de estudios desde fuera. El libro de texto o el maestro (y con frecuencia, en última instancia, la Secretaría de Educación) les dice qué morfemas y estructuras gramaticales van a aprender y en qué orden. En otras palabras, se impone a los aprendices un 'programa de estudios externo'. Pero si los aprendices realmente cuentan con un orden propio de aprendizaje, ¿tiene algún caso imponerles otro orden? ¿Qué caso tiene darles un programa de estudios externo si ya tienen uno interno? Esta emotiva idea ha rondado muchos debates en torno a la enseñanza de idiomas en años recientes y tiende a evocar intensas pasiones… (Johnson, 2008, p. 120)

El anterior concepto es un curso de acción viable, si lo analizamos a la luz de los estudios en neurolingüística que comprueban que existe muy poca diferencia entre la adquisición de sinónimos (expansión idiolectal) y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mestres Missé, 2007, p. 27). El procesamiento gramatical solo presenta algunas diferencias con el transcurso del tiempo, e incluso muy pocas en el plano del entendimiento semántico. De este modo, al añadir nuevas formas de expresión al vocabulario ya presente de los aprendientes (como al expandir el idiolecto) el aprendizaje se presenta más próximo al proceso natural de adición de nuevas acepciones o aprendizaje de sinónimos que la elaboración de nuevos nodos conceptuales al no hacer referencia a la lengua materna de los aprendientes.

4. ESTUDIO EMPÍRICO (EXPERIMENTO)

Para probar la facilitación de accesibilidad léxica mediante la traducción deliberada del idiolecto, circunscrito a campos temáticos o cohortes semánticas, usamos una versión más orientada a la producción verbal del Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal diseñado por Bonilla Carvajal (2011). En su experimento, la tarea por defecto de los participantes consistía en grabarse en conversaciones espontáneas –no necesariamente limitadas a un campo semántico– y luego transcribirlas para así después leer y acostumbrarse a los equivalentes de su propio idiolecto. Encontramos que esta tarea de hallazgo léxico no contribuye a desarrollar la producción verbal espontánea pues incurre en el espejismo de la no correspondencia de estímulos, en otras palabras, la esperanza de adecuada recuperación léxica no puede cifrarse en el fenómeno de transferencia contextual de destrezas en tanto que este aún carece de validez científica, o al menos no ha sido sujeto todavía a un conjunto de procedimientos que aseguren su exitosa consecución. En el presente estudio nos proponemos encontrar una relación causal directa entre los campos semánticos, los cuales componen el mapa sobre el cual se construye el habla espontánea adecuadamente temática, y la activación léxica en lengua extranjera (al basarse en esos campos semánticos).

Hay que recordar que en nuestro modelo de recuperación léxica el acceso a las palabras presupone el acceso a la cohorte semántica definido (acción de primado) por la adecuación del hablante al tema que se discute. Si el estímulo de decodificación (producción) presenta circunstancias semejantes a las de codificación (aprendizaje) y es temáticamente pertinente, se facilita la recuperación de la palabra.

4. 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4. 1. 1. Objetivos generales

Este estudio tiene por objetivo central proponer una selección de contenidos léxicos para aprendizaje de español como lengua extranjera circunscrita a las unidades léxicas provenientes del idiolecto de cada aprendiz mediante capturas de habla espontánea y traducción. El anterior proceso recibe el nombre de Protocolo *Alpha* de Recodificación Idiolectal (para una exposición más detallada del constructo recodificación idiolectal, véase Bonilla Carvajal, 2011). Este trabajo es relevante para los estudios de adquisición de segundas lenguas y aprendizaje de lenguas extranjeras remotas en entornos independientes, no solo por continuar la reciente línea de investigación *Estudios en Recodificación Idiolectal* (inaugurada en Bonilla Carvajal, 2011 y Bonilla Carvajal, en prensa), sino por llenar un vacío evidente en la literatura al descubrir la potencial correlación entre accesibilidad léxica en lengua extranjera y el efecto de primado que tiene la traducción previa de unidades léxicas pertenecientes a cohortes semánticas en lengua materna. En virtud de lo anterior, la investigación tiene por destinatarios a docentes y discentes de lenguas extranjeras, en general, y español como lengua extranjera, en particular, así como a investigadores de las áreas de adquisición de lenguas extranjeras, interlengua, idiolecto, traductología, psicolingüística y estrategias de metacognición.

4. 1. 2. Objetivos específicos

Reunimos un grupo experimental (n = 5) de hablantes de inglés como lengua materna (dos bilingües alemán-inglés como lengua materna) con menos de dos semanas de residencia en Santafé de Bogotá (Colombia). Se les formulan a cada uno de ellos cinco preguntas de conocimiento general para después ser recodificadas sus respuestas en lengua extranjera siguiendo el ciclo completo del Protocolo *Alpha* en una sesión individual para cada pregunta. A continuación se toman muestras de habla espontánea de un grupo de hablantes nativos de español americano que contestan las mismas preguntas (las mismas cohortes semánticas) que nuestro grupo experimental, se comparan entonces ambos ejemplares de conducta verbal usando la siguiente escala de criterios:

1) Tiempo de habla
2) Promedio de palabras por segundo
3) Grado de complejidad Flesch Kincaid
4) Número de oraciones
5) Número de palabras complejas

6) Porcentaje de palabras complejas
7) Promedio de palabras por oración
8) Promedio de sílabas por palabra
9) Número de palabras
10) Porcentaje de innovación léxica

Los anteriores datos cuantitativos nos permitirán establecer porcentualmente el grado de recuperación y complejidad léxica que alcanza la conducta verbal de aprendientes principiantes de español al hacer uso del Protocolo *Alpha* de Recodificación Idiolectal, tomando por modelo –en un continuo de interlengua–, su estado actual de desempeño y el estado avanzado de los hablantes nativos. Asimismo los resultados esperados del experimento empírico comprobarán a través de la recuperación y complejidad de unidades léxicas emitidas en habla semiespontánea si la traducción de monólogos dependientes de contextos temáticos en L1 tiene un efecto facilitador sobre la accesibilidad léxica cuando se producen las mismas cohortes semánticas en LE.

4.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- En comparación a la conducta verbal de hablantes nativos de español, ¿cómo facilita la traducción de monólogos dependientes de campos semánticos en L1 la recuperación léxica en LE?

- En términos de proporción palabras por minuto ¿qué efecto tiene el Protocolo *Alpha* (traducción de monólogos dependientes de contextos temáticos en L1) sobre la accesibilidad léxica en LE?

4.3. PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

Como mecanismo de evocación de la conducta verbal en L1, se diseñó una batería de cinco preguntas abiertas de conocimiento general:

1) *¿Por qué está interesado en aprender español?*
2) *¿Qué es lo que más le gusta de esta ciudad?*
3) *Describa cómo era la rutina de un día común en su vida antes de venir acá.*
4) *¿Qué piensa hacer en las próximas vacaciones?*
5) *¿Qué haría si se encontrara un millón de dólares?*

Se le formuló a cada participante aprendiente de español como lengua extranjera las cinco preguntas, así como a cinco hablantes nativos de español[7]. Las preguntas están pensadas para provocar una respuesta que use los tiempos absolutos (pregunta 1,

[7] Con la única salvedad de que la tercera pregunta se modificará para este grupo, siendo la opción *Describa cómo era la rutina de un día común en su vida hace cinco años*, debido a que ellos se encuentran todavía en su país de origen.

presente; pregunta 2, presente; pregunta 3, pretérito; pregunta 4, futuro) y un relativo hipotético (pregunta 5, potencial). El grupo de sujetos experimentales contestó cada pregunta a través de las siguientes fases:

4.3.1. Captura de habla espontánea

Los participantes contestan la pregunta en su lengua materna; de este modo se les induce al episodio verbal dentro del ámbito de un estímulo temático definido (campo léxico). Estas respuestas se graban.

4.3.2. Interpretación secuencial (interpretación consecutiva corta)

En condiciones de laboratorio, la producción verbal del aprendiente (grabaciones) se reproduce de forma tal que él la oiga, se pausa la grabación a cada frase –de dos a cuatro palabras aproximadamente– y se le pide (tarea conductual de codificación) que traduzca lo que oye en lengua extranjera (español). Como es de esperarse, ellos cuentan con la ayuda de un consultor de recodificación idiolectal[8]. Los participantes también pueden tomar nota en un cuaderno de todas las expresiones nuevas que desconozcan, en especial aquellas que representen dificultad de aprender. Cada conjunto de palabras o expresiones con sus equivalentes se anotan bajo la pregunta estímulo, ello a fin de que sea más fácil localizar y revisar las expresiones asociadas a un campo temático (que se activa al formularse la pregunta). Se sigue pausando la grabación para darle tiempo al participante de pensar la traducción a cada frase, o de anotarla si la escucha de parte de su consultor. Finalmente se ha traducido en forma oral toda la respuesta de lengua materna a lengua extranjera.

4.3.3. Interpretación simultánea

Una vez se termina de traducir, pausando, toda la respuesta que el participante dio en lengua materna, se reproduce una segunda vez la grabación para nuevamente traducirla, esta vez, sin pausar. Al mismo tiempo que va sonando la grabación va interpretándose simultáneamente, no obstante, de ser necesario, la grabación puede pausarse si en la lengua materna el participante habló muy rápido o si necesita revisarse alguna equivalencia anotada antes en el cuaderno.

4.3.4. Respuesta semilibre

Al haber traducido verbalmente dos veces la misma respuesta de lengua materna a lengua extranjera, se formula nuevamente la pregunta estímulo, esta vez en lengua extranjera directamente, y –sin apoyarse en ninguna grabación– el participante, según nuestra hipótesis, podrá recuperar las equivalencias de léxico y construcciones que usó en su lengua materna. Este fenómeno obedece no solo al hecho de que acaba de traducirlas y se hallan recientes en su memoria de trabajo (activación residual léxica), sino a que para dar respuesta a la pregunta acude a la misma información (conocimientos) que tiene almacenada y que empleó para responder en lengua materna. Dicha información exige un campo léxico que fue el recién traducido, nuestra expectativa es que el recuerdo

[8] Hablante nativo de español que también conoce el inglés y les asiste en verter sus frases del inglés hacia el español. Su labor no es exactamente la de profesor, sino la de ofrecer consultoría a la hora de recodificar el idiolecto mediante traducción. En este estudio fue el propio investigador quien cumplió esa labor.

estimulado en campos léxicos pueda llegar a funcionar como un elemento de primado para facilitar la recuperación léxica en lengua extranjera.

4.3.5. Recursos y materiales

Puesto que los participantes no cuentan aún con un repertorio verbal en español hacia el cual puedan traducir efectivamente, se les permite buscar las equivalencias de las palabras o expresiones que ignoren en un diccionario en línea, memoria de traducción, o preguntarle al consultor. Adicionalmente para las grabaciones se emplea una grabadora digital de voz Sony modelo ICD-PX333D.

Debe notarse que el grupo de hablantes nativos de español contestó las mismas preguntas, en el mismo orden, pero sin recodificación, esto es, sin traducirlas de una lengua a otra. El propósito de esto es contrastar su producción verbal, en los mismos campos léxicos, en términos de recuperación (proporción de palabras por segundo) y complejidad léxica (véase la escala de criterios), complejidad, abarque, extensión y número de palabras con la de los aprendientes principiantes de español como lengua extranjera. La hipótesis de la que parte la presente investigación consiste en que al trabajar sobre habla adulta, fluida y elaborada en una lengua, la mayoría de las cualidades de densidad e innovación léxica, complejidad, abarque, extensión y número de palabras se mantendrán en (traspasarán a) la lengua extranjera por medio de la traducción. El mecanismo para asegurar la recuperación léxica de tal habla adulta, fluida y elaborada a posteriori es la delimitación temática y la repetición. En este orden de ideas, comprobaremos si aprendientes principiantes de español como lengua extranjera logran una producción verbal semilibre de cualidades cercanas a las de hablantes nativos de español, en un lapso no mayor a dos semanas.

4.4. UNIDAD DE DATOS

Una unidad de datos, en palabras de Merriam (1998, p. 179), corresponde a un trozo de información o a cualquier segmento significativo o potencialmente significativo de información que resulte relevante para el estudio. El presente trabajo se orienta a reunir información (palabras) de cada sujeto de experimentación durante la quinta repetición del ciclo de recodificación arriba mencionado (grabación en lengua materna → interpretación secuencial → interpretación simultánea → respuesta a la pregunta). La dimensión de la conducta que se medirá será la *frecuencia*, entendida como el número de veces que un comportamiento ocurre en un período específico de tiempo (Miltenberger, 2012, p. 509). Las palabras repetidas, las pausas, alargamientos vocálicos de titubeo, los falsos comienzos en una misma oración, o aquellas palabras posteriormente autocorregidas por el hablante no harán parte del conteo, es decir, nos interesa exclusivamente la frecuencia de palabras completas que aparecen en habla semiespontánea al contestar una pregunta en lengua materna y su recuperación en lengua extranjera.

Podemos clasificar estos datos como de primer tipo, puesto que provienen de lo que los participantes hacen verbalmente en lengua extranjera. Resulta viable clasificar los datos

como de primer orden debido a que ciertas categorías de descripción se requieren para explicar fenómenos observables *que otros fuera de la situación pueden verificar* (Freeman, 1998, p. 509).

4.5. MUESTREO

Esta investigación seleccionará a los participantes a través de la técnica de muestreo a propósito o muestra de no probabilidad, debido a tres razones. En primer lugar, nos interesa entender y ganar conocimiento acerca de la relación causal entre el aprendizaje guiado por el idiolecto y la consecuente producción verbal, por lo tanto necesitamos incluir casos ricos en información a partir de los cuales podamos *…learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research* (Merriam, 1999; 61). Elegimos por tanto la muestra de máxima variación puesto que incorpora una miríada de ejemplos para ilustrar la hipótesis en cuestión (Merriam, 1998), lo cual facilita el análisis de datos contrastivo o comparativo. De esta manera, los efectos del Protocolo sobre la recuperación y complejidad léxicas podrán entenderse ampliamente desde el grupo de aprendientes de español como lengua extranjera. Los criterios para elegir los dos grupos se enumeran en 4.7.1 GRUPO DE PARTICIPANTES.

4.6. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Para la realización de este estudio tendremos en cuenta las siguientes variables.

a) VARIABLE INDEPENDIENTE: *Delimitación temática de campos semánticos*

a1) DEFINICIÓN CONCEPTUAL: Reducción del habla espontánea a un conjunto delimitado de temas controlados.

a2) DEFINICIÓN OPERACIONAL EXPERIMENTAL: Se limitarán las posibilidades expresivo-temáticas de los participantes al formularles reiteradamente (5 veces) las mismas preguntas.

b) VARIABLE INDEPENDIENTE: *Campos semánticos idiolectales*

b1) DEFINICIÓN CONCEPTUAL: Número de palabras que constituyen el campo semántico de cada individuo necesario para agotar el sentido de cada una de las preguntas de la batería.

b2) DEFINICIÓN OPERACIONAL EXPERIMENTAL: Se encontrará el campo semántico necesario para contestar a cada una de las preguntas de la batería mediante la formulación en lengua materna (idiolecto) de las mismas preguntas a los participantes.

c) VARIABLE DEPENDIENTE: *Recuperación léxica*

c1) DEFINICIÓN CONCEPTUAL: Capacidad de un hablante de acceder a las unidades de su repertorio verbal para poder expresarse en forma oral o escrita organizadamente y con coherencia suficiente como para ser entendido por un oyente o lector.

c2) DEFINICIÓN OPERACIONAL EXPERIMENTAL: Para producirse la recuperación (o accesibilidad) léxica, los hablantes hacen uso de las unidades disponibles que en su léxico mental se activan cuando las circunstancias de enunciación cumplen un efecto de primado (o delimitación temática) sobre la conducta verbal. Se intentará manipular la recuperación léxica al hacer que los participantes traduzcan todas (o un alto porcentaje de) las unidades léxicas que se activan en lengua materna y, de este modo, al necesitarlas en lengua extranjera, poder emplearlas.

d) VARIABLE DEPENDIENTE: *Complejidad léxica*

d1) DEFINICIÓN CONCEPTUAL: El grado de elaboración, abarque semántico y variedad de vocabulario presente en la conducta verbal espontánea o semiespontánea de un hablante.

d2) DEFINICIÓN OPERACIONAL EXPERIMENTAL: La producción verbal en lengua extranjera provocada estimulando el acto de la palabra (episodio verbal total en la terminología de Skinner, 1952) será transcrita y analizada siguiendo la escala de criterios dada por:

1) Tiempo
2) Promedio de palabras por segundo
3) Grado de complejidad Flesch Kincaid
4) Número de oraciones
5) Número de palabras complejas
6) Porcentaje de palabras complejas
7) Promedio de palabras por oración
8) Promedio de sílabas por palabra
9) Número de palabras
10) Porcentaje de innovación léxica

Lo anterior nos permitirá tener una pauta de medición con la cual mensurar cuantitativamente los resultados alcanzados por nuestro grupo experimental en comparación a las muestras de conducta verbal de hablantes nativos.

4.7. EXPERIMENTO

Para el siguiente estudio decidimos seguir un diseño pre experimental dentro de las líneas del paradigma de investigación cuantitativo. Nuestro análisis controla todas las posibles variables (contextuales, de lengua materna, socio afectivas, etc.) al sistematizar la tarea de aprendizaje de vocabulario y expresiones a los cuatro pasos propuestos en el Protocolo. El análisis al que se someten los datos es eminentemente lexicométrico y, aun cuando no es totalmente abarcador de la multiplicidad de fenómenos que acontecen en el habla espontánea, la escala de criterios nos permite triangular desde diversas pautas el alcance

que tiene la implementación del Protocolo *Alpha*, toda vez que la valoración se deriva por contraste entre el puntaje que alcanzan en complejidad léxica y accesibilidad los hablantes nativos con la de los participantes luego de tres repeticiones del ciclo por pregunta.

4.7.1. Grupo de participantes

Cinco participantes de edades comprendidas entre los 20 y 30 años (m = 25.5) fueron vinculados a través de la página http://www.conversationexchange.com, sobre la base de que sus perfiles indicaban:

1) Inglés como lengua materna.
2) Tiempo de permanencia breve en Santafé de Bogotá: No llevaban más de tres semanas en un país de habla hispana.
3) Alta motivación (intrínseca) por aprender español.
5) Bajo dominio del español en todas sus destrezas.
6) Aparte del inglés no tenían conocimiento de otra lengua extranjera (monolingües, con excepción de los participantes Rika y Seb que dominan el inglés y el alemán).

Ninguno de los participantes recibió compensación económica por participar en el experimento. Tampoco se les reveló que la técnica que emplearíamos hacía parte de un estudio en psicolingüística. Siendo *conversationexchange.com* una página de contactos para el aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem, se pretendió que el interés del investigador / consultor era mejorar su inglés, al tanto que –como estudiante de maestría de enseñanza de español– les ayudaría a hablar español más rápido mediante una estrategia de aprendizaje de vocabulario con la ayuda de grabaciones y traducción.

4.7.2. Grupo de hablantes nativos

Este grupo funcionará como un mero criterio comparativo, de ahí que se les formule las mismas preguntas que a los aprendientes, no obstante no hay necesidad para estos de seguir el procedimiento de intervención descrito como ciclo de recodificación idiolectal. Cada participante podrá contestar individualmente a todas las preguntas en una sola sesión simplemente recurriendo a su conocimiento y competencia en lengua española. Los criterios para elegir a esta población son:

- Todos los participantes son adultos cuya edad supera los 18 años.

- Necesitan ser verbalmente competentes en español, lo que se obtiene al seleccionar una población voluntaria de hablantes nativos de español nacidos en Colombia quienes han vivido la mayor parte de su vida en este país.

4.7.3. Laboratorio

El experimento tuvo lugar en un salón de 8 metros cuadrados sin ventanas a la calle ni vista a pasillos para evitar distracciones. Iluminación blanca y ningún tipo de decoración en los muros. El espacio consistía únicamente de un tablero, dos sillas y una mesa en el centro del salón sobre la que descansaba la grabadora de voz. No todas las sesiones

tuvieron lugar allí por razones de tipo logístico. Las últimas sesiones, de las que se extrajo los datos de la investigación, se hicieron en el restaurante de un centro comercial en horas de baja afluencia de público.

4.7.4. Materiales

Aparte de la grabadora de voz Sony (ICD-PX333D), se les brindó a los aprendientes un bloc de notas rayado, lápiz y borrador para anotar las palabras o expresiones que encontraran difíciles de aprender, fuera por su morfología, irregularidad flexiva, de género, plural o porque se tratara de un falso cognado.

4.5. MÉTODO

Según se indicó anteriormente, todos los participantes tuvieron sesiones individuales con el consultor en el laboratorio de aproximadamente 120 minutos en las que se les formulaba cada una de las siguientes preguntas en inglés:

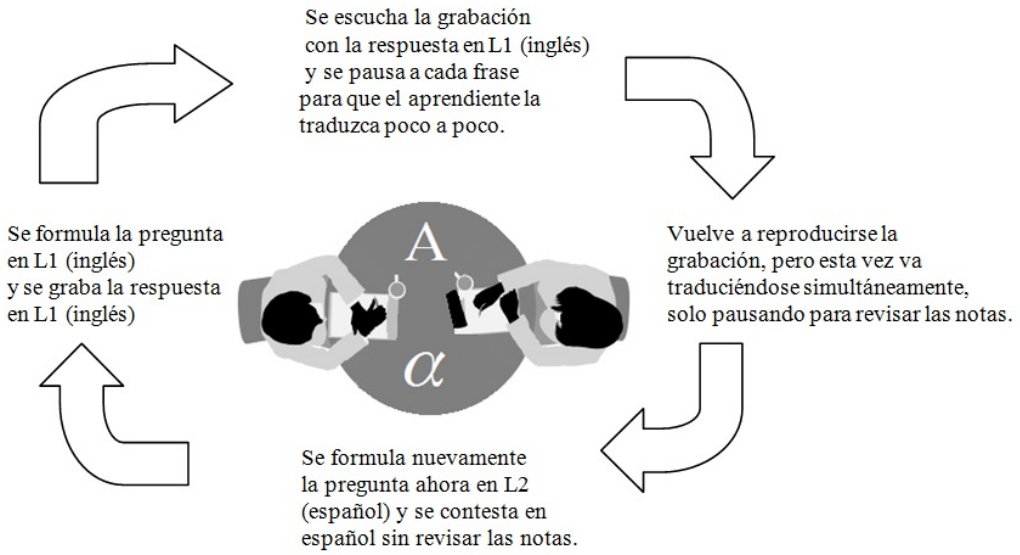
1) *Why are you interested in learning Spanish?*
12) *What do you enjoy the most from this city?*
3) *Please describe how a normal day in your life used to be before coming here.*
4) *What are your plans for your next vacation?*
5) *What would you do if you found one million dollars?*

Cada sesión empezó por explicarle al participante en qué consistía el ejercicio de aprendizaje de vocabulario. Inmediatamente después se le enseñó la pregunta y se le explicó que tenía que contestarla libremente y a su ritmo en inglés pero con una duración mínima de 50.0 a 70.0 segundos. Para evitar la apertura de nuevos campos léxicos por creación ideológica, la única interacción de parte del interlocutor fueron ciertos apoyos conversacionales como asentir con la cabeza o mostrar acuerdo con lo expresado por el participante. No se precisó de repreguntas para provocar una respuesta más larga de los sujetos de experimentación.

Cada respuesta que daba el participante en inglés se grababa. A continuación con pequeños altoparlantes de computador conectados a la grabadora se reproducía la grabación, de forma tal que tanto el consultor de recodificación idiolectal como el participante escucharan la respuesta. Cada dos o cuatro palabras dichas por el participante –idealmente, cada idea concluida–, el consultor pausaba la grabación y dejaba tiempo para que el aprendiente tradujera lo que él mismo había dicho a español. Dado el escaso conocimiento de español de los aprendientes, el consultor les ayudaba dándoles las equivalencias en español que ellos desconocían. Las expresiones o vocabulario que los aprendientes encontraban difícil o complejo, era anotado en el bloc debajo de la pregunta, para así tener una clara asociación de las palabras que usan (en lengua materna y extranjera) al agotar el mensaje de determinado campo léxico (representado por el título de la pregunta estímulo).

Una vez se tradujo con interpretación secuencial corta toda la grabación, se procedió inmediatamente (intervalo interestímulo: 0.0 ms.) a volver a escuchar la grabación pero esta vez el aprendiente debía hacer una interpretación simultánea (conforme la grabación sonaba él superponía su voz con la traducción) evitando mirar su cuaderno de notas, pausando únicamente cuando en la grabación él hablaba muy rápido, o cuando no recordaba una equivalencia exacta y debía consultar el cuaderno.

Finalmente, se le formuló la misma pregunta estímulo a cada aprendiente, esta vez en español y sin escuchar su grabación o mirar las notas, a la espera de que recuperara las unidades léxicas que recientemente había traducido. Después de repetir tres veces en distintos días este mismo protocolo, la respuesta final que el participante daba se grabó, transcribió (véase apéndices A hasta E) y sobre esos datos se hizo el análisis de complejidad y recuperación contrastándolos con los datos producidos por el grupo de hablantes nativos. La siguiente gráfica ilustra todos los pasos del ciclo completo del Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal:



GRÁFICA 2. Ciclo completo del Protocolo Alpha de Recodificación Idiolectal. FUENTE: Construcción propia.

Este mismo ciclo se repitió tres veces con cada una de las preguntas. Tan solo se sometió a análisis lexicométrico la última respuesta (la tercera y último paso del ciclo) dada en lengua extranjera (español). Por supuesto, cada vez que se formulaba la pregunta en lengua materna esta se grababa, pero la respuesta final en lengua extranjera no. Solo en la tercera repetición del ciclo.

Como se indicó anteriormente sobre el fenómeno de la innovación léxica, cada vez que se contestaba una pregunta, los aprendientes introducían nuevas unidades léxicas así como nuevas expresiones que exigían una nueva traducción y codificación de elementos nuevos. Si bien ya se mencionó la Ley de Zipf y los resultados parciales de nuestro estudio sobre innovación léxica en lengua materna, recordamos que lo que motiva este hecho es que, al decir de Humboldt, la lengua goza de una cualidad recursiva que le permite

construir significados infinitos a partir de unidades finitas, *Sie muß daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen...*[9] (Humboldt, 1836, p. 122). No obstante, la delimitación temática y, diríamos que ideológica (de las ideas), descarta de entre el abundante repertorio verbal todas aquellas opciones que no sean pertinentes, relevantes o conducentes a dar respuesta al interrogante propuesto o al tema en discusión. Esta delimitación también aplica a las respuestas dadas en lengua extranjera y, sobre ello, se cimenta el currículo interno: la posibilidad de construir fluidez verbal sobre la base de los campos semánticos presentes en lengua materna. Con lo anterior tenemos que, a menos de que se memorice una respuesta, siempre habrá innovación léxica en una serie de respuestas a una única pregunta, sin embargo, dicha innovación es controlable pues las ideas (campo ideológico) que una persona maneja sobre un tema, en un momento dado, son finitas.

4.8. ANÁLISIS DE DATOS

Todos los participantes contestaron tres veces a cada una de las preguntas una vez completaron todas las fases del ciclo de recodificación idiolectal para cada una de ellas. La tercera respuesta en lengua extranjera (español) fue la que se grabó y transcribió (véase apéndices A hasta E). Con el procesador de palabras Microsoft Word 2007 se procedió a contar el número de palabras en estas transcripciones de cuya división se obtuvo el promedio de palabras por segundo entre el tiempo que duró la grabación. Los criterios nivel de complejidad Flesch Kincaid, grado Flesch Kincaid, número de oraciones, número de palabras complejas, porcentaje de palabras complejas, promedio de palabras por oración, promedio de sílabas por palabra y número de palabras se obtuvieron mediante el uso de la herramienta disponible en la página de Internet http://www.read-able.com la cual detecta los anteriores criterios en cualquier texto que se introduzca en ella. Para validar los resultados, los números que arrojaba la página de Internet eran contrastados con los que nos ofrece el detector de estadísticas de elegibilidad que viene incluido en el procesador de texto Microsoft Word.

La interpretación de resultados parte del indicador numérico que nos ofrecen los dos primeros grados de legibilidad Flesch Kincaid. Basado en una escala de 0-100 un puntaje alto significa que el texto es fácil de leer, es decir, que no abunda en palabras multisilábicas, construcciones hipotácticas u oraciones largas, como se esperaría que fuese más frecuente y natural en las muestras de habla tomadas del grupo de hablantes nativos. La fórmula es, por tanto, así:

$$\text{Nivel de legibilidad Flesch Kincaid} = 0.39 \times \left(\frac{\text{palabras}}{\text{oraciones}}\right) + 11.8 \times \left(\frac{\text{sílabas}}{\text{palabras}}\right) - 15.59$$

[9] «De ahí que la lengua deba hacer un uso infinito de medios finitos…» La traducción es nuestra.

5. RESULTADOS

A continuación se exponen las tablas con los resultados logrados por cada uno de los participantes después de tres ciclos de recodificación con cada una de las respuestas dadas a las preguntas de la batería. La última respuesta en la tercera repetición dada como último paso del ciclo completo del Protocolo *Alpha* fue transcrita y sometida a análisis lexicométrico a la luz de nuestra rejilla de criterios:

1) Tiempo
2) Promedio de palabras por segundo
3) Nivel de complejidad Flesch Kincaid
4) Grado Flesch Kincaid
5) Número de oraciones
6) Número de palabras complejas
7) Porcentaje de palabras complejas
8) Promedio de palabras por oración
9) Promedio de sílabas por palabra
10) Número de palabras
11) Número de palabras no repetidas (innovación léxica)
12) Porcentaje de innovación léxica

La anterior estadística se contrastará con la derivada de las respuestas dadas por el grupo de hablantes nativos de español. Con lo anterior se intenta comprobar la hipótesis de si la recodificación idiolectal, como curso de acción curricular, facilita la accesibilidad léxica, así como a una fácil recuperación (medida por la velocidad en términos de fluidez) semejante a la de hablantes nativos en una intervención que solo tarda de 6 a 8 horas y que necesita únicamente una de grabadora de voz, un bloc de notas, lápiz y diccionarios bilingües o recursos de traducción. En el Apéndice 2 pueden consultarse las tablas comparativas de producción verbal de ambos grupos, en gris los participantes aprendientes de español, en rojo los hablantes nativos.

5.1. INTERPRETACIÓN DE ESTADÍSTICA

5.1.1. *Tiempo*

El tiempo que se tardó cada participante de ambos grupos en contestar a las preguntas tiene poca diferencia dado que su extensión se manipuló al indicarles que contestaran dentro de 50 hasta 70 segundos. Este criterio por tanto no tendrá mucha relevancia, sin embargo es útil contabilizar el siguiente promedio de palabras pues presenta variaciones entre las dos muestras.

5.1.2. *Promedio de palabras por segundo*

El promedio de palabras por segundo es el número total de palabras dividido entre el número total de segundos (véase los tiempos y número total de palabras en el Apéndice 2). Esto nos permite saber la celeridad con que pueden producirse palabras, lo cual está directamente relacionado con la accesibilidad léxica. Si bien nuestro grupo de hablantes

nativos de español cuenta con más de 20 años de exposición a la lengua, de entrenamiento y afinación de su sistema propioceptivo, de sincronización de pensamientos con la correcta dicción, prosodia, ritmo, entonación, y curvas tonales al emitirlos es importante observar cómo, tras escasas seis horas de intervención, la distancia entre una y otra velocidad de articulación de palabras no es muy marcada Se muestran las siguientes tablas con propósitos ilustrativos las cuales deben leerse no como una comparación entre un hablante con el que está debajo de él (Rika vs. Germán; Seb vs. Wilmar; Armika vs. Lilia) sino una comparación general de los números logrados por la totalidad de cada grupo en cada pregunta respectivamente. No comparamos personas sino números entre preguntas. De este modo empezamos por identificar el promedio más bajo en el grupo experimental siendo la cuarta pregunta de Rika (0,74 palabras por segundo: p/sd.) contra 1,84 p/sd. de Lilia en la misma pregunta. La diferencia que media entre ambas es 1,10 p/sd., y una curva de dispersión de datos en ese número del resto de promedios del grupo experimental.

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	1,06	1,2	1,18	1,22	1,78
Segunda pregunta	1,23	1,26	1,36	1,38	1,84
Tercera pregunta	0,98	1,06	1,28	1,29	1,9
Cuarta pregunta	0,74	1,05	1,18	1,33	1,79
Quinta pregunta	1,02	1,11	1,18	1,25	1,72

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	1,36	2,2	1,4	1,88	1,48
Segunda pregunta	1,45	1,73	2,15	2,49	1,81
Tercera pregunta	1,73	1,48	2,01	2,61	1,54
Cuarta pregunta	1,46	1,54	1,84	1,76	1,71
Quinta pregunta	2,03	1,86	2,15	1,96	1,59

Del mismo modo es interesante encontrar en la primera pregunta del grupo experimental a Jack con 1,78 superando el 1,36 de Germán, el 1,4 de Lilia y el 1,48 de Yeraldine en la misma pregunta. Esto no solamente equilibra la balanza entre los dos grupos, es decir, que lo que inicialmente era una distancia de 1,10 p/sd., ahora es 0,38 p/sd., a favor del grupo experimental, sino que nos indica claramente que, por una parte, hay una fluctuación natural en el habla espontánea que varía incluso en el mismo hablante cuando hay un cambio temático. Obsérvese por ejemplo en el grupo de contraste a Lilia con una primera pregunta de 1,4 p/sd., y la misma informante pero en la quinta pregunta con 2,15 p/sd. Esta varianza natural dependiente del tema y de la riqueza ideológica de un hablante (no podemos hablar con la misma rapidez y certeza de nuestra profesión que sobre un tema en el que somos neófitos puesto que no manejamos los mismos conceptos o ideas) está presente en ambos grupos (vid. Rika cuarta pregunta 0,74 vs. Rika segunda pregunta 1,23 p/sd. Wilmar tercera pregunta 1,48 p/sd. vs. Wilmar primera pregunta 2,2 p/sd.) Así, encontramos de un lado que la fluctuación presente en hablantes nativos se registra de igual modo en sujetos del grupo experimental, lo cual conduce a pensar que las respuestas que ellos dan nunca han estado restringidas por su conocimiento léxico (en cuyo caso la diferencia entre personas con 20 años de residencia en una comunidad hispanohablante y personas con escasas tres semanas en un país de habla hispana sería considerable) sino que ha sido delimitada por su conocimiento conceptual o riqueza

ideológica. En otras palabras, han dicho lo que necesitaban decir; nada más pero tampoco nada menos.

Con este importante dato presente es viable creer que explorar las cohortes semánticas en LM faculta a los aprendientes a no limitarse en una respuesta en LE a las palabras que conocen, sino a las ideas que tienen al respecto, justo como los hablantes nativos.

5.1.3. *Nivel de complejidad Flesch Kincaid*

En el nivel de complejidad léxica encontramos nuevamente la fluctuación dentro del grupo de contraste, atribuible nuevamente a la varianza ideológica natural, también identificable en el grupo experimental. El criterio nos dice que entre más bajo el promedio mayor la complejidad textual, así que en la primera pregunta tenemos a Lilia con apenas 27.5 mientras que Armika la supera con -1.5. En la segunda pregunta Nataniel supera a Yeraldine, el primero con 7.7 y ella con 54.4.

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	18.2	33.4	-1.5	54.3	38.8
Segunda pregunta	24	26.4	41.2	7.7	34.6
Tercera pregunta	21.2	27.6	-39.9	-23.5	5
Cuarta pregunta	5.7	50.6	-22.6	12.9	31.6
Quinta pregunta	42	43.5	0.6	24.8	31.5

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	-6.6	20.8	27.5	34.2	24.4
Segunda pregunta	11.3	13.8	33	54.4	8.5
Tercera pregunta	12.9	19.7	23.7	23	13.8
Cuarta pregunta	14.4	40.7	-2.9	48	2.5
Quinta pregunta	24.8	45	31.2	18.9	22.6

Los resultados tienen una tendencia homogénea sin patrones que revelen una tendencia de mayor o menor complejidad en alguno de los dos grupos.

5.1.4. *Número de oraciones*

El número de oraciones da una imagen de cuántas ideas juntas pueden encadenarse a la hora de contestar una misma pregunta estímulo. Una vez más la tendencia es semejante en ambos grupos. En la primera pregunta podemos hablar de equivalencia (Rika 2, Germán 2), pero también de superación (en la misma pregunta Jack 5 y Diana 3).

También se registra equivalencia dentro de los grupos mismos (cuarta pregunta Rika y Seb 4 oraciones, mientras que en la tercera pregunta del grupo de contraste Germán y Wilmar tienen también 4 oraciones cada uno). Los anteriores números permitirían mezclar a los participantes de ambos grupos y, en un nivel de generación de oraciones, complejidad textual y fluidez (como velocidad de recuperación), no se detectaría un cambio significativo entre los participantes.

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	2	3	2	4	5
Segunda pregunta	3	3	3	2	3
Tercera pregunta	3	2	1	1	2
Cuarta pregunta	4	4	1	2	3
Quinta pregunta	5	3	1	3	3

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	2	4	6	6	3
Segunda pregunta	3	5	7	9	2
Tercera pregunta	4	4	5	4	4
Cuarta pregunta	3	5	2	8	3
Quinta pregunta	3	4	5	7	6

5.1.5. *Promedio de palabras por oración*

Si bien tienen el mismo número de oraciones, veamos ahora el promedio de palabras dentro de cada oración. Armika y Nataniel en la primera pregunta tienen 35.00 y 20.75 respectivamente, en tanto que Lilia y Yeraldine apenas 19.83 y 18.83 cada una. Aún cuando pudiera llegar a pensarse que esta diferencia estriba en que, al transvasar los rasgos de la cualidad de hablantes nativos de una lengua hacia otra con la asistencia de la traducción, y que, quizás, es propio de las estrategias discursivas y la estilística de un idioma introducir más palabras dentro de una oración (en donde nuestro contraste no tendría validez), nótese cómo Wilmar supera a Seb (quinta pregunta) y Germán a Rika (primera pregunta). Inversamente Rika también puede superar a Germán (segunda pregunta 46.00 a 29.67) y Seb a Wilmar (tercera pregunta 33.50 a 21.50).

Vemos otra vez cómo se nubla la frontera del desempeño en recuperación y complejidad léxica entre aprendientes principiantes de español como lengua extranjera y hablantes nativos cuando los primeros recurren al protocolo.

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	42.00	19.67	35.00	20.75	21.80
Segunda pregunta	46.00	25.33	27.67	41.50	35.67
Tercera pregunta	27.33	33.50	105.00	84.00	59.00
Cuarta pregunta	23.50	17.75	69.00	40.00	37.67
Quinta pregunta	18.80	22.00	58.00	27.67	37.33

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	44.50	33.00	19.83	18.83	33.67
Segunda pregunta	29.67	26.00	20.00	15.78	52.50
Tercera pregunta	26.00	21.50	22.60	34.00	23.50
Cuarta pregunta	31.67	15.40	64.50	11.50	32.00
Quinta pregunta	40.67	23.25	25.00	16.29	15.67

5.1.6. *Porcentaje de palabras complejas*

Este porcentaje cuenta las palabras multisilábicas presentes en cada respuesta. Ello nos permite comprobar si, según la creencia general, las palabras de morfología difícil cuestan

más tiempo de aprender y utilizar en tanto que, al ser difíciles de codificar, una conducta de evitación lleva instintivamente a que los usuarios aprendientes opten por cognados o palabras monosilábicas.

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	14.29%	16.95%	22.86%	8.43%	19.27%
Segunda pregunta	10.87%	22.37%	12.05%	26.51%	14.02%
Tercera pregunta	19.51%	16.42%	15.24%	20.24%	16.95%
Cuarta pregunta	35.11%	18.31%	30.43%	21.25%	15.04%
Quinta pregunta	19.15%	21.21%	17.24%	15.66%	17.86%

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	22.47%	21.21%	21.01%	24.78%	12.87%
Segunda pregunta	21.35%	26.15%	22.14%	17.61%	16.19%
Tercera pregunta	27.88%	22.09%	24.78%	16.91%	28.72%
Cuarta pregunta	25.26%	23.38%	20.93%	25.00%	29.17%
Quinta pregunta	18.03%	16.13%	19.20%	31.58%	30.85%

Contradiciendo esa opinión tenemos nuevamente porcentajes bajos en el grupo de contraste (Wilmar quinta pregunta 16,13%), entre sus miembros y en comparación a los del grupo experimental (Seb quinta pregunta 21,21%), de igual manera se registra este fenómeno dentro del grupo experimental y en comparación al grupo de contraste.

5.1.7. *Número de palabras no repetidas (innovación léxica)*

Reaparecen los mismos números fluctuantes y la varianza generalizada al implementar el Protocolo. Equivalencia (Seb cuarta pregunta 36 y Wilmar tercera pregunta 36), superación en grupo de contraste (Germán 60 quinta pregunta y Armika 23 tercera pregunta) y superación en grupo experimental (Jack 59 cuarta pregunta y Diana 36 primera pregunta).

GRUPO EXPERIMENTAL	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Primera pregunta	35	36	33	36	37
Segunda pregunta	50	37	33	33	49
Tercera pregunta	33	41	23	36	46
Cuarta pregunta	43	36	34	36	59
Quinta pregunta	44	24	24	38	33

GRUPO DE CONTRASTE	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Primera pregunta	43	60	56	50	36
Segunda pregunta	48	54	45	49	60
Tercera pregunta	49	36	60	55	38
Cuarta pregunta	37	43	51	53	47
Quinta pregunta	60	36	58	57	40

Los números sugieren hasta el momento que la única variable a la que potencialmente podría asignársele el control de los factores de fluctuación y varianza intra e inter grupal sería la riqueza ideológica (conceptual o de dominio temático) como se observa incluso

dentro de los números del grupo de contraste. Si se desea leer las respuestas para determinar mediante análisis de contenido el grado de dominio del tema en cada uno de los hablantes, consúltense el Apéndice 1 para la transcripción de las respuestas.

Los demás criterios:

- Grado Flesch Kincaid
- Porcentaje de palabras complejas
- Promedio de sílabas por palabra
- Número de palabras
- Porcentaje de innovación léxica

pueden extraerse a partir de las tablas anteriormente descritas puesto que son índices constituyentes de los mismos promedios. Para ver la estadística exacta de cada uno de ellos, consúltese el Apéndice 2.

6. DISCUSIÓN

El presente estudio estuvo guiado por las dos siguientes preguntas de investigación:

- En comparación a la conducta verbal de hablantes nativos de español, ¿cómo facilita la traducción de monólogos dependientes de campos semánticos en L1 la recuperación léxica en LE?

- En términos de proporción palabras por minuto. ¿qué efecto tiene el Protocolo *Alpha* (traducción de monólogos dependientes de contextos temáticos en L1) sobre la accesibilidad léxica en LE?

A fin de contestarlas, primeramente hemos de aclarar que, si bien es cierto que no podemos dejar de lado el hecho de que en una comparación entre la calidad de desempeño de ambos grupos (experimental y contraste) hay diferencias perceptibles de tipo fonético-fonológico, pragmático discursivo y de uso fraseológico –esto último dado que las expresiones o vocabulario de su lengua materna eran traducidas al español en un registro estándar; lógicamente un hablante nativo cuenta con un repertorio mayor de matices en el registro lo que (aún) no está al alcance de nuestro grupo de aprendientes– en los datos comparativos del promedio de palabras por segundo y complejidad léxica, es claro que, lo que hemos definido como varianza natural o fluctuación inter e intra grupal, nos da la medida de naturalidad y alcance del desempeño deseado de parte del grupo experimental. Si bien para ninguno de los participantes el español es una lengua completamente nueva y, según nos lo indica Seb y Armika (véase Apéndices 1.B y 1.C) para el primero su estancia de un par de semanas en Madrid y para la segunda su interés desde el colegio por el español representan una exposición previa al idioma, es viable inferir una relación directa entre la accesibilidad léxica y el Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal al reducir las unidades léxicas que se enseñan a solamente aquellas presentes en el campo semántico idiolectal en lengua materna. Esta práctica

tiene un respaldo teórico tanto desde la lingüística estadística, con la ley de Zipf, así como desde el estudio de Barlow (2010, p. 21) que al reunir un amplio corpus lingüístico de cinco secretarios de prensa de la Casa Blanca, sobresale que la elección de vocabulario en producción dependiente de contexto durante cinco años exhibe tendencias comunes considerables (alta recursividad o reciclaje léxico). En otras palabras, la finitud del idiolecto que mencionamos en el sustento teórico de este estudio hace viable centrarse el aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera a aquel que sugiere la lengua materna, al hablarse sobre un mismo tema.

Así, en nuestro grupo experimental al conocer y entrenarse las unidades léxicas que sus campos ideológicos o semántico idiolectales les exijan, se propicia una reducción del tiempo entre la respuesta y lo que tarda el fenómeno de accesibilidad léxica. De ahí que la estadística sea en muchos casos semejante o con una mínima divergencia entre ambos grupos.

Cuando mencionábamos anteriormente la riqueza ideológica nos referíamos al conocimiento que sobre un tema particular tiene una persona y que le permite lograr una accesibilidad léxica mucho mayor sobre los temas que ya conoce (Bloem y La Heij, 2003). Si se presenta fluctuación dentro del grupo de contraste esto significa que la accesibilidad léxica se demora o acelera no tanto por el conocimiento del idioma sino por el conocimiento temático. Lo anterior permite establecer con mayor claridad que, si bien es cierto que no llegan exactamente a la misma estadística, la medición en los tiempos de accesibilidad léxica (palabras por segundo) es equiparable en los dos grupos, lo cual puede entenderse como una función derivada de la delimitación de enseñanza de unidades léxicas a aquellas provenientes del idiolecto de cada aprendiente (lo anterior guarda correspondencia con los resultados de Bonilla Carvajal, en prensa; así como con lo sugerido por los estudios de codificación contextual de Geiger, 2008). En términos más visuales: lo que acude a los labios de una persona al hablar de un tema en lengua materna será con toda certeza lo que acuda a sus labios cuando hable sobre este mismo tema en lengua extranjera. El Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal se orienta precisamente a este atajo de enseñanza de vocabulario que ofrece resultados en recuperación léxica semejantes a la de hablantes nativos.

Con relación a la primera pregunta, en el criterio *Nivel de complejidad Flesch Kincaid* (Farr, Jenkins y Paterson, 1951) sobresale una homogeneidad mayor entre ambos grupos. El hecho de que el uso de palabras complejas sea dictaminado por la escogencia necesaria de vocabulario para agotar un campo semántico idiolectal en lengua materna, hace que se suprima la tendencia natural de los aprendientes a valerse de cognados y formas monosilábicas más fáciles de codificar y reutilizar. En el Protocolo *Alpha* se favorece el uso de palabras y construcciones complejas pues la intención es desde el primer momento equiparar la producción verbal de principiantes al habla compleja madura y adulta de los hablantes nativos, con prescindencia de un periodo silencioso de aprendizaje. Con esta estadística se demuestra (de forma exploratoria y reducida al grupo de participantes) que sí pueden traspasarse los rasgos cuantitativos de hablante nativo en una lengua a otra mediante la traducción o interpretación simultánea de esa misma producción verbal en lengua extranjera. Ello unido a la exploración sistemática del campo semántico idiolectal

conlleva a una codificación y posterior recuperación de un discurso de hablantes nativos de español (nuevamente, reiteramos, en un plano léxico sintáctico).

Ciñéndonos a los criterios elegidos para esta investigación, los resultados son generalizables a los demás criterios (véase Apéndice 2.1 a 2.5). El número de oraciones también presenta fluctuación, equivalencia en número, o incluso superación de parte del grupo experimental sobre el grupo de contraste. El porcentaje de palabras complejas así como el número de palabras repetidas (innovación léxica) robustecen nuestra afirmación de que el Protocolo *Alpha* –entendidas sus escasas exigencias para el aprendiente en cuanto a recursos y tiempo– es un curso de acción bastante viable para lograr una tasa de recuperación léxica y complejidad semejante a la hablantes nativos con tan solo tres ciclos de recodificación en una misma pregunta.

Finalmente, en comparación a la conducta verbal de hablantes nativos de español, el grado de recuperación y complejidad léxica en LE facilitado por la traducción de monólogos dependientes de campos semánticos en L1 es alto, pues permite lograr estadísticamente (en el plano léxico sintáctico) una tasa de desempeño en ciertos casos semejante, en otros superior, al de hablantes nativos en un mismo campo temático. En términos de proporción palabras por minuto el efecto del Protocolo *Alpha* (traducción de monólogos dependientes de contextos temáticos en L1) sobre la accesibilidad léxica en LE, es asimismo considerable pues el conocimiento previo y el entrenamiento mediante interpretación secuencial corta de las unidades léxico sintácticas necesarias para responder una pregunta estímulo en lengua extranjera, hace que se reduzca el tiempo necesario para recuperar dichas unidades; prueba de ello es la capacidad de principiantes de español de lograr una velocidad de hasta 1,79 palabras por segundo, con una alta innovación léxica (más del 50% de palabras no repetidas) y de palabras complejas (promedio 59.00) en producción verbal semiespontánea.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se implementaron y validaron los principios del Protocolo *Alpha* de recodificación idiolectal para medir el papel tanto del idiolecto y la traducción como de la delimitación temática de campos semánticos para acelerar la producción verbal en lengua extranjera. El protocolo se basa en la interpretación consecutiva corta, patrones de reconocimiento jerárquicos en lengua extranjera y procesos de memoria general. En este se administraron cinco preguntas de conocimientos generales a los participantes, una vez completado el Protocolo, sus respuestas en lengua extranjera fueron medidas como datos léxico métricos experimentales de primer orden, comparados con la misma producción lingüística (las mismas preguntas), contestadas por hablantes nativos de español. Puede concluirse de los resultados que las anteriores herramientas operan sobre el tipo de educto específico que emite el participante a partir de su propio idiolecto.

Afirmamos por tanto que los resultados contestan las preguntas de investigación que teníamos al iniciar este estudio, puesto que al tener por objetivo central la propuesta de una selección de contenidos léxico sintácticos circunscrita a las unidades léxicas provenientes del idiolecto de cada aprendiz, las cuotas de recuperación léxico sintáctica durante el experimento empírico comprueban, parcialmente, que la traducción de monólogos dependientes de contextos temáticos en L1 tiene un efecto facilitador sobre la accesibilidad léxica cuando se producen las mismas cohortes semánticas en LE, tomando por criterio de medición –en un continuo de interlengua–, el estado actual de desempeño del grupo de aprendientes de español con el estado avanzado de hablantes nativos.

Si bien somos conscientes de las limitantes que el trabajo pueda tener por la cantidad de preguntas, el número de participantes y la asignación de los mismos a un grupo experimental, sabemos que los hallazgos aquí expuestos arrojan luz sobre la falta de estudios que aborden el idiolecto y su aplicación como contenido primordial de desarrollo curricular. De la misma forma, esta investigación ofrece una perspectiva valiosa sobre la relación entre el idiolecto y la accesibilidad léxica en lengua extranjera.

La técnica del Protocolo, aunque inscrita en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras remotas en entornos independientes, goza de amplias implicaciones que van más allá del aprendizaje de idiomas, debido a que se orienta al desarrollo de contenido curricular y selección léxico sintáctica en el aprendizaje autorregulado, ampliando y apoyando las propuestas de los estudios sobre disponibilidad léxica (Galloso Camacho y Prado Aragonés, 2005; López Morales, 1978), en especial los que se encargan de enseñanza de español como lengua extranjera (Samper Hernández, 2001). Esta teoría puede tener una importancia para aspectos generales relativos al análisis de errores, interferencia, transferencias y la estructura oculta que se halla en la dimensión oral de la conducta verbal.

7.1. IMPACTO DEL ESTUDIO

Este trabajo ofrece dos contribuciones importantes al área de la psicolingüística experimental cognitiva aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: en primer lugar, con relación a su trabajo predecesor en la línea de investigación Estudios en Recodificación Idiolectal *The Individual Grammar approach to foreign language learning: an idiolect-driven syllabus for independent language learners* (Bonilla Carvajal, 2011), este estudio aborda la función de delimitación temática idiolectal como efecto de primado al tiempo que expande el conocimiento que se tenía en la línea de estudios al tratar más en detalle la transferencia de cualidades de complejidad léxica entre dos lenguas mediada por la traducción. De igual forma explora cómo se obtiene la accesibilidad léxica al trabajar previamente el mismo esquema ideológico que se tiene en lengua materna sobre una pregunta estímulo para ser contestada en lengua extranjera.

Por las anteriores razones, este estudio contribuye también a la educación para adultos (andragogía) en aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que cuanto más se conozca acerca de la accesibilidad léxica en producción verbal espontánea, más fácil será diseñar

currículos de mayor precisión centrados en el alumno y orientados al producto sobre una base firme. El aspecto cardinal que orienta este estudio es la destreza lingüística productiva en aprendizaje independiente de lenguas, se anticipa por lo mismo que esta investigación encontrará formas mediante las que la lingüística aplicada pueda ofrecer una gama todavía más amplia de estrategias de aprendizaje (Protocolos de Recodificación Idiolectal) para mejorar la experiencia individual de aprendizaje de lenguas extranjeras remotas en entornos independientes. Si bien esto es una empresa gigantesca, este estudio es la entrada para proponer alternativas significativas hacia un cambio paradigmático bastante necesario en lo relativo a análisis de necesidades, alcance y secuencia de libros de texto y diseño de programas de lengua extranjera en general.

7.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Tomando en consideración la hipótesis principal formulada en este estudio, junto con los resultados esperados, pueden derivarse tres implicaciones pedagógicas generales. Cada una de ellas plantea pasos para una reformulación del estado actual de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para empezar, el aprendizaje significativo puede promoverse y alcanzarse concretamente al aprovechar el repertorio verbal de los aprendientes en L1 como un atajo directo hacia un desempeño más elaborado y fluido en LE. Efectivamente, establecer vínculos entre lo que los aprendientes ya conocen (L1) con un conocimiento nuevo (LE) responde al propósito principal en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). En segundo lugar, al considerar el perfil lingüístico de los aprendientes y las características individuales como punto de partida para la práctica educativa, pueden transformarse los principios y nociones paradigmáticos tradicionales que rodean este proceso. Dicho en otras palabras, la filosofía que subyace a la enseñanza y aprendizaje se desplazaría hacia el repertorio verbal de los aprendientes como los actores principales cuyo desarrollo en lengua extranjera necesita observarse desde dentro para continuar hacia adelante. En consecuencia, todos los modelos tradicionales centrados en el profesor, o definidos por terceras partes, pueden reexaminarse de una forma más crítica.

Como argumento final, y en clara concordancia con todo lo anterior, investigaciones como la presente tienen un impacto en el diseño de política educativa, dado que sugieren un cambio filosófico y de perspectiva a través de un ángulo interdisciplinario. La construcción de estas regulaciones y políticas puede ser ejecutada como una tarea realmente cooperativa y holística; por ende, el proceso de aprender una lengua extranjera sería estudiado y formalmente dirigido por medio de fenómenos y fundamentos alternativos que incluyan campos tales como el psicolingüístico, el psicológico, el social y el cognitivo.

7.3. LIMITACIONES

Hay dos limitaciones principales para este estudio. En primer lugar, está limitado en cuanto a su capacidad de generalización al grupo total de aprendientes adultos de lenguas extranjeras. Como muchas otras variables, la recepción que este Protocolo pueda tener varía ampliamente de un aprendiente a otro puesto que las diferencias cognitivas individuales y los estilos de aprendizaje también divergen entre individuos. Aunque la población de esta investigación es relativamente pequeña, el argumento permanece válido en tanto que garantiza que, en condiciones controladas, los campos semánticos idiolectales pueden delimitarse y usarse como un dispositivo de primado para explorar y propulsar el desempeño lingüístico dentro de un campo léxico dado –si tales circunstancias de emisión verbal permanecen estables.

Una segunda limitación potencial de esta investigación es que las variables independientes y dependientes se miden como un registro cumulativo de conducta verbal: no las percepciones de los sujetos. En pocas palabras, la investigación no aborda la esfera emocional del aprendizaje (factores orécticos), ni tampoco el grado de recepción de los sujetos (comodidad, aversión o disgusto) con el Protocolo. En cambio, el estudio se limita a describir el valor de la recodificación idiolectal en circunstancias controladas de laboratorio.

Finalmente, los resultados están sujetos a la confiabilidad y validez de la dimensión de análisis conductual, en consecuencia, los resultados miden la producción léxico sintáctica pero excluyen el plano fonológico (prosodia, entonación, articulación), el registro (fraseología, argot, empleo subestándar del español) y lo socio pragmático. Todo lo anterior contribuye también a enriquecer las emisiones verbales que conforman el episodio verbal pero aquí quedan deliberadamente excluidas por efecto de la acotación temática de la tesis. Solo una investigación posterior, con una población diferente y con una revisión exhaustiva del Protocolo *Alpha*, ayudará a aumentar nuestro entendimiento de la hipótesis hasta aquí corroborada.

7.4. FUTURAS INVESTIGACIONES

Los hallazgos de esta investigación enriquecen las áreas de psicolingüística aplicada, psicología cognitiva experimental, diseño curricular y enseñanza de español como lengua extranjera al satisfacer un vacío perceptible (Barlow, 2010) en la literatura general –la correlación entre el léxico mental en L1 como una herramienta para acelerar el desempeño oral en LE–, así como continúan expandiendo la línea de investigación iniciada en Bonilla Carvajal (en prensa) de Estudios en Recodificación Idiolectal.

Al presentar información acerca del valor potencial encontrado en el habla espontánea como plano de diseño hacia un programa natural –esto es, no decidido por fuentes externas tales como libros de texto, Ministerio de Educación, Consejo de Europa o administradores de institutos–, los diseñadores de currículo, así como los profesores en servicio, podrán tomar iniciativas para capacitar a los aprendientes a concientizarse del

influjo de sus idiolectos, el papel que desempeñan en la elección de palabras y la accesibilidad léxica en LE. La investigación propuesta puede convertirse en un modelo al llevar a cabo estudios similares en aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente, aunque no limitados a entornos independientes o recodificación idiolectal. Los resultados también pueden emplearse al desarrollar nuevas técnicas para conocimiento sostenible, aprendizaje autorregulado y adquisición de vocabulario. Las universidades, centros de idiomas, docentes de español como lengua extranjera y entidades educativas en general también se beneficiarán de obtener esta clase de información investigativa, pues ella puede ser una referencia útil para sus actuales actividades de planeación y regulación.

8. BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, A. 1981. *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México D.F. Trillas.

Ali E. 2006. Fractal geometry of texts. En: *Journal of quantitative linguistic*, núm. 13 (2-3), pp. 177 – 193.

Alonso, D; Palomo Olmos, B., y Polo, J. 1998. *Motivación y arbitrariedad del signo lingüístico: introducción a la ciencia de la literatura*. Málaga: Analecta Malacitana.

Appel, G., y Lantolf, J. P. 1991. Cognitive complexity as a factor in L2 speech production. En: *Eleventh annual meeting of the Second Language Research Forum*. University of Southern California. Documento de ERIC N°: ED333737, disponible en:
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED333737&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED333737
Recuperado: 13 de enero de 2013.

Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? En: *ELT Journal*. Vol. 41, núm. 4, pp. 241-7.

Ausubel, D. P. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune & Stratton.

Barber, A. 2001. Idiolectal error. En: *Mind and language*, vol. 16, núm. 3, pp. 263–83.

Barlow, M. 2010. Individual usage: a corpus-based study of idiolects. En: *Cognitive sociolinguistics: language variation in its structural, conceptual and cultural dimensions: LAUD conference*. Disponible en:
http://www.academia.edu/213885/Individual_usage_A_corpus-based_study_of_idiolects
Recuperado 5 de mayo de 2013.

Barsalou, L. W. 1983. Ad hoc categories. En: *Memory and cognition*, núm. 11, pp. 211-227.

Bartol Hernández, J. A. 2010. Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En: *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José Mª Enguita Utrilla Castañer*. Martín, R. M., y Gracia, V. L. (coords.) Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, pp. 85-107.

Belinchón, M.; Rivière, Á., e Igoa González, J. 1992. *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bloch, B., y Miller, R. A. 1970. *Bernard Bloch on Japanese*. New Haven: Yale University Press.

Bloem, I., y La Heij, W. 2003. Semantic facilitation and semantic interference in word translation: Implications for models of lexical access in language production. En: *Journal of memory and language*, núm. 48, pp. 468-88.

Bloem, I., Van den Boogaard, S., y La Heij, W. 2004. Semantic facilitation and semantic interference in language production: Further evidence for the conceptual selection model of lexical access. En: *Journal of memory and language*, núm. 51, pp. 307-23.

Bock, K., Konopka, A., y Middleton, E. 2006. Spoken language production: A psycholinguistic approach. En: *Encyclopedia of language and linguistics*, vol. 12, pp. 103-112. Oxford: Elsevier.

Bonilla Carvajal, C.A. 2011. *The Individual Grammar approach to foreign language learning: an idiolect-driven syllabus for independent language learners*. [tesis de grado]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bonilla Carvajal, C.A., en prensa. El enfoque Gramática Individual para el aprendizaje de lenguas extranjeras: Configuración de un currículo interno basado en el idiolecto. En *Memorias del Segundo Coloquio Internacional en Lingüística Aplicada: Innovación e Investigación*. Bogotá: Universidad Distrital - Universidad de La Salle.

Bosque, I. 2008. *Ignacio Bosque / El arquitecto de las palabras*. [video] Recuperado: 30 de octubre de 2008.
http://www.youtube.com/watch?v=l6FRr-6Ehac

Bourdieu, P. 1982. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.

Caramazza, A. 1997. How many levels of processing are there in lexical access? En: *Cognitive neuropsychology*. Vol. 14, núm. 1, pp. 177-208.

Carter, Rita; Susan Aldridge, Martyn Page y Steve Parker. 2009. *The human brain book*. London: Dorling Kindersley.

Cepeda, N. J.; Pashler, H.; Vul, E.; Wixted, J. T., y Rohrer, D. 2006. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. En: *Psychological bulletin*. Vol. 132, núm. 3, pp. 354-80.

Chomsky, N. 1981. La naturaleza formal del lenguaje. En: *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Lenneberg, E. H. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial.

Cohen, B. D.; Kalish, H. I.; Thurston, J. R., y Cohen, E. 1954. Experimental manipulation of verbal behavior. En: *Journal of experimental psychology*. Vol. 47, núm. 2, pp. 106-10.

Corder, S. P. 1968. Advanced study and the experienced teacher. En: Perren, G.E. (ed.). *Teachers of English as a second language*: *their training and preparation*. Cambridge: Cambridge University Press

Costa, A., Mahon, B., Savova, V., y Caramazza, A. 2003. Level of categorization effect: a novel effect in the picture-word interference paradigm. En: *Language and cognitive processes*, núm. 18, pp. 205-33.

Coulthard, M. 1995. Explorations in applied linguistics 3: Forensic stylistics. En: Cook, G., y Seidlhofer, B. *Principles & practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, pp. 229-43. Oxford: Oxford University Press.

Coulthard, M. 2004. Author identification, idiolect and linguistic uniqueness. En: *Applied Linguistics*. Vol. 25. N° 4, pp. 431-47.

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cutler, A. 2002. Lexical access. En: L. Nadel (ed.) *Encyclopedia of cognitive science*, pp. 858-864. London: Nature Publishing Group.

Dell, G. S. 1986. A spreading activation theory of retrieval in sentence production. En: *Psychological review*, vol. 93, pp. 283-321.

Dell, G. S. 1995. Speaking and misspeaking. En: Gleitman, L., y Liberman, M. (eds). *An invitation to Cognitive Science. Vol. 1 Language*. Cambridge: MIT Press, pp. 183-208.

Duff, A. 1991. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Eco, U. 1980. *Il nome della rosa*. Milán: Bompiani.

Erbaugh M. S. 1987. A uniform pause and error strategy for native and non-native speakers. En: Russell S. Tomlin. 1987. *Coherence and grounding in discourse*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 109-30.

Farr J. N. Jenkins J. J., y Paterson D. G. 1951. Simplification of Flesch reading ease formula. En *Journal of applied psychology*. Vol. 35, núm. 5., pp. 333–337.

Fisher, W. W. 2011. *Handbook of applied behavior analysis*. Nueva York: The Guilford Press.

Foster, P. y Tavakoli, P. 2009. Native speakers and task performance: comparing effects on complexity, fluency, and lexical diversity. En: *Language learning*. núm. 59, pp. 866–96.

Freedman, J.L., y Loftus, E.F. 1971. Retrieval of words from long-term memory. En: *Journal of verbal leaning and verbal behavior*. núm. 10, pp. 107-115.

Freeman, D. 1998. *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Pacific Grove: Heinle & Heinle.

Furnham, A. 1990. Language and personality. En Giles, H., y Robinson, W.P. (eds.) *Handbook of language and social psychology*. Chichester: John Wileyand Sons, pp. 73-95.

Galloso Camacho, M. V. y Prado Aragonés, J. 2005. La estructura estadística del léxico disponible de informantes nativos e informantes de ELE. Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. En: Mª. A. Castillo, O. Cruz, J.M. García Platero y J.P. Mora (coords.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 370-74.

Geiger, J. A. 2008. *Neural encoding of contextual cues during fear extinction and reinstatement*. [PhD.] The University of Wisconsin-Milwaukee. ProQuest ID: 1543529521. Recuperado: 16 de noviembre de 2012.

George, A. 1990. Whose language is it anyway? Some notes on idiolects. En: *Philosophical quarterly*, vol. 40, núm. 160, pp. 275–98.

Glaser, W. R., y Düngelhoff, F. J. 1984. The time course of picture-word interference. En: *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, núm. 10, pp. 640-54.

Glaser, W. R., y Glaser, M. O. 1989. Context effects in Stroop-like word and picture processing. En: Journal of experimental psychology: general, Vol. 118, núm. 1, pp. 13-42.

Grosjean, F. 1980. Comparative studies of temporal variables in spoken and sign languages: A short review. En Dechert, W., y Raupach, M. (eds.) *Temporal variables in speech. Studies in honour of Frieda Goldmann*. Eiseler. La Haya: Mouton, pp. 307-12.

Gumperz, J. J., y Hymes, D. 1988. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.

Gut, U. 2009. *Non-native speech: a corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt: Peter Lang.

Guy, Gregory, R. 2011. Variability. En: Oostendorp, M, Ewen, C. J., Hume, E., y Rice, K. (eds.) *The Blackwell companion to phonology. Vol. 1, General issues and segmental phonology*. Chichester - Malden: Wiley-Blackwell, pp. 2190-2213.

Harman, G. 2000. *Explaining value and other essays in moral philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Higginbotham, J. 2006. Languages and idiolects: their language and ours. En: E. Lepore y B.C. Smith (eds.), *The Oxford handbook of philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.

Hockley, W. E. 2008. The effects of environmental context on recognition memory and claims of remembering. En: *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*. Vol. 34, núm. 6, pp. 1412-29.

Humboldt, W. 1836. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.

Jackendoff, R. S. 2002. *Foundations of language: brain, meaning, grammar, and evolution*. Oxford University Press.

Janska, A. C., y Clark, R. A. J. 2010. Native and non-native speaker judgments on the quality of synthesized speech. Conferencia presentada en *Interspeech* 2010. En línea, disponible en:
http://hdl.handle.net/1842/4644
Recuperado: 25 de abril de 2013.

Joe, A. 1998. What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? En: *Applied linguistics*. Vol. 19, núm. 3, pp. 357-77.

Johnson, B., y Christensen, L. B. 2011. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks [California]: SAGE Publications.

Johnson, K. 2008. *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Johnstone, B. 1996. *The linguistic individual: self-expression in language and linguistics*. Nueva York : Oxford University Press.

Jonides, J., Smith, E. E., Marshuetz, C., Koeppe, R. A., y Reuter-Lorenz, P. A. 1998.

Inhibition in verbal working memory revealed by brain activation. En: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Vol. 14, núm. 95, pp. 8410–8413.

Jung, C. G. 1919. *Studies in word-association: experiments in the diagnosis of psychopathological conditions carried out at the Psychiatric Clinic of the University of Zürich*. Nueva York: Moffat, Yard & Co.

Kern, R. G. 1994. The role of mental translation in second language reading. En: *Studies in second language acquisition*, núm. 16, pp 441-461.

Krings, H. P. 1987. The use of introspective data in translation. En: Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 159-76.

Krysik, J. L., y Finn, J. 2013. *Research for effective social work practice*. 3ª ed. Nueva York: Routledge.

Kuipers, J. R., La Heij, W., y Costa, A. 2006. A further look at semantic context effects in language production: The role of response congruency. En: *Language and cognitive processes*. N° 21, pp. 892-919.

Kuipers, J. R., y La Heij, W. 2008. Semantic facilitation in category and action naming: Testing the message-congruency account. En: *Journal of memory and language*. núm. 58, pp. 123-39.

Labar, K. S., y Phelps, E. A. 2005. Reinstatement of conditioned fear in humans is context dependent and impaired in amnesia. En: *Behavioral neuroscience,* vol. 119, núm. 3, pp. 677– 686.

Levelt, W. J. M. 1991. Lexical access in speech production: Stages versus cascading. En: H. Peters, W. Hulstijn, y C. Starkweather (eds.), *Speech motor control and stuttering*. pp. 3-10. Amsterdam: Excerpta Medica.

Levelt, W. J. M., H. Schriefers, D. Vorberg, A. S. Meyer, T. Pechmann, y J. Havinga. 1991. The time course of lexical access in speech production: a study of picture naming. En: *Psychological review*, vol. 98, núm. 1, pp. 122-142.

Levelt W. J. M., Roelofs A. y Meyer A. S. 1999. A theory of lexical access in speech production. En: *Behavioral and brain sciences,* vol 22, pp. 1–38.

Levelt W. J. M., Roelofs A. y Meyer A. S. 1999. Integrating form and meaning: a distributed model of speech perception. En: *Language and cognitive processes*, vol. 12, pp. 613-656.

Lewis, M. 2000. Learning in the lexical approach. En *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Lewis, M.(ed.) pp. 155-84. Hove [Inglaterra]: Language Teaching Publications.

Liao, P. 2006. EFL Learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. En: *RELC Journal: a journal of language teaching and research*. Vol. 37, núm. 2, pp. 191-215.

Lin, C. H. J.; Knowlton, B. J.; Chiang, M. C.; Iacoboni, M.; Udompholkul, P., y Wu, A. D. 2011. Brain–behavior correlates of optimizing learning through interleaved practice. En: *Neuroimage*. Vol. 56, núm. 3, pp. 1758-1772.

López Morales, H. 1978. Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular. En: *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. BAPLE, núm. 6, pp. 73-86.

Loretta F., y Carter, R. 2007. Discourse markers and spoken English: native and learner use in pedagogic settings. En: *Applied linguistics*. Vol. 28., núm. 3, pp. 410-39.

Luque Toro, L. 1990. Problemas de lingüística contrastiva en la enseñanza del español para extranjeros (nivel superior)". En: *Actas del II congreso nacional de ASELE. Español para extranjeros. Didáctica e investigación*. Madrid: Centro virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0123.pdf
Recuperado: 11 de enero de 2009

Lyons, J. 1981. *Language and linguistics: an introduction*. New York: Cambridge University Press.

Lyons, J. 2006. *Natural language and universal grammar: essays in linguistic theory, Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacLeod, C. M. 1991. Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. En: *Psychological bulletin*. Vol. 109, núm. 32, pp. 163-203.

Matthews, G. y Deary, I. 1998. *Personality Traits*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meringer, R.; Carl Mayer; Anne Cutler; David Fay. 1978. *Versprechen und Verlesen: eine psychologisch-linguistische Studie*. Amsterdam: J. Benjamins.

Merriam, S. 1998. *Qualitative research and case studies applications in education*. San Francisco: Jossey–Bass Publishers.

Mestres Missé, A. 2007. *Neural correlates of word learning and meaning acquisition*. [tesis doctoral] Universitat de Barcelona.
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2633/AMM_DISSERTATION.pdf?sequence=1
Recuperado: 10 de agosto de 2009.

Miltenberger, R. G. 2012. *Behavior modification: principles and procedures*. 5ª ed. Belmont [California]: Thomson Wadsworth.

Moreno Fernández, F. 2012. Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. En: *Revista Nebrija de lingüística aplicada*. Vol. 11. Nº 6, pp. 51-68.

Naro, A. J., y Pereira Scherre, M. M. 1996. Disfluencies in the analysis of speech data. En: *Language variation and change*. Vol. 8, núm. 1, pp. 1-12.

Nerlich, B., y Clarke, D. D. 2000. Semantic fields and frames: Historical explorations of the interface between language, action, and cognition. En: *Journal of pragmatics*, núm. 32, pp. 125-50.

Nitschke, S., Kidd, E., y Serratrice, L. 2010. First language transfer and long-term structural priming in comprehension. En: *Language and cognitive processes*, núm. 25, vol. 1, pp. 94–114.

Nunan, D. 1996. An organic approach to the teaching of grammar. *Journal of Applied Linguistics*, pp. 65- 86, vol. 1.

Olynik, M., Sankoff, D., y D'anglejan, A. 1983. Second language fluency and the subjective evaluation of office cadets in a military college. En: *Studies in second language acquisition*, núm. 5, pp. 213-49.

O'Rourke, B., y Carson, L. (2010) *Language learner autonomy: policy, curriculum, classroom: a Festschrift in honour of David Little*. New York: Peter Lang.

Pereira, F., Detre G., y Botvinick M. 2011. Generating text from functional brain images. En: *Frontiers in human neuroscience*, núm. 5: 72. DOI: 10.3389/fnhum.2011.00072, [en línea] recuperado 23 de September de 2011. Disponible en: http://www.frontiersin.org/human_neuroscience/10.3389/fnhum.2011.00072/full

Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. En: *Studies in second language acquisition*. 6/2, pp. 186-212.

Pienemann, M. 1984. 1985. Learnability and syllabus construction. En Hyltenstam, K., y Pienemann, M. (eds.) *Modelling and assessing second language acquisition*. pp. 23-99. Clevedon: Multilingual Matters.

Porte, G. K. 2010. *Appraising research in second language learning: a practical approach to critical analysis of quantitative research*. Philadelphia: John Benjamins.

Porter, L. W. y Duncan, C. P. 1953. Negative transfer in verbal learning. *Journal of experimental psychology*, núm. 46, vol. 1, pp. 61–64.

Postman, L. 1962. Transfer of training as a function of experimental paradigm and degree of first list learning. En: *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, núm. 1, pp. 109–18.

Pulvermüller, F. 2002. *The neuroscience of language: on brain circuits of words and serial order*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rabinowitz, M., y Mandler, J. M. 1983. Organization and information retrieval. En: *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*. Vol. 9, núm. 3, pp. 430-39.

Ramanand, D. 1978. Bilingualism and interlingual interference. En: *Journal of cross-cultural psychology*, vol. 9, núm., pp. 401-15.

Ramón Ferrer, C., y Sole, R. V. 2003. Least effort and the origins of scaling in human language. En: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, núm. 100 (3), pp. 788–91. DOI:10.1073/pnas.0335980100.

Rahman, R. A., y Melinger A. 2009. Semantic context effects in language production: A swinging lexical network proposal and a review. En: *Language and cognitive processes*. Vol. 24. N° 5, pp. 713-34.

Riggenbach, H. 1991. Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. En: *Discourse processes*. Vol. 14, pp. 423-41.

Rodríguez Muñoz, F. J., y Muñoz Hernández, I. O. 2009. De la disponibilidad a la didáctica léxica. En: *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura*. Extremadura: Consejería de Educación, núm. 4, pp. 8-18.

Rubenstein, H., G. L., y Millkan, J.A. 1970. Homographic entries in the internal lexicon. En: *Journal of verbal learning and verbal behavior*, núm. 9, pp. 487-94.

Sackmann, R. 2008. An introduction to integrational linguistics. En: Sackmann, R. (ed.) *Explorations in integrational linguistics: four essays on German, French, and Guaraní*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 1-20.

Samper Hernández, M. 2001. Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección. En: J.A. Bartol, S. Crespo, C. Fernández Juncal, C. Pensado, E. Prieto y N. Sánchez, *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, pp. 277-86.

Saralegui, C., y Tabernero, C. 2008. Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra. En: Olza Moreno, I., Casado Velarde, M., y González Ruiz, R. (eds.) *Actas del XXXVII simposio internacional de la sociedad española de lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 745-61. Disponible en:

http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas
Recuperado: 20 de julio de 2013.

Segui, J. J., Frauenfelder, D., y Morton, J. 1982. The word frequency effect and lexis. En: *Neuropsychologia*. Vol. 20, núm. 6, pp. 615-27.

Shehadeh, A. 1999. Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. En: *Language learning*, núm. 49, pp. 627–75.

Skinner, B. F. 1953. *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. Acton [Massachusetts.]: Copley Custom Textbooks.

Skinner, B. F. 1986. The evolution of verbal behavior. En: *Journal of the experimental analysis of behavior*, núm. 45, pp. 115-122 .

Snodgrass, J. G., y Vanderwart, M. 1980. A standardized set of 260 pictures: norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. En: *Journal of experimental psychology: human learning and memory*. Vol. 6, núm. 2, pp. 174-215.

Sridhar, K. K. 1996. Societal multilingualism. En: McKay, S., y Hornberger, N. H. *Sociolingüistics and language teaching*, pp, 47-70. Nueva York: Cambridge University Press.

Staats, A. W. 1996. *Psychological behaviorism and personality: a multilevel unified approach from basic to applied*. Nueva York: Springer.

Stemberger, J. 1985. An interactive activation model of language production. En: A.W. Ellis (ed.) *Progress in the psychology of language*. Hillsdale: Erlbaum.

Syal, P. 2007. *An introduction to linguistics: language, grammar, and semantics*. Nueva Delhi: Asoke K. Ghosh - Prentice-Hall of India.

Taleb, N. N. 2010. *The bed of Procrustes: Philosophical and practical aphorisms*. Random House: Nueva York.

Taylor, K., y Rohrer, D. 2009. The effects of interleaved practice. En: *Applied cognitive psychology*. Vol. 24, núm. 6, pp. 837-848.

Temple, L. 2000. Second language learner speech production. En: *Studia linguistica*. Vol. 54, núm. 2, pp, 288-97.

Uzawa, K. 1994. *Translating and writing processes of adult second language learners*. [tesis doctoral]. British Columbia: University of British Columbia
https://circle.ubc.ca/bitstream/2429/8818/1/ubc_1995-983582.pdf
Recuperado: 3 de abril de 2008.

Valero Garcés, C. 1996. L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua maternal como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. En: *BABEL (AFIAL)*. Vol. 3, núm. 4/5, pp. 187-97.

Vickers, S. 1981. *Sinclair ZX81 BASIC programming*. Cambridge: Sinclair Research.

Viqueira, Mª J. 1992. Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico. En: *Actas del II congreso luso-español de linguas aplicadas às ciencias*. Évora: Universidade de Évora-Universidad de Extremadura, pp. 76-8.

Yoshimura, Y., y MacWhinney, B. 2007. The effect of oral repetition on L2 speech fluency: an experimental tool and language tutor. *SLaTE*, 1-3 pp. 25-28.

Thorndike, E. L. 1907. *The elements of psychology*. Nueva York: A. G. Seiler.

Tulving, E., D. L. Schacter y H. A. Stark. 1982. Priming effects in word fragment completion are independent of recognition memory. En: *Journal of experimental psychology*: *learning, memory and cognition*, vol. 8, núm. 4.

Wackernagel, J. 2009. *Lectures on syntax: with special reference to Greek, Latin and Germanic*. Nueva York: Oxford University Press.

Wardhaugh, R. 2010. *An introduction to sociolinguistics*. 6ª ed. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Weingartner, H., Miller, H., y Murphy, D. l. 1977. Mood-state-dependent retrieval of verbal associations. En: *Journal of abnormal psychology*. Vol. 86, núm. 3, pp. 276-84.

Wittgenstein, L. J. 1921. Logisch-Philosophische Abhandlung. En: Wilhelm Ostwald (ed.) *Annalen der Naturphilosophie*. Vol. 14, , núm. 3-4, pp. 185-262.

Wray, A. 1999. Formulaic language in learners and native speakers. En: *Language teaching*. Vol. 32, núm. 4, pp. 213-31.

Zhuang, J., Randall, B., Stamatakis, E. A., Marslen-Wilson, W. D., y Lorraine K. T. 2011. The interaction of lexical semantics and cohort competition in spoken word recognition. An fMRI study. En: *Cognitive neuroscience*, núm. 23. Vol. 12, pp. 3778-790 .

Zipf, G. K. 1935. *The psychobiology of language*. Nueva York: Houghton-Mifflin.

Zipf, G. K. 1949. *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge [Massachusetts]: Addison-Wesley.

9. APÉNDICES A-J

APÉNDICE 1.A

Nombre del participante: Rika
Edad: 22 años
País de origen: Alemania
Lengua materna: Alemán
Lenguas que habla: Alemán e inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 2 semanas

Why are you interested in learning Spanish?
First of all I think that Spanish is a very important language in the world and I like to visit some countries where you speak Spanish and is always good to speak the language of the country you visit and, It's cool I only learnt English and Latin and you cannot speak Latin anywhere, so it's only one language that I learnt, yeah, and I like the sound of the language, and, yeah.

¿Por qué estás interesada en aprender español?
Yo pienso que español es una lengua importante y me gustaría visitar países donde se hable español, porque creo es importante conocer la lengua del país, y en el colegio solo aprendí latín y inglés y no tengo la posibilidad de hablar latín en ninguna parte. Además me gusta la cultura latinoamericana y me gusta la gente, y el sonido del idioma y la gramática de español es fácil y pienso vivir aquí toda mi vida, es decir en un país que hable español.

What do you enjoy the most of this city?
I really like the people here in Bogotá, and the *Zona rosa*, and the dance in the evenings, and I went to the Gold Museum once, I really enjoyed it, and what I also like about the city is that there's always something going on on the streets, there's much traffic and people trying to sell something and it's always *Bunt*?... colourful, yeah, and I really like the parks 'cause there's much green space in the city. And of course I like the *Transmilenio*, and all those *colectivos*. And I really like that the cabs aren't that expensive in comparison with Germany. Yeah, that's it.

¿Qué es lo que más te gusta de la ciudad?
Me gusta la gente en Bogotá y me gusta la Zona rosa y en especial bailar en la zona rosa con mis amigos y, por ejemplo, me gusta la discoteca que se llama La Villa. Y un vez fui al Museo del Oro y me gustó muchísimo. También me parece interesante que siempre está pasando algo en la calle y me gusta, me gustó que hay mucho tráfico y mucha gente en las calles en Bogotá y que Bogotá es muy colorida y me gusta los parques porque hay muchas zonas verdes en la ciudad y en realidad me gusta el Transmilenio y todos los colectivos y me gusta los, me gustó los taxis porque los taxis en Bogotá son mucho más baratos aquí, no, que en Alemania, y me gustó las iglesias en Bogotá porque son lindas.

What was the daily routine that you had before you came here to Colombia?
I used to stand up at eight o'clock in the morning and then I had breakfast. After breakfast I went to University and studied there, sometimes I had some seminars but sometimes I just went to the library to practise something there, and then at one o'clock I had lunch at University and after that I went on stadium, and at five o'clock in the afternoon I went to the stadium by bicycle to do athletics there, and after that in the evening I went home to eat something and do something with my friends afterwards: like going to the movies or just talking about something.

¿Cuál era tu rutina en tu país de origen antes de venir acá?
Solía levantarme a las ocho de la mañana y entonces desayunaba y después me iba a la Universidad a estudiar. A veces tenía seminarios pero a veces simplemente iba a la biblioteca y a la una de la tarde almorzaba en la U y después seguía estudiando. Luego me iba al estadio para practicar atletismo y después

me iba a la casa a cenar y para encontrarme con mis amigos y finalmente me iba al cine o hacía algo con mis amigos.

What are your plans for your next vacation?
I wanna go to Italy with a friend of mine, and our plan is to go there by auto stop so that we can meet some people, some Italian people, and to stop at different places that we wouldn't have gone to if we would just plan the location before, and we wanna go to Rome but before going there we want to stop at different cities, and, yeah we wanna visit some interesting sites in Rome, and the other cities. We want to stop in Florence, yeah, that's it.

¿Cuáles son tus planes para tus próximas vacaciones?
Quiero ir a Italia con una amiga. Nuestro plan es ir allá haciendo autoestop porque podamos conocer a algunas personas italianas y parar y el plan es parar en algunos lugares y finalmente ir a Roma pero primero queremos parar en diferentes ciudades. Y en Roma queremos visitar interesantes sitios, por ejemplo la Fontana di Trevi y en otras ciudades, por ejemplo en Florencia, vamos a ver sitios interesantes también. Me gustaría mucho practicar mi latín en Roma y por supuesto también aprender italiano y me encantaría también bailar y conocer nuevos amigos italianos.

What would you do if you found one million Euros?
I think at first I would plan very many travels. And book flights and stuff like that, and then I would spend a bit of the money to different organisations, and perhaps to friends who need money at the moment, and a little bit of the money I would of course save for the future and I don't think that I would go shopping 'cause I'm not a shopping fan, yeah, that's it.

¿Qué harías si te encontraras un millón de euros?
Bueno, lo primero sería planear muchos viajes y reservar más viajes. Creo que luego donaría algo del dinero a distantas fundaciones y quizás para amigos que necesiten el dinero. Por supuesto también metería parte de la plata en un banco para el futuro. Y no creo que me fuera de compras, de compras porque no soy muy fanática de las compras. Bueno algo que sí haría es montar mi propia fundación de niños huérfanos y de niños de la calle porque creo que esta es una de las mejores causas para invertir mi capital.

APÉNDICE 1.B

Nombre del participante: Seb
Edad: 23 años
País de origen: Alemania
Lengua materna: Alemán
Lenguas que habla: Alemán e inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 2 semanas en Madrid, 1 semana en Bogotá

Why are you interested in learning Spanish?
Okay, I'm interested in learning Spanish because, first of all I could imagine to live and work in a Spanish speaking country, I think that Spanish it's a very, very important language for business, especially if you'd like to conduct business internationally, and besides I like, in general, I like the culture, and I could imagine to, to well, spend a little bit more time in a Spanish speaking country, which is to say, either Spain or somewhere in the middle or South America.

¿Por qué estás interesado en aprender español?
Estoy interesado en aprender español porque creo que la lengua es muy, muy importante para trabajar internacional, es una de las lenguas de más importantes del mundo. Además me gusta mucho la cultura y la mentalidad de los, de la gente que habla español. Sí, es por eso que puedo imaginarme quedarme mucho tiempo en España en el futuro.

What do you find most attractive from this city?
Okay, I got here to Bogotá just a couple of days ago. For me the most interesting about the city is to draw the differences between Bogotá, the first city I've actually visited in South America, to other cities I've already visited, in Europe, especially Madrid, which to say is, Spain. Besides I study in Thailand and Bangkok is also a city with a lot of diversity when it comes to rich and poor. I think it just gives me very, very good idea of how people live, from all over the world, well compared again, compared to South America, the first city I've ever been to, to Europe, and South East Asia or Thailand.

¿Qué es lo que más le gusta de esta ciudad?
Vale. He llegado en Bogotá hace unos días, me gusta mucho cambiar las diferencias entre, entre Bogotá, la primera ciudad que me ha visitado en América del Sur en comparación con otras ciudades en Europa, por ejemplo Madrid, donde estuve en dos mil once, y otros, otras ciudades en Asia, por ejemplo Bangkok donde estudio mi carrera. Para mí es muy, muy interesante ver las diferencias cómo la gente vive, vive en otros partes del mundo.

What was your daily routine before you came here to Bogotá?
Okay, I'm gonna talk about Thailand, Bangkok where I am full time student. Usually I don't have too many classes actually during the week, and it's not a compulsory to go to every class, so that means that I had actually a lot of free time, I was very, very flexible with my hobbies just with the things I like to do, that means, I pretty much I'd at university probably two or three times a week from nine to five p.m. I played lot of sports in my leisure time, I went out a lot during the night because Bangkok is a city where, which never sleeps and where, and everything is pretty much like starting in the nights, not like is ever big, in Bangkok.

¿Cómo era la rutina de un día en común en tu vida antes de venir acá?
Vale. Voy a hablar sobre mi vida en Tailandia porque estudio por acá, para normalmente tengo que estudiar más o menos dos o tres días a la semana, entonces tuve mucho, mucho tiempo libre y hacía mucho, mucho deporte y también Bangkok es una ciudad con una vida nocturna muy, muy popular y se dice que la ciudad nunca duerme; pues he salido mucho, sí, eso es.

What do you plan to do for your next vacation?
Okay, I would return to Bangkok in order to study my next semester in July. I'm gonna have another month off, most likely, in September and since travelling in South East Asia it's very cheap, almost like travelling to neighbouring countries, of Thailand's, which would be, for example Cambodia and Vietnam. Probably like for two or three weeks taking the flights to Ho Chi Minh City, main, the capital city of Vietnam, and then taking baggy bus to Vietnam or Cambodia to Thailand.

¿Qué piensas hacer en las próximas vacaciones?
Vale. Voy a volver en Tailandia en julio para estudiar mi próximo semestre. Creo que voy a ver vacaciones en septiembre y como trabajar, viajar en Asia del sur, en Asia del sur no es muy caro creo que voy a coger un vuelo hacia Ho Chi Minh City es el capital de Vietnam y después coger el autobús para regresar a Bangkok y mientras visitar a Cambodia también. Eso es.

What would you do if you found one million Euros?
First of all it's been where I would find one million Euros? One million dollars or Euros, whatever, the thing is, I think first of all the question has we'd answer if I kept it for myself or if I just like give it back to whomever it may belong to, if I kept it, I think I would save it, I'd try to do like, make something meaningful with that, means, living on the interest rate or probably like right away I would also buy something like a motorbike, but nothing really expensive. And, yeah that's it. Hopefully I gonna find a million dollars!

¿Qué harías si te encontraras un millón de euros?
Vale, creo la primera pregunta sería si, si me conservaría con el dinero o si, si lo devolvería al dueño. Creo que si, si lo conservaría con el dinero, voy a ponerlo en el banco para vivir de la tasa de interés y por el momento creo que solo me compraría una pequeña cosa con, como una bicicleta. No una bicicleta no es una pequeña cosa.

APÉNDICE 1.C

Nombre del participante: Armika
Edad: 23 años
País de origen: Trinidad y Tobago
Lengua materna: Inglés
Lenguas que habla: Inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 2 semanas

Why are you interested in learning Spanish?
Well, I was in secondary school I have been more inclined to learn languages than any other subject because I was never interested in mathematics or science and I had a knack for languages. So, in High School I studied Spanish and French, and when I go to the University I decided to pursue Spanish because we live very close to Latin America; and in the interest of business I also started studying International Relations, which would help me to establish relations with Spanish speaking countries. So I figured that Spanish was a more viable option in terms of the language that I chose, and it's a big passion for me, and I think that I can take it very fine and nice.

¿Por qué estás interesada en aprender español?
Bueno, para mí el español fue una pasión desde una edad muy temprana y en el interés de establecer relaciones con Latinoamérica, porque vivo cerca de Latinoamérica y los países hispanohablantes como Venezuela, y por eso decidí continuar con el español a nivel universitario, porque es… y también estudio Relaciones Internacionales para los negocios. Y para mí el español es una oportunidad de mejorarme y para obtener un buen trabajo.

What do you find most attractive from this city?
Okay, I have been to many different places in Bogotá, and I think that the most beautiful part is downtown because of the architecture that I found there, because from the Simón Bolivar Square, and places like the Candelaria it's really beautiful because there's nothing like that from where I come from: we don't have things like squares. Also the parks, like the Simón Bolivar Park, for example, it's really beautiful because there's a lot of nature and there are many different activities that we can enjoy, and it's a phenomenon of big cities to be able to retain these green spaces because in our concrete jungle we need more nature, so places like the Simón Bolivar Park is really nice for me because I love nature.

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?
Okey, para mí lo que más me impresionó de esta ciudad es la arquitectura del centro. Porque la iglesia y las plazas son muy bellas para mí y también hay los parques que es una *phenomenon* de los ciudades grandes de cuidar esos espacios verdes. Y como no hay parques en mi país es impresionante que hay muchas, muchos parques como el del Simón Bolívar que, en que hay muchas actividades para realizar, y para mí eso es lo que más me gustó.

What was your daily routine before coming here?
Okay, usually I would wake up at around six a.m. and I would get dress, have breakfast and I would go to the University for eight o'clock, and most of my classes were in the morning, because I prefer to study in the morning time. So from eight to twelve I would be in class, almost every day, and then I would have lunch at around twelve or maybe one o'clock, and I would go home at around three. And at home I would take some time to have dinner, and then relax a bit on the computer and by eight o'clock I would do homework, and maybe watch some videos that would help me practice Spanish and other things that I needed to do.

¿Cómo era la rutina de un día común en tu vida antes de venir acá?
Usualmente me levantaba a las seis de la mañana y me preparaba para ir a la Universidad porque la mayoría de mis clases eran en la mañana, y la escuela empezaba a las ocho de la mañana y hasta las doce estaba en clase, y tenía, usualmente tenía almuerzo alrededor de las dos, de las doce de la tarde o a la una y luego iba

para más clases hasta las tres de la tarde y más adelante estaba en casa como a las cinco y me, y cenaba usualmente alrededor de las seis de la tarde, y luego para las tareas de la escuela.

What are your plans for your next vacation?
Well, I actually have tickets to go to Medellin in June, and I'm going with one of my really good friends and it's an opportunity for me to see more of Colombia and not just Bogotá, because I've only been in Bogotá so far, I think has been telling me that Medellin is really beautiful and that the people are friendly and they're nice, so I would like to see for myself what is all about, and it's also an opportunity to get to know more places because when I return to Trinidad and people ask me "Well, how was Colombia?" I would like to be able to say, "Well, I know more of Colombia than just Bogotá", and the idea is that we get to Medellin and we try different things and we do, we try new things as well.

¿Qué piensas hacer en tus próximas vacaciones?
Bueno, en junio voy para Medellín con una amiga de la Universidad y vamos a realizar ese viaje porque queremos visitar otra ciudad de Colombia y es una oportunidad para nosotras para hacer cosas nuevas y diferentes, y las personas me estaban diciendo que en Medellín hay personas muy amables y la ciudad en, la ciudad es muy bonita y para mí quiero hacerlo a ver, por mi cuenta.

What would you do if you found one million dollars?
Well, I love travelling, so if I found a million dollars the first thing I would do is book up link tickets to get to Europe, because it's always been one of my dreams to visit Europe, and I've been to the States before and it's not, I don't think it would be as interesting as going to Europe, because Europe is full of so many different countries, and so many different cultures and I think I can learn a lot more and be more enriched in an experience in Europe, so with a million dollars it would definitely be possible for me to realise that dream of mine, and I would love to do that.

¿Qué harías si encontraras un millón de dólares?
Bueno, me gusta viajar por todas partes, entonces si me encontrara con un millón de dólares sería un sueño para mí porque tendría la oportunidad de viajar a Europa y es, es una parte del mundo que me gustaría conocer porque es, es una mezcla de diferentes culturas y la diferentes personas y para mí sería un sueño.

APÉNDICE 1.D

Nombre del participante: Nataniel
Edad: 29 años
País de origen: Inglaterra
Lengua materna: Inglés
Lenguas que habla: Inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 2 semanas

Why are you interested in learning Spanish?
I visited Bogotá for the first time in two thousand and nine and I liked it very much. I spent the next three years looking for a job here, but in September last year I was successful, and I started to learn Spanish in November because it was a requirement to the job. So I've been learning Spanish now for about four months, two hundred hours. I like Spanish a lot, I like learning a new language, it's my first new language, so it's very difficult for me, but it should make living and working in Colombia and the region much, much easier.

¿Por qué estás interesado en aprender español?
Yo visité Bogotá por la primera vez en dos mil nueve, y me gusta la ciudad y el país mucho. Y desde eso entonces yo, yo paso mucho tiempo buscando un trabajo en Bogotá y yo tenía éxito en noviembre de dos mil doce pero yo, yo tenía que aprender español para trabajo en Bogotá. Porque yo tengo que hablar con

muchas personas que no pueden hablar inglés. Y es mucho más fácil para vivir en Bogotá con algo español, con algún español.

What do you like the most about the city?
The thing that I like the most about the city is that it is a surprise. The majority of people in Europe, and England don't know Colombia very well or Bogotá very well, and they think it's a very dangerous city with problems of violence and drugs, but when you arrive the first time, it's a big surprise that people are much nicer than we expect. Food is lovely, the countryside is lovely. The city is very beautiful city, it's very interesting, and it's very positive country at the moment, because I think a lot of the problems that Bogotá and Colombia has had in the past twenty years, are beginning slowly to disappear, and everyone seems very positive, it's got a nice, very nice feeling about it.

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?
Me gusta más que esta ciudad es una sorpresa, particularmente para la gente de Europa e Inglaterra. Nosotros pensamos que Bogotá y Colombia son lugares con muchos problemas, con violencia, que son peligrosos, pero cuando yo llegué en Bogotá para la primer vez, por la primera vez, me pareció que la ciudad es mucho diferente, es una sorpresa, la gente es muy amable y la comida es muy bueno, muy buena y me gusta el campo alrededor de la ciudad, es muy bonito.

What was your daily routine before you came here to Bogotá?
Since November of last year, I've been studying a course, with much homework every day, lots of homework every day. I had to visit the office every afternoon, after my course, so the only time I could do my homework was in the morning. So I used to get up at six o'clock and do my homework from half past six until half past nine, and then after that take the train to my school where I had classes with a teacher from about ten until two, and then after that I had to go to the office, and prepare for my new job, because I was about to change jobs, finish my old job and prepare to leave to Bogotá. So it was a twelve hour work day every day, quite tiring. But worth it to visiting.

¿Cómo era tu rutina diaria antes de venir acá a Bogotá?
Desde noviembre de dos mil doce yo he estado aprendiendo un curso con mucha tarea, entonces yo me levantaba a las seis de la mañana y yo hacía mi tarea de seis y media a las nueve y media cada día, y después yo tomaba un tren de casa a mi escuela, donde yo estudiaba con un profesor durante cuatro horas cada día, y después yo tenía que ir a mi oficina para terminar mi trabajo y preparar para un nuevo trabajo en Bogotá.

What do you plan to do on your next vacation?
My friends and colleagues in Bogotá talk a lot about the lot of different places you can visit in Colombia, very easily lot of different, a wide variety of places, but I think that my first vacation in this region I would like to visit Cuba, because it's an interesting country and I think I need to visit before Raúl Castro dies because after he dies probably the country would change a lot, the political situation would change, and Cuba might lose a lot of the interesting aspects that it has. After that I'd like to travel around Colombia, particularly the Amazon region, the coast, and I like mountains so I'll be to the Andes mountains as well.

¿Qué piensas hacer en tus próximas vacaciones?
Mis amigos y colegas en Bogotá hablan mucho sobre los diferentes lugares en Colombia que son muy interesante y que ellos visitan frecuentemente. Yo creo que para mis primeras vacaciones en ese región me gustaría visitar Cuba porque es un país muy interesante y creo que es muy importante visitar Cuba antes de la muerte de Raúl Castro porque después de su muerte probablemente el país va a cambiar mucho y no va a ser el mismo país como ahora.

What would you do if you found one million dollars?
I normally live in London where houses are very expensive, a flat would cost about four hundred thousand pounds, and a house usually over a million. So if I won the lottery and I had a million pounds, I would probably buy a house in London so that I could afford to live in the centre very close to my office and don't have to travel. If I had some spare money I would probably go on holiday, I like to travel a lot. I might buy a

car, although it's very expensive to drive in London so maybe not. I think a house, a house and travelling; maybe some money in the savings account for my mother.

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?
Yo vivo en Londres donde las casas son muy caras, por ejemplo casas, una casa es aproximadamente un millón de libras. Un apartamento es menos cuatrocientos mil libras, entonces si yo encuentro un millón de libras probablemente compraría un casa en el centro de Londres porque es muy cerca de mi oficina y con casa en el centro no es necesario tomar un tren durante muchas horas para ir a la oficina. Y posiblemente yo daría unas, algún dinero a mi madre también.

APÉNDICE 1.E

Nombre del participante: Jack
Edad: 23 años
País de origen: Inglaterra
Lengua materna: Inglés
Lenguas que habla: Inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 4 semanas

Why are you interested in learning Spanish?
I'm interested in learning Spanish because I am interested in travelling around South and Central America, both of which are Spanish speaking, obviously, and is so much easier to get around, and not get fleeced by people which can speak the language but also you just get a lot more out of speak the language, 'cause otherwise you'll always be treated as, well, here as a gringo, or as a tourist and then they'll just take advantage of you. So if you can speak the language you can maybe help us out a little bit, and, what else? Ups, I live in Britain so Spain is very close, and I'm possible be interested in working in Spain, not at the moment 'cause it's in a bit of state but maybe later in life, I don't know. So I think it's, good things do learn another language.

¿Por qué estás interesado en aprender español?
Yo quiero aprender el español porque me interesa viajar, especialmente por Sur América y Centro América donde obviamente hablan español. Y creo que si hablas el idioma es mucho más fácil conseguir lo que quieres o es más, sí es más fácil hacer lo que quieres sin, sin que alguien te puede como robar o como tomar ventaja ¿se dice?, no sé. Y también estoy pensando en trabajar en España después de haber terminado mis estudios así que si hablo español sería mucho más fácil trabajar allá. Así que, pero todavía no sé, estoy pensando en hacerlo, pero no sé, depende de lo que pasa después de mis estudios.

What do you like most about the city?
I like, it's not too hot, but it's not too cold, it's got wind by the system. I like how, I live here in the Candelaria and you're right next to the mountain, I've been once to Monserrate and you feel like miles away from the city, but at the same time you're so close to the very centre of it. I like sort of places a bit further north like the *Zona T*, and, yeah Usaquén as well, I've been there once, is nice, but in general as the city, I mean the people, on whole nights, I mean, some of those do try to take advantage of you, and I think it's a real nice setting amongst the mountains, it's not like everywhere else I've ever been into, it's not, it's really not.

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?
A mí me gusta la zona donde vivo, La Candelaria, porque creo que la gente acá son muy, no, son muy amable y también me gusta el hecho de que también puedes ir a Monserrate, por ejemplo, y te sientes como un millón de kilómetros afuera de la ciudad pero en realidad estás como, como trescientos metros del centro, centro. Y eso me gusta y también me gustan las zonas más hacia el norte, como la Zona T y Usaquén, pero no les conozco tan bien. Y, sí me gusta, es muy distinto de lo que ya conocía antes así que para mí es interesante vivir acá.

Describe a daily routine in your life before coming here?
Well, beforehand I was studying in Bristol, and I had quite of work to so, so I get up earlier than I do here, maybe like eight o'clock, and well I have lessons, I get to the library, I used to play hockey, quite regularly, and yes it's slight different life styles in here but I, I'm not really sure which one I prefer, they're different, yeah, but it, yeah it was a lot, everything happens a lot later in England, whereas here, I mean it starts real all, I guess that's the difference, but it just really affect me there's no doubt that I get up early to get to lesson you know that.

¿Cómo era la rutina de un día en común en tu vida antes de venir acá?
Antes de venir acá yo estaba estudiando en Inglaterra en una ciudad que se llama Bristol y allá yo tenía mucho trabajo, o mucho más que acá, así que yo tenía que levantarme un poco más temprano, por ejemplo, y tenía que trabajar más, claro, y también yo jugaba *hockey*, casi todos los días allá, pero acá no hay, así que no lo, no lo juego. Pero yo diría acá es más normal levantarse temprano como, según lo que me han dicho las clases empiezan a las siete de la mañana a veces, pero en Inglaterra no es así, así que si yo estuviera estudiando acá yo tendría que levantarme muy temprano, pero no tengo que hacerlo, afortunadamente.

What are your plans for your next vacation?
Well, given that I'm in Colombia, I'm thinking about going to, I'm thinking about going north to Central America, 'cause I'm so close I might as well, and also help me in my Spanish, so I think I'm gonna, I think I get a boat from Cartagena to Panamá and then maybe go on northward there but I'm still not really sure, I'd like to go because I met a lot of people here that told me it's really nice, and yeah it'd be nice to get some beach tan, before getting back home, get tan, everyone get jealous when you get home; and yes it seems really nice, it'd be nice just chill out in the beach before you get back and start working again.

¿Qué piensas hacer en las próximas vacaciones?
Bueno, dado que ya estoy en Colombia yo estoy pensando en ir a, a Centro América. Todavía no estoy seguro pero estoy planeando en este momento y creo que se puede coger el barco, una lancha desde Cartagena a Panamá y luego, no sé, voy a ir más al norte, como a Guatemala, Nicaragua, países así. Y, sí es que, todo el mundo me ha dicho que es muy lindo allá también quiero pasar, no sé, unos meses en las playas antes de volver a Inglaterra para broncearme y para relajar un poco antes de volver a estudiar que, y eso es lo que voy a tener que hacer cuando vuelvo a Inglaterra.

What would you do if you found a million dollars?
If I found a million dollars, probably be towards the way that it give it in, but realistically I'd just keep it and I just have an amazing time. Actually what I'd do is I'd would, I mean, if I wouldn't have to work for money, I'd work in something that I enjoy doing rather than something which is make me money, which I think, if you like, a lot of liberty in what you can do, so I'd probably let's use some of them in more interested in, but maybe when it makes some much money like, I don't know something like, I'd do photography or something like that very cool, but I don't know I think I'd use it, spend it well in one big spending spring.

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?
No sé, es que yo, primero, tendría que hacer una decisión sobre si debo entregar el dinero a las autoridades o no, pero, en realidad no, Y lo que yo haría sería, no sé, probablemente yo lo gastaría pero en cosas importantes, pero no en como una noche solo, sola. Y también yo si yo tuviera este, esta cantidad de dinero significaría que yo podría hacer lo que quiero en vez de lo que me va a hacer dinero. Así que yo haría algo que me interese en vez de algo que me va a ganar dinero como un fotógrafo o algo así, no sé, pero, depende, de lo que me interesa.

APÉNDICE 1.F

Nombre del participante: Germán
Edad: 28 años

País de origen: Colombia
Lengua materna: Español
Lenguas que habla: Español
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 28 años

¿Por qué está interesado en aprender inglés?
Bueno, el deseo de aprender inglés nace en mí hace algún tiempo puesto que vi que el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, me daba suficientes herramientas para, primero para acercarme a otro nivel de conocimiento y también es una herramienta que abre muchas posibilidades en el campo laboral y también oportunidades como una posibilidad de viajar al extranjero. También puedo decir que el inglés como lengua franca me da la posibilidad de comunicarme en cualquier momento o circunstancia y en cualquier lugar de tiempo.

¿Qué es lo que más le gusta de esta ciudad?
Lo que más me gusta de esta ciudad son las grandes posibilidades que nos ofrece para, a nivel de estudio, a nivel de trabajo y también a nivel social puesto que en Bogotá uno está expuesto a interrelacionarse con personas tanto colombianas, de cualquier parte del país de Colombia, y también extranjeras. Básicamente estas oportunidades abren nuevas puertas para acercarse a un conocimiento. Y también para poder desarrollar un proyecto de vida donde uno tenga, pues todas las herramientas que esta sociedad le exige, para desarrollarse en la vida.

¿Cómo era una rutina de un día común en su vida hace cinco años?
Bien, la respuesta a esta pregunta es muy sencilla, puesto que mi vida antes de venir a Bogotá estaba marcada precisamente por esa palabra rutina. Yo hace cinco años estaba viviendo un proyecto de vida religioso el cual nos obligaba, o nos exponía a cumplir un horario muy marcado, muy definido, para el desarrollo ordinario de nuestra vida. Podría decir básicamente que mi vida religiosa estaba marcada por lo que denominamos en el convento La liturgia de las horas. La liturgia de las horas no es otra cosa sino un libro el cual demarca las horas del día en orden a la oración litúrgica.

¿Qué piensa hacer en las próximas vacaciones?
Mi objetivo en estas vacaciones es probar un poco, o exponerme un poco a los retos de vivir sin ningún, sin ningún medio de los cuales la sociedad me provee, es decir, quiero estar estas próximas vacaciones simplemente en el camino. Caminando, acampando y expuesto a todas estos retos de vivir en medio del bosque, en lo profundo del bosque. Quiero defenderme y probarme a mí mismo que yo puedo encontrarme de nuevo con la naturaleza, encontrarme de nuevo con mis raíces y sostenerme con mis propias manos, pues sin necesidad de ninguna otra cosa.

¿Qué haría si se encontrara un millón de dólares?
La verdad esta es una de las preguntas más difíciles que me han hecho puesto que en mi vida nunca he pensado qué hacer con, pues esa cantidad de dinero. La verdad en este momento podría responder en orden a los lineamientos que la sociedad nos ha vendido por medio de la prensa o de la televisión, entonces podría decirle que, no sé, que estudiaría o que le donaría la casa a los pobres o que viajaría, pero la verdad estas son respuestas que podría decir que no son mías sino que responden simplemente a estos lineamientos sociales. Con un millón de dólares la respuesta concreta es que no tengo la menor idea de lo que haría con tal cantidad de dinero.

APÉNDICE 1.G

Nombre del participante: Wilmar
Edad: 28 años
País de origen: Colombia
Lengua materna: Español
Lenguas que habla: Español e inglés

Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 28 años

¿Por qué está interesado en aprender inglés?
Bueno, en primera medida sí me gustaría aclarar que yo nunca estuve interesado en aprender inglés. El inglés sencillamente vino de la nada como producto de las opciones que estaba teniendo en la sociedad. En este momento me interesa por cuestiones meramente laborales. Puesto que también se ha vendido mucho la idea de que el inglés le abre a uno las puertas, bien sea, si uno quiere trabajar fuera del país, o si quiere llegar a tener un muy buen puesto en el país; y en este momento también lo veo como una muy buena salida, entonces, para establecerme, para establecer mi familia, para si quiero estudiar algo diferente también me puede servir, puede ser una herramienta muy valiosa y solamente es por eso, más bien como me puede servir para escalar.

¿Qué es lo que más le gusta de esta ciudad?
En esta ciudad me interesan las oportunidades laborales, esencialmente. Diría que en este momento Bogotá se convierte en el foco de empleo de toda Colombia y todo el mundo se está, Colombia está creciendo gracias a esto, gracias a las compañías internacionales que están llegando y mucha gente está movilizando en Colombia por esa razón, por el empleo, porque mal que bien, aun cuando son escasas hay muchas oportunidades de empleo. Realmente para mí eso sería lo esencial porque no me gustan las ciudades grandes. Y esta ciudad justamente adolece por todos esos defectos que padecen las mismas, las ciudades grandes. Detesto el transporte, detesto el clima, no me gusta para ser honesto, la gente, la gente no es tan amable a como yo estoy acostumbrado, pero, esencialmente es eso.

¿Cómo era la rutina de un día común en su vida hace cinco años?
Antes de venir a Bogotá, mi rutina consistía en viajes. Generalmente viajaba desde la ciudad donde me encontraba, que era Mérida, hasta Cúcuta y de Cúcuta viajaba a Bogotá. Siempre tenía que venir a comprar mercancía a Bogotá, arreglar todos los trámites para la exportación y después viajar nuevamente para recibir la mercancía en Mérida. Gran parte de mi tiempo se me iba viajando pero cuando tenía tiempo libre me dedicaba a estar en la casa, a leer y veía películas generalmente era lo que hacía.

¿Qué piensa hacer en las próximas vacaciones?
Por el momento no tengo nada en mente, pero tal vez viaje nuevamente a Venezuela. Tal vez vaya me quede unos quince días, es posible que visite los amigos, esté con mi familia. No sé, generalmente nunca planeo las vacaciones pero siempre estoy esperando que, no sé, lo que surja. Mis vacaciones generalmente son espontáneas. Por el momento, como no estoy trabajando, tengo un trabajo muy estable, pues creo que voy a esperar a ver qué resulta.

¿Qué haría si se encontrara un millón de dólares?
Si me encontrara un millón de dólares, lo cual es algo muy improbable, haría lo que hace todo el mundo cuando se encuentra el dinero. Pregunta de quién es la plata, después de preguntar de quién es la plata, si no aparece el dueño, yo lo que haría sería pagar los impuestos. Es que estoy un poquito colgado con los impuestos. Luego de pagar los impuestos si me queda algo de dinero, aunque eso también es poco probable, lo malgastaría porque bien dicen que lo que por agua viene por agua se va.

APÉNDICE 1.H

Nombre del participante: Lilia
Edad: 53 años
País de origen: Colombia
Lengua materna: Español
Lenguas que habla: Español
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 53 años

¿Por qué estás interesada en aprender inglés?
Básicamente porque siempre he soñado con aprender idiomas. No solamente inglés sino que me gustaría pues hablar varios. Me gusta la idea de poder leer autores en su idioma original porque sé que las traducciones, y las traducciones que llegan aquí al país, no son muy buenas. Generalmente o son traducciones hechas en España y vienen mucho con, con el gilipollas, por ejemplo que es una palabra que no usamos nosotros. Y bueno porque también me parece muy interesante la posibilidad de que yo pueda conocer gente, que yo pueda pues como, como abrir el espacio y además porque sueño con que algún día pueda viajar y pueda comunicarme con otras personas en otro idioma. Me parece absolutamente interesante.

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?
Lo que más me gusta de esta ciudad son los cerros. Me parecen absolutamente hermosos. Tengo la posibilidad de vivir en un lugar donde los tengo muy cerca, los cerros tutelares de Bogotá que son Monserrate y Guadalupe. Y el verde de la ciudad, aunque esta ciudad no es tan verde, no hay muchas áreas pero los cerros le aportan una belleza absolutamente impresionante. Me gustan los cielos azules de Bogotá, especialmente en diciembre, en enero. Me gustan las calles de Bogotá, sé que no es una ciudad muy bonita y que hay, tiene muchos problemas, pero en líneas generales pues es mi ciudad y tiene áreas bonitas, en, digamos, en el sector donde vivo aquí en la Candelaria es bonito, son casas antiguas, pero igual hay muchas cosas nuevas, modernas. Es una ciudad bonita, es mi ciudad, es Bogotá.

¿Cómo era la rutina de un día común en tu vida hace cinco años?
Bueno, debo admitir que no ha cambiado mucho. Básicamente mi rutina es la misma en líneas generales porque tengo el mismo trabajo, pero hace cinco años cuando vivía en otro sector de la ciudad, y en un espacio más pequeño, era bueno como levantarme, me gustaba mirar porque tenía una vista bonita hacia los cerros orientales, no en la misma área que hay acá pero sí también bonita. A veces caminaba, iba mucho a caminar por la avenida y bueno, como hacer ejercicio. A veces salía al centro comercial o así, digamos que en líneas generales aunque mi trabajo es sedentario básicamente esas eran las rutinas en ese tiempo. Nada más así especial.

¿Qué piensas hacer en las próximas vacaciones?
Tengo ganas de ir a Chile. Yo nunca he salido del país, y bueno mi hijo Alejandro ha ido a Chile y me ha hablado cosas muy bien de ese país, entonces quiero ir, quiero visitar Valparaíso, quiero visitar Viña del Mar, quiero ver cómo es la primavera porque yo no la conozco y Chile quiero visitarla en noviembre cuando creo que están en primavera todavía, y quiero ir, bueno, a ver también la casa de, pues de algunas escritores y quiero saber qué hay en literatura allá, y bueno me apasiona mucho también la idea de pensar en viajar a otras áreas, ver el mar allá que es diferente a nuestro mar Caribe, y donde pues no se puede nadar porque dicen que es frío, pero básicamente pasear.

¿Qué harías si encontraras un millón de dólares?
Miraría cuál es la lista de los únicos treinta países que nos permiten entrar sin visa y me compraría una maleta y me iría de inmediato a pasear. Creo que Turquía y Rusia no nos piden visa así que me iría a un sitio como Turquía o como Rusia que sean lugares muy extraños para mí porque hablan diferente unos idiomas muy diferentes, y obviamente llevaría a mis, a todos mis hijos y bueno, y pues después miraría a ver qué otras cosas puedo visitar. Seguramente me gustaría la idea visitar también Egipto y me gustaría visitar París y, bueno no, viajar mucho. Quisiera viajar mucho, mucho. Si yo me encuentro un millón de dólares eso sería, me gastaría la plata en eso, mejor dicho.

APÉNDICE 1.I

Nombre del participante: Yeraldine
Edad: 22 años
País de origen: Colombia
Lengua materna: Español

Lenguas que habla: Español e inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 22 años

¿Por qué estás interesada en aprender francés?
Bueno, a mí me gustaría aprender francés porque me gustaría pues leer bastante literatura francesa y comprenderla. También tengo la intención de terminar lo que, el proyecto de los textos interlineados en otras lenguas extranjeras y pues una de ellas es francés. También me gustaría poder comunicarme con los hablantes nativos de esta lengua. Algún día me gustaría viajar a Canadá porque es un país muy, muy interesante para mí pues allá hablan francés, me gustaría ir a la colonia francesa. O también, si es posible, algún día me gustaría visitar Francia. Aparte me parece que es una lengua muy sencilla porque se parece mucho al español, entonces por eso me gustaría aprenderla.

¿Qué es lo que más te gusta de la ciudad?
Me gusta de, lo que más me gusta de la ciudad, Bogotá. Pues a mí me gusta el ambiente urbano. Eso en cualquier ciudad me parece lo más lindo, entonces me gustan los edificios, me gustan las calles, me gustan los carros, me gusta que esté congestionado. Me gusta quizás el clima, el clima no me parece incómodo tampoco, me he adaptado fácilmente al clima no es tan cálido, no es tan frío. Lo que detesto sí a veces es, digamos, los medios de transporte. Porque es ahora muy difícil llegar a los lugares. Yo sé que es, digamos, parte, una parte inherente de cualquier ciudad que haya congestión, pues cuando tú vas a alguna parte pero es que acá a veces exageran. Ya. Ya yo creo que esas son las cosas que me gustan y no me gustan de la ciudad.

¿Cómo era un día normal en tu vida hace cinco años?
Bueno, un día normal, hace cinco años, aproximadamente en mi vida era así: Me levantaba a las cuatro de la mañana, me arreglaba para irme a la Universidad y yo siempre salía a las cinco y cuarto de la mañana a tomar el bus. Llegaba acá al planetario como a las cinco y treinta, y esperaba hasta las seis ahí sentada para poder subir porque a mí me daba como miedo subir por el planetario a esa hora. Estaba muy oscuro cuando era las seis de la mañana pues ya empezaba clase hasta las doce, y en algún momento de la mañana pues iba a comer algo para poder desayunar, yo nunca desayunaba y pues llegaba a la casa después, en la tarde, almorzaba, hacía trabajos, me acostaba. Esa era pues mi rutina en esa época.

¿Qué piensas hacer en las próximas vacaciones?
En las próximas vacaciones yo espero, pues yo espero viajar a algún lugar. Yo voy a terminar los trabajos de la Universidad, voy a adelantar lo más que pueda del trabajo de grado. Voy a tratar de terminar algunos artículos contigo, me presentaré en algunas ponencias también en Tunja y yo creo que, que trataré de mejorar mi neerlandés porque está un poquito quedado. ¿Qué más haré? Quizás, no más. Me quedaré en la casa trabajando más. Ah, y conseguir empleo porque eso sí es muy importante para el otro semestre. Ya.

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?
Si me encontrara esa cantidad de dinero, que es bastante, pues yo trataría de comprar bastantes apartamentos, casas, para asegurar digamos un ingreso alto. Invertir en finca raíz a mí siempre me ha parecido un excelente negocio, entonces yo compraría muchísimas casas, apartamentos. Recibiría dinero de allí y trataría de esta manera pues ahorrar para poder estudiar. Trataría de pagar el doctorado en otro país y tener digamos un, un tiempo de hospedaje allá agradable. Poder viajar, conocer esos sitios bien, estar cómoda. También me gustaría comprar muchas cosas para mí: electrodomésticos, ropa, comprarles a mi familia, a los miembros de mi familia todo lo que quieran, y ya. Creo que es lo único.

APÉNDICE 1.J

Nombre del participante: Diana
Edad: 23 años
País de origen: Colombia
Lengua materna: Español

Lenguas que habla: Español e inglés
Nivel educativo: Universitario
Tiempo de permanencia en un país hispanohablante: 23 años

¿Por qué estás interesada en aprender mandarín?
Yo estoy interesada en aprender mandarín, porque pienso que es una lengua que va a tener mucha importancia a futuro tanto como inglés, español y francés. Es una lengua que permite conocer la cultura, es una lengua que para mí es algo complicada en cuanto a su nivel gramatical, a su nivel de pronunciación, y contextualizar un poco ya que tiene mucha diferencia en cuanto al español. Es una de las lenguas que también nos permite conocer a nivel mundial sus raíces, tanto como inglés ya que pues serán lenguas que serían importantes para aprender y para, al mismo tiempo, enseñar.

¿Qué es lo que más te gusta de la ciudad?
Lo que más me gusta de Bogotá son los lugares que uno podría conocer como museos, la parte cultural del centro de la ciudad, tiene una vasta historia, pero al mismo tiempo pues deja, o no permite, la gente no permite que esta se convierta en una muy buena ciudad ya que existe mucha intolerancia, entonces eso es lo que puede llegar a bajar un poco ese nivel cultural que tiene la ciudad. Es una ciudad que provee bastantes cosas, pero que el mismo ser humano se encarga, nosotros mismos de pronto nos encargamos de que no avance y no pueda surgir de manera positiva.

¿Cómo era un día normal en tu vida hace cinco años?
¿Un día normal hace cinco años? Tenía dieciocho años, estaba comenzando, comencé mi Universidad. Comencé a tener, a comenzar nuevas relaciones en la Universidad, comencé a aprender nuevas cosas, a darme cuenta cómo es realmente la vida, ya que no era solo estudio como del colegio, cambiar de la etapa del colegio a la Universidad. Un día normal hacía diferentes actividades, conocía amigos, aprendía en la Universidad cosas nuevas, realizaba diferentes deportes, me proponía como a, a conocer realmente a las personas, preguntarles sus gustos, y ese era un día normal en mi vida.

¿Qué planes tienes para tus próximas vacaciones?
¿En mis próximas vacaciones? Bueno, estas serán en diciembre. Viajaré con mi familia a una fina que queda cerca, un pueblo que queda cerca a Bogotá, más o menos una hora, queda, es Mesitas del Colegio, viajaré con mi familia, estaremos, la finca nos permite que nos relajemos, permite estar un momento agradable compartiendo precisamente en familia, nos olvidaríamos un poco del estrés de la ciudad, y entonces en esas vacaciones haremos muchas actividades con mi familia, jugamos algunos deportes como basquetbol, nos gusta mucho, y eso nos permite compartir momentos que para que sean inolvidables.

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?
Si me encontrara un millón de dólares, los repartiría de la siguiente manera: Repartiría algún dinero para construir casas para personas que no tienen un techo. Repartiría también, digamos, mercados para aquellas personas que no tienen como los medios para conseguirlo. Ayudaría de pronto a algunos amigos que lo necesiten. Pagaría también mis estudios para poder ser una persona exitosa en la vida y precisamente para ayudar a los demás. Ayudaría a mi familia pues también para tener una mejor calidad de vida. Ayudaría a mi hermana pues con los estudios también, y ya.

10. TABLAS COMPARATIVAS DE PRODUCCIÓN VERBAL

APÉNDICE 10.1

¿Por qué estás interesado/a en aprender español?	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Tiempo	01:19	00:49	00:59	01:08	01:01
Promedio de palabras por segundo	1,06	1,2	1,18	1,22	1,78
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	18.2	33.4	-1.5	54.3	38.8
Grado Flesch Kincaid	21.2	13.5	22.2	10.8	13.3
Número de oraciones	2	3	2	4	5
Número de palabras complejas	12	10	16	7	21
Porcentaje de palabras complejas	14.29%	16.95%	22.86%	8.43%	19.27%
Promedio de palabras por oración	42.00	19.67	35.00	20.75	21.80
Promedio de sílabas por palabra	1.73	1.81	2.04	1.55	1.72
Número de palabras	84	59	70	83	109
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	35	36	33	36	37
Porcentaje de innovación léxica	29,40%	21,24%	23,10%	29,88%	40,33%

¿Por qué estás interesado/a en aprender inglés / francés / mandarín?	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Tiempo	01:05	01:00	01:25	01:00	01:08
Promedio de palabras por segundo	1,36	2,2	1,4	1,88	1,48
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	-6.6	20.8	27.5	34.2	24.4
Grado Flesch Kincaid	25.2	18.6	14.4	13.2	18.2
Número de oraciones	2	4	6	6	3
Número de palabras complejas	20	28	25	28	13
Porcentaje de palabras complejas	22.47%	21.21%	21.01%	24.78%	12.87%
Promedio de palabras por oración	44.50	33.00	19.83	18.83	33.67
Promedio de sílabas por palabra	1.99	1.80	1.88	1.81	1.75
Número de palabras	89	132	119	113	101
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	43	60	56	50	36
Porcentaje de innovación léxica	38,27%	79,20%	66,64%	56,50%	36,36%

APÉNDICE 10.2

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Tiempo	01:52	01:00	01:01	01:00	00:58
Promedio de palabras por segundo	1,23	1,26	1,36	1,38	1,84

Nivel de complejidad Flesch Kincaid	24	26.4	41.2	7.7	34.6
Grado Flesch Kincaid	21.3	15.9	14.4	22.5	17.3
Número de oraciones	3	3	3	2	3
Número de palabras complejas	15	17	10	22	15
Porcentaje de palabras complejas	10.87%	22.37%	12.05%	26.51%	14.02%
Promedio de palabras por oración	46.00	25.33	27.67	41.50	35.67
Promedio de sílabas por palabra	1.61	1.83	1.63	1.86	1.61
Número de palabras	138	76	83	83	107
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	50	37	33	33	49
Porcentaje de innovación léxica	69,00%	28,12%	27,39%	27,39%	52,43%

¿Qué es lo que más te gusta de esta ciudad?	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Tiempo	01:01	01:15	01:05	00:57	00:58
Promedio de palabras por segundo	1,45	1,73	2,15	2,49	1,81
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	11.3	13.8	33	54.4	8.5
Grado Flesch Kincaid	19	17.8	13.6	9.6	25.1
Número de oraciones	3	5	7	9	2
Número de palabras complejas	19	34	31	25	17
Porcentaje de palabras complejas	21.35%	26.15%	22.14%	17.61%	16.19%
Promedio de palabras por oración	29.67	26.00	20.00	15.78	52.50
Promedio de sílabas por palabra	1.96	1.97	1.81	1.61	1.71
Número de palabras	89	130	140	142	105
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	48	54	45	49	60
Porcentaje de innovación léxica	42,72%	70,20%	63,00%	69,58%	63,00%

APÉNDICE 10.3

¿Cómo era un día común en tu vida antes de venir acá?	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Tiempo	01:23	01:03	01:22	01:05	01:02
Promedio de palabras por segundo	0,98	1,06	1,28	1,29	1,9
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	21.2	27.6	-39.9	-23.5	5
Grado Flesch Kincaid	17.1	17.7	44.9	37.4	27.2
Número de oraciones	3	2	1	1	2
Número de palabras complejas	16	11	16	17	20
Porcentaje de palabras complejas	19.51%	16.42%	15.24%	20.24%	16.95%
Promedio de palabras por oración	27.33	33.50	105.00	84.00	59.00
Promedio de sílabas por palabra	1.87	1.72	1.66	1.71	1.68
Número de palabras	82	67	105	84	118

Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	33	41	23	36	46
Porcentaje de innovación léxica	27,06%	27,47%	24,15%	30,24%	54,28%

¿Cómo era un día común en tu vida hace cinco años?	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Tiempo	01:00	00:58	00:56	00:52	01:01
Promedio de palabras por segundo	1,73	1,48	2,01	2,61	1,54
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	12.9	19.7	23.7	23	13.8
Grado Flesch Kincaid	17.9	15.8	15.6	18.5	17.2
Número de oraciones	4	4	5	4	4
Número de palabras complejas	29	19	28	23	27
Porcentaje de palabras complejas	27.88%	22.09%	24.78%	16.91%	28.72%
Promedio de palabras por oración	26.00	21.50	22.60	34.00	23.50
Promedio de sílabas por palabra	1.98	1.95	1.89	1.76	2.00
Número de palabras	104	86	113	136	94
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	49	36	60	55	38
Porcentaje de innovación léxica	50,96%	30,96%	67,80%	74,80%	35,72%

APÉNDICE 10.4

¿Qué planes tienes para las próximas vacaciones?	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Tiempo	02:07	01:07	00:58	01:00	01:03
Promedio de palabras por segundo	0,74	1,05	1,18	1,33	1,79
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	5.7	50.6	-22.6	12.9	31.6
Grado Flesch Kincaid	18.3	10.6	33.6	21.4	18.2
Número de oraciones	4	4	1	2	3
Número de palabras complejas	33	13	21	17	17
Porcentaje de palabras complejas	35.11%	18.31%	30.43%	21.25%	15.04%
Promedio de palabras por oración	23.50	17.75	69.00	40.00	37.67
Promedio de sílabas por palabra	2.10	1.63	1.88	1.81	1.62
Número de palabras	94	71	69	80	113
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	43	36	34	36	59
Porcentaje de innovación léxica	40,42%	25,56%	23,46%	28,80%	66,67%

¿Qué planes tienes para las próximas vacaciones?	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana

Tiempo	01:05	00:50	01:10	00:52	00:56
Promedio de palabras por segundo	1,46	1,54	1,84	1,76	1,71
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	14.4	40.7	-2.9	48	2.5
Grado Flesch Kincaid	19.1	11.4	29.7	9.4	20.9
Número de oraciones	3	5	2	8	3
Número de palabras complejas	24	18	27	23	28
Porcentaje de palabras complejas	25.26%	23.38%	20.93%	25.00%	29.17%
Promedio de palabras por oración	31.67	15.40	64.50	11.50	32.00
Promedio de sílabas por palabra	1.89	1.78	1.71	1.74	2.03
Número de palabras	95	77	129	92	96
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	37	43	51	53	47
Porcentaje de innovación léxica	35,15%	33,11%	65,79%	48,76%	45,12%

APÉNDICE 10.5

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?	Rika	Seb	Armika	Nataniel	Jack
Tiempo	01:32	00:59	00:49	01:06	01:05
Promedio de palabras por segundo	1,02	1,11	1,18	1,25	1,72
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	42	43.5	0.6	24.8	31.5
Grado Flesch Kincaid	12.1	12.7	27.6	16.7	18.1
Número de oraciones	5	3	1	3	3
Número de palabras complejas	18	14	10	13	20
Porcentaje de palabras complejas	19.15%	21.21%	17.24%	15.66%	17.86%
Promedio de palabras por oración	18.80	22.00	58.00	27.67	37.33
Promedio de sílabas por palabra	1.72	1.67	1.74	1.82	1.63
Número de palabras	94	66	58	83	112
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	44	24	24	38	33
Porcentaje de innovación léxica	41,36%	15,84%	13,92%	31,54%	36,96%

¿Qué harías si te encontraras un millón de dólares?	Germán	Wilmar	Lilia	Yeraldine	Diana
Tiempo	01:00	00:50	00:58	00:58	00:59
Promedio de palabras por segundo	2,03	1,86	2,15	1,96	1,59
Nivel de complejidad Flesch Kincaid	24.8	45	31.2	18.9	22.6
Grado Flesch Kincaid	19.9	12.8	15.1	14.7	14
Número de oraciones	3	4	5	7	6
Número de palabras complejas	22	15	24	36	29
Porcentaje de palabras complejas	18.03%	16.13%	19.20%	31.58%	30.85%

Promedio de palabras por oración	40.67	23.25	25.00	16.29	15.67
Promedio de sílabas por palabra	1.66	1.63	1.78	2.03	1.99
Número de palabras	122	93	125	114	94
Número de palabras no repetidas (innovación léxica)	60	36	58	57	40
Porcentaje de innovación léxica	73,20%	33,48%	72,50%	64,98%	37,60%