

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPETENCIA LÉXICA. HABILIDADES Y DESTREZAS PARA ACCEDER A LOS TEXTOS.

Mabel Giammatteo
Hilda Albano
María Basualdo
ggiammat@ciudad.com.ar
Universidad de Buenos Aires

1. INTRODUCCIÓN

Desde 1998, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hemos venido desarrollando diversos proyectos avalados por la Secretaría de Ciencia y Técnica¹ y el último, también subsidiado por una beca Banco Río para proyectos de investigación científica para el desarrollo regional². El objetivo central de nuestras investigaciones ha sido estudiar la competencia léxica de los estudiantes en relación, no con la etapa de adquisición propia de la infancia, sino con el proceso continuo de su desarrollo, especialmente el que es producto de la educación sistemática, y en estrecha vinculación con la lecto-escritura. En este sentido, nuestro postulado básico es que *el conocimiento léxico abre o cierra el ingreso a los textos*.

Inicialmente dedicada al ciclo superior (universitario y terciario), en breve, nuestra investigación se extendió a los dos niveles anteriores: Polimodal (secundaria superior) y tercer ciclo de la Educación General Básica (secundaria inferior)³. En la etapa actual, que es la que

¹ Proyectos “Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios” (UBACyT AF011/ 1998-1999), “El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores” (UBACyT AF28/ 2000), “Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza” (UBACyT F80/ 2001-2003), dirigidos por M. Giammatteo y codirigidos por H. Albano.

² Proyecto “Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica” (UBACyT F089/ 2004-2007), dirigido por M. Giammatteo y codirigido por H. Albano.

³ Para el detalle de las diferentes aplicaciones realizadas, cf. Giammatteo, Albano y Basualdo (2001-2002)

aquí nos interesa presentar, nos encontramos aplicando una experiencia piloto de desarrollo léxico a alumnos de un colegio de nivel socioeconómico bajo, ubicado en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires. En esta comunicación, hacemos una presentación general de los módulos elaborados para el entrenamiento y explicitamos los criterios que nos llevaron a seleccionar, para la etapa final de la capacitación, *textos expositivo-explicativos*, básicos para el abordaje de los textos disciplinares en los que se focaliza nuestra investigación, y también *textos literarios*. Estos últimos, a nuestro juicio, muestran de modo potenciado los múltiples recursos con los que extendemos los usos de las palabras.

2. MARCO TEÓRICO

Aunque las instituciones y autoridades educativas siempre han reconocido el papel fundamental del léxico en el proceso de aprendizaje, en la práctica corriente muy poco se suele tener en cuenta su importancia decisiva para la comprensión y producción textual. No obstante, es un hecho sabido que muchos estudiantes, al enfrentarse con textos que, como los del ámbito escolar o académico, plantean temáticas alejadas de su ámbito de experiencia más inmediato, los encuentran difíciles. Y esto se debe, no sólo al conocimiento al que estos textos muchas veces aluden pero no despliegan, sino porque, en ellos, el lenguaje asume un papel determinante. De este modo, tanto para su lectura como para su escritura, es necesaria una competencia lingüística muy desarrollada, que permita acceder a un discurso elaborado, con un grado de abstracción importante, en el que las palabras generales adquieren sentidos específicos, hay gran concentración de términos disciplinares y la sintaxis introduce operaciones intelectuales de tipo complejo.

Sin desconocer otras aristas, como las cuestiones más específicamente textuales de esta

problemática creciente en el ámbito educativo, nuestra investigación hace foco en el léxico, considerando tanto su valor comunicativo como el cognitivo. En el primer sentido, procuramos no sólo una ampliación cuantitativa de vocabulario, sino proporcionar a los estudiantes herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y para utilizarlas en la producción de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones. En relación con el aspecto cognitivo, consideramos que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje porque su dominio no sólo afecta al logro de una expresión más adecuada, sino que constituye la vía de acceso al conocimiento. Pero para que los estudiantes puedan ir incorporando el vocabulario que necesitan para acceder a los textos, las piezas léxicas no deben ser aprendidas aisladamente, sino *“en una red nodal apoyada sobre una estructura”* (Drum y Konopak, 1987: 78). Por lo tanto, en la enseñanza, es necesario tener en cuenta que, en el lexicón o diccionario mental en el que guardamos las palabras, los conceptos que estas representan integran redes semánticas que se organizan según campos léxicos y temáticos (Aitchison, 1994).

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, el léxico constituye la interfaz en la que se entrecruzan los distintos componentes de la estructura de la lengua: fonológico, morfosintáctico y conceptual (Jackendoff, 1990: 18). Sin embargo, esta perspectiva resulta demasiado estrecha para considerar las palabras en el nivel textual, por lo que la complementamos con los aspectos pragmáticos y contextuales (Varela, 1993: 25). Como sostiene Dunbar (1991), las palabras no constituyen recipientes con un volumen fijo de información, sino que, cuando se insertan en un texto, según las exigencias comunicativas de cada caso, apelamos a sus contenidos en diferentes grados y formas.

Nuestro planteo didáctico se centra en el proceso de desarrollo léxico, que se da a través de la educación sistemática. Según sabemos, muchos términos del lenguaje escolarizado

o disciplinar prácticamente no tienen posibilidad de aparición en contextos “naturales”, por lo que su ingreso debe hacerse a través de lecturas bibliográficas o de exposiciones docentes. Por esta razón, entonces, propiciamos una propuesta instruccional para el aprendizaje léxico en la escuela.

La incorporación de las habilidades y destrezas cognitivas, lingüísticas, textuales y situacionales necesarias para un manejo competente del léxico por parte de los estudiantes requiere una metodología específica para lograr su aprendizaje. La que desarrollamos en nuestra investigación se denomina “de *estrategias múltiples*”⁴, porque combina estrategias lingüísticas, que dan cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico los aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos) y los intralingüísticos (semánticos y gramaticales), con estrategias metalingüísticas⁵, que orientan la reflexión sobre las operaciones involucradas en el uso del vocabulario y del lenguaje.

3. EL PROYECTO EN CURSO

La experiencia acumulada en las etapas anteriores de nuestra investigación, nos ha llevado, actualmente, a la implementación de una investigación empírica que implica una intervención basada en un entrenamiento léxico, que comprende dos años consecutivos. En el primero (abril de 2004 - marzo de 2005) se trabajó en la escuela elegida en tres etapas sucesivas, de cuatro meses cada una: 1) recolección de materiales, 2) diagnóstico de dificultades, y 3) elaboración del entrenamiento. El segundo año (en curso) comprende dos etapas: 1) aplicación del entrenamiento y 2) transferencia de la experiencia a otras instituciones, mediante los materiales producidos y el dictado de cursos a docentes.

⁴ Esta propuesta se desarrolló en Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001).

⁵ Los aspectos metacognitivos se consideran en Giammatteo, Albano y Ghio (2001-2002)

3.1. Intervención en la escuela

El grupo de alumnos con el que estamos trabajando cursa 9° año del tercer ciclo de la Educación General Básica y sus edades oscilan entre los doce y catorce años. En el 2004, mientras estaban en 8vo, tanto a este curso – 8vo A - como a otro paralelo de la misma escuela - 8° B -, que actuaría como grupo de control, se les aplicó un conjunto de pruebas de diagnóstico para medir su grado de desarrollo léxico en relación con los procesos de lectura y escritura.

Se utilizó un “diagnóstico extendido” formado por tres pruebas complementarias. La primera buscaba medir el conocimiento sobre formación de palabras, relaciones léxicas (antonimia, sinonimia, hiperonimia), inferencia contextual, reconocimiento de ambigüedades y precisión léxica. En la segunda, a partir de un texto disciplinar, se estudió la comprensión de palabras y el conocimiento ortográfico. Para la tercera, se solicitaron actividades relacionadas con la producción textual.

A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñaron materiales para el entrenamiento en dos versiones: a) para los alumnos y b) para los docentes, las cuales presentaban un desarrollo paralelo de los temas.

4. PROPUESTA DE ENTRENAMIENTO: *UN MUNDO DE PALABRAS*

Del cuadernillo elaborado para el entrenamiento, al que titulamos *Un mundo de palabras*, mencionaremos aquí, muy brevemente, el contenido de las primeras dos partes, para luego presentar más pormenorizadamente los lineamientos seguidos en la tercera.

El objetivo general del cuadernillo es, a partir del léxico, retomar temas gramaticales fundamentales, ejemplificar su uso en los textos y ejercitarlos sistemáticamente. La primera

parte se ocupa de las palabras en sí mismas: su estructura interna y la manera en que se escriben. Estas dos perspectivas facilitan “pistas” que resultan útiles a los estudiantes para enfrentarse con palabras desconocidas en cualquier ámbito, pero, sobre todo, en el nivel disciplinar en el que los textos, de gran densidad léxica, incluyen numerosos términos nuevos y complejos. Así, conocer el valor de los prefijos, sufijos y raíces de la lengua y reconocer relaciones de “familias de palabras”, orienta tanto la escritura como la comprensión del significado. Por ejemplo, la “v” de *nave*, que se da en todos los “miembros de la familia”: *naviero, navegar, navegación, navegable*, etc. no sólo constituye una marca ortográfica, sino también una señal de la relación semántica que vincula estas palabras. Y esta particularidad no solo se produce en casos como el anterior, en el que la raíz no sufre cambio, sino también en los que presentan alguna alteración; por ejemplo, en el verbo “servir”, la “v” de la raíz se va a mantener en todas las palabras de la misma familia: *servidumbre, sirviente, servidumbre*. Un comportamiento similar es el que ofrecen las formas del paradigma de “gemir”: *gimo, gimiendo, gemido*.

En la segunda parte del cuadernillo, se pone el acento en cómo las palabras se conectan correctamente en las oraciones, distinguiendo las combinaciones posibles de las imposibles (por ejemplo, *verdura* o *pintura fresca*, pero no **zapato* o **camión fresco*) y explicando por qué algunas palabras necesitan de otras para completar su sentido. Se consideran también las redes semánticas que vinculan los lexemas señalando semejanza (sinónimos), oposición (antónimos) o jerarquías (hiperónimos) y se hace hincapié en las palabras que tienen más de un sentido (homónimos y parónimos).

En la tercera parte, que es el objetivo central de esta comunicación, el panorama se completa con los aspectos relativos al funcionamiento de las palabras en los textos, donde, al

integrarse en redes de relaciones cada vez más complejas, las palabras adquieren su verdadera dimensión. Como se dijo, para el entrenamiento se seleccionaron dos modalidades: a) textos expositivo-explicativos, que son los que permiten adentrarse en el mundo del conocimiento, y b) literarios, que aumentan el conocimiento, pero en un sentido más relacionado con el aspecto creativo e ilimitado del lenguaje. Antes de presentar los fundamentos de dicha selección, expondremos una síntesis de los principales problemas detectados en el diagnóstico en relación con el funcionamiento léxico en los textos.

4. 1. Resultados del diagnóstico

Las pruebas orientadas a medir estas cuestiones fueron la segunda y la tercera. En la segunda, a partir de un texto disciplinar extraído de un manual correspondiente al ciclo, se buscó relevar el reconocimiento del significado textual de ítems o frases, la capacidad de explicar el significado de algunas palabras del texto; la de establecer relaciones entre partes, y la de seleccionar dentro del texto la respuesta adecuada a una pregunta específica.

El análisis del material reveló que los alumnos, en su mayoría, no tenían internalizado el concepto de texto como un entramado de oraciones organizadas en párrafos, cuyos contenidos configuran globalmente la macroestructura. Esto se evidenció tanto cuando tuvieron que operar intra-párrafo como cuando tenían que relacionar distintos párrafos entre sí. Ya sea por resistencia a moverse por el texto para buscar la respuesta solicitada o por falta de entrenamiento para interactuar con el mismo, se manifestó una tendencia a operar estableciendo relaciones sólo con el contexto cercano. Según puso de manifiesto este diagnóstico, los estudiantes predominantemente manejan estrategias basadas en relaciones que denominamos de “proximidad inmediata”, ya sea “sintagmática” - en cuanto a las relaciones que las palabras establecen con las que les preceden o les siguen en el texto - o “paradigmática”

- en lo que se refiere a significados aproximados o de dominios próximos -, todo lo cual les impediría articular relaciones más complejas, para las que necesitan moverse más ampliamente en el texto o en su lexicón mental. Esta tendencia se acentúa porque la falta de conocimientos gramaticales les impide utilizar las “pistas” que las categorías morfológicas (género, número, etc.) y sintácticas, (concordancia, rección, etc.) aportan a la comprensión de las relaciones entre las palabras.

En cuanto a la producción, en líneas generales, los resúmenes elaborados por los alumnos mantuvieron las tendencias ya observadas y pusieron de manifiesto serias dificultades para establecer relaciones de concordancia y correlaciones temporales. Desde el punto de vista textual, los resúmenes producidos responden al tipo “mosaico”, en los que los alumnos copian, con mayor o menor acierto, partes del texto-fuente. Se trata de textos muy poco cohesivos, contruidos de modo impreciso y deshilvanado.

Otros ejercicios administrados en el diagnóstico revelaron poco conocimiento de las posibilidades de modalización que brinda la lengua, lo que les impide tanto introducir en un texto sus puntos de vista como distinguir los ajenos. En suma, según lo previsto, puesto que deliberadamente buscamos para la experiencia un perfil de alumnos de un nivel socioeconómico y culturalmente desfavorecido, el grupo diagnosticado presentó importantes carencias y escaso desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas⁶ necesarias para desempeñarse competentemente en el ámbito escolar.

⁶ Se denominan cognitivo-lingüísticas, porque se trata de habilidades cognitivas, que están en la base del aprendizaje, pero que se concretan mediante el lenguaje y en estrecha relación con las tipologías textuales. Estas habilidades hacen posible aprender los contenidos de las diferentes áreas curriculares.(cf. Jorba, 2000)

4.2. La palabra en el texto expositivo-explicativo

Una vez cuantificados los resultados del diagnóstico y evaluada la magnitud de los problemas presentados para la comprensión y producción de textos disciplinares por los estudiantes, estaba claro que el tipo expositivo-explicativo debía ser incluido en el entrenamiento. Este tipo textual, además de ser el que predomina en el ámbito escolar, también resulta ser, dentro de los específicos del ámbito escolar, el que representa menor complejidad cognitiva. Su finalidad no es convencer ni influir en el destinatario, sino cambiar su estado de conocimiento, es decir, su estado epistémico. Dado que su función es señalar un problema y desarrollar la solución, el texto expositivo se organiza sobre la base de relaciones lógicas, de modo que lo relevante son los temas a los que se refiere.

En estos textos, uno de los aspectos determinantes es el léxico, ya que, además del vocabulario general, contiene términos específicos de la disciplina de que se trata, como por ejemplo, en medicina *bronquios*, *arterias*, *pleura*, entre muchos otros. Otros términos, aunque parezcan propios de un área en particular, pueden aparecer en textos referidos a diferentes especialidades. Así, una palabra como *morfología* puede ser empleada tanto en medicina, ciencias naturales, gramática, arquitectura, como en otras áreas en las que sea necesario referirse a la “forma” de algo. La presencia de términos pertenecientes a un área del saber constituye uno de los rasgos característicos del texto expositivo-explicativo. Pero este tipo de texto también presenta particularidades respecto del léxico general, así un adjetivo como *franco/a*, cuyo valor inherente es “libre”, “claro”, puede adquirir significaciones más específicas, como cuando se usa en ciencias naturales para designar una especie particular, como la *ballena franca*. Otras palabras, como el sustantivo *banco*, necesitan del contexto para precisar su significado: *Dejé el*

libro sobre el banco/ Conseguí monedas en el banco, y también pueden emplearse con desplazamiento metafórico: *banco de datos/ de sangre*.

Sin embargo, en el texto expositivo-explicativo no sólo es necesario atender al léxico como transmisor de conceptos generales o particulares de una disciplina, sino que se requiere dominar ciertas estrategias léxico-discursivas que hacen posible comunicar más fácilmente la información. Por tal razón, en el cuadernillo de entrenamiento se consideraron estrategias tales como la *reformulación*, la *ejemplificación*, la *analogía*, la *clasificación* y la *definición*, que son las básicas del texto expositivo-explicativo. Por esto, se puso especial énfasis en que los alumnos aprendieran a reconocer y a usar en sus propios textos los marcadores léxicos requeridos por estas estrategias, como: *es decir, esto es, a saber* para la reformulación; o bien *por ejemplo, tales como*, entre otros,, para la ejemplificación.

También nos pareció pertinente que los alumnos aprendieran a identificar en qué situaciones podían utilizar esos procedimientos. De este modo, se hizo hincapié, por ejemplo, en que la reformulación resulta útil cuando se juzga que un contenido presentado puede resultar ambiguo o poco claro, mientras que la ejemplificación o la analogía son procedimientos de aclaración requeridos para poner en relación uno o más conceptos de un campo con otros de otro campo. En estos casos también se buscó que pudieran vincular estas estrategias con otras operaciones ya aprendidas, como por ejemplo, asociar la reformulación con la sinonimia y la paráfrasis y la clasificación con las relaciones jerárquicas de hiperonimia e hiponimia.

Dado que, según mostró el diagnóstico, el nivel de arranque de estos estudiantes era bastante limitado, nuestra propuesta se concentró, entonces, en trabajar de modo sistemático, progresivo y gradual, un núcleo básico de estrategias y procedimientos. Las que se escogieron,

sin embargo, no son exclusivas del texto expositivo-explicativo. Por lo tanto, según se espera, servirán de enlace para abordar, en el ciclo próximo, tipos textuales de mayor complejidad y demanda cognitiva como el justificativo o el argumentativo.

4.3. La palabra en el texto literario

Si bien lo expuesto anteriormente justifica haber seleccionado para el entrenamiento textos expositivo-explicativos, la inclusión de los literarios puede requerir mayores explicaciones. La integración de la literatura en una investigación con las características de la que estamos desarrollando, constituía un desafío si no se la quería ubicar en un lugar meramente utilitario. En efecto, la relación de la literatura con el aula se inserta en un viejo debate acerca de su relación con otras prácticas escolares: ¿cuál es el límite entre la experimentación con lo literario y la aplicación a la enseñanza de la lengua?, ¿la función pedagógica obstruye la vivencia estética? (Alvarado et al., 2001).

Nuestro trabajo con el léxico buscó primordialmente facilitar el acceso a diversos discursos (histórico, científico, periodístico, publicitario) con los que los alumnos toman contacto en la escuela, así como también con las habilidades cognitivas y lingüístico-textuales que involucran. La mayoría de ellas, como ya se dijo, resultan comunes a varios tipos discursivos; así, la capacidad de metaforizar o de establecer relaciones intertextuales, si bien se destacan en el discurso literario, no son exclusivas de él. Por otra parte, decidimos su inclusión en el programa de entrenamiento léxico, ya que también consideramos que integrar el trabajo específico y auto-referencial que hace la literatura con la palabra era un modo de conectar nuestro interés pedagógico con las posibilidades expresivas y estéticas del lenguaje.

Presuponiendo la ejercitación léxica ya realizada, el objetivo de este apartado fue, en principio, producir una familiarización con el texto literario. Los problemas que habíamos

detectado a lo largo de nuestra investigación y con este grupo en particular, nos indicaban que una reflexión sobre las diferencias y similitudes de la literatura con los otros géneros escolares podía beneficiar la comprensión sobre qué es literatura y ayudar a entender conceptos con un cierto grado de abstracción, como el de *ficción*.

Sin embargo, una primera dificultad que encontramos fue graduar la complejidad de los ejercicios ya que, aunque se trataba de estudiantes con serias falencias, no queríamos resignar la calidad de los textos en la convicción de que el entrenamiento habilitaría la posibilidad de comprenderlos. La selección incluyó textos de autores como Poe, Cortázar, Kafka y Saer, entre otros.

En cuanto al abordaje, más que cuestiones relativas a la teoría literaria, lo que nos interesó fue mostrar una modalidad de trabajo centrada en la palabra y en su relación con la dimensión textual, con el beneficio adicional de ofrecer una posibilidad de producir una desautomatización de la lectura. Paradójicamente, luego de trabajar intensivamente aspectos formales y estructurantes del lenguaje, los quisimos conducir, con esos instrumentos, hacia las posibilidades de desestructurarlo con el objetivo de que se despeguen de un uso mimético y meramente confesional de la escritura.

Aunque el concepto de literatura, en tanto hecho cultural, ha variado según las épocas y las ideologías, indudablemente está marcado por el predominio de la intención estética. De acuerdo con nuestros intereses, el tema literario fue enfocado desde las particularidades que se juegan en el interior de la lengua: el carácter ficcional de la literatura implica una búsqueda de pluralidad de sentidos y un trabajo sobre el lenguaje que altera, transforma, las características y los empleos de la palabra. Con este objetivo, se diseñaron ejercicios que apuntaban a transgredir los usos estereotipados e incentivaban el juego y la creatividad.

Por otro lado, consideramos que la literatura es *una experiencia*, una práctica que involucra dos actividades que tienen importantes consecuencias sobre el pensamiento: la lectura y la escritura. Por este motivo se pensó que era fundamental estimular esa interrelación, ya que de esta manera se plantean “problemas” cuya resolución conlleva un avance cognitivo (Flower y Hayes, 1996); esto, además, obliga a volver sobre los aspectos sistemáticos y formales de la lengua, pero con una motivación reflexiva. De este modo, ambas actividades pueden constituir un punto de inflexión productivo entre el saber teórico y el placer estético, con la creatividad como elemento de enlace.

En consecuencia, consideramos fundamental que todas las actividades alternaran propuestas de lectura y de escritura para que, esa interacción cognitiva les permitiera retomar, desde una nueva óptica, habilidades lingüísticas generales que ya habían sido trabajadas en el texto disciplinar, pero que pueden adaptarse y extenderse a otros. A la inversa, también llevarlos a reconocer que muchos de los mecanismos y figuras típicas de la literatura se dan en el uso general de la lengua. Así, en el caso particular de la metáfora incluimos una perspectiva cognitiva (Lakoff y Jonson, 1986; Lakoff, 1993) que permitiera ir más allá de la definición retórica y mostrara que es un procedimiento sumamente frecuente en el lenguaje cotidiano y en los textos escolares y disciplinares.

Asimismo, el criterio de inducir a la reflexión a partir del significado de las palabras y de su relación con el texto, fue decisivo en el diseño de los ejercicios. Por tal motivo se incluyeron guías de preguntas que orientaran tanto al docente como al alumno sobre un estilo de trabajo que fuera desarrollando una competencia lectora superadora de la interpretación lineal y superficial del texto. La expectativa final es que familiarizarse con la expresividad de la palabra,

con su poder estético, sea también interrogar críticamente la realidad, desarmar estereotipos, liberar el pensamiento.

5. A MODO DE CIERRE Y CONCLUSIÓN

Según ya hemos dicho, el programa elaborado para la capacitación se encuentra en curso. Por el momento, entonces, no podemos presentar más que resultados parciales de su implementación. En esta primera etapa, las actividades se desarrollan bajo la estrecha guía de la docente a cargo de la experiencia, quien es la encargada de ir conduciendo gradualmente a los estudiantes hacia una mayor autonomía.

Entonces, por una parte, esperamos que la aplicación de este programa permita a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas centradas en el léxico como herramienta instrumental y cognitiva, las que, a su vez, les permitirán acrecentar su comprensión y producción de los diferentes tipos de textos con los que tengan que interactuar en el ámbito escolar, laboral y social. Por otra parte, confiamos en que los materiales elaborados hagan posible extender la propuesta a otros docentes que quieran replicar la experiencia.

REFERENCIAS

- Aitchison, J. 1994. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Alvarado, M. et al. 2001. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Dunbar, G. 1991. *The cognitive lexicon*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Drum & Konopak. 1987. "Learning word meaning from context". En Mc Keown y Curtis (eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Flower, L. & J. Hayes. 1996. *La teoría de la redacción como proceso cognitivo: textos en contexto, los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Giammatteo, M.; H. Albano & M. Basualdo. 2001-2002. “Competencia léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior”. *Filología XXXIII*, 1-2 (en prensa).
- Giammatteo, M.; H. Albano & A. Ghio. 2001-2002. “Competencia morfológica y metacognición en explicaciones producidas por estudiantes de nivel terciario”. *Lenguas Modernas* 28-29: 71-90.
- Giammatteo, M.; H. Albano; A. Trombetta & A. Ghio. 2001. “Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico”. *Revista Español Actual* 76: 61-69.
- Jackendoff, R. 1990. *Semantics Structures*. The MIT Press.
- Jorba, J. 2000. “La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas”. En Jorba, J., I. Gómez y A. Prat (eds.). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Lakoff, G. 1993. “The contemporary theory of metaphor”. En Ortony, A. (ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & M. Jonson. 1986. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Varela Ortega, S. 1993. *La formación de palabras*. Madrid: Taurus.