

Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción

Rosa María Jiménez Catalán
Julieta Ojeda Alba
Universidad de La Rioja

El objetivo de nuestro estudio es averiguar si la utilización del inglés como lengua vehicular en el aprendizaje de contenidos curriculares se correlaciona con una mayor producción de palabras en una prueba de disponibilidad léxica. Con este propósito, comparamos el vocabulario producido por dos grupos de aprendices de inglés en dos tipos de instrucción: Inglés vehicular (Instrucción AICLE) más inglés como asignatura, frente a inglés como asignatura únicamente. Nuestros resultados no confirman la supremacía del grupo de inglés vehicular, sino todo lo contrario, el grupo de inglés como asignatura es el que produce un mayor número de palabras y obtiene puntuaciones superiores en una prueba cloze.

Palabras clave: disponibilidad léxica, lenguas extranjeras, AICLE, vocabulario.

The aim of our study is to ascertain whether the use of English as a vehicular language to learn curricular subjects correlates with a higher production of words in a lexical availability task. To this end, we compare the vocabulary produced by two groups of learners of English as a foreign language in two different instructional contexts: English as a vehicular language versus English as a subject. Our results do not confirm the supremacy of the English as vehicular language group. In fact it is the group of English as a subject which produces a higher number of words and obtains higher scores in a cloze test.

Keywords: Lexical availability, foreign Languages, CLIL, vocabulary.

Le but de notre article est de déterminer si l'utilisation de l'anglais comme langue véhiculaire dans l'apprentissage de contenus curricu-

lares est correlative d'une plus grande production de mots dans une épreuve de disponibilité lexicale. À ce propos, nous faisons la comparaison du vocabulaire produit par deux groupes d'élèves d'anglais dans deux types d'instruction: Anglais véhiculaire (Instruction EMILE) plus anglais comme matière, par rapport à anglais uniquement comme matière. Nos résultats ne confirment pas la supériorité du groupe d'anglais véhiculaire; tout au contraire, c'est le groupe d'anglais comme matière qui produit une plus grande quantité de mots et obtient des qualifications supérieures dans une épreuve cloze.

Mots clés: disponibilité lexicale, langues étrangères, EMILE, vocabulaire.

Introducción

Desde la antigüedad hasta nuestros días la historia de la enseñanza de idiomas ha estado marcada por la búsqueda del método ideal. Un recorrido por algunos de los manuales más citados de la metodología de enseñanza de lenguas (e.g. Celce-Murcia, 2001; Larsen-Freeman, 2002; Richards y Rogers, 1986; y Howatt, 1982) da como resultado una sucesión de propuestas metodológicas que cuestionan o complementan alternativas anteriores. Si nos centramos en la enseñanza del inglés, desde principios del siglo veinte hasta la actualidad, al menos siete métodos o enfoques han dejado su huella en las aulas de idiomas: *Grammar Translation Method*, *Direct Method*, *Audio Lingual Method*, *Total Physical Response*, *Silence Method*, *Community Language Learning*, *Communicative Language Teaching*. En la última década, una nueva propuesta ha irrumpido con fuerza en el escenario europeo: *Content and Integrated Language Learning (CLIL)*, conocida en Estados Unidos y Canadá como *Content-based language teaching (CBI)* y en España como Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares y Lenguas Extranjeras (AICLE). Dicha propuesta se centra en el uso de la lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de contenidos curriculares como es el caso de Conocimiento del Medio, Música, Educación Física o Matemáticas. Esta propuesta se basa en el éxito de los programas de inmersión lingüística en segundas lenguas en Canadá y Estados Unidos. Entre sus beneficios, Marsh (2000) destaca los siguientes: utilización de la lengua como instrumento de aprendizaje en una situación de comunicación en el aula, enfoque en el contenido, énfasis en el aprendizaje de la lengua mediante la práctica, uso de materiales y recursos auténticos, y una gran motivación por parte del aprendiz.

Como resultado del éxito de los programas de inmersión lingüística canadienses y americanos, numerosos países europeos han implantado programas similares en las aulas de educación primaria y secundaria. En España, este movimiento, que se conoce bien por el acrónimo inglés o por su correspondiente en español, ha tenido eco especialmente en comunidades bilingües pero gradualmente se ha ido extendiendo por todo el territorio español. En dicho movimiento se parte de la creencia de que el

uso de la lengua como vehículo de aprendizaje de contenidos curriculares se reflejará en el dominio de la lengua. Sin embargo, hasta el momento, encontramos muy pocos estudios que analicen el efecto positivo de AICLE en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz en una lengua extranjera.

El presente estudio¹ pretende analizar el efecto de la instrucción AICLE en el vocabulario de aprendices de inglés como lengua extranjera. Con este propósito, comparamos el vocabulario producido por aprendices de inglés pre-adolescentes en dos tipos de instrucción: Inglés como asignatura más Inglés vehicular (Instrucción AICLE) (Grupo A) frente a Inglés como asignatura únicamente (Grupo B).

La justificación de nuestro trabajo radica por una parte, en la necesidad de obtener datos empíricos sobre la efectividad de AICLE en el desarrollo de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa en inglés de nuestros estudiantes de primaria; por otra parte, se basa en el papel esencial que ejerce el conocimiento del vocabulario en la comunicación en una lengua. En esta línea, se han manifestado investigadores renombrados (Nation, 2001; Meara 1996; Laufer, 1998; Read 1988), para quienes el número de palabras que conoce el aprendiz es el factor fundamental en la competencia comunicativa en un idioma; en particular, en los primeros estadios de aprendizaje de la lengua en los que los estudiantes tienen un tamaño de léxico muy reducido.

1. Revisión de estudios

Definimos la disponibilidad léxica como las primeras palabras que nos vienen a la mente como respuesta ante una palabra que sirve de estímulo y que está relacionada con temas que aluden a situaciones de la vida cotidiana como por ejemplo, el hogar, la escuela, comidas y bebidas o medios de transporte. Las primeras palabras que nos vienen a la mente son las palabras más disponibles. Como señalan Richards y Schmidt (2002: p.44)², cuando se pidió a un grupo de niños de educación secundaria que proporcionasen un listado de palabras para Partes del Cuerpo, incluyeron las siguientes: Pierna, Mano, Ojo y Oreja. Estas fueron las cuatro palabras más disponibles.

Los estudios de disponibilidad léxica cuentan con una larga tradición en español como lengua materna (L1) no sólo en España sino en todo el mundo hispánico. En los mismos, encontramos un objetivo común: la comprobación de la existencia de diferencias o similitudes en el vocabulario cotidiano de hablantes de distintas regiones de España así como de distintos países hispano hablantes. Los estudios de disponibilidad léxica

¹ Este estudio forma parte del proyecto de investigación *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del inglés como lengua extranjera*. Referencia MEC y FEDER, HUM2006-09775-C02-02/FILO. Agradecemos aquí la ayuda recibida.

² «...when a group of secondary school children were asked to list words for *Parts of the Body*, they included *Leg, Hand, Eye, Nose, and Ears*. These were the five most available words».

comparten una misma metodología que se caracteriza esencialmente por los siguientes rasgos:

1. El instrumento de recogida de datos es un listado de palabras claves que representan distintos centros de interés relacionados con el vocabulario de la vida cotidiana como por ejemplo: partes del cuerpo, objetos del hogar, medios de transporte o comidas y bebidas.
2. El número de centros de interés varía entre diez y veinte, aunque dieciséis suele ser el número más habitual
3. Generalmente las palabras claves se administran a los informantes mediante un cuestionario escrito; iv) se le presenta cada palabra estímulo de una en una y se le pide que en dos minutos escriba todas las palabras que le vengan a la mente.

A pesar de su relevancia el número de estudios publicados en revistas científicas sobre la disponibilidad léxica de aprendices de lenguas extranjeras en contextos educativos es, hasta el momento, muy reducido. Únicamente hemos encontrado dos estudios que guardan relación con nuestros objetivos: Carcedo (1998), Germany y Cartes (2000). En el primero su autor nos proporciona información respecto a la media de palabras obtenidas por estudiantes filandeses en una prueba de disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: obtuvieron una media de 84.4 palabras. El segundo estudio está enfocado en el análisis del efecto del tipo de instrucción en tres centros de interés (*body, food, y house*), en una prueba de disponibilidad léxica realizada en inglés como lengua extranjera por estudiantes chilenos pertenecientes a tres centros de educación secundaria. De acuerdo a Germany y Cartes, las medias obtenidas por los estudiantes por cada centro de interés fueron las siguientes: *body* (15.57), *food* (11.70), y *house* (9.18).

2. Metodología

2.1. Informantes

Nuestro estudio se basa en un total de 86 aprendices de inglés como lengua extranjera en sexto curso de Educación Primaria (11-12 años) distribuidos en dos grupos: 42 (Grupo A) y 44 (Grupo B). En el momento de recogida de los datos ambos grupos habían recibido un total de 629 horas de instrucción en inglés como asignatura. Los dos grupos son similares en cuanto a edad, nivel escolar y características del contexto educativo. Ambos provienen de colegios privados y urbanos, localizados en el centro de Logroño, capital de La Rioja, en un entorno social de clase media. No obstante, ambos grupos se diferencian en que, además de las 629 horas recibidas de instrucción regular en inglés, el grupo A ha cursado la asignatura de Conocimiento del Medio en inglés una hora a la semana en 5º y 6º curso de Educación Primaria.

2.2. Recogida de datos y procedimientos

En cuanto a la prueba de disponibilidad léxica, seguimos los protocolos establecidos en los estudios de disponibilidad léxica en español L1, los cuales resumimos a continuación:

- a) Utilización de un cuestionario escrito compuesto de dos partes: la primera contiene preguntas de identificación de variables individuales como edad, sexo, curso; la segunda incluye quince palabras estímulo destinadas a obtener el vocabulario disponible de los aprendices en relación a los siguientes centros de interés:
 1. *Parts of the body* (partes del cuerpo).
 2. *Clothes* (ropas).
 3. *Parts of the house* (partes de la casa).
 4. *Furniture* (muebles de la casa).
 5. *Food and drink* (comidas y bebidas)
 6. *Objects found at the table at meals* (objetos que se encuentran en la mesa en las comidas).
 7. *Kitchen utensils* (utensilios de la cocina).
 8. *School* (la escuela).
 9. *Town* (la ciudad).
 10. *The countryside* (el campo).
 11. *Means of transport* (medios de transporte).
 12. *Animals* (animales).
 13. *Hobbies* (aficiones).
 14. *Professions* (profesiones).
 15. *Colours* (colores).
- b) Administración del cuestionario conforme al protocolo establecido: 2 minutos por cada palabra, en total dicha prueba requirió al estudiante 30 minutos.
- c) Una vez recogidas las respuestas a los cuestionarios procedimos de la siguiente manera:
 1. Corrección de los errores ortográficos.
 2. Eliminación de las palabras en castellano así como de las palabras ininteligibles.
 3. Recuento manual de palabras por cada centro de interés. En este proceso, las palabras repetidas en un mismo centro únicamente se contaron una vez.

Además, de seguir las convenciones estandarizadas en los estudios de disponibilidad léxica en español L1, en el presente estudio hicimos uso de los siguientes procedimientos:

- a) Cálculo de las medias individuales y desviaciones típicas para cada grupo de instrucción.

- b) Aplicación de un t-test a los datos a fin de averiguar si las diferencias de las medias entre los grupos tiene valor significativo³.

Además de la prueba de disponibilidad léxica, todos los estudiantes realizaron una prueba de referencia de nivel de inglés: un *cloze* de 8 ítems (*Corporate Autor Cambridge ESOL*, 2004). El tiempo dado a los estudiantes para la realización de dicha prueba fue de 10 minutos.

3. Resultados

Como se puede observar mediante la tabla 1, en la que se resumen las medias y desviaciones típicas de cada grupo, los datos no confirman la hipótesis de punto de partida a favor del Grupo A, puesto que el mejor resultado en cuanto a medias en el total de los centros de interés que componen la prueba de disponibilidad lo obtiene el Grupo B. Los datos también apuntan hacia una mayor homogeneidad en el grupo B que en el grupo A, en el cual se constata una mayor dispersión.

TABLA 1. COMPARACIÓN DE MEDIAS POR GRUPO EN LAS PRUEBAS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA Y CLOZE.

<i>Prueba</i>	<i>Grupo A (Inglés LE + Lengua vehicular)</i>	<i>Estadística Descriptiva</i>	<i>Grupo B (Inglés LE)</i>
<i>Disponibilidad Léxica</i>	108.52	<i>Media</i>	119.59
	46.48	Desv. Típica	29.76
<i>Cloze</i>	3.63	<i>Media</i>	4.54
	1.57	Desv. Típica	1.40

La media obtenida por cada grupo en la prueba de disponibilidad léxica concuerda con la obtenida en la prueba *cloze*: el grupo A obtiene una media ligeramente menor que el grupo B y se caracteriza por una mayor dispersión en las medias.

La tabla 2 presenta la distribución de las medias distribuidas por centros de interés y por grupo. De nuevo, los datos indican medias más altas para el grupo B prácticamente en todos los centros de interés. Tan sólo en dos centros de interés (*Food* y *Table*) esta situación se torna a favor del grupo A.

Los datos incluidos en la tabla 2 también nos dan información respecto a los centros de interés más productivos y los centros de interés menos pro-

³ Agradecemos aquí la ayuda recibida del profesor Christopher Butler (Universidad de Gales, Swansea) en el tratamiento estadístico de los datos.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE MEDIAS POR CENTROS DE INTERÉS PARA CADA GRUPO DE INSTRUCCIÓN

Grupo A (Inglés LE +Lengua vehicular)	Grupo B (Inglés LE)
1. Food (13,09)	1. Food (12,26)
2. Body/Clothes (11,02)	2. School (12,07)
3. Professions (9,22)	3. Animals (11,52)
4. Animals (8,75)	4. Town/Colour (10,07)
5. Town (8,25)	5. Body (9,73)
6. School (7, 81)	6. Furniture (8,28)
7. Colour (7,50)	7. Hobbies (7,76)
8. Hobbies (6,65)	8. Clothes (7,40)
9. Transport (6,11)	9. Transport (7,07)
10. Country (5,47)	10. House (6,59)
11. House (5,13)	11. Country (6,47)
12. Furniture (3,34)	12. Professions (4,45)
13. Kitchen (2,63)	13. Kitchen (3,76)
14. Table (2,43)	14. Table (2,04)

ductivos. Entre los primeros observamos los siguientes comunes a ambos grupos: *Food*, *Animals*, *Town* y *Body*. En cuanto a los centros de interés menos productivos, *Kitchen* y *Table* son los que aportan un menor número de respuestas tanto en el grupo A como en el grupo B. En este punto, apenas si existen diferencias en las medias obtenidas por los dos grupos.

Con objeto de comprobar si las diferencias son significativas, aplicamos un T-test a las medias obtenidas por ambos grupos tanto en la prueba de disponibilidad léxica como, en la prueba de referencia utilizada. Los resultados se incluyen en la tabla 3:

TABLA 3. VALORES OBTENIDOS MEDIANTE T-TEST.

Prueba	Resultado
Disponibilidad Léxica	t = 1,322, df = 73.633, p = 0.190
Cloze	t = 2.834, df= 84, p= 0.006

Como hemos visto anteriormente, las medias obtenidas por ambos grupos no confirman la efectividad de AICLE en la disponibilidad léxica de los estudiantes puesto que la media de palabras obtenidas en dicha prueba es mayor para el grupo B que para el grupo A. Esta tendencia se confirma mediante la prueba *cloze* utilizada como referencia de nivel. Si bien el t-test aplicado a los resultados nos indica que las diferencias entre los grupos son muy significativas en la prueba *cloze* pero no lo son en la prueba de disponibilidad léxica.

4. Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio no confirman un efecto positivo de la instrucción AICLE en la disponibilidad léxica de los estudiantes. Por el contrario, los datos indican medias más altas en dirección contraria a la esperada: el Grupo B (únicamente inglés como asignatura) obtiene una media mayor de palabras tanto en la prueba de disponibilidad léxica en su conjunto como de forma desglosada por centros de interés, esta tendencia se puede observar en prácticamente doce de los quince centros de interés investigados. Además, el Grupo B obtiene una media más alta en la prueba *cloze*. El t-test aplicado a las medias obtenidas entre ambos grupos nos permite demostrar que el resultado es muy significativo en la prueba *cloze* pero no lo es en la prueba de disponibilidad léxica.

Nuestros datos contradicen la literatura existente sobre el efecto positivo de AICLE. Véase, por ejemplo, los resultados obtenidos en diversos aspectos de la competencia comunicativa de aprendices de inglés como lengua extranjera en programas de instrucción regular y en programas AICLE en distintas comunidades bilingües y monolingües del contexto educativo español (véase estudios en Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009). En estos estudios se aporta evidencia significativa a favor de la instrucción AICLE.

No obstante, todavía son pocos los estudios empíricos sobre la efectividad de CLIL/AICLE y los pocos existentes no vienen acompañados de observaciones sistemáticas de aulas. En nuestro estudio únicamente hemos llevado a cabo entrevistas con el profesorado de los dos grupos comparados a fin de averiguar las características de la metodología utilizada. Por consiguiente, nuestro estudio, al igual que la mayoría de los existentes sobre la efectividad de CLIL/AICLE, está basado en la percepción y opinión del profesorado y no en la observación de lo que ocurre realmente en el aula. A pesar de esta limitación, pensamos que a la hora de interpretar nuestros resultados podemos extraer conclusiones de las observaciones realizadas por otros investigadores en contextos, en las que se constata que no todo lo que se denomina CLIL, CBI o AICLE lo es en realidad o si lo es, adolece de ciertas deficiencias. Por ejemplo, Creese (2006:p. 194), en un estudio etnográfico realizado en aulas CLIL en centros de secundaria de Londres, constata una escasa atención a la forma lingüística, un reducido número de oportunidades de expansión del significado y poca planificación de los aspectos lingüísticos necesarios para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua en una situación de aprendizaje mediante la utilización de la lengua como vehículo de instrucción.

A fin de avanzar en el conocimiento, en el futuro sería conveniente llevar a cabo estudios empíricos sobre la efectividad de AICLE acompañados de observaciones de aula. Mediante las mismas, podríamos relacionar por una parte, el *input* que reciben los estudiantes tanto en lo que respecta a contenidos curriculares como a contenidos lingüísticos, las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes, la metodología AICLE que utiliza

el profesorado, los materiales que se emplean en el aula, y por otra parte, el progreso en el desarrollo de los distintos aspectos de la competencia comunicativa. Estamos de acuerdo con Leung (2006) cuando señala que es importante conocer lo que realmente ocurre dentro del aula CLIL, saber si determinados programas producen los resultados esperados, y si realmente se dan las oportunidades para el desarrollo de la lengua. En nuestra opinión, no es suficiente con proporcionar a los estudiantes una situación en el aula en la que se les exponga a contenidos curriculares en la lengua extranjera durante un reducido número de horas. Además de proporcionar un mayor número de horas de inmersión, es necesario, como ya señaló uno de los principales proponentes del método, (Mohan 1986), interrelacionar de forma sistemática los objetivos de contenido y los objetivos lingüísticos. Consideramos, además, que dentro de estos objetivos se debe especificar el vocabulario que necesitan aprender los estudiantes tanto para comprender como para expresar sus opiniones sobre los contenidos que reciben a través de la lengua vehicular. En este sentido, nuestros resultados son importantes puesto que revelan ciertas carencias léxicas por parte del grupo que ha recibido instrucción vehicular. Llama particularmente la atención el que en una asignatura como Conocimiento del Medio –en la que se dan contenidos sobre el cuerpo humano, el medio ambiente, la ciudad, los transportes o los animales– el grupo que ha recibido instrucción vehicular haya producido por término medio un número menor de palabras que el grupo que ha cursado únicamente inglés como asignatura; el resultado es sorprendente y relevante al mismo tiempo por dos razones:

1. La mayoría de los centros de interés contenidos en la prueba de disponibilidad léxica se relacionan estrechamente con el léxico de la asignatura de Conocimiento del Medio.
2. Las primeras palabras que se vierten como respuesta a las palabras representativas de los centros de interés son las más disponibles.

Una interpretación plausible es que los estudiantes AICLE investigados pueden haber prestado una mayor atención al significado del contenido curricular que a las palabras aisladas y que, por el contrario, los estudiantes de inglés como asignatura, en comparación con los estudiantes de inglés como lengua vehicular, hayan prestado una mayor atención al aprendizaje de elementos discretos como son las palabras relacionadas con los distintos centros de interés. Asimismo, cabe la posibilidad de que la efectividad de este método requiera más horas de instrucción para reflejarse positivamente en los resultados de una prueba de disponibilidad léxica. Como ya hemos señalado, a pesar de que los estudiantes AICLE de nuestro estudio utilizaron el inglés como lengua vehicular para aprender Conocimiento del Medio en 5º y 6º curso, lo hicieron únicamente durante una hora a la semana. Un cálculo realista del total de horas de instrucción AICLE recibidas por los estudiantes no va más allá de 80 horas. Puede ser que una instrucción extensiva sea menos eficaz que una

instrucción AICLE intensiva, y puede ser también, que la efectividad de este método no se refleje en los primeros estadios (por ejemplo, tras 80 horas de instrucción) sino más a largo plazo. Otra posible interpretación de los resultados es que el verdadero beneficio de la instrucción AICLE no se refleje en un mayor número de palabras sino en otros aspectos no investigados en el presente estudio tales como: un mayor grado de motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera, una mejor actitud hacia el aprendizaje de las lenguas, un mayor grado de tolerancia hacia otras culturas o una mayor capacidad de relacionar conceptos derivados de los contenidos. Por otro lado, las pruebas de disponibilidad léxica no aportan información respecto a si los aprendices son capaces de utilizar las palabras en contextos comunicativos o si son capaces de entender la lengua en el transcurso de una interacción comunicativa. La conclusión más relevante es que necesitamos seguir investigando la efectividad de AICLE en nuestras aulas mediante estudios que combinen metodologías de observación y análisis correlaciones, en los que se comparen los resultados obtenidos por grupos de instrucción AICLE y grupos de instrucción regular en distintos tipos de pruebas.

BIBLIOGRAFÍA

- Carcedo, A. (1998). "Tradicción y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica". *Linguística*, 10, pp. 5-68.
- Celce-Murcia, Marianne (ed.) (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Ma.: Heinle & Heinle.
- Creese, A. (2005). "Is this content-based language teaching?". *Linguistics and Education* 16, pp. 188-204.
- Germany, P & N Cortes (2000). "Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción personalizada". *Estudios Pedagógicos*, 26, pp. 39-50.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Larsen-Freeman, D. (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Laufer, B. (1998). "The development of passive and active vocabulary: same or different?". *Applied Linguistics* 19,2 pp. 255-271..
- Leung, C. (2006). "Language and content in bilingual education". *Linguistics and Education* 16, pp. 238-252.
- Marsh, David (2000). "Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to CLIL for parents and young people. TIE-CLIL". Disponible en: <http://www.tieclil.org/HTML/products.E.html>
- Meara, P. (1996). "The dimensions of lexical competence". En G. Brown, K. Maimkjaer, y J. Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 35-53.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, Ma: Addison-Wesley
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, RM. (eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Londres: Multilingual Matters.
- Richards, J. y Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Londres: Longman.

**INVESTIGACIONES EN
DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA**

