

Modelos sobre alfabetización en estudiantes de Nivel Superior. Revisión de las principales hipótesis y sus implicancias en la adquisición del vocabulario académico

Literacy models in higher level students. Review of the main hypotheses and the implications in the acquisition of academic lexicon

Prof. Martín Gonzalo Zapico²²

Flga. Jackeline Miazzi²³

Resumen

El problema de la adquisición de vocabulario en el nivel superior resulta de gran interés en tanto es una de las variables más importantes a la hora de analizar el desempeño de los estudiantes durante el primer año del desarrollo de cualquier carrera. Los estudiosos de las habilidades de lectura comprensiva y redacción de textos, que se apoyan en dicho vocabulario, han ofrecido distintas hipótesis respecto a la forma en que tales habilidades se adquieren, y en cada una de ellas el vocabulario juega un papel diferente. En este artículo nos proponemos revisar las principales hipótesis y modelos sobre la adquisición de estas capacidades y su relación con el vocabulario. Para ello, nos enfocaremos en los tres modelos teóricos predominantes, cognitivo, interaccionista y neurológico, comparándolos en función del papel que atribuyen al vocabulario.

Palabras Clave: Vocabulario, Nivel Superior, Revisión

Abstract

The problem of vocabulary acquisition at higher level is of great interest as it is one of the most important variables when analyzing student's performance during the first year of any career development. Scholars of reading comprehension and writing skills have offered different hypotheses about how these skills are acquired and in both cases, lexis plays a different role. In this article we propose to review the main hypotheses and models on acquisition of such skills and their relationship with vocabulary. To do so, we will focus on the three main theoretical models, namely, cognitive, interactionist and neurological, comparing them as regards the role they attribute to lexis.

Key Words: Vocabulary, Higher Level, Review

²² Profesor en Letras. Docente-investigador. UNSL e Instituto de Formación Docente. athenspierre@gmail.com

²³ Fonoaudióloga. Docente-investigadora en la UNSL. Directora del PROICO "Adquisición del español como primera lengua y de la lengua de señas argentina (LSA) y el español como segundas lenguas. Un abordaje interdisciplinario desde la Salud y la Educación. UNSL. miazzi.jackeline@gmail.com

1. La lectura y escritura en ingresantes en Argentina

Hablar del vocabulario como posibilitador del desempeño académico óptimo en el nivel superior requiere necesariamente hablar de lectura y escritura. Sin profundizar demasiado en los debates sobre la definición de lectura y escritura (Ferreiro, 2016), sus vinculaciones (Gimenez y otros, 2017) y sus relaciones con modelos lingüísticos teóricos más complejos (Medina y Leal, 2019), vamos a enfocarnos en estos dos fenómenos como objeto de estudio en el nivel superior.

Para dar un acercamiento al objeto de estudio, retomamos el texto de Carlino (2004), en el que define cuatro problemas en la lectura y escritura que delimitan lo particular del contexto académico universitario, y lo diferencian así de otras instancias en los niveles secundario, primario e inicial. En estos cuatro asuntos que mencionaremos a continuación, la lectura y la escritura son consideradas como un proceso conjunto.

El primer tema es la dificultad de enseñar a escribir pensando en el lector y no en el autor. La alfabetización académica tiene como propósito fundamental comunicar algo a un lector.

Normalmente, los estudiantes llegan al nivel superior acostumbrados a escribir textos, en términos de la misma autora, “basados en el autor”, es decir sostenidos en la forma de pensar y entender los textos del mismo estudiante. Esto produce, en general, textos oscuros, que solo pueden ser entendidos cuando el mismo autor (el estudiante) debe aclararlo para el lector (generalmente el docente u otros estudiantes).

El segundo asunto, directamente vinculado con el primero, es que se omiten la naturaleza retórica y semántica en la escritura de textos académicos. Este problema se ve más en la escritura, cuando los estudiantes buscan (porque en parte lo han resuelto así en instancias previas) reproducir lo que conocen de un tema, sin tener en cuenta las variables retóricas (contexto, características del discurso) ni semánticas (¿qué conocimientos tiene mi lector de lo que conozco? ¿qué hacer en función de esto?). Dicho de otra forma, y acá en la lectura también se ve plasmado, se omite la naturaleza epistemológica de los actos de lectura y escritura, que debieran enriquecer directamente ambos procesos.

El tercer asunto es el trabajo superfluo tanto en la lectura como en la escritura del texto. Los estudiantes tienden a trabajar con aspectos muy gene-

rales de los textos, puesto que toman como unidades de análisis para la composición, las palabras y las oraciones. Este minimalismo produce grandes omisiones en cuanto a la coherencia y cohesión de los textos, puesto que la unidad de trabajo en este nivel debiera ser, como mínimo, el párrafo.

Por último, está un factor que, si bien puede no ser exclusivo estrictamente de este nivel, es aquí en el que se ven de manera catastrófica sus consecuencias. La dilatación y procrastinación a la hora de leer primero, y luego de escribir, imposibilita que se realice un trabajo relacional entre ambos procesos y los reduce a meros actos aislados.

En un texto posterior (Fernández y Carlino, 2010), se aportará también particularidades sobre la lectura y escritura en el nivel superior, pero no en forma de problemas concretos sino de testimonios de docentes y estudiantes de niveles secundario y superior, para establecer diferencias. En la educación secundaria, los estudiantes señalan que las actividades de lectura y escritura son breves, acotadas, textuales, altamente referenciales, mecánicas, generalmente repetitivas y sin una finalidad específica. Esto se cumple para la mayoría de los casos. Esta diferencia también es reconocida por los mismos docentes, aunque suelen responsabilizar a los estudiantes por su falta de proactividad en el nivel secundario, mientras que en el nivel superior se limitan a reconocer que las formas de lectura y escritura son diferentes, aunque no saben bien por qué. Ahora bien, al ver cuáles son las características propias de la lectura y escritura en el nivel superior, tanto estudiantes como docentes, coinciden en sus rasgos definitorios. Ambos las definen como prácticas de naturaleza compleja, que requieren una atención sostenida y relacional entre distintos textos, que luego redundará en la producción de textos que requerirán una elaboración de características similares.

Un artículo más reciente de Carlino (2013) nos permite ya delinear el panorama de la lectura y escritura en el nivel superior, desde el concepto más reciente de literacidad. Este concepto se construye a partir del clásico de alfabetización académica, y hace referencia a la actividad de leer y escribir textos, actividad de la cual es responsable no solo el estudiante sino la comunidad universitaria en su totalidad. Además, se pone énfasis en que no es una alfabetización que empieza y termina, sino que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria universitaria e incluso posteriormente si el graduado se inserta en sistemas de posgrado.

Un modelo de escritura y lectura de esta naturaleza ha sido desarrollado con resultados excelentes, realizando articulaciones entre cinco escuelas secundarias y distintas unidades académicas de la Universidad de Comahue (Carlinoy otros, 2017). Podemos definir entonces a la lectura y escritura universitarias como prácticas en las cuales los estudiantes deben apropiarse de los distintos discursos que son propios del ámbito académico del nivel superior. Estas prácticas, que se diferencian en complejidad y extensión de sus homónimas de niveles educativos previos, requieren tanto del estudiante como del docente y la institución, un esfuerzo extraordinario, puesto que en poco tiempo se deben empezar a adquirir las herramientas para afrontar los desafíos propios del ámbito.

Por eso mismo es que suele señalarse como vital lo que sucede en el primer año del nivel superior (Zapico, 2018), dado que en términos de continuidad suelen ser aquellos estudiantes que se apropian del léxico y del discurso académico los que desarrollan trayectorias más estables. Además, esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar intensivamente con prácticas que muchos docentes de nivel universitario dan por hechas en perjuicio del estudiantado, que no es responsable por la falta de ejercicio en dichas prácticas (Zapico, 2017).

Ahora bien, para referirnos a la adquisición del vocabulario específico y de las habilidades de lectura y escritura, primero debemos recuperar los diferentes modelos teóricos sobre lectura y escritura que han sido predominantes en las últimas dos décadas, y señalar como han influido en las actividades a desarrollar como respuesta a la carencia de herramientas por parte de los estudiantes.

Modelos de lectura y escritura

Indudablemente, un proyecto alfabetizador estará cimentado (o debería estarlo) en una u otra forma de concebir la lectura y la escritura. Por eso, en este apartado vamos a repasar los más populares en nuestro país, poniendo énfasis en como distintos modelos generan distintas acciones en pos de generar alfabetización académica o literación.

Modelos cognitivos

Los programas y evaluaciones llevadas a cabo por Navarro y su equipo en la Universidad de Quilmes (Navarro y Aparicio, 2018) hacen énfasis en la lectura y escritura como un proceso auto-monitoreado y socioconstructivo. Para dicho propósito, emplean una técnica conocida como lectura basa-

da en géneros discursivos, haciendo énfasis en lo textual y contextual de los géneros propiamente académicos.

Estos puntos, así como los derivados de cualquier modelo que ponga énfasis en el papel activo del lector, se sustentan en la vieja propuesta de “Lectura como Habilidad Inteligente” de John Downing (1971). En esta concepción, la lectura deja de ser un proceso automático, dado por hecho, y adquiere la categoría de un proceso activo cuyo fin es resolver problemas. De esta forma, un lector activo va a leer con un propósito, y es en función de él que desarrolla su lectura. En términos de escritura, hay una vinculación de premisas con los modelos (en sus distintas etapas) de Flower y Hayes, conocido como “Modelo de Composición Escritural” (1980) cuyas aplicaciones llegan hasta hoy (Stormer, 2017; Mejía Ruiz, 2018; entre muchos otros). A su vez, ambos serán la base para, en la Argentina, el arraigo del “Modelo Interactivo” de Solé (1992), que hace énfasis en el concepto de “Estrategias” como forma de abordaje de los textos. Es decir, cuando se alfabetiza a los universitarios, lo que se enseña no es a leer x o y texto, sino que se enseñan estrategias, que son generales, para el abordaje de cualquier texto. En este marco teórico se retoman las premisas de lectura y escritura como procesos auto-monitoreados y socioconstructivos, dando protagonismo total al estudiante. Como se ve, toda esta línea de modelos pone el énfasis en los procesos cognitivos que suceden (ya sea dentro o fuera de la percepción del sujeto), y son llamadas a veces teorías cognitivistas de la lectura. Lo que hacen es hipotetizar procesos y categorías mentales que permiten explicar y mejorarlos procesos de lectura-escritura, hipótesis que son puestas a su vez a prueba a través de su poder explicativo en estudios empíricos. Sobre su vigencia y desarrollo, el mismo Hayes (2017) ha escrito un artículo reciente en el que recopila sus éxitos y fracasos, y habla del futuro de dichos estudios.

Modelos interaccionistas y socio-discursivos

En Argentina, existe el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), que es toda una institución con prestigio internacional dedicada a la promoción del español como primera y segunda lengua. Muchos de sus miembros (la gran mayoría) son docentes universitarios, y en ese contexto han desarrollado también modelos de literación (Cheicer, 2018; Simoni, Aguirre y Zarza, 2018).

Los modelos teóricos sobre los que se sustentan

un gran número de ellos, pertenecen a un grupo llamado modelos socio-discursivos, cuyo principal exponente es considerado Jean Paul Bronckart (1996). Su modelo se construye sobre el papel fundamental de la interacción social como punto de partida para el análisis de la comunicación. Además, se propone también la idea de un agente socialmente constituido que aprende a ser agente activo en textos sociales en función del lenguaje. En este marco un agente es aquel que ha aprendido a adueñarse completamente de la lengua socio-semiotizada (1996), considerando además que la lengua en primera instancia le es completamente ajena, y a partir de ciertos procesos cognitivos socialmente estimulados y situados, puede llegar o no a hacerla suya.

Por otro lado, están las teorías Interaccionistas. Entre estas dos, si bien pueden compartir algunos aspectos (en especial el papel preponderante del discurso y su generación en ámbitos sociales), se pueden observar bastantes diferencias en lo que se refiere a la concepción de adquisición de la lengua. Hay acuerdo sobre ubicar a Claudia Lemos (1986, 1992, 1995, 1999) como la primera referente de estas teorías, que se basan en la premisa de que la lengua es algo de lo cual el hablante se apropia en diferentes instancias, que serán: un uso repetitivo de la lengua del otro, un uso consciente de la lengua del otro y finalmente un uso propio de la lengua del otro. Aquí es necesario entender la idea de “otro” como una instancia discursiva, que claramente puede ser categorizado como “lo académico”. Estas hipótesis han tenido desarrollo con los estudios fonológicos de Francisca Lier de Vito (1995, 1997) y Regina Freire (1994).

Aunque las vinculaciones más importantes al campo de la literación han sido llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Rosario con Norma Desinano (2000, 2009, 2016, 2018), y los desarrollos teóricos propuestos versan en torno a la necesidad de la circulación de discurso para la apropiación del mismo por parte del sujeto. Es decir, que la adquisición de competencias de lectura y escritura se tratarían de una instancia propiamente cognitiva o neurológica académica, sino que serían el resultado de la apropiación de todo un discurso académico. Esto trae aparejado implicancias institucionales, afectivas, personales, y que tenderán a la subjetividad en cada uno de los estudiantes. En estos modelos la hipótesis es que el discurso lleva en sí mismo las condiciones de posibilidad de estar en el ámbito académico, y se

puede abordar, de esta forma, relaciones entrediscursos fragmentados, parciales, incompletos (los estudiantes que están aún en la primera posición) y como alternan posteriormente en formas más complejas (la segunda y tercera posición).

Modelos neurológicos

Los aspectos neurológicos de la lectura han sido documentados en una serie muy amplia de estudios para distintos propósitos. El reflejo de distintos rendimientos académicos correlacionado con las funciones ejecutivas no ha resultado estadísticamente significativo en sí, pero sí ha demostrado una correlación con aspectos estrictamente lingüísticos como la lectura y la escritura (Barceló Martínez, Lewis Harb y Moreno Torres, 2011; Pazmiño, 2018; Ramírez y otros, 2019).

En Argentina, los trabajos de José Gil (2009) han desarrollado modelos de homologación neurológica lingüística como la Teoría Neuro Cognitiva de Sidney Lamb (1999, 2004, 2004b). Estos modelos suponen que el conocimiento sobre la lectura-escritura se desarrolla como una red, y como tal los fenómenos de articulación entre nodos se fortalecen en función de la estimulación directa. En esta línea, Zapico (2018, 2018b, 2019, 2019b, 2020) ha evaluado la importancia que el léxico productivo en sí tiene en el rendimiento académico en general, encontrando fuertes correlaciones en numerosos estudios. De esta forma, la estimulación directa del léxico por exposición se sustenta en la hipótesis neurológica de que la lectura y la escritura dependen en gran medida de tener una red de significados amplia, capaz de interpretar textos y producirlos.

En estos modelos, no se busca la hipotetización de estructuras o procesos cognitivos, o analizar a través del discurso las posibilidades del sujeto de poner en sus palabras las palabras del discurso académico, sino que se trata de, mediante estructuras corticales pre-existentes, dar la mayor cantidad de explicaciones a las distintas formas de lectura y escritura.

Relación entre el léxico y la lectura y escritura

Como se ve, más allá de los modelos con sus particularidades, todos pueden abordarse desde la importancia que adquiere la adquisición del vocabulario como elemento disparador para el desarrollo de las capacidades de lectura-escritura. En el caso de los modelos cognitivos, el vocabulario forma parte como un componente central de los procesos cognitivos necesarios, tanto para la lectura activa y

monitorizada como para la escritura. En el modelo interaccionista el discurso académico, con sus particularidades, es en sí un vocabulario del cual el sujeto deberá apropiarse en todas sus dimensiones. Mientras que, en el modelo neurológico, las unidades léxicas forman en sí una red que permite la actualización de los textos que a su vez actualizan la red. Si vamos a un análisis más amplio, podríamos hablar (y los modelos teóricos no lo excluyen ni discuten entre sí) en términos de que cada uno de los modelos pone énfasis en un aspecto diferente de un proceso absolutamente complejo. El cerebro, la mente y la comunicación como tres instancias que participan de forma necesaria en el proceso de la lectura o la escritura.

La adquisición en este contexto resulta relevante en términos de discusión más allá del modelo elegido. La pregunta de la adquisición resulta la misma cuando se la interpreta ampliamente. Los modelos cognitivos se preguntan ¿Cómo llevar a cabo de forma óptima las distintas instancias del modelo hipotético?. Los interaccionistas indagan ¿Cómo favorecer que el sujeto ingresante pueda apropiarse de ese discurso que le es totalmente ajeno?. Y los modelos neurológicos ¿Cómo ampliar la red léxica necesaria para las operaciones de lectura y escritura, en base a los tres eventos posibles en una red, a saber, refuerzo, aumento o extinción? Si hilamos fino, en la base de las tres preguntas está la preocupación por incorporar en el vocabulario del sujeto nuevas palabras para que cumplan determinadas funciones. Esto tiene sentido, en la medida que no hay interpretación posible de textos si no se conocen los significados de las unidades léxicas, y tampoco pueden producirse textos (sean orales o escritos), sin dichas unidades.

Sin embargo, todas estas hipótesis han dado pie a un fenómeno argentino muy particular, que ha sido la exclusión de la enseñanza directa del léxico. Esto puede ser explicado a través de un fenómeno histórico particular, que es la llegada e implementación durante las últimas décadas del Modelo Comunicativo para la enseñanza de la lengua y la literatura (Marín, 2003). Este modelo, inspirado en la premisa de que el lenguaje es fundamentalmente una herramienta de comunicación, ha ido dejando de lado progresivamente la enseñanza de la gramática y el vocabulario de manera directa, argumentando que pueden aprenderse de manera indirecta y por medio de la reflexión sobre el uso. Este modelo ha atravesado también la enseñanza de la lectura y la escritura universitaria, de forma-

tal que, más allá de la hipótesis o modelo adoptado epistemológicamente, ciertas premisas semantizaron constantes y fuera de discusión.

Es decir, más allá de los avances en investigación, hay ciertas soluciones que se derivarían naturalmente de los modelos que han resultado excluidos puesto que se erigían en contra del Modelo Comunicativo. Esto puede ser revisado en particular a la luz del éxito que tiene, puntualmente, la exposición directa al vocabulario específico en la consolidación de competencias de lecto-escritura ya ampliamente probadas en la enseñanza de una segunda lengua (Muñoz y Cornejo, 2017; Rodríguez y Manzano, 2017; Millán, González y Castro, 2018; entre muchos otros), así como en programas en lengua materna de estimulación de léxico de forma directa y su correlación con mayores puntuaciones en tareas de lectura comprensiva (Axpe y otros, 2017; Ramírez Aramburu, 2017; Santos Palmou, 2017). Además, en términos de formación de futuros profesionales, la importancia del desarrollo del acceso léxico (que se conforma a partir de la enseñanza directa del vocabulario o con técnicas similares de exposición) ya ha sido correlacionada, con mejoras, en procesos de razonamientos formales (Cerdá y otros, 2017). Asimismo, también puntuaciones altas en test de léxico han sido correlacionadas reiteradas veces con un mejor desempeño en el nivel superior (Zapico, 2016; Zapico y Delsouc, 2017; Zapico y Zapico, 2018; Zapico, De Gregori y Berardo, 2019), incluso mejorando a variables como la memoria a corto plazo y compitiendo contra los determinantes clásicos como nivel socioeconómico de los padres.

Hipótesis sobre la adquisición

El problema señalado en el párrafo anterior tiene que ver con lo que parece haber sido un error conceptual que derivó en una implementación anómala del modelo comunicativo en Argentina. En este modelo, se esperó que colocar al estudiante en una situación comunicativa le garantizaría el dominio de ciertas categorías abstractas que son obligatorias a la hora de gestionar la lectura y escritura académicas.

En primera instancia, es cierto que este modelo da una hipótesis de adquisición razonable para entender como un niño aprende los fundamentos de su lengua materna, partiendo de la experiencia del habla de otros. Pero lo que ningún autor se ha atrevido a señalar, pero que sí se tiene claro en estudios anglosajones (Lany et al, 2018), es que lo que su-

cede en esa etapa comunicativa es que hay una estimulación directa con una serie grande y repetida de vocabulario nuevo. Es decir, el niño no aprende la comunicación como tal, ni es capaz de entender los roles discursivos como tales, sino que incorpora vocabulario que luego ordena para dar forma a los enunciados. E incluso aceptando que es una teoría de relativa validez para niños, ¿Realmente esperamos que tenga la misma validez en universitarios adultos? Si la respuesta es sí, bastaría que los estudiantes estén en situaciones comunicativas académicas (lo están, puesto que van a clase, leen textos y resuelven actividades), para que lleguen a incorporar lo más complejo y abstracto de los textos y su producción. Si solo fuera eso, estaríamos dando textos que no entienden a estudiantes que no tienen la capacidad de entenderlos y de esa manera que mágicamente les resulten “significativos” y así adquirir las competencias.

La realidad es que no hacen más que exponerse a vocabulario (nuevamente estimulación directa) al que no están habituados, en el marco de formas textuales y géneros que les son novedosos. Es decir, retomando los tres modelos trabajados en apartados anteriores, todas las instancias del proceso se ven mejoradas por la estimulación léxica.

Reflexiones finales

En este breve ensayo hemos realizado un recorrido por la lectura y escritura académicas en la Argentina. En él, hemos observado formas de trabajo, modelos que tratan de entender cómo se llega a ser un buen lector-escritor académico, y hemos buscado además vínculos entre estos y un concepto fundamental de la lingüística, el léxico o vocabulario.

Tras nuestra revisión, hemos llegado a la conclusión que la estimulación léxica directa es un fenómeno que (así como la escritura y lectura son transversales a cualquier disciplina), más allá del enfoque teórico adoptado, siempre traerá beneficios para los estudiantes ingresantes al nivel superior. Ante la difícil tarea que tenemos como docentes de estudiantes universitarios noveles, ofrecer siempre que sea posible un conjunto de términos léxicos específicos de nuestra disciplina, así como insistir en la necesidad del dominio de términos exclusivos de los espacios institucionales, asumiendo como docentes el compromiso científico-académico que no solo estamos formando mejores profesionales, sino también seres humanos con más opciones para expresarse y comunicarse, mejorando así su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Axpe, Á., Acosta, V., Moreno, A., y Ramírez, G. (2017). Application of a lexical-semantic intervention programme for students with Specific Language Impairment. *Cultura y Educación*, 29(2), 324-349.
- Barceló Martínez, E., Lewis Harb, S., y Moreno Torres, M. (2011). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18(1) 109-138.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Academic Literacy Ten Years Later. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381
- Carlino, P. Martínez, S., Gabarra, A. S., Parrilli, N. M., Barañano, M. C., Goicoechea, M. D. L., ... & Palma Moreno, E. Y otros. (2017). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Cerda, G. A., Salcedo, P. A., Pérez, C. E., & Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación universitaria*, 10(1), 33-46.
- Desinano, N. (2000). Una crítica posible al interaccionismo sociodiscursivo en el ámbito de la problemática de adquisición. Congreso de Lingüística de la Universidad de Cadiz. Universidad de Cadiz, España.
- Desinano, N. B. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. Rosario: Homo Sapiens.
- Desinano, N. B. (2016). Balance teórico de 30 años de investigación. Rosario: Homo Sapiens
- Desinano, N. B. (2018). La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua. Rosario: Instituto de Investigaciones
- Downing, John, (1971) La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. Buenos Aires: Siglo XX
- Ferreiro, E. (2016). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se

- diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Gil, J. (2009) Neurología y lingüística: La teoría de las “redes relacionales” como una alternativa ante Chomsky. *Revista de Investigación Lingüística*, 12(1), 343-374.
- Giménez, G., Luque, D., Ávila, X., Orellana, M., Rodríguez Castagno, T., Rodríguez, C., ... y Gemolotto, E. (2017). *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones experiencias y voces II*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hayes, J. R. (2017). *Are Cognitive Studies in Writing Really Passé? Contemporary Perspectives on Cognition and Writing*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.
- Lamb, S. (1999). *Senderos del cerebro*. Mar del Plata: Eudem
- Lamb, S. (2004). *Language and Reality*. London & New York: Continuum.
- Lany, J., Shoaib, A., Thompson, A., & Estes, K. G. (2018). Infant statistical-learning ability is related to real-time language processing. *Journal of child language*, 45(2), 368-391.
- Lemos, C. (1992). Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. *Cad. Est. Ling., Campinas*, (22), 149-152.
- Lemos, C. (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras Hoje. Porto Alegre*, 30(4), 9-28
- Lemos, C. (1999). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Cad. Est. Ling., Campinas*, (27), 122-141.
- Lier de Vito, F. (1995). Sobre a interpretação. *Cad. Est. Ling.*, 29, 9-15
- Lier de Vito, F. (1997). *Os monólogos e a questão da interpretação*. San Pablo: Louise.
- Marín, M. (2003). Los puntos críticos de comprensión de la lectura en los textos de estudio. *Estado de la cuestión. Lectura y vida*, 2(1), 1-10.
- Medina, M., y Leal, A. (2019). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Bogotá: IDEP
- Mejía Ruiz, D. M. (2018). *Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa*. Colombia: UPN
- Millán, A. I. B., González, J. M. M., y de Castro, C. C. (2018). Aprendiendo léxico y ortografía francesa en la universidad mediante el videojuego Scribblenauts. *EDMETIC*, 7(2), 18-36.
- Muñoz, N. H., & Cornejo, C. T. (2017). *Palabras vocabulario léxico: la lexicología aplicada a la didáctica y la diacronía*. Milan: Edizioni Ca Foscari.
- Navarro, F., & Aparicio, G. (2018). *Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresar a la universidad*, 13, 1-16
- Pazmiño, K. N. S. (2018). ¿Qué habilidades lingüísticas se deben desarrollar en un estudiante pre-universitario? *SATHIRI*, 13(1), 67-80.
- Ramírez Aramburú, J. R. (2017). Niveles léxico y semántico y comprensión lectora en alumnos del 3er. grado de instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.
- Ramírez, G. R., Gálvez, L. C., Álvarez, I. C. C., y Márquez, A. L. R. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94.
- Rodríguez, L. M. G., y Manzano, M. J. S. (2017). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *ODISEA. Revista de estudios ingleses*, (9), 105-115.
- Santos Palmou, X. (2017). Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. *El vocabulario fundamental del español*.
- Simoni, M. J., Aguirre, M. C., y Zarza, V. E. (2018). *Ingresantes universitarios y escritura académica: una aproximación desde los criterios de nivelación de CELU. VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Buenos Aires: GRAO
- Stormer, K. J. (2017). Why Can't Tyrone Write: Reconceptualizing Flower and Hayes for African-American Adolescent Male Writers. *Middle Grades Review*, 3(3), 5.
- Zapico, M. G. (2017). Ensayo sobre la necesidad de la enseñanza directa de vocabulario en los niveles primario y secundario del sistema educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 12(2), 33-45
- Zapico, M. G. (2018). *Adquisición de vocabulario*

- productivo en contextos académicos superiores: análisis de su evolución a partir de un estudio longitudinal. *Revista Ensayos Pedagógicos* 13(2), 119-137
- Zapico, M. G. (2019). ¿Por qué enseñar abstracciones en la educación primaria y secundaria? Evidencia contra las corrientes actuales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 17-35.
- Zapico, M. G. y Zapico, MG. (2018) La competencia léxico-productiva como predictor del desempeño académico. *Revista Ensayos Pedagógicos* 13(1), 223-243
- Zapico, M. G, De Gregori, L y Berardo, I. (2019). ¿Hay una disminución en la cantidad de vocabulario de los estudiantes ingresantes al nivel superior? Un análisis longitudinal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 173-191.
- Zapico, M. G. De Gregori, L. y Berardo I. (2020). *El léxico en los ingresantes al nivel superior*. Barcelona: EAE.