

Lingüística XL

El lingüista del siglo XXI

Adrián Cabedo Nebot
Patricia Infante Ríos (eds.)

Lingüística XL

El lingüista del siglo XXI

**Adrián Cabedo Nebot
Patricia Infante Ríos (eds.)**

Editorial: SEL Ediciones

Editores: Adrián Cabedo Nebot y Patricia Infante Ríos

Diseño y maquetación: Tecnolingüística, SL.

Año: 2012

Lugar: Madrid

ISBN: 978-84-695-4206-4

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN «INCORPORACIÓN LÉXICA EN ESPAÑOL
LENGUA META EN CONTEXTOS FORMALES DE APRENDIZAJE».
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA

Hacemos una breve presentación de una investigación experimental, enmarcada en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, concretamente al aprendizaje del léxico en español lengua no materna o lengua meta (E/ Lmeta). La investigación es múltiple en sus fuentes de obtención de datos, ya que cuenta con varios puntos de actuación que actualmente sirven de base para la elaboración de trabajos de investigación y de tesis doctorales en el Departamento de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España.

Siempre nos ha parecido de notable utilidad para la enseñanza de lenguas metas o no maternas investigar cómo debía presentarse un vocablo a un hablante no nativo para que fuera más sensible y permeable a su aprendizaje. En estos momentos existen las siguientes investigaciones que siguen este modelo: 1.º Con grupos monolingües en contexto en que el español es la lengua de comunicación (España); 2.º Con grupos de lengua materna portugués en contexto en que el español no es la lengua de comunicación (Brasil); y 3.º Con grupos de lengua materna inglés en contexto en que el español no es la lengua de comunicación y con hablantes de español lengua heredada (EE. UU.¹). A estos tres tipos de universo de aplicación del modelo de análisis, añadiremos en 2012 grupos en contexto de español como lengua profesional (fines específicos).

En esta investigación global, partimos de unos presupuestos básicos que, desde la coordinación del proyecto, sientan las bases para el trabajo unificado de todos los investigadores. Se asumen definiciones de una compleja red conceptual en este campo («adquisición», «aprendizaje del léxico», «competencia léxica», «competencia semántica», «lengua (no) comunitaria», «lengua meta», «lexicón mental», «vocabulario»...) que, conjuntamente con la metodología y el procedimiento, permiten aunar los resultados de todos los participantes.

Los primeros estudios que se hicieron en el campo del aprendizaje del léxico fueron en lengua materna inglés. Coomber, Ramstad y Sheets 1986 realizaron un experimento con hablantes de inglés para ver qué método de aprendizaje de léxico nuevo era el más económico². A partir de este trabajo, otras investigaciones aplicaron este u otro modelo semejante; se pueden citar como relevantes para nuestro interés:

- En español/lengua materna: Puerto Rico —Matanzo Vicens 1989-1990 y 1996—. España —Reyes Díaz 1992-1993—.

¹ Decir que el español no es lengua de comunicación en los EE. UU. es una cuestión muy discutible. No se puede considerar que el español es «ajeno» en un país donde los hispanohablantes superan los 40 millones. No obstante, para esta investigación es importante establecer distinciones entre las comunidades que rodean a los sujetos que realizan el aprendizaje. La localización de los grupos de trabajo en Virginia nos permite adjudicarle esta etiqueta al español. Consideraciones aparte merecerán, en su momento, los sujetos de español lengua heredada.

² Coomber, Ramstad y Sheets 1986 citan a una serie de autores, cuyas referencias bibliográficas consideran sus predecesores en investigaciones de adquisición de léxico.

- En inglés/lengua meta: Israel y Holanda —Hulstijn y Laufer 2001—. Japón —Webb 2002—. EE. UU. —Folse 2006—.
- En español/lengua meta: España —Benítez Pérez, Andiñ Herrero y Fernández López 1994-1996—. EE. UU. —Barcroft 2000-2007—. EE. UU. —Keating 2008—. Alemania —Agustín 2009—.

El experimento que aplicamos consiste en realizar una serie de cuestionarios en los que se comprueba si los estudiantes aprenden 10 palabras estímulo (pseudo-palabras o palabras inventadas, de igual longitud, con características acentuales y gramaticales controladas y con significados inventados acordes con sus destinatarios (aprendices de español) utilizando un determinado tipo de actividad o método de aprendizaje («método de definiciones», «método de ejemplos» y «método de oraciones»).

Los objetivos principales de la investigación están orientados a: 1. Determinar el método más eficaz para aprender nuevas palabras, relacionado con la velocidad de incorporación al lexicón mental; 2. Establecer el número mínimo de exposiciones de un término o vocablo, relacionado con la efectividad de este aprendizaje; y 3. Conocer qué tipo de actividades puede realizar el aprendiz con los términos tras este aprendizaje, relacionado con la diversidad y calidad de la producción. Este último objetivo es especialmente interesante, pues diversifica la aplicación del procedimiento en uno de los experimentos.

En la investigación consideramos dos variables principales: método empleado en el aprendizaje y número de exposiciones. Estas serán cotejadas en relación con otras variables válidas para todos los puntos de investigación: categoría gramatical de las palabras, sexo de los informantes, dominio de otras lenguas, nivel sociocultural e interés y motivación por aprender la lengua.

La realidad social-educativa de cada país y el lugar en el que se realiza la investigación hacen que existan otras variables independientes de aplicación opcional, que pueden quedar neutralizadas según el caso. Hablamos de la edad (aunque resulta interesante por sus implicaciones en la madurez cognitiva del individuo, puede no ser pertinente en grupos de estudio con edades muy uniformes); la lengua materna (solo entra en las coordenadas de relación cuando se trata de grupos multilingües); el nivel de español (se preestablece que sea superior al A1, descrito en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y será válido si los grupos de estudio no tienen un nivel uniforme); y la procedencia escolar o tipo de escuela (cobra significado cuando se pueden estudiar grupos de centros privados y públicos a la vez). Así, cada experimento particular considera un número de las variables básicas, y puede incrementarlas atendiendo a los condicionamientos concretos de cada aplicación. En el tema global de investigación añadimos la variable del contexto de aprendizaje (español lengua comunitaria/ español lengua no comunitaria), que no puede ser atendida hasta que no estén los resultados de las diferentes localizaciones de los estudios, y en cuya valoración participarán todos los investigadores vinculados.

La corrección de los test es manual o con plantillas en el caso de los métodos de definiciones y ejemplos. Los resultados de cada sujeto y los generales se organizan en hojas de cálculo que permiten operaciones parciales, medias aritméticas y medianas a lo largo del proceso de recogida de datos, para así poder ver la evolución de cada informante y del experimento en general (incluyendo los datos de las variables sociales). Los datos se exportan al programa de estadística SPSS, para realizar el análisis de varianza (ANOVA) y la prueba *T-Student*.

La aplicación práctica de las conclusiones de este proyecto de investigación sobre la eficacia de métodos de incorporación léxica en contextos formales de aprendizaje del E/ Lmeta estará encaminada a: proponer un diseño y tipología de actividades para el aula y en manuales de español (lengua meta), y planificar y sistematizar el número de veces que un aprendiz de español necesita estar expuesto o trabajar con una palabra para incorporarla a su lexicón mental. Ambas acciones tienen inmediata aplicabilidad en la creación de manuales y materiales de E/ Lmeta. Como muestra de la investigación global, expondremos el experimento llevado a cabo en Madrid, con grupos monolingües de inglés como L1 en situación de español como lengua comunitaria.

Inicialmente, se llevó a cabo una investigación piloto, en 2003-2004, con el fin de ratificar las variables y probar la metodología del experimento. La muestra de informantes quedó constituida por 23 universitarios estadounidenses, de entre 20 y 21 años, que no habían estudiado otras lenguas aparte de español y que tenían un nivel intermedio de esta L2.

Las variables sociales que se tuvieron en cuenta fueron: el sexo, la procedencia escolar (centros públicos, privados o ambos), el nivel sociocultural de la familia, el número de años que llevaban estudiando español y su interés y motivación por aprenderlo; y las variables lingüísticas fueron la categoría gramatical de las palabras y el tipo de actividad o método de aprendizaje. La variable dependiente fue el número de exposiciones necesarias para incorporar el nuevo vocablo al lexicón mental.

Las pruebas se aplicaron tal y como hicieron Matanzo Vicens 1991 y Reyes Díaz 1995 con estudiantes de español como lengua materna, siguiendo en parte el estudio de Coomber, Ramstad y Sheets 1986, con alumnos de inglés como lengua materna: primero, se repartía el listado de 20 palabras (10 palabras estímulo y 10 de baja frecuencia, ordenadas alfabéticamente) con sus correspondientes definiciones, y el investigador lo leía en voz alta; después, se entregaban los ejercicios, teniendo en cuenta que había tres tipos diferentes: así, un grupo de estudiantes aprendía las palabras trabajando con selección de definiciones; otro, con selección de ejemplos; y otro, escribiendo oraciones con las palabras estímulo.

Esta es una muestra de las actividades utilizadas en el experimento:

1. Seleccionar la definición correcta:

<p>Escribe la palabra TARJAL al lado de la definición que le corresponda:</p> <p>_____ a. Perjudicial, engañoso.</p> <p>_____ b. Inútilmente.</p> <p>_____ c. Perteneciente al hijo.</p> <p>_____ d. Fundamental.</p>

2. Seleccionar el ejemplo en el que se utilice correctamente un equivalente de la palabra estímulo:

<p>Escribe la palabra TARJAL al lado del ejemplo que le corresponda:</p> <p>_____ a. Unos jóvenes obligaron a Luis a cometer un delito grave.</p> <p>_____ b. Trató inútilmente de evitar el accidente.</p> <p>_____ c. Ese joven les falta el respeto a sus padres y a sus profesores.</p> <p>_____ d. La reforma educativa es un asunto que ha provocado muchas discusiones en España.</p>
--

3. Contestar a una pregunta por medio de una oración utilizando la palabra estímulo:

<p>Contesta la siguiente pregunta con una oración completa. Utiliza la palabra indicada EN MAYÚSCULAS Y NEGRITA y subráyala. Tu contestación debe demostrar que conoces el significado de dicha palabra:</p> <p>Cuando trabajas y no consigues los resultados esperados, ¿crees que trabajaste TARJAL? ¿Por qué?</p>

El investigador controlaba el tiempo y después de realizar cada ítem leía la palabra correcta y su definición, de manera que se producía una retroalimentación. El indicador de que el alumno conocía una palabra era contestar correctamente tres veces consecutivas al ítem; y, hasta lograr este objetivo, se repitieron los test a lo largo de tres meses y medio. Los informantes no sabían cuál era el objetivo del experimento ni que las 10 palabras estímulo habían sido creadas para este fin.

El promedio del número de exposiciones necesarias para incorporar una palabra, según las diferentes variables, fue el siguiente:

Sexo	Alumnos 4,580	Alumnas 4,562	
Nivel sociocultural	Medio 4,6	Medio-alto 4,6	
Procedencia escolar (pre-universitaria)	Pública 4,244	Privada 4,45	Ambas 5,6
Número de años de estudios de español	De 4 a 6 4,522	De 7 a 8 4,957	Más de 8 4,243

Interés y motivación por aprender la lengua	
Profesional y familiar	4,050
Profesional y cultural	4,250
Profesional	4,267
Personal y cultural	4,7
Cultural	4,8
Profesional, personal y cultural	7,7

Categoría gramatical de las palabras	
Adverbio	4,3
Nombre	4,4348
Adjetivo	4,6667
Verbo	4,8261

Método	Definiciones 3,91	Oraciones 4,90	Ejemplos 4,94
--------	----------------------	-------------------	------------------

Así pues, se comprobó que las variables sociales sexo, procedencia escolar y nivel sociocultural habían quedado neutralizadas desde el punto de vista estadístico: puesto que en este experimento se mide la capacidad de un aprendiz para responder a un entrenamiento específico, no sorprende que no influya ningún factor social (López Morales 1993, p. 17; San Mateo Valdehíta 2005, p. 88). Si analizamos los resultados teniendo en cuenta el número de años que llevan estudiando la L2, vemos que en la mayor parte de los casos, los alumnos que más exposiciones necesitan son los que llevan de 7 a 8 años, como si el aprendizaje se hubiera estancado y les costara más aumentar el vocabulario. En los resultados de la variable interés y motivación por aprender la lengua, llama la atención el aumento en el número de exposiciones cuando se trata de informantes con más motivos para aprender la lengua: es posible que el exceso de expectativas despierte demasiado interés y obstaculice el aprendizaje; tampoco hay que olvidar que el número de informantes en este trabajo no es muy amplio, y solo hay una persona que señala motivos de los tres grupos para aprender español, así que podría tratarse de un valor atípico (*outlier*).

En cuanto a la categoría gramatical, es el adverbio, es decir, la categoría invariable, la que incorporaron más rápidamente, mientras que la que posee más accidentes morfológicos, el verbo, fue la que requirió un mayor número de exposiciones.

Por último, según la variable método, el más eficaz fue el de selección de definiciones, después el de redacción de oraciones y, por último, el de selección de ejemplos. La media del número de exposiciones fue de 4,6.

Los resultados no coinciden con los de los experimentos anteriores en que se trabajaron con tres mismos tipos de actividades: en el trabajo de Coomber, Ramstad y Sheets 1986, el método más eficaz fue el de redacción de oraciones, luego, el de selección de ejemplos y, por último, el de selección de definiciones; en los trabajos de Matanzo Vicens 1991 y Reyes Díaz 1995, también la redacción de oraciones fue el más eficaz, seguido del de selección de definiciones y del de selección de ejemplos. El número de exposiciones necesarias se acerca al obtenido por Reyes Díaz 1995 (pp. 4-8) y difiere bastante del de Matanzo Vicens 1991 (pp. 10-4); Coomber, Ramstad y Sheets 1986 no utilizaron la variable número de exposiciones necesarias.

Las conclusiones de este estudio fueron que las variables sociales empleadas eran las adecuadas y se mantendrían en una futura investigación y que la puesta en práctica del experimento, al tratar de determinar el número de exposiciones necesarias para que una palabra pasara al lexicón mental, provocaba agotamiento y desmotivación en el informante, y, por lo tanto, podía influir negativamente en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, en el siguiente trabajo, retomamos el experimento tal y como lo realizaron Coomber, Ramstad y Sheets 1986, es decir, con el objetivo de saber cuál es el tipo de actividad más efectivo y con el que se aprende un número mayor de palabras; suprimimos la variable número de exposiciones necesarias para poder así valorar la efectividad de la variable interés y motivación, sin que la mecánica del experimento tenga efectos negativos en el aprendizaje.

Así pues, hemos puesto en práctica una segunda investigación, en 2010, con 150 universitarios estadounidenses (L1 inglés), de 19 a 21 años, de nivel intermedio de español y en situación de inmersión (en Madrid). La diferencia fundamental con respecto al experimento anterior es que se incluyen ejercicios de entrenamiento, es decir, se divide a los informantes en tres grupos, y cada uno trabaja con un tipo de actividad: uno con selección de definiciones; otro, con selección de ejemplos; y el tercero debe escribir oraciones. Se realizan dos series de ejercicios de entrenamiento: en la primera, los estudiantes pueden consultar el diccionario de palabras si lo necesitan; mientras que en la segunda serie, no. Por lo demás, se procede igual, el investigador cronometra el tiempo, y va dando retroalimentación (lee la palabra y la definición correcta) una vez que pasa el tiempo asignado a cada ítem.

Tras los entrenamientos, viene el post-test, que es realmente el ejercicio que se puntúa y que se realiza sin poder consultar el diccionario. Todos los grupos realizan el mismo test, que incluye actividades de los tres tipos de instrucción: selección de definiciones y de ejemplos, y redacción de oraciones.

Al analizar los resultados de los ejercicios de selección de ejemplos y de definiciones no se han planteado dudas, pues se trata de una prueba objetiva: de las opciones presentadas solo una es correcta. Sin embargo, ha sido preciso establecer una serie de criterios para realizar la puntuación de las oraciones:

1. Al igual que en la investigación piloto, y en otros experimentos en los que se trabaja con la creación de enunciados, no se tienen en cuenta los errores ortográficos ni sintácticos. Ejemplos:

- (1) (Redactar correctamente) «*Si* es una técnica teifor porque es necesario para ser exitoso» (informante 44_O).
- (2) «*Si* he sido *una* víctima de un trilen durante del 11 de septiembre cuando los terroristas *attaquen* los *EEUU*» (informante 45_O).

2. Se considera correcta la oración cuando se utiliza un sinónimo de la palabra estímulo, siempre que esté claro que se comprende el significado. Ejemplos:

- (3) «Sí, yo he asistido varios acontecimientos deportivos en que había muchísima gente» (informante 3_E) [*muchísima gente* por *cienge*].
- (4) «Sí, tuve un enemigo que me obligó a hacer trampas y completar la tarea suya» (informante 9_D) [*obligar* por *zulvar*].

Esta investigación, que está en fase final, permitirá:

- Establecer el número de palabras aprendidas con cada uno de los tres métodos de instrucción.
- Comprobar la efectividad de cada uno de los métodos: el uso de la palabra aprendida en diferentes contextos y tipos de actividades.
- Analizar la influencia de las variables sociales en el aprendizaje de vocabulario.
- Examinar los resultados a la luz de las diferentes teorías de procesamiento de la información (nivel de procesamiento y profundidad de análisis; hipótesis de la

participación o del compromiso) y de incorporación de vocabulario al lexicón mental.

- Comparar los resultados con los del resto de las investigaciones del tema global.

Bibliografía

- Agustín Llach, M. P. 2009: «The effect of reading only, reading and comprehension, and sentence writing in lexical learning in a foreign language: some preliminary results», *Revista Española de Lingüística Aplicada* 22, pp. 9-33.
- Barcroft, J. 2004: «Effects of sentence writing in second language lexical acquisition», *Second Language Research* 20, pp. 303-334.
- Barcroft, J. 2006: «Can writing a new word detract from learning it? More negative effects of forced output during vocabulary learning», *Second Language Research* 22, pp. 487-497.
- Barcroft, J. 2007: «Effects of word and fragment writing during L2 vocabulary learning», *Foreign Language Annals* 40, pp. 713-726.
- Benítez Pérez, P., Andión Herrero, M.^a A. y Fernández López, M.^a C. 1996: «El aprendizaje del vocabulario en español como lengua extranjera. Proyecto de investigación», en Segoviano, C. (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, pp. 140-149.
- Carter, R. y McCarthy, M. 1988: *Vocabulary and language teaching*, Londres, Longman.
- Coady, J. y Huckin, T. (eds.) 1997: *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge, CUP.
- Coomber, J. E., Ramstad, D. A. y Sheets, D. A. R. 1986: «Elaboration in vocabulary learning: A comparison of three rehearsal methods», *Research in the teaching of English* 20 (3), pp. 281-293.
- Folse, K. S. 2006: «The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention», *TESOL Quarterly* 14, pp. 273-293.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. 2001: «Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition», *Language learning* 51, pp. 539-558.
- Keating, G. D. 2008: «Task effectiveness and word learning in a second language: the Involvement Load Hypothesis on trial», *Language Teaching Research* 12, pp. 365-386.
- Laufer, B. 2001: «Reading, word-focussed activities and incidental vocabulary acquisition in a second language», *Prospect* 16 (3), pp. 44-54.
- López Morales, H. 1993: «En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular», *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, pp. 9-22.
- Matanzo Vicens, G. 1991: *Vocabulario y enseñanza: Estudio de la relación existente entre los métodos empleados y la incorporación del léxico nuevo a la competencia lingüística de estudiantes universitarios puertorriqueños* (tesis doctoral inédita), Universidad de Puerto Rico.
- Matanzo Vicens, G. 1999: «Incorporación léxica y metodología de enseñanza», en Samper Padilla, J. A. y Troya Déniz, M. (coord.): *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 1623-1628.
- Nation, I. S. P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Reyes Díaz, M.^a J. 1995: *Enriquecimiento de la competencia léxica: análisis estadístico* (tesis doctoral inédita), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10553/1999>].
- San Mateo Valdehíta, A. 2005: *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos* (trabajo de investigación Diploma de Estudios Avanzados - UNED, 2004), Biblioteca redELE [disponible en línea: http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/san_mateo.shtml].
- Webb, S. 2002: *Investigating the effects of learning tasks on vocabulary knowledge* (tesis doctoral inédita), Victoria University of Wellington [disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10063/612>].

ÍNDICE

Prólogo.....	9
--------------	---

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

M.ª ANTONIETA ANDIÓN HERRERO Y ALICIA SAN MATEO VALDEHÍTA: Proyecto de investigación «Incorporación léxica en español lengua meta en contextos formales de aprendizaje». Consideraciones metodológicas.....	13
SORAYA CORTIÑAS ANSOAR: Mía, está aquí arriba en la chimenea. <i>Análisis combinatorio y estrategias adquisitivas de adverbios espaciales</i>	19
ANTONELLA D'ANGELIS: Dies/ deis. <i>Diccionario italiano-español de sufijos/diccionario español-italiano de sufijos: propuesta inicial de desarrollo</i>	27
BEATRIZ DIESTE QUIROGA: <i>Inventario de intenciones comunicativas en el lenguaje infantil</i>	35
A. HIDALGO NAVARRO Y M. P. FOLCH ASINS: <i>Aprender a ser cortés: aspectos pragmáticos de la enseñanza de E/LE, expresividad fónica y comunicación cortés a través de la entonación</i>	43
OLGA IVANOVA Y JOSÉ ANTONIO BARTOL: <i>Ucrania: hacia el monolingüismo en la enseñanza</i>	55
SÍLVIA PLANAS MORALES: <i>Consideraciones y recursos para la enseñanza de oraciones interrogativas españolas en hablantes chinos</i>	63
TERESA MARÍA XIQUÉS GARCÍA: <i>Hacia una visión unificada del pretérito perfecto compuesto en español e inglés</i>	71

LENGUAJE Y MENTE

ANTONIO BENÍTEZ-BURRACO: <i>La evolución del lenguaje desde una perspectiva computacional: la contribución de los genes</i>	81
ENRIQUE GUTIÉRREZ RUBIO: <i>Aproximación al estudio cognitivo plurilingüe de la fraseología como imagen del mundo</i>	87
CARLOS HERNÁNDEZ SACRISTÁN Y MONTSERRAT VEYRAT RIGAT: <i>Sobre evaluación clínica de la capacidad sintáctica. Una aproximación crítica a la hipótesis del borrado de huellas</i>	93
DAVID J. LOBINA: <i>La recursividad en la competencia y en la actuación</i>	101

LINGÜÍSTICA DIACRÓNICA Y LENGUAS DE CORPUS

JAVIER ALONSO ALDAMA: <i>El adverbio conjuntivo ὁμως en la poesía épica medieval griega</i>	111
VIOLETA GOMIS GARCÍA: <i>La formación en -εσι como primer término de compuesto en nombres propios del tipo πειθεσίλεωσ, φειδεσίλεωσ, ὀρθεσίλεωσ, πρωτεσίλαοσ.....</i>	119
PALOMA GUIJARRO RUANO: <i>Contactos interdialectales en las inscripciones métricas de Olimpia</i>	127
JOSÉ MIGUEL JIMÉNEZ DELGADO: <i>Οὔτωσ recapitulativo en Heródoto</i>	133
RAFAEL MARTÍNEZ VÁZQUEZ: <i>Adverbios conjuntivos en griego antiguo: οὔτωσ como conector de ordenación en la lengua de Tucídides</i>	141
BEATRIZ MONCÓ-TARACENA: <i>El valor instrumental de la preposición ἐν en papiros documentales de Próximo Oriente</i>	149
SOFÍA MONCÓ TARACENA: <i>Construcciones con el verbo कृ- «hacer» en sánscrito</i>	155

FRANCISCO NÚÑEZ ROMÁN: <i>Locuciones preposicionales en italiano antiguo: morfología y valores funcionales</i>	161
ALFONS OLIVARES NIQUI: <i>Notas al estudio diacrónico del valor resultativo en el verbo búlgaro-macedonio</i>	167
VERÓNICA ORQUEDA: <i>Mapas semánticos de tanŭ- y svá- en védico</i>	175
ALBERTO PARDAL PADÍN: <i>¿Ἐγώ y σὺ no enfáticos? El problema del sujeto nulo en griego antiguo</i>	185
AGUSTÍN RAMOS GUERREIRA: <i>Relaciones entre persona del predicado y actos de habla en latín</i>	193
ELENA REDONDO MOYANO: <i>Estudio del adverbio conjuntivo ὅμως en la novela griega</i>	201
ANTONIO R. REVUELTA PUIGDOLLERS: <i>Otros medios para la expresión de la reciprocidad en griego antiguo</i>	209
HELENA RODRÍGUEZ SOMOLINOS: <i>Sobre ἐπί + dativo. Usos locativos</i>	217
EMILIA RUIZ YAMUZA: <i>Los matices de la consecuencia: ejemplificación con οὕτως</i>	225
ENRIQUE SANTOS MARINAS: <i>Polisemia en sufijos de agente y de lugar en antiguo eslavo</i>	233
IRENE SERRANO LAGUNA: <i>Una nueva interpretación del término micénico E-PE-TO-I</i>	241
ARACELI STRIANO CORROCHANO: <i>Un documento literario rodio: La Crónica del templo de Lindo</i>	247
EUSEBIA TARRIÑO RUIZ: <i>Esquemas de complementación del verbo fugio en latín</i>	253
JOSÉ RAMÓN URÍZAR SALINAS: <i>Escenas de muerte en la Eneida de Virgilio: realización y perspectiva narrativa de «matar»</i>	261
RODRIGO VERANO: <i>Tipología textual y marcación discursiva en las cartas privadas de Oxirrinco</i>	269

LINGÜÍSTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

GEMMA BEL ENGUIX: <i>Evolución (no)darwiniana del lenguaje: fundamentos y simulaciones computacionales para una analogía</i>	277
M. DOLORES JIMÉNEZ LÓPEZ: <i>El concepto de gramaticalidad en el procesamiento del lenguaje natural: análisis y propuesta de solución</i>	283
LUZ RELLO Y IRIA GAYO: <i>Clasificación y anotación de clases de sujetos en portugués</i>	291

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LINGÜÍSTICA TEÓRICA

LEOPOLDO ILDEFONSO BALIÑA GARCÍA: <i>REDES y NO REDES: la combinatoria sintagmática en la lexicografía del español</i>	299
MARÍA FERNÁNDEZ DEL VISO GARRIDO: <i>Anotaciones a propósito del concepto de invariabilidad como caracterizador de los marcadores discursivos</i>	307
CARMEN GALÁN RODRÍGUEZ: <i>La insoportable zafiedad del nombre: apodos en el espacio virtual</i>	315
IRENE GIL Y EDITA GUTIÉRREZ: <i>Características morfosintácticas de los adjetivos descriptivos</i>	323
FITA GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ: <i>Maneras de golpear en español</i>	331
MARINA GONZÁLEZ SANZ: <i>¡Toma esa! Gramaticalización de toma</i>	339
JUAN HERNÁNDEZ ORTEGA: <i>Notas sobre la pauta gramatical «no tener por qué+ INFINITIVO»</i>	347
JOSÉ CARLOS MARTÍN CAMACHO: <i>Reflexiones sobre la metodología del análisis morfológico</i>	355

MARÍA VICTORIA PAVÓN LUCERO: Según y conforme <i>en construcciones locativas</i>	361
TERESA M. RODRÍGUEZ RAMALLE: <i>La expresión de la evidencia, la réplica y la explicación en el margen izquierdo de la oración</i>	369
VENTURA SALAZAR GARCÍA: <i>Implicaciones teóricas del concepto de flexibilidad categorial</i>	381
ANA M. SUÁREZ: <i>La alternancia dativa de los verbos psicológicos en español: estado de la cuestión</i>	387
LISE VAN GORP: <i>Ponerse como pseudo-cópula: una manera específica de concebir el cambio en español</i>	395