

03070

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**LA INFLUENCIA LEXICA DEL INGLES COMO L2 Y DEL ESPAÑOL COMO
L1 SOBRE EL FRANCÉS COMO L3 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA

ELIZENDA CORONA GONZALEZ

ASESORA: MTRA. HELENA DA SILVA GOMES

México, D. F., 2001.

296872



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi esposo con todo mi amor y agradecimiento por todo su amor, su comprensión, su paciencia y sobre todo su valiosísima ayuda.

*A mi asesora, la Mtra. **Helena Da Silva Gomes Castro**, mi más profundo y sincero respeto, gratitud y afecto, por toda su enorme paciencia, todo su tiempo, su gran sabiduría y sus conocimientos, sin los cuales no hubiera terminado este trabajo.*

*Al jurado, mi respeto y reconocimiento por sus valiosas observaciones: **Mtra. Noëlle Groult, Mtra. Ma. Antonieta Molina, Mtra. Monique Vercamer y Mtra. Guadalupe Blanco.***

*A la secretaria, **Guillermina García Chavez**, por todas sus atenciones, su amabilidad y sobre todo gran competencia en su trabajo, mi más sincera gratitud y afecto.*

A todas mis amistades y familiares, quienes siempre me han apoyado, mi cariño y afecto.

INDICE

Indice	I
Sinopsis	i
Introducción	3
I. Importancia y Justificación del Estudio	4
II. Planteamiento del Problema	6
III. Preguntas de Investigación	7
IV. Hipótesis	8
CAPITULO I.	
ADQUISICION DE UNA TERCERA LENGUA (L3).	11
1.1. Introducción	11
1.2. Modelos Explicativos de la Adquisición de una L2	15
1.2.1. Definiciones	15
1.3. Descripción de los Modelos Explicativos de la L2.	17
1.3.1. Introducción	17
1.3.2. Modelo de la Construcción Creativa.	17
1.3.3. Modelo de la Teoría del Monitor.	20
1.3.4. Modelo de la Interacción Social.	22
1.3.5. Modelo de la Competencia Variable.	24
1.3.6. Modelo de la Teoría Cognoscitiva.	25
1.4. Modelo de Adquisición de una L3.	27
1.4.1. Construcción Creativa.	28
1.4.1.2. Formulación y Prueba de Hipótesis	29
1.4.2. El Interlenguaje (IL).	30
1.4.2.1. Características del Interlenguaje (IL).	31
1.4.3. Modelo Integral.	33
CAPITULO 2	
LA ADQUISICION DEL LEXICO.	37
2.1. Introducción.	37
2.2. Definición.	37
2.3. Importancia del Léxico.	38
2.3.1. Negligencia en el Estudio del Vocabulario.	41
2.4. Estructura del Léxico.	45
2.4.1. Características de las Palabras.	46
2.4.2. Propiedades Importantes del Léxico.	47
2.4.3. Relaciones Léxicas.	47
2.4.3.1. Problemas derivados del Conocimiento de las Palabras.	48
2.4.3.1.a. El Manejo de la Polisemia.	48

2.4.3.1.b. El Manejo de la Sinonimia.	48
2.4.3.1.c. El Manejo de las Etimologías.	49
2.4.3.2. Problemas derivados de la Formulación de Ideas.	50
2.4.3.3. Problemas derivados del Entorno de un Término.	51
2.4.4. Conocimiento Léxico.	52
2.5. Investigaciones existentes sobre la Adquisición del Léxico.	55
2.5.1. Introducción.	55
2.5.2. Características previas del estudiante para la Adquisición Léxica de una Lengua Extranjera (LE) o L2.	55
2.5.2.1. Procesos y Contenidos de la Memoria.	55
2.5.2.2. Elaboración Mental.	56
2.5.2.3. Conocimientos Lingüísticos.	57
2.5.2.4. Repertorio Cultural del Individuo.	58
2.5.2.5. El Papel de la Lengua Materna (L1).	59
2.5.3. Adquisición de las Palabras de la L2.	59
2.5.4.1. Etapas de la Adquisición del Léxico entre bilingües.	61
2.5.4. Organización Mental del Léxico.	62
2.6. Aspectos del Proceso de Enseñanza / Aprendizaje del Léxico.	64
2.6.1. Conceptos Fundamentales en el Aprendizaje del Léxico.	64
2.6.2. Etapas del Aprendizaje del léxico en Estudiantes de una LE.	67
2.6.4. La Competencia Lexical.	69
2.6.5. Negociación del Significado en una Interacción Verbal.	70
2.7. Modelo de Aprendizaje / Adquisición del Léxico del Francés (L3).	73
2.7.1. Pasos Esenciales para la Enseñanza del Vocabulario.	73

CAPITULO 3

LA INFLUENCIA LEXICA DE LA L1 Y LA L2 EN EL FRANCÉS (L3).	77
3.1. Introducción.	77
3.2. Formación del Interlenguaje (IL).	82
3.2.1. Explicación de la formación del IL.	82
3.2.2. Procesos Centrales del Interlenguaje (IL).	83
3.3. La Transferencia del Lenguaje.	83
3.3.1. Antecedentes.	84
3.3.2. Consideraciones sobre el concepto de Transferencia.	85
3.3.3. Oposición a la Transferencia.	87
3.3.4. Tipos de Transferencia.	88
3.3.4.1. Transferencia Positiva.	88
3.3.4.2. Transferencia Negativa.	89
3.3.5. Factores de la Transferencia.	90
3.3.5.1. Lingüísticos.	90
3.3.5.2. Extralingüísticos.	90
3.4. La Transferencia Léxica.	91
3.5. Estrategias Comunicativas (EC).	94
3.5.1. Clasificación de las Estrategias Comunicativas Léxicas	95

CAPITULO 4	101
EL ESTUDIO.	
4.1. Introducción.	101
4.2. Metodología.	101
4.3. Población.	101
4.4. Técnicas.	102
4.5. Instrumentos.	103
4.6. Procedimientos.	103
CAPITULO 5	107
DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.	
5.1. Descripción de los Resultados.	107
5.2. Análisis de algunos Ejemplos de Influencias Léxicas.	110
5.2.1. Influencias Léxicas clasificadas como Transferencia del Lenguaje.	110
5.2.2. Influencias Léxicas clasificadas como Estrategias Com.	111
5.2.2.1. Préstamos.	112
5.2.3. Otras Estrategias Comunicativas Léxicas.	114
CONCLUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES.	119
TABLAS.	125
APENDICES.	133
BIBLIOGRAFIA.	139

SINOPSIS

El interés principal al realizar este trabajo fue estudiar en qué medida los estudiantes universitarios que aprenden francés como tercera lengua (L3) presentan influencia léxica de otras lenguas previamente conocidas: el inglés (lengua extranjera o L2) y el español (lengua materna o L1).

Para esto, analizamos como marco teórico: a) El proceso general de adquisición/aprendizaje de una L2, b) La adquisición del léxico y sus componentes y en especial, c) La transferencia (influencia de L2 y L1).

Esta influencia la medimos a través de la frecuencia de uso de las marcas del interlenguaje (IL), las cuales clasificamos en: transferencia lingüística (proceso inconsciente) y estrategias comunicativas (proceso consciente) utilizadas en algunas ocasiones por algunos estudiantes universitarios de francés (L3) en el acto comunicativo.

En este estudio, encontramos que los estudiantes principiantes de francés (L3) tienden a mostrar más el proceso de transferencia (proceso psicolingüístico inconsciente) y además usan más palabras de su L2 (inglés) que de su L1 (español). Por otro lado, los estudiantes avanzados de francés (L3) muestran en mucho menor grado la transferencia y el uso de la L2. Es decir, usan palabras del español (L1) como estrategias comunicativas (EC).

Ahora bien, es cierto que la influencia léxica tanto de la L2 como de la L1 se manifiestan siempre en la adquisición de la L3, pero también pudimos comprobar que el porcentaje de la frecuencia de uso, primero de la L2 y luego de la L1 va disminuyendo considerablemente a medida que los estudiantes incrementan su dominio de la lengua meta (L3) en cuestión. En cuanto a las estrategias comunicativas fueron de mucho menor porcentaje de uso y como era de esperarse, éste tenía la finalidad de resolver sus problemas comunicativos del momento, lo cual se manifestó a través de las marcas del IL utilizadas, tales como: pausas, prolongaciones, vacilaciones, silencios, etc., como veremos en el desarrollo de este trabajo.

INTRODUCCION

El léxico juega un papel esencial tanto en la adquisición de una lengua materna como en la adquisición de una lengua extranjera. Sin el léxico no podríamos expresar ninguna de nuestras ideas, nuestros pensamientos, nuestros estados de ánimo, nuestras emociones, nuestros descubrimientos, etc. A través de las palabras, nos identificamos como miembros de una cultura, de una comunidad, permitiéndonos elaborar nuestras propias concepciones del mundo que nos rodea y nuestros cuadros de referencia, los cuales indudablemente varían de una lengua a otra. De tal forma que, las palabras son pues indispensables para el ser humano: “Words make us the human beings we actually are” (Huxley, 1962: 45).

Por lo tanto, el léxico es el punto central de esta investigación, porque lo consideramos el elemento primordial y absolutamente necesario en todo tipo de comunicación, tanto en una lengua materna como en una lengua extranjera. Por tal motivo, aceptamos en principio, la definición general dada en los diccionarios referente al léxico: como el repertorio de palabras al cual los hablantes de una lengua recurren cuando desean expresar algo; y a reserva de discutir más ampliamente esta definición en el segundo capítulo de esta investigación.

Por otra parte, nuestro interés por realizar esta investigación surgió en primer lugar, por dedicarnos a la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) como L2 y L3 respectivamente. Esto nos permite desde luego observar las diferentes etapas de desarrollo por las cuales atraviesan los estudiantes, en el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera.

En segundo lugar, estas etapas nos motivaron a querer entender mejor el comportamiento mental que los estudiantes siguen básicamente para adquirir tanto las palabras de esta L3 (francés) como para hacer uso de ellas, en una situación y un contexto determinados.

Asimismo, queremos saber en qué medida el aprendizaje del léxico de inglés como segunda lengua (L2) influye en el aprendizaje del léxico del francés como tercera lengua (L3), ya que hemos observado que los estudiantes principiantes de francés (L3) tienden frecuentemente a transferir palabras del inglés (L2) más que del español su L1. En etapas más avanzadas, tienden aún a transferir ciertas palabras, pero en esta ocasión lo hacen más del español su L1.

Por consiguiente, en este estudio analizaremos si la influencia léxica del inglés (L2) sobre el francés (L3) es exhibida por dos de los procesos psicolingüísticos importantes: la transferencia lingüística de conocimientos del léxico y el uso de las estrategias comunicativas del léxico (Selinker, 1972), o por sólo uno de ellos, o ninguno de ellos.

En tercer lugar, hemos notado que existe una gran carencia de investigaciones enfocadas tanto al proceso de adquisición / aprendizaje de una L3 como a la adquisición del léxico. Ahora bien, reconocemos que la década de los noventa ha mostrado un enorme interés por este aspecto, pero se ha centrado básicamente en el aprendizaje y en la enseñanza del léxico de una L2, como lo muestran los trabajos de Ellis (1994, 1995), Hatch y Brown (1995), Harley (1995), Oxford y Scarcella (1994), por mencionar sólo algunos, y faltan aún modelos explicativos sobre la adquisición de este subsistema.

I.- IMPORTANCIA Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO.

Nuestro trabajo se enfoca exclusivamente al estudio del léxico sin considerar los otros subsistemas, tales como: la fonética, la morfología o la sintaxis, aunque claro que también son determinantes para la adquisición de una lengua. Estamos convencidos de que la adquisición de una lengua se manifiesta primeramente a través de las palabras, tanto en niños (lengua materna) como en adultos (lengua extranjera). Es decir, los individuos empiezan por utilizar las palabras para comunicar determinados significados, lo que no podrían hacer con el sólo hecho de saber distinguir y pronunciar las diferencias de sonidos, de formas, o de relaciones de dichas palabras. Mientras que por otro lado, el uso de las palabras sí determina dicha adquisición.

Así pues, pensamos que las palabras son las responsables de organizar el lenguaje, siendo el punto de partida para expresar todos los pensamientos e ideas del ser humano. Ellas nos proporcionan los medios necesarios para comunicar cada día nuestras impresiones sobre el medio ambiente, las actividades cotidianas, la gente, los objetos, los lugares, las relaciones personales y sociales, las propiedades, los estados de ánimo, etc.

Las palabras son, por consiguiente, fundamentales para exponer las ideas, los eventos, la tecnología, la ciencia, la filosofía, el arte y cualquier otra manifestación en la cual los individuos participan relacionándose entre sí.

Por lo tanto, el léxico juega evidentemente un papel esencial desde el inicio del desarrollo del niño, puesto que se ha demostrado que al año o año y medio de edad, empieza por hacer uso de una sola palabra, la cual representa un enunciado completo, que le sirve para expresar sus necesidades primordiales de ese momento. A partir de los dos años de vida, sus enunciados empiezan a ser formados ya por la combinación de dos o más palabras, las cuales tienen la fuerza suficiente para mostrar sus ideas y conocimientos generales del mundo que lo rodea.

Por tal motivo, es evidente que el niño tiene la capacidad de descifrar el código lingüístico que se usa para dirigirse hacia él, mucho antes que él empiece a usarlo. Esto quiere decir que la comprensión se da mucho antes que la producción del lenguaje. El niño entiende por ejemplo muchas palabras de los adultos, respondiendo con su participación en algún juego o con otras interacciones guiadas verbalmente por los adultos. Lo que demuestra que el niño antes de ser capaz de producir realmente un lenguaje propio y coherente, con una conexión sintáctica explícita, ya conoce algo sobre el significado de las palabras y sus combinaciones, y según la forma en que se expresen sus padres y demás personas que lo rodean. Slobin (1979) y Littlewood (1984) entre otros, identificaron estos primeros discursos de los niños como “telegráficos”, porque carecen de inflexiones y de muchas palabras - función (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.).

En este período por lo tanto, y aunque el discurso de los niños consiste normalmente en enunciados de una sola palabra – como ya lo mencionamos -, la situación comunicativa empieza a jugar un papel muy determinante para la transmisión, comunicación y comprensión del significado. Posteriormente este discurso telegráfico va extendiéndose, llegando a la etapa de frases de dos o más palabras conforme la maduración y la capacidad del niño vayan aumentando. Esto significa que la adquisición del lenguaje se realiza por etapas y no es de un solo paso.

Esto en cuanto a la lengua materna (L1) se refiere, pero nosotros como docentes de lenguas extranjeras, podemos decir que hemos observado que la adquisición del léxico en una lengua extranjera (L2 o L3) se da también por etapas, aunque con ciertas ventajas para la L2

o la L3, porque el individuo ya posee un marco de referencia y conceptual de su mundo, al que podría sólo renombrar con las nuevas palabras de la lengua extranjera que esté aprendiendo. Por lo que dicho proceso debe indudablemente darse también por etapas, como en el caso de la L1.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El léxico es indiscutiblemente primordial en la adquisición de cualquier lengua, tanto materna (L1) como extranjera (L2), como ya dijimos. En consecuencia nos concentraremos pues en analizar la adquisición de este subsistema en el francés como L3.

Encontramos muy pocas explicaciones en cuanto al proceso de adquisición del léxico, tanto en L1 como en L2, y hasta donde pudimos investigar tampoco hay muchos trabajos relativos a la adquisición de una L3, y mucho menos referentes al léxico. Por lo tanto, veremos si podemos asumir las afirmaciones concernientes al proceso general de adquisición / aprendizaje de una L2, las cuales podríamos hacer extensivas para cualquier lengua extranjera, en donde incluiríamos obviamente al francés como L3. Para tal efecto, adoptamos con esta postura que dicho proceso podría ser similar al de la L2. Es decir, aceptamos que el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 es un proceso de construcción creativa, desarrollado a través de la elaboración y prueba de hipótesis, como lo manifiestan las marcas del interlenguaje (IL) de los individuos que se encuentran en este proceso.

Además, hemos observado que los estudiantes implicados en el proceso de adquisición / aprendizaje del francés (L3), tienden primero a utilizar el léxico de su L2 (inglés), para expresarse en su L3, antes que de su lengua materna (L1). Esto significa que los sujetos van en ciertas ocasiones inconscientemente y en otras conscientemente transfiriendo o aplicando su experiencia previa, es decir, sus conocimientos adquiridos en inglés (L2) y en español (L1), para poder así compensar sus debilidades comunicativas en la L3.

En consecuencia, queremos investigar si el hecho de conocer previamente otras lenguas, como el español (lengua materna o L1) y el inglés (lengua extranjera o L2) influyen en el aprendizaje del léxico del francés como L3, o sea, si el sujeto busca probar consciente o inconscientemente sus hipótesis de equivalencias semánticas entre la L2 y la L3, y entre la L1 y la L3, (Ijaz (1986), Ellis & Beaton (1993)). Consideramos este fenómeno interesante ya

que sabemos que dichas lenguas L2 (inglés) y L3 (francés) no pertenecen en sí a la misma familia de lenguas, como en el caso del español y del francés, las cuales son lenguas romances. Enfatizamos pues que es sorprendente que los estudiantes al re-etiquetar los conceptos ya aprendidos, evidencien primero influencia de su L2 sobre su L3 y no de su L1 sobre su L3, las cuales son más similares. Esta situación, por lo tanto, nos condujo a cuestionarnos al respecto, como veremos a continuación.

III.- PREGUNTAS DE INVESTIGACION.

1.- ¿Los estudiantes del francés (L3) presentan en su interlenguaje (IL) influencia léxica del inglés (L2) y/o del español (L1)?

2.- ¿Cómo se observa la presencia de esta influencia en el interlenguaje de los estudiantes del francés (L3), según el nivel de desarrollo de este interlenguaje?

3.- ¿Este tipo de influencia es el producto de un proceso psicolingüístico inconsciente de transferencia lingüística, o es el producto de un proceso psicolingüístico consciente de uso de estrategias comunicativas, específicamente -el préstamo-, según las marcas observables en el interlenguaje de los sujetos?

4.- ¿Estos tipos de procesos (transferencia o uso de estrategias comunicativas) se presentan sólo en las primeras etapas del aprendizaje (principiantes) y se van perdiendo a medida que los sujetos van realmente apropiándose o adquiriendo la lengua meta (L3)?

5.- ¿Los estudiantes avanzados del francés (L3) presentan aún esta influencia léxica de cualquiera de las lenguas (L1 y/o L2) adquiridas previamente?

6.- ¿De ser afirmativa la respuesta anterior, qué porcentaje de influencia léxica es mayor, de L1 o de L2 y bajo qué procesos psicolingüísticos se presentan cada uno de ellos (transferencia o uso de estrategias comunicativas)?

7.- ¿Qué tipo de palabras se presentan más, de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) o de función (artículos, pronombres, preposiciones o conjunciones)?

IV.- HIPOTESIS.

H1: Los estudiantes que inician el aprendizaje del francés como L3 presentan influencias léxicas que pueden ser de dos tipos: a). por transferencia lingüística, la cual se debe principalmente a procesos psicolingüísticos inconscientes; y b). por el uso de estrategias comunicativas, las cuales son el producto de un proceso consciente utilizado exclusivamente para resolver problemas comunicativos del momento.

H2: Las influencias léxicas en la expresión oral son en mayor frecuencia del inglés (L2) que del español (L1), sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje.

H3: A medida que los sujetos aumentan su dominio en la L3 y pasan a niveles superiores –intermedios o avanzados -, muestran aún en la expresión oral, influencias léxicas de las lenguas ya conocidas, pero en esta etapa, el porcentaje de influencia es mayor de su L1 (español) que de su L2 (inglés).

H4: Al inicio del aprendizaje las palabras de otras lenguas más utilizadas son las de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) que las palabras función (pronombres, artículos, conjunciones).

A continuación resumiremos brevemente lo que discutiremos en cada capítulo.

En el primer capítulo analizaremos el proceso de adquisición / aprendizaje de la L1 y la L2, para poder proponer un modelo de adquisición / aprendizaje del francés como L3.

En el segundo capítulo revisaremos todo lo relacionado con la adquisición / aprendizaje del léxico, iniciando desde luego con el de la L1, pasando por la L2 y proponiendo también un modelo de adquisición léxica para el francés (L3).

En el tercer capítulo analizaremos la influencia léxica de la L2, manifestada a través del uso del interlenguaje y por medio de dos de sus procesos básicos: la transferencia del lenguaje y las estrategias comunicativas.

En el cuarto capítulo presentaremos la metodología utilizada para nuestro estudio.

Y, en el último capítulo haremos toda la discusión, descripción, análisis e interpretación de los resultados obtenidos en nuestra muestra (entrevistas orales de 30 estudiantes universitarios), así como una sugerencia pedagógica.

CAPITULO 1

ADQUISICION DE UNA TERCERA LENGUA (L3)

1.1. Introducción.

El objetivo principal de este capítulo es en general conocer el proceso que siguen los estudiantes para adquirir el francés como tercera lengua (L3). Para lo cual, iniciaremos por analizar los trabajos más sobresalientes sobre el proceso general de adquisición / aprendizaje de una L2, a partir del cual propondremos un modelo que pudiese explicar el proceso de adquisición aprendizaje de una L3. Esto se debe a que observamos una gran carencia de trabajos relacionados con la adquisición de una L3, y podríamos inclusive atrevernos a decir que estos estudios son casi inexistentes, gracias a la amplia búsqueda que realizamos a este respecto, y la cual sirvió para despertar aún más nuestro interés por este tema.

No obstante, podríamos partir de la idea de que la L3 puede estar incluida en los estudios efectuados principalmente por Corder (1981:101). Este investigador al discutir sobre la importancia entre la distancia de dos lenguas: una lengua materna (L1) y una L2, afirma que no sólo la L1 puede facilitar la adquisición de una L2, sino que además el conocimiento que el sujeto tenga de otras lenguas actuará básicamente como facilitador, aunque dicho conocimiento sea aun imperfecto.

En consecuencia, podemos inferir que en el comentario de Corder sobre “otras lenguas”, está incluida una tercera lengua (L3). Ahora bien, por qué no ir más lejos y argumentar que si la L1 facilita al sujeto adquirir una L2, ésta pueda igualmente “facilitar la adquisición de una L3”.

Porque como sabemos, dicho individuo posee ya una serie de características físicas, psicológicas e individuales desarrolladas en la adquisición de su L1, que podrían simplificarle el proceso de adquisición de una L2. Por lo tanto, este mismo proceso que siguió para adquirir la L2 podría igualmente facilitarle la adquisición de una L3.

Es decir, el proceso y los conocimientos desarrollados para adquirir la L1 y posteriormente una L2, facilitarán de igual manera la adquisición de una L3, e inclusive de

“**otras lenguas más**”; porque como afirma Corder (1981), el sujeto cuenta ya con una serie de hipótesis hechas, listas para probarlas con los datos de la nueva lengua.

Por otra parte, pensamos que lo anterior ha sido también uno de los obstáculos para una investigación más profunda sobre el proceso de adquisición / aprendizaje de una L3, porque como sabemos los estudios relacionados al proceso de adquisición de una L2 se encuentran todavía hasta hoy en vía de desarrollo, y aún no se han podido establecer propuestas más contundentes. En consecuencia, todas las investigaciones sobre la adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera (LE) – incluyendo naturalmente la L3 -, y de las cuales daremos un breve bosquejo aquí, se concentrarán sobre todo en los trabajos realizados en una L2.

Cabe mencionar igualmente qué sabemos sobre la existencia de un sin número de factores tanto internos propios del individuo como externos, los cuales pueden contribuir a la comprensión del proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera. Towell et al. (1994) clasifican estos factores en tres grandes grupos: el primero se refiere a la forma, al uso y a la interacción entre el sistema lingüístico a aprender y el individuo. El segundo se refiere a la contribución de la gramática universal, la lengua materna o L1, la instrucción explícita y la exposición al lenguaje de las fórmulas o frases estereotipadas en contexto. Dentro del tercer grupo, encontramos el papel de la memoria a largo y corto plazo para desarrollar el potencial comunicativo del individuo, la producción automatizada del sistema lingüístico y el uso de estrategias compensatorias.

De estos factores, estudiaremos sólo los relacionados con el primer y segundo grupo referentes a la L1 y del tercer grupo, los relacionados al uso de estrategias compensatorias.

Así, en esta investigación asumiremos en general que el proceso para aprender una L3 puede ser similar al proceso de adquisición de una L2, así como que este proceso es similar al de la L1, según diferentes estudiosos: (c.f. Dulay y Burt 1974, 1975, Ervin-Tripp 1974, Schumann 1975, Krashen 1981, Corder 1981, Gass y Selinker 1983, Giacobbe y Cammarota 1986, Bialystok y Hakuta 1994, Towell y Hawkins 1994, entre otros.). Lo anterior está apoyado en los diferentes trabajos realizados por estos teóricos, quienes demostraron que las similitudes entre la L1 y la L2 no sólo facilitan el proceso de adquisición de la L2, sino que además lo acelera. Zobl (1984) notó por ejemplo, que los determinantes de inglés (a, the) se adquieren más rápido por estudiantes de una L2 cuya lengua materna cuente también con la

misma distinción (español / francés), que por aquellos que no poseen tal distinción, como entre el chino y el ruso.

Los estudios relativos al desarrollo del lenguaje de la L1, favorecen igualmente la idea sobre la similitud entre los procesos de adquisición de una LE. Se ha descubierto que tanto los niños como los adultos de diferentes lenguas maternas al desarrollar una L2, pasan por etapas parecidas de adquisición. Esto significa, por lo tanto que la adquisición de una L2 se da inicialmente por etapas de desarrollo, en las cuales los sujetos van construyendo su gramática, influenciados principalmente por las etapas de desarrollo utilizadas más frecuentemente en su L1, (como el uso de la negación, formas de preguntas, pronombres reflexivos, etc.), (Towell y Hawkins, 1994).

De acuerdo con Ellis (1994), podemos encontrar ejemplos de esto en el orden de palabras mostrado por inmigrantes turcos aprendiendo alemán o nativo hablantes de inglés aprendiendo alemán como L2, en el salón de clases. Aunque en algunos casos sí difiere este orden de palabras, se ha revelado en general que la adquisición del lenguaje se da por etapas de desarrollo cercanas a las de la lengua materna.

Otros estudios que sostienen la misma postura de similitud de procesos son los realizados entre los años 70's y los 80's, concernientes al orden de adquisición de los morfemas de la gramática inglesa, entre estudiantes de ésta como L2 y de diferentes antecedentes lingüísticos (L1), edades y condiciones de aprendizaje. Los aspectos morfológicos más estudiados fueron el progresivo de inglés "ing", el plural, el pasado regular e irregular, el posesivo y la tercera persona singular, así como las formas interrogativas y negativas: (c.f. Dulay y Burt 1974a, 1974b, Bailey, Madden y Krashen, 1974, Makino 1980, Larsen-Freeman y Long 1991, Towell y Hawkins, 1994, entre otros).

En conclusión, estas investigaciones nos muestran que tanto niños como adultos pasan por las mismas etapas de desarrollo, mostrando con ello la existencia de un desarrollo sistemático e independiente de la L1 del individuo o del tipo de datos lingüísticos o "input" que reciba. Entonces los sujetos (niños y adultos de diferentes lenguas maternas) utilizan procesos psicolingüísticos comunes en el aprendizaje de una L2, lo que nos conduce también a pensar que si usan procesos comunes para la L2, empleen también éstos mismos para la L3.

Lo anterior lo admitimos, basándonos en la premisa general de que todo individuo normal posee una estructura cognoscitiva, la cual le permite almacenar todos los conocimientos y las experiencias previas, y es determinante no sólo para el aprendizaje de una L1 y L2, sino también para la L3 o cualquier otra LE.

Para Ellis (1985) por ejemplo, la L1 es también una fuente de conocimientos que el sujeto utilizará consciente e inconscientemente para ayudarse a retener los datos de entrada de la L2, así como a desenvolverse lo mejor posible en esta L2. Al mismo tiempo, él considera la adquisición de una L2 como un proceso de desarrollo, en el cual la L1 es un factor contribuyente a ese desarrollo y cuya influencia disminuye conforme la competencia en la L2 aumenta.

Creemos que esta característica sucede igualmente de la L2 a la L3. Es decir, creemos que la L2 es un factor colaborador para el sujeto que aprende una L3 y que a medida que profundiza en este conocimiento, la presencia de la L2 va disminuyendo. De esta propuesta surgieron nuestras hipótesis de investigación (ver introducción).

Cabe señalar, sin embargo que dichas conclusiones sobre la similitud de procesos entre la L1 y la L2 son el resultado de haber utilizado los trabajos efectuados sobre la L1, cuya mayor contribución fue la de haber provisto fundamentalmente las bases metodológicas empleadas para las investigaciones en la L2. En algunos casos inclusive, encontramos propuestas sobre la adquisición de la L2 con las mismas técnicas y recursos de análisis de la L1; como por ejemplo, el caso de los estudios sobre adquisición y secuencias de desarrollo realizados por Dulay y Burt (1974a y 1982), Bailey et al. (1974); o los estudios sobre el análisis de errores de Corder (1981), y los trabajos sobre la interacción verbal de Long (1981), Hatch (1983), y Ellis (1985).

Así que tomando en cuenta todos estos antecedentes, discutiremos a continuación algunos de los modelos más importantes, cuya presentación nos ayudará a entender mejor el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2, y el cual nos servirá como base para proponer nuestro modelo de adquisición de una L3.

1.2. Modelos Explicativos de la Adquisición de una L2.

1.2.1. Definiciones.

Antes de proponer un modelo de adquisición sobre L3 - en nuestro estudio el francés -, consideramos necesario introducir algunas definiciones básicas para el desarrollo de este trabajo, como: proceso de adquisición / aprendizaje, lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE).

Naturalmente esto no es una labor muy fácil, dada la gran cantidad de estudiosos consagrados a la investigación de la adquisición / aprendizaje de una L2, quienes evidentemente han ofrecido definiciones diferentes. Tenemos por ejemplo, el caso de Krashen (1981), Dulay et al. (1982), Ellis (1985), Wolfgang (1986), por mencionar sólo algunos de ellos.

Referente al proceso de adquisición / aprendizaje de una L2, sabemos que éste es muy complejo, a causa del enorme número de variables lingüísticas y extralingüísticas que intervienen en él. Además tales variables no sólo se relacionan entre sí, como lo afirma Ellis (1985), sino que coadyuvan a que dicho proceso no sea uniforme ni predecible. De ahí, entendemos que los individuos aprenden una L2 de diferentes maneras y en diferentes situaciones.

Por lo tanto, consideramos que la definición expuesta por Ellis, en cuanto al proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 expresa más claramente nuestra propia concepción de lo que significa dicho proceso: "el estudio de cómo los sujetos procesan consciente e inconscientemente una lengua diferente de la L1, que se aprende en un ambiente ya sea natural o formal" (1985:9).

Respecto a los conceptos y términos de adquisición y aprendizaje se ha originado una polémica muy fuerte, en cuanto a la definición dada por algunos investigadores. Para Bialystok (1978) la diferencia entre ambos conceptos reside en que la adquisición se refiere al conocimiento lingüístico implícito definido en su modelo; porque ahí se almacenan las reglas complejas; mientras que las simples se almacenan en el conocimiento lingüístico explícito, lo que correspondería al aprendizaje.

Para Krashen (1981) en términos muy generales, la *adquisición* es un proceso subconsciente, similar a la adquisición de L1, y el aprendizaje es un proceso consciente, y por lo tanto, independiente uno del otro, lo que se conoce como la “hipótesis de la no – interfase”.

McLaughlin (1987) por el contrario, concibe al aprendizaje y a la adquisición de forma diferente. Él entiende al aprendizaje como la fase en la cual se establece un proceso controlado sobre un sistema lingüístico, el cual incluye los procedimientos para seleccionar el vocabulario indicado, las reglas gramaticales y los convencionalismos pragmáticos que establecen el uso del lenguaje. Mientras que la adquisición es para él, la fase en que la lengua ya está bajo un proceso automático, el cual regula y guía la producción usando para ello, recursos lingüísticos que han pasado previamente por el proceso controlado. La propuesta de este autor, a diferencia de la de Krashen se basa en la aceptación de la hipótesis de la interfase.

Como podemos observar en cada una de las definiciones anteriores, la mayoría de los autores coincide en afirmar que en el desarrollo de una lengua están involucrados dos procesos básicos, pero de naturaleza distinta.

En cuanto a la definición de una L2 (segunda lengua) y una LE (lengua extranjera), estimamos que estos dos términos son de suma importancia, puesto que necesitamos entender primeramente la diversidad de las variables comprometidas en el proceso de adquisición / aprendizaje, ya sea de una L2 o de una LE. Además, como ya hemos mencionado antes, todas las investigaciones se han concentrado más en el estudio de una L2 y no en el de una LE, en cuya definición cabe incluir obviamente a la L3, objeto de este estudio.

Así que para la distinción entre ambos términos, consideramos las afirmaciones hechas por Wolfgang (1986), porque es un teórico que hace una diferencia más precisa entre ambos conceptos.

Una LE es entonces, “una lengua adquirida en el medio donde normalmente no es usada por el sujeto en situaciones rutinarias”. (Wolfgang, 1986:19). Esta definición se ajusta perfectamente a nuestro contexto real de enseñanza / aprendizaje de una segunda o tercera lengua en la educación mexicana.

Por otro lado, este mismo autor considera como una L2, aquella que se utiliza como otra herramienta de comunicación junto con la L1 (lengua materna), dado que se adquiere normalmente en un ambiente social natural; es decir, donde se habla cotidianamente. De esta forma, el caso de los bilingües e inmigrantes queda incluido aquí, excluyendo con ello cualquier situación de enseñanza / aprendizaje de un idioma, como es el caso de México.

Sin embargo a pesar de estas definiciones tan drásticas, admitimos en general que una LE puede llegar a ser una L2, ya que la meta a alcanzar de aquellos que trabajamos en la enseñanza / aprendizaje de una LE es que ésta se ajuste exactamente a la definición dada por Wolfgang (1986), en el sentido de que el estudiante pueda adquirir efectivamente la LE de forma natural y espontáneamente como lo haría en caso de que ésta fuera una L2. Por ende, nos gustaría que esto mismo sucediera con una L3 si la situación lo requiriera.

1.3. Descripción de los Modelos Explicativos de la L2.

1.3.1. Introducción.

En este apartado nos concentraremos en describir sólo aquellos modelos de adquisición de una L2, que de alguna forma contribuyeron a formular nuestro modelo integral para la adquisición del francés (L3), tales como: el de Construcción Creativa de Dulay y Burt (1974a), el de la Teoría del Monitor de Krashen (1981), el de Interacción Social de Hatch (1983) y Long (1988), el de la Competencia Variable de Ellis (1984), y el de la Teoría Cognoscitiva de McLaughlin (1987).

1.3.2. Modelo de Construcción Creativa.

Este modelo teórico fue propuesto por Dulay y Burt (1974a) y afirman que la adquisición de una L2 en los niños se da por un proceso de construcción creativa. Ellos aseguran que todos los seres humanos normales poseemos una estructura cognoscitiva, la cual juega un papel central para la adquisición del lenguaje, la cual además, nos explica en qué forma aprendemos la L2.

Este modelo se basó en las investigaciones hechas sobre el desarrollo de las estructuras morfo - sintácticas en la adquisición del inglés L1, tales como: los estudios sobre la adquisición de los morfemas, (Brown, 1973), las estructuras gramaticales de las preguntas y las negaciones, (Klima y Belluci, 1966), las cuales establecieron que el proceso de adquisición de una L2 en niños: "es similar en estos aspectos importantes al proceso general descrito para la L1", (c.f. Dulay y Burt, 1974^a, Bailey et al. 1974, Ervin-Tripp 1974, Andersen 1976, Wode 1977, Krashen et al. 1978, Larsen-Freeman, 1978, entre otros).

Cabe mencionar que Dulay y Burt consideran que estas similitudes entre las secuencias de adquisición de una L1 y una L2, no son originadas por el fenómeno de interferencia de la L1 (estructura superficial de los patrones de L1), sino más bien el reflejo de un proceso psicolingüístico considerado como universal, que por lo tanto, origina productos similares. Esto ha sido demostrado por ejemplo, en estudios sobre la adquisición de los plurales entre el español y el inglés, hecho por Price (1968), Natalicio y Natalicio (1971), en preguntas de Ravem (1974) y Milon (1974), o en los morfemas de Dulay y Burt (1974) y Bailey et al. (1974).

La transferencia, por otra parte, sí puede presentarse si ésta se entiende como un proceso cognoscitivo de formulación de hipótesis, y no sólo como un recurso cognoscitivo central en la utilización mecánica de algo que ya se sabe. Esto quiere decir que el niño utilizará los principios generales en la reconstrucción de los datos lingüísticos primarios de su L1 en la L2. Este hecho explica el porque de las similitudes en la adquisición de ambas lenguas, por ejemplo tenemos que los niños que aprenden inglés, como L1 o como L2 tienden a omitir algunos morfemas como: la terminación de los verbos, inflexiones de sustantivos, artículos, auxiliares, etc. Puede ser también que utilicen mal diferentes tipos de oraciones (preguntas mal construidas), o que sobre generalicen algunas reglas como el pasado simple (I eated too much), o los plurales (two mouses), o que usen doble marcación (I didn't went).

Para los teóricos de este modelo el proceso cognoscitivo de transferencia por sí mismo no explicaría la adquisición de las secuencias morfo - sintácticas, dado que éstas son similares pero no iguales entre la L1 y la L2. Observamos que los niños que aprenden una L2, por ejemplo crean algunas reglas, que son diferentes y más complicadas que aquellas creadas por los aprendices de una L1. Proponen entonces que normalmente los niños que adquieren una

L2, poseen una estructura cognoscitiva más desarrollada y más compleja, una memoria más hábil, y más experiencia y contenidos para dicho proceso. Aseguran que los niños que adquieren una L2 saben intuitivamente que un lenguaje necesita de ciertas condiciones, como por ejemplo los morfemas gramaticales, es decir que los aprendices de una L2 desarrollan una consciencia metalingüística, originada por su experiencia de adquisición previa. Esto es notorio cuando los individuos que aprenden una L2 son mayores de edad, y por lo tanto más desarrollados cognoscitivamente, más experimentados, y aportan más experiencia lingüística.

Sin embargo, lo anterior nos conduce igualmente a admitir que el proceso básico de adquisición de la L1 cuyas características son únicas, puede ser diferente al de la L2, como lo demostró un estudio sobre el orden de adquisición de los morfemas, hecho por Cancino et al. (en Dulay y Burt, 1974). Este investigador encontró que en el caso de una L2, los sujetos usan tres formas diferentes de negación, mientras que en la L1, sólo usan una forma. Por lo cual es razonable que tales diferencias en el orden de adquisición de algunas estructuras elementales entre los aprendices de L1 y L2 revelen también diferencias en la etapa de desarrollo. Pero lo importante de esto no es el orden por sí mismo, sino que se ha descubierto que este orden es común en muchos niños de diferentes lenguas maternas, lo que demuestra que la adquisición de una L2 en los niños es un proceso de construcción creativa.

Dulay y Burt (1975) aseveran que los niños reconstruyen gradualmente las reglas del habla escuchadas, guiados por mecanismos innatos universales; los cuales los obligan a utilizar ciertas estrategias para organizar esa entrada (input) lingüística, resolviendo alguna disparidad que puedan descubrir entre el sistema del lenguaje al que están expuestos y el que producen. Aunque esto sólo pueda suceder en el caso de los niños, también podemos extender este mismo proceso de construcción creativa a la adquisición de una L2 por los adultos y según los estudios realizados por Bailey et al. (1974), Larsen-Freeman (1975) y Taylor (1975), entre otros.

Asimismo Giacobbe y Cammarota (1986) apoyan este modelo para la L1, aceptando que la adquisición del lenguaje es un proceso creativo en el cual los sujetos interactúan con su medio ambiente para producir una representación interna, con las regularidades existentes en los datos lingüísticos a los cuales están expuestos cotidianamente; es decir, su lengua materna (L1).

En cuanto a la adquisición de una L2 afirman que es el mismo proceso inconsciente de construcción, sólo que se manifiesta a través de un sistema de hipótesis en etapas sucesivas, permitiendo con ello la reconstrucción del proceso psicolingüístico empleado en la construcción del interlenguaje (IL), el cual es un sistema intermedio entre la L1 y otra lengua a aprender. (Selinker, (1972)). Las etapas sucesivas del IL que nos ayudan a describir parcialmente la actividad cognoscitiva son identificadas a través de las marcas lingüísticas (morfológicas, sintácticas, léxicas) y las no – lingüísticas (pausas, vacilaciones, interrupciones y toda clase de rupturas del discurso).

En esta investigación discutiremos sobre ambas marcas: de las lingüísticas sólo estudiaremos las léxicas y todas las relacionadas a las marcas no – lingüísticas; las cuales se manifiestan cuando los sujetos perciben conscientemente ciertas contradicciones o diferencias entre dos o más de sus hipótesis referentes a cierto fenómeno lingüístico, o entre sus propias oraciones y aquellas utilizadas por los nativo hablantes.

Luego entonces, Giacobbe y Cammarota (1986) explican que los sujetos constantemente reestructuran su sistema de hipótesis construyendo nuevas hipótesis o reemplazando o reformulando las anteriores.

Nosotros creemos asimismo que esta posición teórica es la que más se aproxima a lo que realmente sucede al adquirir una L2, aunque no deja de mostrar igualmente ciertas deficiencias, sobre todo en cuanto a las marcas no – lingüísticas se refiere. Entendemos que estas marcas no siempre revelan un proceso cognoscitivo, sino que pueden ser más bien, el resultado de otros factores totalmente externos a dicho proceso, como el cansancio, el aburrimiento, la distracción, etc., o puede ser inclusive que el individuo no presente ninguna marca en la evolución de dicho proceso de adquisición, pero que indudablemente se realiza al adquirir una L2 o cualquier otra lengua extranjera.

1.3.3. Modelo de la Teoría del Monitor.

Este modelo de la **Teoría del Monitor** de Krashen (1981) ha sido el más discutido con respecto a la adquisición de una L2 en los adultos, porque sostiene que este proceso es similar al de los niños que adquieren su L1. Esta teoría consta de cinco hipótesis.

La primera establece que el adulto posee dos sistemas independientes para desarrollar su habilidad en la L2: uno es la adquisición, el cual es un proceso subconsciente y el segundo es el aprendizaje definido como un proceso consciente. Esta distinción no es nueva, puesto que anteriormente Selinker (1972) había ya propuesto dos tipos de estructuras cognoscitivas:

1.- Un sistema responsable para la ejecución del lenguaje automático donde dada la velocidad y espontaneidad, el individuo no tiene tiempo de aplicar conscientemente los mecanismos lingüísticos; y

2.- Un sistema con mecanismos basados en la solución de problemas y su ejecución, o sea un mecanismo consciente en palabras de Krashen (1981), o controlado en palabras de McLaughlin (1987). (Estos dos sistemas corresponderían a la diferenciación de Krashen de adquisición / aprendizaje, respectivamente)

La segunda hipótesis se refiere a un *orden natural*, es decir que, las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible, apareciendo algunas reglas antes que otras; lo que puede extenderse a la adquisición de cualquier lengua. Así, este orden se refiere a la secuencia natural para el desarrollo de la forma negativa, el sistema de auxiliares, preguntas e inflexiones en inglés que coincide con un número de construcciones en otros lenguajes, aunque claro está que existen ciertas variaciones individuales.

La tercera hipótesis es la del *monitor*, y es una de las afirmaciones más importantes y centrales de la teoría de Krashen, al asegurar que la fluidez normal de una L2 resulta del uso del sistema adquirido; mientras que el aprendizaje está disponible sólo como un monitor o editor, puesto que ayuda a corregir los errores. Dado que es difícil usar las reglas conscientemente en la producción, se requieren tres condiciones para hacer uso de este monitor: tener tiempo, enfocarse en la forma; es decir, pensar en la corrección y conocer la regla. Krashen agrega aún que los aprendices actúan en el proceso de aprendizaje de lo simple a lo complejo; y que la secuencia es diferente a aquella de la adquisición. Así que estas tres condiciones deben cumplirse para usar efectivamente el monitor que varía de un usuario a otro, mejorando la precisión al utilizar los puntos lingüísticos aprendidos, pero no ayuda en nada a aquellos que ya se hayan adquirido.

La cuarta hipótesis se refiere a los datos de entrada o "*input*", los cuales deben ser comprensibles y variados para que el sujeto pueda a su vez hacer uso de ellos. Por eso para

Krashen (1981) el “input” comprensible es fundamental porque lo considera como la ruta más viable para la adquisición, además de dar la información necesaria sobre la gramática de la lengua meta, la cual se hace accesible automáticamente cuando el input es entendido.

La última hipótesis establece que el individuo posee un *filtro afectivo* que funciona como una rejilla, porque se abre y se cierra como si fuera un pase de entrada. Es decir, el filtro actúa como barrera para la adquisición, si el filtro está bajo, el input alcanza el dispositivo de adquisición del lenguaje y llevarse acabo este proceso, pero si el filtro está alto, el input es bloqueado y no se producirá la adquisición.

En resumen, podríamos deducir que la adquisición de una L2, - según las hipótesis de Krashen - se da cuando los sujetos en cuestión comprendan los datos de entrada, además de contar con un filtro afectivo bajo. Sin embargo y a pesar de lo elaborado de esta teoría, muchos investigadores la han criticado fuertemente, como por ejemplo: Ellis (1985), McLaughlin (1987), por mencionar sólo algunos. Estas críticas se centran principalmente en la primera hipótesis, o sea la distinción entre adquisición / aprendizaje, desde una perspectiva de no - interfase, debido a la carencia de evidencias metodológicas para probar tales hipótesis.

1.3.4. Modelo de Interacción Social.

El tercer modelo está principalmente representado por Hatch (1983) y Long (1988), y es conocido como *interaccionismo social*. Además de estos dos investigadores, el modelo se basa también en otros estudios realizados por Philipps (1972), Brown (1973), Snow (1977), Freed (1978), Long (1981^a).

La premisa más importante de este modelo consiste en aseverar que la adquisición de una lengua no puede llevarse a cabo sin que haya primeramente una interacción verbal - de donde recibe el nombre de interaccionismo social -, la cual está íntimamente ligada al desarrollo del lenguaje. Esto significa que para que el niño adquiera una lengua necesita en primer lugar, aprender a comunicarse mediante ciertas reglas de conversación que el sujeto va negociando con su interlocutor, a través precisamente de una interacción verbal.

Para que esta interacción verbal se realice necesitamos tres condiciones básicas:

a) El individuo debe atraer en primer lugar la atención de su interlocutor.

b) Deben establecer un tema de conversación de común acuerdo entre ambos interlocutores.

c) Finalmente deben construir juntos tanto el oyente como el hablante, una conversación a través de diálogos de cooperación, especialmente entre adultos y niños. (c.f. Keenan, 1974, Scollon, 1974, Hatch, 1978a, Atkinson, 1979, Long y Sato, 1984).

Muchos de los investigadores antes mencionados se han enfocado a analizar el discurso y los diálogos de cooperación utilizados, primero entre sujetos infantiles (niños de la misma lengua y más o menos de la misma edad) y posteriormente entre adultos y niños, tanto en la L1 como en la L2.

Estos teóricos afirman que el lenguaje usado para dirigirse tanto a niños como a adultos aprendices, y tanto en la L1 como en la L2 es de forma simplificada, modificada o ajustada. Este lenguaje simplificado tiene como finalidad buscar que el sujeto vaya adquiriendo el nuevo sistema más fácilmente. En consecuencia, el tipo de ajuste o modificación a realizar depende enteramente de la negociación que se efectúe durante la comunicación; es decir, simplificar el “input”, reformular, repetir, expandir estructuras o usar entonaciones afectivas, por ejemplo. Este concepto es por lo tanto el más importante dentro de este modelo, porque establece que el aprendizaje del lenguaje implica aprender ciertas reglas de conversación, como lo mencionamos anteriormente.

En resumen, estos autores declaran que la conversación precede a la sintaxis. Sin embargo, cuando se elabora la conversación con un compañero se utiliza primero una construcción sintáctica vertical (patrones o modelos), por lo que el niño puede por ejemplo, establecer los prototipos (o conceptos) para un desarrollo sintáctico más complejo (construcción sintáctica horizontal), en etapas posteriores de ese desarrollo.

Este proceso es pues considerado muy similar en ambos sistemas (L1 y L2), pero sólo entre niños. Para el proceso de adquisición en los adultos es diferente, puesto que éstos últimos poseen mayores conocimientos sobre el mundo y pueden elaborar inferencias más complejas que los niños.

1.3.5. Modelo de la Competencia Variable.

El cuarto modelo se refiere a la *Competencia Variable* propuesto por Ellis (1984^a), basado igualmente en los trabajos de Widdowson (1977), Bialystok (1982), Tarone (1982, 1983).

La principal distinción de este modelo, - comparado con los tres anteriores - reside entre el proceso del uso del lenguaje y el producto. Dicho producto consiste en emitir tipos continuos de discurso, desde formas sin planear hasta formas bien planeadas. Es decir que va de un lenguaje espontáneo, sin preparar a un discurso más elaborado y consciente.

Por otro lado, el proceso del uso del lenguaje es explicado de acuerdo a la diferencia entre el conocimiento lingüístico (reglas) y la habilidad para hacer uso de este conocimiento (procedimientos). Luego entonces, la competencia variable se observa cuando el usuario posee un sistema de reglas heterogéneas, además de procedimientos variables que aplica para actualizar sus conocimientos en un discurso real. Por consiguiente, estos dos últimos aspectos - reglas y procedimientos -, al estar relacionados íntimamente intervienen en la adquisición de una L2.

Por otra parte, tanto Bialystok (1982) como Ellis (1985) reconocen la existencia de una variabilidad de reglas del sistema de un individuo, así como una doble distinción basada en conocimientos automáticos y no - automáticos por un lado, y entre analítico y no - analítico, por el otro.

En términos generales, esto corresponde a lo que Ellis (1985) por una parte, define como una simetría entre formas planeadas y no - planeadas, y por otra parte, como procesos primarios y secundarios. Estas formas y procesos intervienen de manera directa en la actualización del conocimiento, porque representan el medio externo e interno que implican al discurso y al proceso cognoscitivo, respectivamente.

En otras palabras, la explicación de la adquisición de una L2 propuesta por Ellis (1985) consiste en asegurar que el individuo almacena un solo conocimiento, el cual contiene un interlenguaje o lenguaje intermedio variable en sus reglas, según sean automáticas o analizadas. De esta forma, el individuo posee la capacidad de usar los procesos cognoscitivos así como el lenguaje constituido por discursos primarios y secundarios.

En cuanto a la producción de una L2 es variable, porque en ocasiones puede utilizarse un proceso primario; en donde las reglas de la L2 no son analizadas dando como resultado un discurso no – planeado. O bien, puede ser un proceso secundario, en donde dichas reglas sí son analizadas, originando un discurso planeado.

En síntesis, este modelo pretende explicar la adquisición de una L2 a través de la variabilidad del lenguaje del sujeto. Trata también de definir los procesos internos y externos responsables de esta adquisición, incorporando la teoría del uso del lenguaje a su teoría propia de la adquisición de una L2. Sin embargo, necesita describir más detalladamente dichos procesos, además de analizar el papel del “input”, puesto que el sujeto no construye su discurso en forma aislada, sino que implica siempre a un sujeto y a un interlocutor en el intercambio lingüístico, lo cual tampoco está especificado en este modelo.

1.3.6. Modelo de la Teoría Cognoscitiva.

El último modelo que queremos presentar es el de la *Teoría Cognoscitiva* de McLaughlin (1987). Creemos que este modelo influye por sus características de forma determinante en la adquisición de una tercera lengua (L3); porque considera el aprendizaje de una L2 como la adquisición de una *habilidad cognoscitiva compleja*.

Luego entonces, pensamos que la adquisición de una L3 implica indiscutiblemente la adquisición de dicha habilidad. Consideramos sin embargo que, a pesar de que en el caso de una L3, la habilidad en sí puede ser más compleja que en el caso de una L2 o L1, el proceso para adquirirla puede ser más sencillo, debido a que el sujeto ya cuenta con cierta experiencia en el aprendizaje verbal (L1 y L2) de una lengua extranjera (LE). Además, dicha experiencia puede estar basada en el uso de conocimientos, herramientas, métodos o técnicas que el individuo ha desarrollado por su propia cuenta para facilitar su tarea.

Este modelo define al aprendizaje como un proceso cognoscitivo, el cual implica representaciones internas que regulan y guían la producción. Dichas representaciones en la adquisición del lenguaje se basan en el sistema lingüístico e incluyen procedimientos para

simplificar, unificar e incrementar el control de estas representaciones para el uso del lenguaje.

En consecuencia, dos procesos centrales de la teoría cognoscitiva que ayudan a explicar esta situación son: la automatización y la reestructuración. El primero se da, por ejemplo, cuando con la práctica comunicativa, el individuo adquiere la habilidad de valorizar y coordinar la información de una serie de conocimientos perceptivos, cognoscitivos y sociales. Asimismo, el aprendizaje tiene lugar cuando esta información se transfiere a la memoria a largo plazo, regulado por un *proceso controlado*. La función de este proceso consiste en una actuación temporal de nodos (neuronas cerebrales) en una secuencia que necesita de cierto tiempo para establecerse, alterarse o aplicarse a situaciones nuevas. Es decir que las habilidades son aprendidas y rutinarias o automatizadas cuando se hace un rápido uso del proceso controlado.

Resumiendo, todo esto significa que el sujeto para desarrollar cualquier habilidad cognoscitiva compleja, necesita primero elaborar formas para organizar la información y después debe construir un conjunto de procedimientos bien aprendidos o automáticos, de manera que el proceso de control sea liberado para realizar nuevas tareas.

El segundo proceso, la reestructuración, se refiere que al adquirir una habilidad compleja tal como una segunda o tercera lengua, los sujetos inventan nuevas estructuras para interpretar la nueva información, y para imponer una nueva organización sobre la información ya almacenada. Esto es mejor explicado por Cheng (en McLaughlin, 1987:136), de la siguiente manera:

.....as the result of a restructuring of the components of a task so that they are coordinated, integrated, or reorganized into new units, thereby allowing the procedure involving old components to be replaced by a more efficient procedure involving new components.

Este hecho es fácilmente observable en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una LE, donde notamos que efectivamente los estudiantes tienden a crear nuevas palabras parecidas en algunas ocasiones a su L1 y en otras a su L2, cuando aprenden una L3 como lo discutiremos más ampliamente en el siguiente capítulo de esta investigación.

En consecuencia y según este proceso, el aprendizaje es visto como un proceso más allá de la automatización, además de estar en una constante modificación o reestructuración de estructuras organizadas. La automatización tiende más a presentarse en las primeras etapas del aprendizaje, mientras que la reestructuración la observamos más en las etapas posteriores.

Gracias a la intervención de autores como Pike (1960), Selinker (1972) y Lightbown (1985), sabemos que la adquisición de una L2 no es sólo **linear y cumulativa**, sino que es una constante reincidencia y pérdida de formas que parecen haberse ya dominado. Esto nos confirma que existe una continua reestructuración del sistema lingüístico completo, porque éste es un sistema jerárquico complejo cuyos componentes interactúan en formas no lineares.

No obstante, este modelo también recibe algunas críticas, porque sólo explica la perspectiva cognoscitiva pero no la lingüística, por lo que está incompleto. Además no define ninguno de sus términos empleados, como: los límites de la capacidad, los componentes de la habilidad, ni cuándo ni cómo ocurre la reestructuración. De ahí, tenemos que el modelo que más se aproxima a una explicación apropiada de lo que sucede realmente en el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 sea el **modelo integral**, propuesto por el propio McLaughlin (1987) como veremos en el apartado 1.4.3, de nuestra propuesta como modelo de adquisición de una L3.

1.4. Modelo de Adquisición de una L3: una propuesta.

Después de haber discutido sobre algunos aspectos generales de la L1, así como sobre las definiciones relacionadas a la L2 básicas para nuestro trabajo y de haber analizado los modelos explicativos más sobresalientes de la adquisición de una L2, describiremos a continuación *tres puntos importantes* que nos servirán para proponer nuestro **modelo de adquisición de una L3**. Dado que no encontramos ninguna propuesta explícita a este respecto, la elaboramos a partir de las investigaciones hechas y expuestas anteriormente en el punto 1.3.

Los puntos a señalar son:

1.4.1 Construcción Creativa y Prueba de Hipótesis.

1.4.2 El Interlenguaje (IL) y

1.4.3 El Modelo Integral.

Debemos aclarar que el primer punto – construcción creativa -, ya lo hemos tratado en la sección anterior (ver 1.3.2), pero queremos profundizarlo más, porque lo consideramos primordial para nuestra propuesta.

1.4.1. Construcción Creativa.

Como ya lo hemos planteado, este primer punto se basa principalmente en el modelo propuesto por Dulay y Burt (1974). Sin embargo, queremos agregar otros datos muy importantes obtenidos de los estudios realizados sobre la adquisición de la L1, tales como:

1) Muchas de las oraciones producidas por los niños son únicas (creativas); es decir, no han sido producidas anteriormente por nadie.

2) El desarrollo es continuo y se incrementa caracterizándose por una serie de etapas.

Por consiguiente, la creatividad de las primeras oraciones del niño es una característica universal de la adquisición de la L1 (porque se observa en la adquisición de cualquier L1). Esto hace suponer igualmente que el niño posee y opera un “*sistema propio*”, cuyas reglas “*son sólo parte*” del código de los adultos como lo han tratado de comprobar algunos investigadores: (c.f. Ervin-Tripp, 1974, Hatch, 1978a, entre otros). Así que la producción del niño no está siempre relacionada con el “input”, como lo afirma Krashen (1981). Lo que motivó que los mentalistas consideraran la adquisición de la L1 y de una lengua en general como un **proceso universal**, que nos lleva a aceptar la existencia de un **proceso interno**.

Con relación al proceso de la adquisición de una L2 y por ende de una L3, la propuesta de construcción creativa implica:

1) Este se da por medio de secuencias de desarrollo

2) Estas secuencias están bajo el control de varios factores (lingüísticos, extralingüísticos y psicológicos) que determinan cómo tiene lugar internamente el proceso de adquisición.

3) Al igual que en la L1, el proceso de construcción creativa implica que el sujeto que aprende es el principal controlador de este proceso.

1.4.1.1. Formulación y Prueba de Hipótesis.

Este aspecto incluye algunos estudios realizados por los franceses respecto al papel de la L1, con los cuales formulan sus hipótesis sobre la adquisición de una L2. Para ellos la L1 también tiene una fuerte influencia en la adquisición de una L2. Tenemos, por ejemplo, que para Dabene y Billiez (1986), Giacobbe y Cammarota (1986), y Py (1986), las estructuras del francés como L1 ayudan a la formación de hipótesis no conscientes en el español adquirido como L2; del mismo modo como sucede con el español como L1, al darse la adquisición del léxico en francés como L2, coincidiendo estos autores con Ellis (1985) (ver 1.3.5 entre otros).

Igualmente, otros estudios establecen que el niño construye el conocimiento de la lengua materna (L1) por medio de la *prueba de hipótesis*. Es decir, el niño relaciona su conocimiento innato con oraciones superficiales gramaticales del lenguaje que está aprendiendo. Según McNeil (1966) el niño forma una serie de hipótesis sobre las transformaciones necesarias para convertir su conocimiento innato en formas superficiales de su L1. De donde tenemos que estas hipótesis se prueban contra los datos lingüísticos primarios (L1) y se modifican según sea el caso. De esta forma, parece que el niño construye su competencia por "*aproximaciones sucesivas*" pasando por varias etapas que todavía no es el lenguaje mismo (McNeil, 1966: 61 en Corder (1981), que es lo que conocemos actualmente en el caso de L2 y L3 como el **interlenguaje (IL)**.

En cuanto a los adultos que aprenden una L2, Corder (1981) afirma que pareciera que los adultos inconscientemente clasifican su experiencia sobre el lenguaje en L1 y L2, prefiriendo la hipótesis de que una **nueva L2 o L3** – para ser más precisos -, es más parecida a una L2 ya conocida que a su lengua materna (L1).

Por consiguiente, podemos observar que la formulación y prueba de hipótesis juega un papel determinante, primero para la adquisición de la L1 y después para la adquisición de otras lenguas subsecuentes como L2, L3 y así sucesivamente.

1.4.2. El Interlenguaje (IL).

Este segundo punto ha causado mucho impacto en la investigación de la adquisición de una L2, especialmente desde el punto de vista mentalista porque ha tratado de dar una explicación a la naturaleza de una L2 y sus errores, así como a la secuencia del desarrollo de la adquisición de ésta. Por lo tanto, podemos decir en general que la mayoría de los investigadores, tales como: Selinker (1972), Adjemian (1976), Corder (1981), Tarone (1983), Ellis (1985), McLaughlin (1987), coinciden en definir comúnmente al *interlenguaje (IL)* como: “un conocimiento sistemático del lenguaje, **independiente** tanto de la L1 del sujeto como del sistema de la L2 que este tratando de aprender”. Esto quiere decir que en definitiva, estos autores y otros más consideran al IL como un **sistema intermedio** entre la L1 y la L2.

1.4.2.1. Características del Interlenguaje (IL).

Tenemos entonces que Selinker (1972) distingue por ejemplo al IL con dos características:

- a) El IL se manifiesta primero como una interacción entre dos sistemas lingüísticos: L1 y L2 (o LM y LE), y
- b) El IL es *continúo* porque se mueve de lo simple a lo complejo, de forma progresiva entre la L1 y la L2; para encontrarse a un mismo nivel de complejidad entre ambas lenguas. Además Selinker dice que el sistema del IL parece ser una gramática interna transitoria, compuesta por reglas desarrolladas por diferentes procesos: transferencia, simplificación y correcta comprensión del sistema a aprender, (Bialystok y Sharwood Smith (1985)).

Por otra parte, encontramos que Nemser (1971) y Corder (1981) conceptúan de forma diferente al IL, pero al mismo tiempo se relacionan en dos formas:

- a) El IL se refiere a un sistema estructurado que el sujeto construye en cualquier etapa de su desarrollo.
- b) El término se refiere también a una serie de sistemas entrelazados que forman lo que Corder (1981) denomina “**el sílabo interno**”.

Ahora bien, es cierto que aún no conocemos exactamente hasta donde llega la influencia de la L1, pero para Selinker (1972) y Adjemian (1976) la L1 juega un papel determinante, sobre todo en la etapa inicial del IL. No obstante, ambos difieren en que,

Selinker concibe al IL como un producto de mecanismos psicológicos diferentes de los de la L1; por lo tanto, el IL no es un lenguaje natural. Sin embargo, para Tarone (1983) y Adjemian (1976), el IL opera de la misma forma que un *lenguaje natural*.

Además, parece estar compuesto tanto de reglas auténticas como falsas de la L2, lo que origina que la producción de oraciones sea *permeable*, es decir que está en constante movimiento y por consiguiente, es de *naturaleza incompleta*, ya que el sujeto puede, por ejemplo, utilizar reglas de su L1 o generalizar o alterar una regla de la L2.

Por lo que, Bialystok y Sharwood Smith (1985) afirman que una diferencia entre la adquisición de L1 y L2 es que la producción de L2 muestra una influencia evidente de la L1, lo que al contrario no puede ser (influencia de L2 en L1) porque el IL es una gramática transitoria de la L2 y no de la L1.

Entre tanto, Selinker (1972) y Tarone (1983) consideran al IL como un **sistema flexible de reglas**, lo que significa que los sujetos de una L2 poseen un conjunto de reglas o gramáticas intermedias. Además, Tarone agrega que una de las características más sobresaliente y ampliamente discutida, - porque da una perspectiva no sólo lingüística, sino también sociolingüística - es la noción de “**variabilidad**”. Esta marca el uso y las restricciones pragmáticas que determinan cómo el lenguaje es usado en contexto. Es decir que podemos notar esta variabilidad en dos formas:

1. En contexto lingüístico, porque afecta de forma variable el uso que el sujeto hace de la fonética o la sintaxis, y
2. En la producción del sujeto, la cual puede variar según la tarea utilizada para recolectar los datos de investigación.

Así que para Tarone (1983), esta variabilidad puede deberse a un sistema cambiante de reglas y categorías basado en contextos particulares de uso. El rango del contexto puede ir desde estilos continuos formales hasta estilos muy informales. Por lo que para Tarone, el IL tiene un panorama más amplio, porque considera dos niveles: la competencia lingüística y el procesamiento de esa competencia o la producción (productiva y receptiva). Esta dicotomía de competencia / producción da por lo tanto un punto de vista más sobre la construcción creativa que permite a la L1 influenciar la forma actual de la competencia del IL.

Confirmando con ello la hipótesis de Corder (1981), en el sentido de que la adquisición de una L2 es más un **proceso recreativo** que reestructurado; es decir, que dicho IL es la evidencia de un sistema dinámico, y por lo tanto, similar a la adquisición de una L1 (1981:90), como lo mencionamos al principio de este capítulo.

Por otra parte en Francia, las investigaciones teóricas referentes a la adquisición de una L2 también se han centrado en la variabilidad del IL, al que consideran como algo heterogéneo y variable, influenciadas por los estudios realizados por Selinker (1972), Selinker, Swain y Dumas (1975), Adjemian (1976) y Corder (1981). La insistencia que Chaudenson et al. (1986) efectúan sobre la variabilidad se debe en principio a las ideas de Labov (1966, 1972), y principalmente a Tarone (1979).

En resumen, el IL posee características únicas que lo hacen indispensable para la comprensión del proceso de adquisición de una L2 y en consecuencia de una L3, tales como: ser un sistema intermedio de orden psicológico, continuo, permeable, flexible y sobre todo variable y que además se acepta que funciona como otro lenguaje natural.

De esta forma, el IL llega a ser el esquema teórico subyacente de la mayoría de las investigaciones sobre la adquisición de una L2, utilizado para identificar las *etapas de desarrollo* por las cuales atraviesan los sujetos (niños y adultos) de una L2 que quieran dominarla: tanto en situaciones formales como informales. Asimismo el IL nos ayuda a comprender que los errores observados en el proceso de adquisición de una L2 o L3, no se deben exclusivamente a la transferencia, sino que representan a un sistema dinámico similar al de la adquisición de la L1 por un niño. Notamos también que gracias al IL podemos explicar el concepto de *prueba de hipótesis*, empleado para ver cómo el sujeto de una L2 avanza a través de un IL continuo, parecido al utilizado para explicar la adquisición de una L1.

En consecuencia, creemos que a partir de los estudios sobre el IL y sobre los modelos explicativos más importantes descritos en este capítulo, podemos encontrar algunos principios generales sobre el proceso de la adquisición de una L3.

Dichos principios nos permitirán seleccionar, organizar y dar una secuencia al material necesario para el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera; es decir, una L4 por ejemplo.

1.4.3. Modelo Integral.

Como sabemos, no existe un sólo modelo que pueda darnos una explicación completa sobre cómo se adquiere una L2, y por lógica tampoco de una L3. Por tal motivo compartimos la idea de McLaughlin (1987), en el sentido de que la mejor solución es encontrar un *modelo integral* que incluya tanto los aspectos más creativos del aprendizaje del lenguaje como aquellos más cognoscitivos, es decir, elaborar un modelo en el cual la instrucción, la exposición, la práctica y los procesos internos interactúen juntos, para que tenga lugar la asimilación y la espontaneidad, así como para que la fluidez en una lengua extranjera puedan realizarse más fácilmente.

Por esta razón, creemos que debemos aprovechar toda la teoría expuesta a lo largo de este capítulo para presentar dicho modelo. De tal forma, iniciaremos por decir que asumimos la misma postura adoptada por varios autores, como: Brown (1973), Ervin-Tripp (1974), Corder (1981), Hatch (1983), Ellis (1985), por mencionar sólo algunos, quienes afirman que el proceso de adquisición de la L1 es similar al de la L2. Luego entonces, en nuestro caso particular, podemos admitir también que **la adquisición del francés como L3 es similar a la adquisición de una L2.**

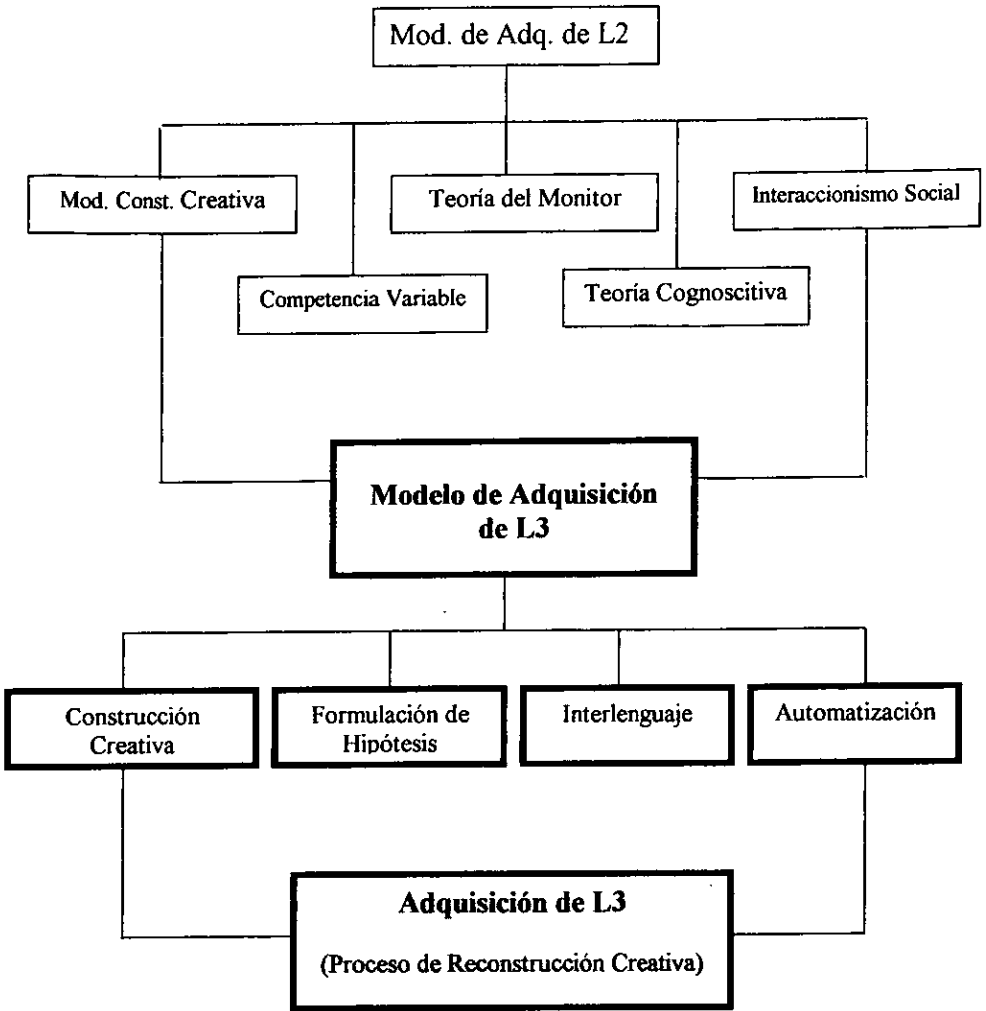
Aceptamos igualmente que el proceso de construcción creativa propuesto por Dulay y Burt (1974) es acertado en cuanto a la afirmación de que el individuo construye su sistema lingüístico a partir claro del IL, el cual en nuestro caso particular es el sistema intermedio elaborado gracias a la presencia de L1, de L2 y de la L3 en cuestión. Esto quiere decir que la L2 pasa a formar un bloque junto con las otras lenguas conocidas previamente por el sujeto, y que la L3 es el nuevo sistema lingüístico en construcción. Así que esto se lleva a cabo mediante los datos lingüísticos que escucha, y con los cuales formula sus propias hipótesis y reglas para expresarse en esa L3, aprovechando los recursos que haya automatizado de su L2 y L1, tales como: la asociación de palabras o las inferencias (McLaughlin, 1987). Cuando el individuo empieza por construir el nuevo sistema de la L3, lo refleja a través del IL, su

competencia lingüística indudablemente irá progresando para acercarse muy lentamente a un mayor dominio de esta L3. Por lo tanto, dicho sistema no es en ningún momento estable, sino que se encuentra en constante movimiento (ver competencia variable -1.3.5-).

Por último, no dudamos que la L3 implique una habilidad cognoscitiva tan compleja como la de una L2 (Ver Teoría cognoscitiva -1.3.6) y que el individuo desarrolle evidentemente los dos procesos ya discutidos anteriormente de automatización y reestructuración. Sin embargo, para nosotros la adquisición de una L3 es indiscutiblemente un **proceso de reconstrucción continuo**, hasta que el individuo alcance una verdadera competencia comunicativa en esta L3 (francés), y por lo tanto, su adquisición.

Para concluir este capítulo, podemos afirmar entonces que la adquisición de una L3 es similar a la de una L2, realizándose a través de un proceso de construcción creativo, y a partir de un IL que permite al individuo ir probando sus propias hipótesis y elaborando otras nuevas. Esto implica que el individuo se encuentre en un constante proceso de reconstrucción hasta adquirir el sistema lingüístico nuevo, es decir, que se automatice con el uso comunicativo del francés como L3, (Ver Interacción Social -1.3.4).

Resumiendo los modelos utilizados para obtener nuestro modelo de adquisición de una L3, tenemos:



CAPITULO 2

LA ADQUISICION DEL LEXICO

2.1 Introducción.

En el primer capítulo hemos analizado el proceso general de adquisición / aprendizaje de una L2 con la finalidad de encontrar un modelo explicativo sobre la adquisición de una L3. Llegamos a la propuesta de que tal proceso es similar al de la L2, que a su vez es similar al de la L1 y se da gracias a la construcción creativa y a la prueba de hipótesis conjuntamente con los procesos de reestructuración y automatización.

En este capítulo abordaremos más específicamente la adquisición de un sólo subsistema del lenguaje, - el léxico -, único interés y objetivo central de esta investigación. Para tal efecto describiremos la estructura y componentes de este subsistema, así como las investigaciones más sobresalientes referentes tanto a su adquisición como a su proceso de enseñanza / aprendizaje. Propondremos además un modelo específico para la adquisición del léxico derivado del modelo integral propuesto en el capítulo anterior, iniciando por la definición de este subsistema, su importancia y relativo descuido de los años setenta, lo que ha originado que hasta hoy, no se cuente todavía con una vía explícita que defina exactamente cómo se adquiere el léxico de una lengua extranjera.

2.2. Definición del léxico.

Iniciaremos entonces por *definir al léxico* como el sistema completo de las formas de las palabras, así como su representación sistemática en el cerebro; y con el término de *vocabulario*, nos referiremos más bien al repertorio de palabras que los sujetos utilizan, según Hatch y Brown (1995:1).

Esta definición equivale a la distinción que encontramos en otras enciclopedias de la lingüística, como la que hace Berruto (1976: 87), al afirmar que el **léxico** es el conjunto de los lexemas al nivel de "langue", es decir, el conjunto de las palabras existentes en una comunidad hablante (contenido en el "vocabulario" -diccionario- de esa lengua), y un **vocabulario** que sería el conjunto de lexemas al nivel de discurso, es decir, de un texto o en

grupos hablantes particulares; por ejemplo, el “léxico de la lengua italiana” y el “vocabulario” de Dante o de la marina.

Algunos investigadores además, como Zechmeister y D'Anna (1993) subdividen inclusive al léxico, en **léxico mental**, definido como las palabras que los individuos saben; es decir, la colección personal de palabras y la información asociada sobre cada una de ellas. Para Levelt (1991) mientras tanto, este léxico mental consiste en un depósito de conocimientos declarativos sobre las palabras del lenguaje.

Así que utilizaremos tanto el término de vocabulario como el de léxico indistintamente a lo largo de este trabajo, porque ambas definiciones cubren los aspectos que nos interesan.

2. 3. Importancia del léxico.

Enfocamos nuestro estudio solamente al léxico, sin considerar los otros subsistemas, tales como: la fonética, la morfología o la sintaxis, porque como ya lo mencionamos antes, creemos que gracias al léxico los individuos empiezan realmente a expresar sus ideas, sus necesidades o sus sentimientos. Es decir, los individuos utilizan primeramente las palabras para comunicarse.

Según Clark (1993:1) “without words, there would be no sound structure, no word structure, no syntax. The lexicon is central in language, and central in the acquisition of language”.

Otros autores reconocen igualmente la importancia del vocabulario: por ejemplo, en la sociolingüística, Labov, (1973) afirma que las palabras son el elemento central en el sistema social de la comunicación; y en 1991, consideró que el léxico dirige la producción del habla y subyace en el centro de la comprensión auditiva.

Slobin (1979), Hatch (1983), Laufer (1986), Oxford y Scarcella (1994), Harley (1995), Coady y Huckin (1997) postulan que antes de aprender a distinguir la diferencia de sonidos, de formas, o de relaciones que las palabras puedan tener, el sujeto inicia por usarlas.

De igual manera, el léxico es la principal ventana que nos permite observar el proceso de adquisición del lenguaje, porque como dijo Wilkins (1972): “...without grammar, very little is conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed”.

Es evidente entonces que el vocabulario juega un papel central e indispensable para la adquisición y uso del lenguaje.

Vemos entonces que los humanos estamos innatamente capacitados para percibir el mundo con sus características básicas, por ejemplo, cómo se mueven las cosas, cómo están conformadas o apoyadas, cómo las figuras están separadas del suelo, etc., dicha capacidad nos ayuda a asignar un significado a las cosas, para poder así desarrollar los conceptos y percepciones que poseemos de ellas e ir constituyendo lo que Bialystok y Hakuta (1994) definen como los primitivos conceptuales, encargados de organizar al mundo y enfocar nuestros pensamientos y acciones.

En consecuencia, estos significados primitivos o ideas simples de las cosas son de suma importancia, porque nos auxilian en la formación de conceptos más complejos, como el de las relaciones entre la gente y los objetos y sus diferencias entre ellos, así como sus relaciones funcionales según la pertenencia de cada concepto. Luego entonces, esto es una pequeña muestra que tanto genética como perceptualmente estamos capacitados para percibir tales efectos. De esta manera, los niños poseen la habilidad para desarrollar un conjunto de significados básicos, con el cual pueden construir un vocabulario muy rico, cuyo desarrollo no es precisamente innato sino que es más bien el resultado de la experiencia común del niño y su pequeño mundo (Bialystok y Hakuta 1994).

Además, la mayoría de los investigadores sobre la adquisición de una L1 coinciden en afirmar que cuando el niño inicia aprendiendo su lengua materna, normalmente empieza por el uso de las palabras, las cuales expresan tanto sus necesidades físicas como emocionales, según Clark (1977, 1993), Hatch (1978a), Slobin, (1979), Bialystok y Hakuta (1994) entre otros.

Los niños al adquirir las palabras van también adquiriendo al mismo tiempo sus características intrínsecas (ver 2.4). Aprenden que las palabras normalmente se refieren a una clase de objetos, por ejemplo la palabra "*libro*", con la cual designarán cualquier objeto que se le parezca, empezando así a ampliar o a compartir los significados de las palabras con otros objetos, y según sus características de forma y uso, tales como: cualidades perceptibles de forma, de talla, de tamaño, de color, de serie, de movimiento, de sonido, de gusto y textura; señalándolas con un sustantivo o un adjetivo, lo que constituyen los primitivos conceptuales. Es decir que el niño inicia nombrando su realidad a través de las palabras que expresan su pensamiento o sus necesidades.

Así cuando los niños poseen ya algunas palabras empiezan hacer generalizaciones sobre las clases de palabras como los sustantivos, (palabras para las personas, los lugares y las cosas), en contraposición con los verbos (palabras necesarias para expresar las acciones y los estados). Por lo tanto, los niños necesitan las palabras para iniciar las categorías sintácticas (sustantivos, adjetivos y verbos), con las cuales pueden formar posteriormente frases, surgiendo así las relaciones gramaticales como lo establece Clark (1993).

Por consiguiente, esto nos demuestra una vez más que el léxico es muy importante; porque expresa más que la sintaxis, como lo afirma Courtillon (1989:146):

“Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe, et plus tard, la morpho-syntaxe.”

De esta forma, observamos que los niños inician básicamente por hacer uso de una sola palabra, la cual parecería aislada, pero en realidad su comprensión depende del contexto y de la situación comunicativa en que se presenta. De otra manera, si dicha palabra se diera en forma aislada carecería de significado, por no estar relacionada a un contexto, como lo afirma Slobin (1979). Por lo tanto, el niño no sólo inicia haciendo uso de las palabras dentro de un contexto, sino que éstas igualmente le ayudan a ir descubriendo su mundo, al poder asignar un nombre a las cosas que le rodean.

Esto significa en general que los individuos hacen primero uso del *principio general de comprensión de la situación*, para posteriormente ir entendiendo las partes que la integran. De tal manera que el enunciado formado por una sola palabra implica más bien que el niño comprende primero ese principio general; es decir, percibe primero la situación comunicativa y luego selecciona la palabra apropiada para ella, lo que Clark (1993) define como la convencionalidad del lenguaje. Esto nos demuestra entonces que gracias al uso del principio general de la situación, el léxico asume un papel primordial en la adquisición de una lengua, tanto materna como extranjera como afirman Clark (1977, 1993) y Slobin (1979), entre muchos otros.

Además Slobin (1979) y Courtillon (1989) afirman que la adquisición del léxico en la L1 va de par con el desarrollo cognoscitivo del niño. Por lo tanto, vemos que el conocimiento del léxico para los niños no es solamente un juego sino que es más bien “**un saber – hacer**”, todavía no adquirido. Este les ayuda a saber designar un objeto, a describirlo o a interpretar una situación; es decir, es un saber disponer de ciertas estructuras de la lengua, como por ejemplo: los sustantivos tanto abstractos como concretos.

Cabe afirmar que en general los sujetos prestan también atención a las características semánticas (ver 2.4), tales como: los sinónimos (palabras de significados similares) o los antónimos (significados opuestos), cuando analizan los significados de las palabras y las asignan a los referentes, lo que explica su fácil adquisición. Por ejemplo, un miembro de un par de antónimos es más básico y más fácil de aprender, al cual se le identifica como **término no – marcado**, mientras que el segundo es el **término marcado** o el más difícil de aprender. Por lo tanto, se sugiere que los individuos primero adquieren las palabras básicas generales como “*vaca*” antes que “*animal*”, o semi – básicas o más específicas antes que las básicas, o el más superordinado, por ejemplo “*perro*” antes que “*cachorro*”, como asevera Hatch y Brown (1995).

Vemos por consiguiente que al aplicar el principio general de la situación, los niños están ya preparados para iniciar una comunicación interpersonal, aunque sólo utilicen palabras sueltas, las cuales están siempre dentro de un contexto.

En síntesis, lo que los niños hacen al adquirir el lenguaje es primero adquirir una gran cantidad de palabras o primitivos conceptuales, los cuales identifican y aíslan las formas pertenecientes a su lengua materna. También identifican los significados y los unen con las formas, construyendo una entrada léxica, la cual configura el léxico mental.

Además, relacionan el significado con la forma apropiada, observando las intenciones del hablante e identificando los campos semánticos y los dominios conceptuales que abarcan las palabras. Aprenden tanto la organización y las relaciones de los significados (ver 2.4) como sus formas de inflexión para inventar nuevas palabras a través de los compuestos y las derivaciones.

Sin embargo, a pesar de todo lo anterior el vocabulario estuvo por mucho tiempo relegado, como veremos a continuación.

2. 3. 1. Negligencia en el estudio del léxico.

Revisando la bibliografía, encontramos que efectivamente hubo un período entre 1945 y 1970 en que el estudio del léxico se centraba sólo en saber la gradación y selección del vocabulario; es decir, la cantidad necesaria de palabras en la elaboración de un programa para la *enseñanza de una lengua extranjera (LE)*, como la lista de palabras frecuentes propuesta por West (1953) y más tarde se enfocaron al uso apropiado de las categorías comunicativas, como: nociones (tiempo, cantidad y espacio) y funciones (invitar, ofrecer, etc.) propuesto

por Wilkins (1972) y Van Ek (1976) para el Consejo Europeo, pero con muy poca atención al vocabulario en sí tanto teórica como metodológicamente, (Coady & Huckin, 1997).

El léxico fue también considerado para hacer descripciones al nivel lingüístico o lexicográfico, pero en cuanto al proceso de adquisición / aprendizaje había sido muy vagamente tomado en cuenta.

Por esta razón, es sumamente difícil discutir el proceso de adquisición del léxico de una L2 y aún más de una L3, ya que éste estuvo relegado a un segundo plano por mucho tiempo, sobre todo en las décadas de los setenta y principios de los ochenta, como lo afirma Meara (1980:221):

“Vocabulary acquisition is part of the psychology of second language learning that has received short shift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments research”.

Esta postura es también más tarde sostenida por otros investigadores, tales como Laufer (1986), Maiguashca (1993), Ellis (1995), Paribakht y Wesche (1997), entre otros; así que no podemos negar en forma alguna que éste ha sido un aspecto poco estudiado y olvidado en general, dado que no encontramos hipótesis explícitas sobre un posible orden natural o de cualquier clase de orden para la adquisición del léxico, o sobre las áreas del significado de las palabras, la referencial, la cognoscitiva, la afectiva, la sociocultural, la estilística y la simbólica. Maiguashca (1993) afirma inclusive que no existe el metalenguaje suficiente para referirse al vocabulario. Este panorama según Maiguashca (1993) proporciona concepciones mínimas sobre el proceso de adquisición del léxico necesario para su aplicación a la enseñanza.

Por este motivo, no existen modelos operacionales ni comprensibles sobre la estructura general de referencia que nos sirva para la enseñanza del léxico, como asevera Maiguashca (1993).

De tal forma que las investigaciones del léxico tanto teórico como aplicado no son suficientes:

“.....They have tended to be fragmentary and unrelated to each other. As a consequence, we have glimpses of various aspects of the lexicon but we still lack the total

picture".

(Mauguashca, 1993:94)

Sin embargo, ya no podemos sostener la misma premisa de descuido en cuanto al aprendizaje y enseñanza del léxico, porque a partir de la segunda mitad de los ochenta podemos encontrar ya un gran número de investigaciones iniciadas desde entonces, y principalmente en esta última década de los noventa. Así que estos trabajos sobre el léxico han recobrado un interés notable, como lo demuestran los trabajos de Laufer (1986), Maiguashca (1993), Oxford y Scarcella (1994), Ellis (1995), Hatch y Brown (1995), por mencionar sólo algunos, y se está completamente consciente de que este subsistema debería de estudiarse más como lo sugiere Broeder (1989:86):

".....research on second language acquisition should devote no less energy to the lexicon than to syntax, morphology or phonology..."

En cuanto al proceso de adquisición del léxico, también ha atraído mucho más la atención en estos últimos años, como lo vemos con algunos investigadores, tales como Meara (1980), Ludwig (1984), Ijaz (1986), Carter y McCarthy (1988), Sautemeister (1989), Vigner (1989), Broeder (1989), Levelt (1991), Clark (1993), Ellis (1994, 1995), Harley (1995), Pearson y Fernández (1995), Coady y Huchin(1997), Arnaud y Savignon (1997), entre muchos otros.

Ellis reconoce por su parte que, dentro del estudio de la adquisición del léxico de una L2 se han enfocado más al aprendizaje del vocabulario intencional o incidental en la escritura, afirmando que se le ha dado muy poca importancia a cómo los sujetos adquieren el vocabulario incidentalmente en lo oral:

"To date, little attention has been paid to how L2 learners acquire vocabulary incidentally from oral input"

(1994:1)

Como vemos, todavía falta mucho por investigar sobre la forma de cómo los individuos adquieren concretamente el vocabulario y cómo puede ser la mejor manera de enseñarlo. Además de que tampoco se ha alcanzado el mismo nivel de sistematización y comprensibilidad que tiene por ejemplo la gramática, la cual ha sido siempre una prioridad en la investigación del lenguaje.

Concordamos con Laufer (1986) que la preferencia por estudiar la gramática y la fonología se debe a que ambos sistemas son cerrados y en consecuencia se pueden realizar más abstracciones y generalizaciones que con el vocabulario que es un sistema o conjunto abierto.

Actualmente, el léxico es el área de más rápido crecimiento en cuanto a las investigaciones sobre una L2 y sus publicaciones. Gracias a esto, hoy sabemos inclusive sobre algunos estudios realizados tanto con adultos inmigrantes, residentes en diferentes países europeos como con estudiantes de lenguas extranjeras, quienes consideran que la **adquisición del léxico es el problema central** de su aprendizaje, porque en un momento dado les impide usar la LE correctamente. Así que a través del vocabulario, el individuo puede medir tanto su progresión comunicativa como sus limitaciones. Broader afirma que:

“...language acquisition can not take place without grasping the lexicon of a particular target language, and taking into account that the acquisition of this lexicon is conceived as a mayor communicative problem by both native speakers and language learners...”

(1989:87)

Esto nos demuestra que tanto los nativos hablantes como los no nativos consideran al vocabulario como un factor determinante e indispensable en su interacción comunicativa.

Otros teóricos comulgan igualmente con esta idea de que la falta de vocabulario es el mayor inconveniente para sostener una buena comunicación entre estudiantes y nativos hablantes, lo que sin duda impide la adquisición del lenguaje: Wilkins (1972), Politzer (1978), Ludwig (1984), Meara (1984), Krashen (1989).

Por otra parte, desde el punto de vista pedagógico, el léxico es igualmente imprescindible para medir la efectividad del aprendizaje, la cual será probada en la medida en que un hablante pueda interactuar con un nativo hablante u otro hablante.

Asimismo hemos observado que los errores léxicos, por ejemplo cometidos por los aprendices durante una conversación, distorsionan, alteran o impiden en ocasiones la

transmisión exitosa de un mensaje. Esto suele suceder en el caso del uso de frases coloquiales, cuyas diferencias pueden ser notables de un sistema lingüístico a otro; es decir, de una L1 a una L2 y aún de ésta a una L3.

En consecuencia, la adquisición de una lengua tanto materna como extranjera, no puede darse si antes no se maneja el léxico de la lengua en cuestión, como lo afirman Sautemeister (1989), Broeder (1989), Clark (1993), Coady y Huckin (1997), entre otros.

2. 4. Estructura del léxico.

Como ya dijimos en la definición del léxico, las palabras son el elemento esencial de este subsistema, además de ser la unidad significativa mínima que puede moverse al interior de una oración. Por lo tanto, necesitamos conocer sus significados, sus características y las relaciones que tienen primero entre sí mismas, y luego con otras palabras.

Naturalmente sabemos que el conocimiento específico de cualquier individuo sobre una palabra depende de la persona y sus motivaciones, sus deseos y necesidades para utilizarla. Por tal motivo, la adquisición del léxico no es un simple vaivén entre el saber y el no saber, sino que parece ser más bien un continuo de conocimiento sobre cualquier palabra, en donde el individuo puede encontrarse en cualquier parte de ese continuo, (Hatch y Brown 1995).

El léxico es igualmente un sistema que construimos colectivamente como un grupo social y lingüístico: el conocimiento de las palabras refleja la edad de la persona, su género, su ocupación y su origen, tanto cultural como regional. Por lo tanto, estos factores determinarán la selección de las palabras que los individuos producirán, así como el cuándo, el cómo, él con quién, y cuáles no utilizarán. Esto significa que continuamente estamos negociando el significado de las palabras en nuestras interacciones verbales, eligiendo aquellas palabras convenientes al tipo de interacción y al grado de familiaridad según las personas con quienes hablamos. De donde el uso y la selección de las palabras dependerán de la imagen que pretendamos dar.

Por todo lo anterior, discutiremos a continuación la estructura u organización de las palabras.

2. 4. 1. Características Intrínsecas de las Palabras.

Sabemos que las palabras están almacenadas y organizadas en la memoria como un diccionario; es decir, como una lista mental de elementos léxicos con la información detallada de cada palabra. Así que según Levelt (1991), cada palabra o elemento léxico es pues la unión de cuatro características:

1). El significado en sí del elemento léxico. Es decir, el concepto deseado en el mensaje a transmitir a través del elemento léxico seleccionado, por ejemplo: comer: ingerir para nutrirse o por placer.

2). Las propiedades sintácticas, por ejemplo: comer, verbo transitivo: sujeto externo y objeto interno.

3). La especificación morfológica del artículo o elemento léxico, por ejemplo: comer, => comerán, comido, etc.

4). La especificación de la forma fonológica, como los segmentos fonológicos, sílabas y estructuras de la entonación.

Las dos primeras características son funcionales, porque tienen que ver con el significado de las palabras: el significado implícito de la palabra misma por un lado, y el valor extra-lingüístico del mismo, por el otro, dando ambos, la información conceptual. Estos aspectos se relacionan por lo tanto más con el proceso de adquisición y comprensión del significado lingüístico; es decir, con los procesos psicológicos subyacentes del uso significativo del lenguaje, puesto que entre más frecuente sea el uso de una palabra dará más significados diferentes, ya que se ampliarán más los contextos en los cuales podrá usarse.

Las dos últimas, son características estructurales o formales, porque se refieren a la fonología y a la gramática. Es decir, son las que explican las dimensiones y categorías o atributos del significado, las combinaciones de palabras (prefijos, sufijos, asociación de palabras, etc.) lo que constituye la estructura interna del léxico mental, además de dar la información formal de las palabras. Con dicha información entonces se pueden formar palabras compuestas y derivaciones, ofrecer un rango de opciones para crear nuevas palabras, y poder así transmitir nuevos significados, permitiendo con ello, la evolución continua del léxico como un todo.

Así que estas características constituyen como podemos ver, la esencia del lenguaje y por lo tanto del vocabulario mismo, como lo declaran: Slobin (1979), Ludwig (1984), Levelt (1991), y Clark (1993), entre otros.

2. 4. 2. Propiedades Importantes del Léxico.

Las propiedades de un elemento léxico son en primer lugar, las características formales descritas en el punto anterior (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas). En segundo lugar, tenemos las propiedades relacionadas con el uso del léxico, como: las pragmáticas (el uso), las de estilo (formal e informal) y las de registros de habla y las características afectivas de ciertas palabras. Estas propiedades varían según el contexto del discurso, en donde obviamente algunas palabras convendrán mejor que otras.

2. 4. 3. Relaciones Léxicas.

La comprensión de estas relaciones es determinante para la adquisición / aprendizaje del lenguaje. Entre las relaciones léxicas más importantes y esenciales, tenemos por ejemplo: los campos semánticos, los co-hipónimos, las características semánticas (sinonimia, polisemia, taxonomías jerárquicas, hipónimos, superordinados, subordinados), los cognados, el lenguaje figurativo y metáforas, la construcción de palabras (compuestas, frases coloquiales), las clases léxicas (partes del discurso, sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc.) según Clark (1993) y Hatch y Brown (1995), entre otros.

De éstas, sólo analizaremos algunas de las más frecuentes en la enseñanza de una LE, como los campos semánticos, las características semánticas y la construcción de palabras; además de otras relaciones tales como: los préstamos de palabras, las cuales veremos en el siguiente capítulo.

Como ya sabemos, el léxico de cualquier lengua es infinito; por lo cual, necesitamos estructurarlo a través de dichas relaciones. Esta estructuración implica sin embargo ciertos problemas, porque como sostienen Paillard y Thomières (1985), la lengua no es nada más un grupo de etiquetas o una copia de la realidad. Además aunque así fuera, sabemos que las realidades expresadas en las lenguas son muy variables de una a otra sociedad. Por tal motivo, Bouton (1962) había ya identificado tales relaciones más bien como dificultades en

la adquisición del léxico, las cuales son más específicas que aquellas de la morfosintaxis por ejemplo. Este autor las clasificó entonces en tres grandes grupos, las cuales tienen relación con el vocabulario abstracto y con los pasos intelectuales seguidos conscientemente por el estudiante. De tal manera que decidimos utilizar la clasificación propuesta por él; es decir, los *tres grupos de problemas o dificultades* para entender mejor tales relaciones léxicas.

2.4.3.1 Problemas Derivados para el Conocimiento de la Palabra.

Dentro de este grupo, pensamos que podemos ser todavía más específicos al subdividirlo en tres aspectos:

2.4.3.1.a. El Manejo de la Polisemia.

La polisemia es el carácter de un signo de poseer varios contenidos, varios valores, por ejemplo: la palabra *"tienda"* puede significar lugar para comprar mercancías o un lugar para acampar.

Por lo anterior, podemos observar que el individuo puede conocer sólo un sentido de la palabra en la mayoría de los casos, y normalmente tiende a generalizar; es decir, no llegará realmente a dominar la polisemia de un término en la LE, asignándole a una sola palabra todos los mismos valores de su L1 que le parezcan equivalentes. En consecuencia, la palabra extranjera – cuyo significado el estudiante cree dominar – en un contexto diferente no la comprenderá fácilmente, provocando en ocasiones malos entendidos. Esto implica por lo tanto que, como profesores, debemos tomar en cuenta este aspecto en nuestro programa de trabajo, y asimismo incluir dinámicas adecuadas para practicarlos.

2.4.3.1.b. El Manejo de la Sinonimia.

Es una relación entre significado y significante que también escapa al dominio del estudiante, dado que consiste en:

"Une même notion qui peut se traduire par des mots différents qui la colorent et rendent des valeurs affectives particulières".

(Bouton, 1962:5).

Esto quiere decir que una misma palabra comparte diferentes significados. Tenemos por ejemplo: “*reflexionar*” que posee otros valores como: pensar, creer, meditar, imaginar, etc. De tal forma, notamos que el sujeto cuenta normalmente con una sola palabra que utiliza como “*pase*” en todos los contextos posibles, expresando así vagamente sus ideas. Aunque él (ella) la lea o la escuche, no logrará fácilmente comprender el valor expresivo y variable de esta misma palabra, porque la considerará como sinónimo absoluto de la “*palabra clave*” adquirida anteriormente. Es decir que no conocerá los diferentes sinónimos de los cuales puede servirse, por ejemplo, el verbo “*hacer*” en francés “*faire*” empleado en casi todos los casos, cuando existen otros términos que expresan mejor sus ideas, como: “*faire des courses*” por “*acheter*” (hacer compras por comprar), o “*faire la cuisine*” por “*cuisiner*” (hacer la cocina por cocinar).

No obstante, esto no significa que estos usos sean incorrectos, sino que son restringidos, sobre todo al inicio de su aprendizaje, limitando con ello una elección léxica más precisa y variada.

2.4.3.1.c. *El Manejo de las Etimologías.*

El problema de las etimologías en el sentido negativo se refiere al uso y abuso de un término, de tal modo que el individuo puede irse alejando progresivamente de su sentido etimológico inicial, por ejemplo: “*infame*” (vil, infame) a “*fameux*” (famoso), o “*achalandé*” (acreditado) a “*chaland*” (cliente) según Bouton (1962).

Por otro lado, este fenómeno tiene igualmente un aspecto positivo, cuando puede ayudar a los estudiantes a relacionar las palabras nuevas con aquellas que ya conocen, y en las cuales creen adivinar el mismo radical, como por ejemplo de “*famille*” a *familiariser* – *familiarité* – *familier*, etc.

Sin embargo, necesitamos señalar que estas aproximaciones no siempre son posibles, puesto que existen términos que no siguen ninguna regla etimológica, por ejemplo en francés tenemos “*nuage*” (nube), el verbo nublarse equivaldría a “*se couvrir*”. Así pues, el estudiante puede en ocasiones inventar palabras inexistentes pero parecidas a aquellas que si existen, como: “*mal*” (mal) a “*malin*” (malvado).

Esto nos muestra entonces que el profesor no puede minimizar la importancia de estas tres relaciones, sino que por el contrario, debe dedicarles mucha atención.

2.4.3.2 Problemas Derivados para la Formulación de Ideas.

Este punto correspondería a la construcción de palabras, como relación léxica. Algunos investigadores como; Bouton (1962), Fillmore (1976), Krashen y Scarcella (1978), Scherfer (1988), Hatch y Brown (1995) entre otros, afirman que buena parte del lenguaje es predecible gracias al conjunto de frases estereotipadas existentes, correspondientes a determinadas situaciones comunicativas, tales como: en el restaurante, en las terminales de autobuses, en el hotel, en la oficina, en el aeropuerto, etc.

Así que las frases utilizadas en dichas situaciones están formadas desde luego por palabras simples aisladas que forman palabras compuestas o complejas, - según su colocación - (de donde el calificativo de construcción de palabras); dando como resultado las *frases estereotipadas o clichés*, como las denomina Bouton (1962). De esta forma, surgen las frases idiomáticas las cuales forman unidades léxicas, cuyo conjunto difiere del significado individual de cada palabra; como por ejemplo en francés tenemos: “*cafard*” que significa “cucaracha”, pero “*avoir le cafard*” significa “estar deprimido o triste”.

Por lo tanto, los niños y adultos que aprenden su L1 u otra lengua (L2 o L3) parecen adquirir mejor estas frases estereotipadas y las palabras individuales como unidades léxicas que como palabras o frases aisladas. Dichas frases o clichés son muy utilizadas e importantes como lo afirma Becker (1975 en Hatch y Brown , 1995:201):

“We speak mostly by stitching together swatches of text that we have heard before, productive processes have the secondary role of adapting the old phrases to the new situations”.

De ahí que Scherfer (1988) afirme también que en la práctica, muchas de las conversaciones de la vida cotidiana son estereotipadas, tanto en su construcción como en su desarrollo; es decir, en su forma lingüística como en su contenido. No obstante, esto representa un serio problema cuando queremos formular nuestras propias ideas, porque puede ser que en ciertas ocasiones y en alguna situación dada, podamos emplear automáticamente fórmulas ya elaboradas o clichés que nos impidan ser más creativos y formar enunciados nuevos para expresar la misma idea, por ejemplo: “*faire le ménage*” (hacer el aseo), por “*nettoyer la maison*” (limpiar la casa).

De esta manera, los estudiantes de una LE pueden a veces mal interpretar el uso de estas fórmulas, ya que tienden a traducirlas literalmente con respecto a aquellas utilizadas en su L1, y cuyos significados no son del todo apropiados. Además, si llegan a comprender el sentido en la L2, no lo utilizarán espontáneamente cuando éste se requiera. Por ejemplo, existen expresiones francesas como: *"casser sa pipe"* que significa "morir", la cual al ser traducida al español literalmente quiere decir "romper su pipa"; lo que no daría de ninguna manera el mismo significado. Lo mismo pasaría en una situación inversa; es decir, si una expresión parecida del español es traducida al francés dará el mismo resultado negativo. Por tal motivo, como profesores de lenguas deberíamos insistir más en el proceso de producción que en el de la simple reproducción o repetición de los clichés.

2.4.3.3 Problemas Derivados del Entorno Sociocultural de un Término.

Este problema se refiere a las diferentes significaciones que los individuos asignan a algunas palabras según su contexto sociocultural o psicoafectivo. Esto quiere decir que el individuo puede atribuir a las palabras de la L2, una particularidad afectiva o psicológica que esté fija en su memoria y de acuerdo a sus experiencias vividas en la L1, lo que no corresponderá evidentemente a la L2. Resultando con ello que el individuo no pueda percibir tampoco los aspectos culturales, emocionales e históricos implícitos en los términos extranjeros, principalmente al inicio del proceso de adquisición / aprendizaje del léxico de la L2 o L3, como en el caso de las frases coloquiales o regionalismos.

Por consiguiente, este aspecto puede ser la razón por la cual, la adquisición de las palabras de una LE que se impone a la mayoría de los estudiantes en forma "pura", permanece casi siempre artificial y poco motivada para hacer un uso espontáneo y real de estas palabras. De esta manera, Bouton define además este problema como:

"Les mots de la LM ont dans la conscience linguistique du sujet parlant, une existence qui n'est pas exclusivement déterminée par des critères linguistiques".

(1962:11)

Asimismo y como lo mencionamos anteriormente, las categorías semánticas están basadas en nuestras experiencias originadas dentro de nuestro medio ambiente. Así que como profesores debemos cuidar de contextualizar las palabras en situaciones reales, tanto de la L1

como de la LE de los estudiantes, tomando en cuenta ambas culturas; es decir, tanto de L1 como de L2 o L3.

Luego entonces, todos estos aspectos que acabamos de describir se refieren a algunos de los procesos léxicos más importantes que intervienen en la adquisición / aprendizaje del léxico, los cuales influyen de manera determinante en su aprendizaje.

2. 4. 4. Conocimiento Léxico.

El conocer una palabra implica pues además de saber todos los puntos expuestos anteriormente (2.4.1, 2.4.2 y 2.4.3):

- Reconocerla fonética y visualmente.
- Relacionarla con su contraparte en la L1, si se trata de una palabra en la LE.
- Usarla comunicativamente, dentro de un contexto en una interacción específica.

Como vemos el conocimiento léxico es muy complejo porque requiere muchos conocimientos integrados en cada elemento léxico.

Por lo tanto, este conocimiento léxico debe incluir varios aspectos que Ellis (1994) y Oxford y Scarcella (1994) identifican como: el formal (ver 2.4.1), la posición (relaciones gramaticales y sus límites), las colocaciones (palabras co-ocurrentes y orden específico), las funciones (ver 2.4.2), el significado (de un diccionario por la no equivalencia de una lengua a otra), las asociaciones (las palabras no ocurren solas, sino en asociaciones con otras que ocurren en contextos similares), el control sobre las palabras (habilidad del individuo para recurrir a ellas) y finalmente, hacer uso del conocimiento receptivo (conocimiento de palabras que el sujeto puede o no ser capaz de usar), adquirido antes que se presente el conocimiento productivo (palabras utilizadas realmente en un discurso hablado o escrito), el cual incluye y extiende el conocimiento receptivo. Este conocimiento receptivo inicial debe con el tiempo volverse conocimiento productivo en cualquier lengua (L1 o LE).

Todas estas características sobre el conocimiento léxico dan una ligera idea de lo que realmente pasa en el conocimiento profundo de una palabra; faltan aún desarrollar modelos más adecuados para saber como el léxico mental de los individuos está verdaderamente construido en su totalidad, es decir, como un bloque o una gran estructura a gran escala, más que enfocarse a analizar un pequeño número de palabras individuales (Meara, 1984 y 1992).

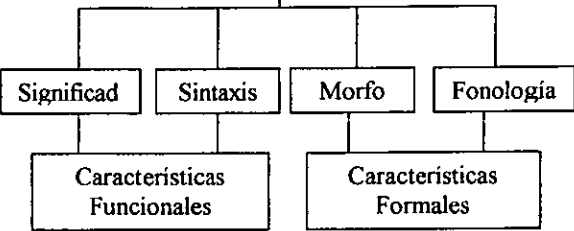
El hecho de que los investigadores describan sólo una parte del conocimiento léxico es confirmado por Manguashca (1993:94):

*“..... within the vast and explored territory of vocabulary
so far we have been able to chart some parts, but we do
not yet have the entire map...”*

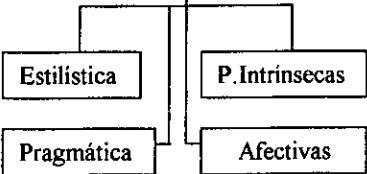
A continuación veremos un cuadro sinóptico en donde resumimos todo lo relacionado a la estructura del léxico.

ESTRUCTURA DEL LEXICO

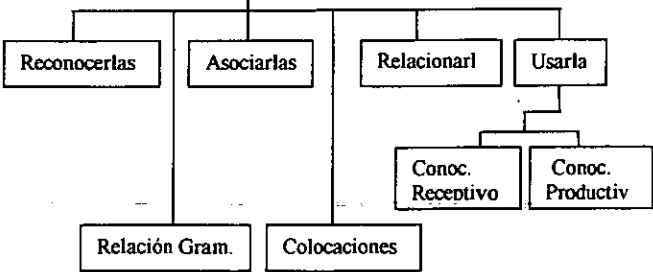
Características Intrínsecas de Las Palabras



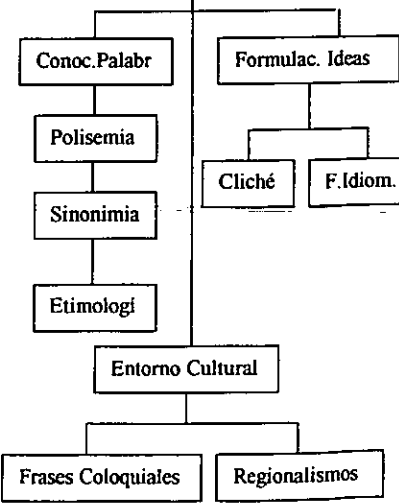
Propiedades del Léxico



Conocimiento de Palabras



Relaciones Léxicas (Problemas)



2.5. Investigaciones Existentes sobre la Adquisición del Léxico.

2.5.1. Introducción.

Como hemos venido discutiendo, esta investigación está dirigida a estudiar la adquisición del léxico, la cual sabemos es esencial para dominar un lenguaje; además de que nos ayudará a entender mejor la adquisición del lenguaje en general (Krashen, 1989). Por lo tanto, analizaremos los trabajos más sobresalientes sobre la adquisición del léxico de una L2, aunque algunos trabajos se ubicarían mejor en el aprendizaje del léxico, pero los mencionamos en esta sección, porque creemos que se relacionan más con la adquisición en sí. Además, Krashen y Terrel (1983) afirman que la adquisición y el uso del vocabulario deben ser una prioridad en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente cuando se quiere alcanzar la competencia comunicativa, la cual no tendría lugar sin la comprensión del mismo.

A partir de este análisis entonces, podremos proponer nuestro *modelo de aprendizaje léxico de una L3*, el cual proviene de nuestra propuesta general de que la adquisición de L1, L2 y posiblemente L3 siguen procesos generales similares.

Veamos entonces lo que sucede con los aprendices del léxico de una lengua extranjera.

2.5.2. Características previas del estudiante para la adquisición léxica de una Lengua extranjera (LE) o L2.

Evidentemente, el proceso de adquisición del léxico de una L2 como cualquier otro proceso de aprendizaje, depende de un número de variables, y más cuando los individuos cuentan ya con cierta experiencia en el proceso de adquisición / aprendizaje, tanto de su L1 como de una L2, de las cuales destacaremos las siguientes características.

2.5.2.1 Procesos y Contenidos de la Memoria.

La memoria juega un papel fundamental en la adquisición del léxico. Es gracias a la memoria que podemos retener todas las palabras, tanto de la L1 como de la L2, de la L3 o etc. Ella nos permitirá también hacer todas las asociaciones correspondientes entre unas palabras y otras.

Vigner (1989) por ejemplo, afirma que sólo a través de la memoria el individuo puede recurrir a su bagaje sociocultural. De esta forma, tenemos que el sentido de una palabra no

está solamente ligado al plan cognoscitivo; es decir, a las asociaciones verbales o semánticas, sino que es mucho más extenso y tiene que ver también con las impresiones sensoriales y motrices, así como con las situaciones afectivas, las cuales son otras áreas de la memoria. Esto significa que los estudiantes adquirirán más fácilmente el léxico sobre temas conocidos y que además les interese o que necesiten aprender.

Por otra parte, aunque desconocemos el desarrollo completo de la memoria, sabemos por ejemplo que el individuo cuando adquiere el léxico efectúa además otros procesos, como: estructurar el léxico que va adquiriendo, porque es claro que no se dedica únicamente a apilar una palabra tras otra, sino que organiza su vocabulario de tal forma que junta las palabras parecidas (por sonido o grafía), reagrupa las que se parecen por el significado, separa lo que haya aprendido agrupado, como en el caso de una expresión idiomática o una frase completa, lo cual es común en varios idiomas, entre ellos el inglés y el francés desde luego. A través de la memoria el individuo realiza igualmente transformaciones de palabras, analogías, sobre generalizaciones, neologías, simplificaciones, traducciones a su L1, etc.

2.5.2.2 Elaboración Mental.

Otra característica de la adquisición del léxico, la cual según Vigner (1989) es tan importante como las asociaciones y la memorización, es naturalmente la *elaboración mental* que el sujeto realiza durante la adquisición léxica de una LE. Esta se explica cuando el individuo desarrolla o pone en práctica ciertas estrategias individuales para asimilar el conocimiento y hacer uso de las palabras. Además, puede utilizar un método general de enseñanza que le ayude a desarrollar mejor su actividad mental, como la imaginación o la creatividad para un aprendizaje más efectivo.

Por lo tanto, cuando hablamos de elaboración mental nos referimos a que normalmente el sujeto genera palabras u oraciones, adquiere definiciones, lista de palabras, de diálogos narrativos, utilizando ciertas estrategias, como: fijarse en elementos verbales o visuales por ejemplo. Así que entre más imaginable u observable sea una palabra como las palabras concretas, se aprenderán primero y más rápidamente que las abstractas; porque desarrollarán una imagen mental que permitirá recordarlas más fácilmente, por ejemplo: "perro" (palabra concreta) en contraste con "esperanza" (palabra abstracta).

2.5.2.3. Conocimientos Lingüísticos.

Dentro de esta característica, además de tomar en cuenta las anteriores, tenemos que insistir que las propiedades intrínsecas de las palabras facilitan o dificultan el aprendizaje de ellas e independientemente de las claves contextuales disponibles para los sujetos. Así, observamos que los sustantivos concretos por ejemplo se adquieren más fácilmente que otras partes del discurso, como las preposiciones o las locuciones adverbiales, - como ya mencionamos anteriormente -. Los adjetivos, los verbos y los adverbios, por ejemplo se adquirirán posteriormente y en ese orden respectivamente, indicando con ello el grado de dificultad, como lo sugieren varios estudiosos: Felix (1976), Yoshida (1978), Elley (1989), Nation (1990), Ellis y Beaton (1993) y Ellis (1994 y 1995) entre otros.

Las investigaciones muestran además que los individuos aprenderán mejor las palabras de la LE que se encuentren en diferentes y variados contextos, y principalmente aquellas que tengan una estructura fonética, morfosintáctica o semántica que se aproxime a su L1. Sin embargo, y a pesar de tales características, la comprensión de estas palabras no será adquirida en el primer contacto; es decir que, se apropiarán de los significados progresivamente y a medida que se encuentren en otros contextos diferentes.

Otras palabras que los individuos aprenderán más fácilmente son aquellas palabras usuales o de empleo más frecuente, que aquellas de poca frecuencia. Existen inclusive algunos investigadores como: Palmberg (1987), Beck et al. (1987), Elley (1989) y Brown (1993) que han demostrado que con sólo una o dos exposiciones de las palabras no es posible aprenderlas, esto sólo sirve para reconocerlas sin poder dar su significado. Para obtener mejores resultados es necesario entonces exponer a los sujetos a dichas palabras, de cuatro a siete veces, según los teóricos antes mencionados.

Algunos otros teóricos como Meara (1984), Takala (1984), Ellis (1995) dicen que la longitud de las palabras es también un factor de dificultad para aprenderlas porque los individuos consideran que es más fácil descodificar y recordar las palabras monosílabas que las polisílabas. Además como sabemos, los principiantes cuando aprenden una palabra, aprenden su aspecto formal a través de procedimientos holísticos, es decir, sin analizar. Pero conforme avanzan en sus conocimientos, tienden más a analizar las palabras.

Para otros como Haastrup (1990) y Brown (1993), los sujetos utilizan diferentes medios para procesar las palabras, sobre todo aquellas de estructuras complicadas. Declaran

que los sujetos identifican los diferentes tipos de claves, como: lingüísticas, extralingüísticas, el acento enfático (o importancia de las palabras), en base a un contexto específico y a las experiencias que tengan del mundo que los rodea, los cuales les ayudarán a adquirirlas más fácil e independientemente de su frecuencia de uso.

2.5.2.4. Repertorio Cultural del Individuo.

Este punto se refiere a los conocimientos intrínsecos que cada individuo posee de su entorno ambiental, social y cultural, cuyas características entran indiscutiblemente en juego en el proceso de adquisición / aprendizaje del léxico, porque le permitirán inferir más fácilmente el significado de las palabras nuevas dentro de un contexto, incrementando su vocabulario, y poder así aplicarlas en contextos nuevos.

Además como sabemos, las categorías semánticas están basadas en las experiencias que cada cual tiene del mundo que lo rodea. Ahora bien, todos los humanos tenemos el mismo aparato perceptual básico que nos permite poseer la misma orientación del espacio de nuestro entorno, lo que nos conduce a compartir ciertas similitudes en la estructuración de este espacio semántico, en diferentes lenguas. Por ejemplo, creemos que todas las lenguas contienen palabras para designar los núcleos familiares, las clases de comida, las clases de trabajo, las plantas y los animales, etc. Deben igualmente existir ciertas categorías universales de percepción (oír, ver, etc.), de sensación (hambre, sed) y emoción (amar, odiar), etc. No obstante, estos aspectos están organizados de acuerdo a las diferencias culturales de cada lugar.

De ahí que como asevera Fowler (1985), el vocabulario de una lengua se ha considerado más como un tipo de **mapa léxico** que puede variar según las preocupaciones particulares de cada cultura. Un ejemplo de esta aseveración son los colores, los cuales varían de una cultura a otra, de acuerdo al entorno que los rodea, aunque en todas exista este concepto.

Por consiguiente, no es de extrañarse que varios teóricos de la adquisición de la L1 como Andersen (1978), Slobin (1979), Clark (1993), Bialystok y Hakuta (1994) entre otros, declaren que el niño se maneja desde el inicio de este proceso como portador de una base cognoscitiva, la cual le permite elaborar su conocimiento del mundo, y de acuerdo con las normas propias de su cultura. De este modo, el individuo posee ya una organización representativa del mundo en su L1, la cual se manifestará por medio del léxico en su L2.

2.5.2.5. El Papel de la Lengua Materna (L1).

Es evidente que dentro de todas las variables que influyen mayormente en la adquisición del vocabulario de una L2, la L1 juega un papel determinante en dicha adquisición. Esto es porque puede afectar tanto la producción y la comprensión, como el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2. Sabemos que entre más próximas sean la L1 y la L2 (lenguas romances por ejemplo) mayor probabilidad habrá para reconocer tanto la forma fonológica como la representación semántica de las nuevas palabras, facilitando su adquisición, como lo sostienen varios teóricos: Corder (1981), Nagy et al. (1993), Ellis (1994), Oxford y Scarcella (1994). Por otra parte, será más difícil aprender las palabras de la L2 que sean menos similares a aquellas de la L1. Esto podría en parte explicarse por el hecho de saber que el vocabulario de la L1 y de la L2 no se almacenan de forma independiente ni tampoco funcionan como unidades separadas, según Meara (1988). Por lo que la L1 puede afectar todos los aspectos de la producción léxica de la L2, así como de su comprensión en: la forma, el significado, la función y las propiedades, las cuales son observables en la transferencia lingüística que veremos en el siguiente capítulo.

2.5.3. Adquisición de las palabras de la L2.

Normalmente cuando los individuos deciden adquirir una L2 o L3 cuentan ya con una madurez cognoscitiva muy elaborada, la cual aporta a la tarea: el conocimiento del mundo, de las relaciones sociales, del contexto y los significados, así como el conocimiento de otras lenguas. Todo esto les permite entender como los objetos y sus sistemas simbólicos se relacionan entre sí, además de comprender también como las etiquetas simbólicas se usan para referirse a dichos objetos. De tal forma que los adultos que aprenden una L2 inician con una estructura conceptual ya desarrollada, la cual les facilita enormemente el camino para reetiquetar con palabras nuevas los objetos ya conocidos, así como para realizar cambios y modificaciones en su organización mental, aunque como sabemos, no todos los lenguajes etiquetan exactamente los mismos conceptos o hacen el mismo número de distinciones entre ellos, porque los hablantes de diferentes lenguas se enfrentan con diferentes categorías de la realidad, como lo sugieren Bialystok y Hakuta (1994).

Luego entonces, es natural que los estudiantes de una L2 difieran de los hablantes de una L1 al asignar los límites semánticos a las palabras, dándoles diferente valor influenciados por su L1, como lo demostraron Levenston y Blum (1977), Kellerman (1979) y Harley (1995),

quienes también observaron que hay términos léxicos que se adquieren más fácilmente que otros.

En este sentido, Oxford y Scarcella (1994) manifiestan que un posible orden de adquisición en la L2 es que los sujetos tienden a adquirir primero las palabras simples (sustantivos concretos) con pocos significados y funciones, antes de adquirir las complejas (sustantivos abstractos), las cuales poseen muchos significados y funciones. También afirman que se adquieren primero los prototipos léxicos (o ejemplos concretos), - los cuales Bialystok y Hakuta (1994) distinguen como los primitivos conceptuales, que los no - prototipos. Tales prototipos subyacen en la estructura de todos los lenguajes, al igual que los procesos cognoscitivos implicados en la adquisición del lenguaje.

Ijaz (1986) por su parte, descubrió que los sujetos usan las palabras según el grado de similitud entre la L1 y la L2, lo que les permite encontrar la reestructuración conceptual requerida para la adquisición de las palabras de una L2, por lo que el significado asignado a las palabras por los adultos avanzados en una L2 es muy similar a aquel asignado por los adultos nativos - hablantes.

Esto puede ser debido a que la adquisición de una L2 al contrario de la adquisición de la L1, implica la organización de dos sistemas léxicos y conceptuales de uno al otro y viceversa. Lo que nos conducirá a notar que entre los dos sistemas pueden existir muchas palabras cuyo significado corresponda aproximadamente entre sí, aunque desde luego, habrá muy pocos pares de palabras que se empalmen completamente en todas sus funciones léxicas, porque deben diferir en sus límites semánticos entre la L1 y la L2. De tal manera que una palabra de la L2 no puede ajustarse totalmente a la L1, a un concepto ya existente. Obligando así al aprendiz de una L2 a reestructurar los conceptos ya existentes en su L1 o a desarrollar nuevos conceptos que correspondan a la palabra de la L2.

Por otro lado, Bialystok y Hakuta (1994) afirman que un sujeto bilingüe tiene sólo una representación abstracta, pero con los detalles específicos del léxico y de ciertas reglas gramaticales o restricciones pragmáticas de cada lenguaje hablado por el individuo. Esto nos indica por lo tanto, que los hablantes no pierden ningún conocimiento alcanzado en un idioma, al iniciar el aprendizaje de un segundo o tercer idioma, aprovechando así todas sus experiencias previas.

De ahí que McLaughlin (1984) distinga tres etapas por las que atraviesan los individuos bilingües, y que parecen ser muy similares a aquellas por las que pasan los estudiantes de una lengua extranjera, en este caso el francés como L3.

A pesar de que existen evidencias de que los bilingües aprenden de forma similar a los monolingües, alcanzando promedios equivalentes de estructura, según Pearson y Fernández (1995), su aprendizaje es más lento que el de los monolingües, como lo afirman Hakuta (1986), Fischel et al. (1989) y Dale (1991). También se encuentran algunos estudios que muestran que los bilingües poseen mejores habilidades cognitivas que los monolingües, porque pueden ser de pensamiento más divergente y creativo, así como estar más conscientes de la naturaleza arbitraria del significado de las palabras pares y tener mayor creatividad lingüística. Sin embargo, se han descubierto igualmente efectos negativos del bilingüismo en áreas léxicas, como bajos niveles de vocabulario receptivo más que en los monolingües. En el vocabulario productivo por el contrario, tanto bilingües como monolingües tienen porcentajes similares, según Pearson y Fernández (1995).

2.5.3.1. Etapas de la Adquisición del Léxico entre Bilingües.

Los estudios con bilingües tienen más tradición que los estudios sobre una lengua extranjera, sobre todo las investigaciones de la asociación de palabras en psicología, la cual también ha sido un área de mucho interés en el bilingüismo, porque los investigadores quieren entender cómo el léxico de dos lenguajes está representado en el cerebro. Así, McLaughlin (1984) propuso **tres etapas para la adquisición del léxico entre bilingües**:

1. El niño bilingüe trabaja con un solo sistema no diferenciado; es decir, el léxico de las dos lenguas no está separado.
2. En la segunda etapa, el niño diferencia los dos sistemas, pero puede ocasionalmente mezclar los términos léxicos. Esta etapa fue claramente observable en nuestra investigación con estudiantes universitarios de inglés (L2) y francés (L3) como lenguas extranjeras. Por lo tanto, esta etapa no es exclusiva de los bilingües, sino que es compartida por los adultos aprendiendo una lengua extranjera.
3. En la tercera etapa, los dos sistemas están diferenciados, y aunque el niño mezcle aún algunos términos sabrá que pertenecen a la otra lengua; utilizándolos para propósitos especiales, marcándolos como mixtos. (Hatch y Brown, 1995).

Esta etapa fue también visible en nuestra investigación, si bien no estamos seguros que los estudiantes de una LE, no – bilingües estén siempre conscientes de estos “*préstamos*”, y sobre todo que los usen sólo para ciertos propósitos. Creemos sin embargo, que el uso de los

préstamos es consciente en algunas ocasiones, y bajo la presión de ciertas circunstancias, como lo discutiremos en nuestro siguiente capítulo.

McLaughlin (1984) afirma por su parte, que los niños mayores aprendiendo una L2 o L3 están conscientes inmediatamente de las diferencias sobre las formas en que los lenguajes dividen su espacio semántico, lo que también sucede con nuestros estudiantes.

En consecuencia, las tres etapas son una explicación de cómo los sujetos separan el léxico de los idiomas que aprenden. Así que para McLaughlin, la adquisición léxica es un proceso de tres etapas, pero para otros investigadores como: Ijaz (1986) y Ellis y Beaton (1993) es más bien una búsqueda de correspondencia léxica entre la L1 y la L2, con la cual intentan predecir la dificultad o la facilidad del aprendizaje de acuerdo a dichas correspondencias.

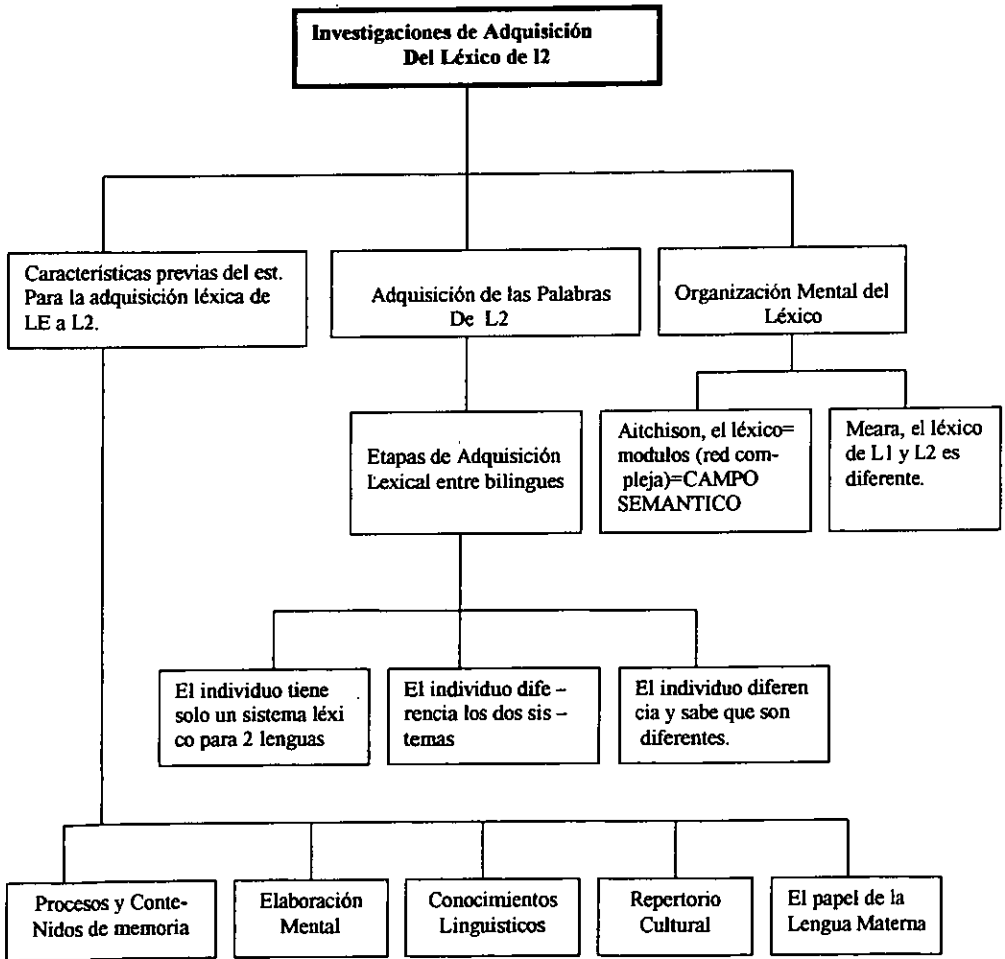
2.5.4. Organización Mental del Léxico.

Como ya lo mencionamos anteriormente, el léxico no es una pila de palabras en desorden, sino que posee cierta organización para poder recurrir a él fácilmente. De ahí que Coady et al. (1993) afirmen que las palabras que se reconocen con mayor facilidad sirven como llaves de entrada al esquema mental específico de las palabras, y las que se aprendan posteriormente se irán colocando en una red léxica ya existente.

Aitchison (1987) sugiere que el léxico mental se organiza en módulos superpuestos o interconectados, tales como: la información sintáctica – semántica, información fonológica y el de la creación de nuevas palabras. Cada módulo es una red compleja compuesta de mini-redes, como por ejemplo, la de un campo semántico. Entre más rica o completa esté esa red representada, más fácil será agregar una nueva entrada.

En cuanto a la organización del léxico de una L2, Meara (1984) descubrió que es ligeramente diferente al de la L1, ya que los nativos – hablantes responden de forma estable y motivados semánticamente al estímulo de las palabras, mientras que las respuestas de los aprendices de una L2 son menos predecibles y muestran influencia de la forma fonológica u ortográfica más que del significado de las palabras de esa L2. Esto muestra por lo tanto una tenue diferencia en la naturaleza de la organización del vocabulario entre los nativos – hablantes y los aprendices, en la forma de almacenar y manejar las palabras, (Laufer (1986) y Harley (1995).

Para Singleton y Little (1991), tales diferencias son el resultado del desconocimiento de las palabras por parte de los individuos, y no porque la estructura del léxico de una L2 sea cualitativamente diferente al de la L1, puesto que el sonido y sus asociaciones también son característicos de las palabras de la L1 que los niños adquieren. Así que para estos teóricos, tanto la estructura del léxico de una L2 como el de la L1 es esencialmente semántica, si bien, sabemos que el conocimiento de una palabra de la L2 inicia por enfocarse en las similitudes del sonido, pero conforme éste se incrementa, su tipo de organización léxica será más estable y semánticamente motivado, como ocurre con el de la L1. (Ver siguiente cuadro sinóptico).



2.6. Aspectos del Proceso de Enseñanza / Aprendizaje del Léxico.

2.6.1. Conceptos Fundamentales en el Aprendizaje del Léxico.

Por nuestra previa discusión relativa a las investigaciones existentes sobre la adquisición del léxico, pudimos claramente ratificar la escasez de dichos trabajos. Sin embargo, esta situación es afortunadamente diferente en cuanto al proceso de enseñanza / aprendizaje del léxico de una LE como veremos en esta sección. Así que partiremos de la definición de dicho proceso dada por Scherfer, porque creemos que describe exactamente lo que sucede en tal proceso:

«Un processus dans lequel on progresse d'une compréhension et d'un traitement relativement vagues des significations de la langue cible (en parlant de la LM et en passant par un interlexique) à une saisie de plus en plus exacte du sens, laquelle rassemble aussi des composantes connotatives et socioculturelles ».

(1988:135)

Esta definición por lo tanto abarca los aspectos principales que deben ocurrir realmente en el **proceso de enseñanza / aprendizaje del léxico de una LE**, puesto que el léxico es considerado como un contribuyente esencial al igual que la gramática para la producción del sentido, a través de la elaboración de enunciados en contextos y situaciones determinados, y en función naturalmente del significado que se quiera expresar; aunque con sus restricciones inherentes.

No obstante, por mucho tiempo el vocabulario no se enseñó explícitamente en una clase de LE, se dejaba toda la responsabilidad al sujeto para que él lo aprendiera por sí mismo, sin darle ninguna guía; o bien, si se llegaba a enseñar, se hacía de forma no – sistemática (sólo memorización), o una presentación, explicación o definición muy superficial, pero sin ninguna planeación de actividades.

Así que empezaremos por discutir los conceptos claves para el aprendizaje del vocabulario en una LE, los cuales son paralelos a la distinción hecha entre adquisición y aprendizaje, clasificándolos en: **aprendizaje intencional**, cuyo diseño y planeación corresponde al profesor o a los materiales pedagógicos utilizados en clase, y que requiere una atención focal centrada en la forma lingüística, usando estrategias nemónicas como el de la **palabra clave** (key word), la cual es más útil para entender una palabra.

La segunda forma es el **aprendizaje incidental**, en el cual, el individuo se responsabiliza totalmente de hacer o aprender algo nuevo por su propia iniciativa, además de enfocarse en el significado del mensaje y no sólo en la forma de éste.

Según Ellis (1995), en este tipo de aprendizaje los estudiantes no clasifican primero las palabras nuevas que aprenden, sino que las adquieren como producto de iniciar una comunicación oral con otros hablantes; es decir, a través de la práctica.

Dupuy y Krashen (1993) demostraron que la lectura es una de las mejores formas para adquirir el vocabulario incidentalmente, partiendo de la premisa que entre más comprensible sea el "input", mayor adquisición del vocabulario habrá.

Así que ésta es la forma más recomendada para los estudiantes de una L2 que quieran adquirir la mayor cantidad de vocabulario, ya que éste debe aprenderse en contexto. Esto implica desde luego la utilización de varias claves o "tips" que les permita inferir el significado de nuevas palabras según los diferentes contextos.

De igual manera podemos distinguir dos maneras de hacer uso del vocabulario: de **forma receptiva** (pasivo), cuando sólo se reconocen y se entienden las palabras en un contexto, pero no las podemos usar en otros contextos diferentes.

La otra forma de hacer uso de las palabras es la **productiva** (activa), cuando las entendemos, las pronunciamos correctamente y sobre todo las usamos constructivamente al hablar o escribir. Así que el conocimiento de las palabras inicia por ser de forma receptiva para convertirse en forma productiva, posteriormente.

Ahora bien, es cierto que esta división del uso del vocabulario no siempre es real, porque la falta de producción del mismo puede estar más bien motivada por la forma de uso seleccionada por el individuo, y no precisamente por la falta del conocimiento del mismo.

De aquí, tenemos que actualmente y gracias a las investigaciones realizadas a partir de los 80's e incrementadas notablemente en los 90's, los últimos trabajos se han centrado en tres aspectos importantes de la adquisición / aprendizaje del vocabulario:

1. Las estrategias utilizadas en la adquisición del vocabulario intencional; es decir, aquel que está planeado explícitamente para la enseñanza: Cohen (1990), Brown y Perry (1991).

- 2.- La adquisición del vocabulario incidental; es decir, aquel cuya enseñanza no está planificada y que el estudiante aprende por sí mismo, en textos escritos: Li (1989), Hulstijn (1992), Dupuy y Krashen (1993).

Estos dos puntos se han estudiado mucho en textos escritos pero no en la forma oral.

3.- Los aspectos cuantitativos para ampliar el léxico de los estudiantes: Yoshida (1978), Palmberg (1987), Wode et al. (1992), entre otros.

Sabemos que el léxico está estructurado de tal forma que puede ser enseñado. Dicha estructuración puede entonces ayudar al individuo a reflexionar por ejemplo: sobre la forma de las palabras, sus funciones, sus significados, sus combinaciones para formar otras palabras nuevas, sus reglas para crear palabras compuestas, sus derivaciones, sus conversiones, etc.

Todas estas relaciones del léxico han sido también ampliamente estudiadas por varios investigadores, como: Carter y McCarthy (1988), Courtillon (1989), Sautermeister (1989), Vigner (1989), Broeder y Van Hout (1989), Clark (1993), Hatch y Brown (1995), Harley (1995) y Coady y Huckin (1997), como ya lo discutimos previamente.

Para lograr el aprendizaje del vocabulario, Oxford y Scarcella (1994) proponen que los profesores deben proporcionar a los estudiantes de una LE, lo siguiente:

- Instrucción sistemática del vocabulario de la LE.
- Enseñanza de estrategias específicas para adquirirlo: adivinar, parafrasear, definir, inferir, campos semánticos, derivaciones, etc.
- Enseñanza del vocabulario a través de un contexto comunicativo
- Motivación para que los estudiantes aprendan el vocabulario fuera del contexto escolar, entre otras muchas actividades.

Harley (1995) por su parte distingue varias condiciones por las cuales los sujetos de una L2 tienen que pasar para aprender, comprender y usar el vocabulario. Afirma que los individuos de una L2 deben encontrar las palabras de esa L2 en: forma oral y escrita, en una frecuencia de uso alta y baja, dentro de un contexto y en forma aislada, así como con más o menos claves útiles textuales o extratextuales de significado. De igual manera los individuos deben entender la interrelación de las diferencias individuales existentes entre ellos, tales como: la edad, la aptitud, la motivación, los conocimientos previos y la experiencia en el aprendizaje de una lengua, las cuales influirán y determinarán la forma de cómo procederán para el aprendizaje del vocabulario de la LE.

2.6.2. Etapas de Aprendizaje del Léxico en Estudiantes de una Lengua Extranjera (LE).

Como ya la mencionamos, Courtillon (1989) es una de las principales investigadoras para quien el léxico representa un elemento indispensable en la adquisición de una L2, porque lo considera como un portador importante de información, el cual participa junto con la sintaxis a proporcionar rápidamente a los estudiantes acceso a la comunicación (ver 2.5).

Por tal motivo esta investigadora propone tres etapas importantes para el aprendizaje del léxico, cuyo objetivo principal es de conducir al estudiante a su dominio.

La **primera etapa** es identificada como la **etapa de la adquisición natural** porque está directamente subordinada a las necesidades de producción o comunicación. Para ello los sujetos hacen uso de su libertad y creatividad para expresarse. En esta primera etapa, los sujetos aprenden primero los sustantivos y posteriormente los verbos y los adjetivos, según Ellis (1995). Asimismo, hemos visto que los estudiantes al iniciar el aprendizaje de una L2 se preocupan más por aprender el vocabulario que les permita dominar el plan comunicativo de las situaciones comunes de la vida cotidiana, tales como: invitar, aceptar, rechazar, aconsejar, ofrecer ayuda, pedirla, etc., más que por el plan lingüístico de las mismas; es decir, las estructuras gramaticales de la lengua, como: tiempos verbales, artículos, preposiciones, adverbios, etc., (Broeder (1989), Vigner (1989)).

Además se interesan por el vocabulario de la llamada lengua familiar o coloquial. En este sentido, los estudiantes podrán ayudarse recurriendo a materiales auténticos, al diccionario, o pidiendo ayuda a un nativo hablante, según sea la intención personal y la situación de comunicación. De ahí que estas actividades jueguen un papel esencial al inicio del aprendizaje.

La **segunda etapa** consiste en adquirir la capacidad de encontrar naturalmente dentro del vocabulario ya aprendido, equivalencias de significado, por ejemplo, las paráfrasis o explicaciones sobre una palabra o sobre un enunciado, los sinónimos, las polisemias, las etimologías, o las fórmulas o clichés que ya explicamos anteriormente (ver punto 2.4). En consecuencia, podemos concluir a este respecto que una gran parte de la adquisición del vocabulario se refiere entonces a asimilar fórmulas para discutir, para dirigirse a alguien, para dar un discurso, para usar las locuciones más comunes, etc. Por esta razón, investigadores como Scherfer (1988) y Hatch y Brown (1995) entre otros, afirman que el individuo de una

LE necesita por lo tanto, aprender tanto las fórmulas de orientación de una conversación, como las fórmulas de rutina o clichés manejadas normalmente con fines particulares.

La **tercera etapa** es alcanzada sólo por algunos estudiantes, por aquellos cuyo dominio de la LE es más amplio, porque como sabemos el aprendizaje de las palabras implica un proceso gradual, incrementando la profundidad de la representación inicial y hasta cierto punto superficial. Es decir que, los estudiantes tendrán la capacidad de hacer uso tanto del vocabulario receptivo como del productivo para ampliar su léxico por sí mismos. Necesitarán entonces hacer mayores esfuerzos y tener más recursos, como: identificar los falsos – amigos o cognados, los homónimos (palabras que se escriben igual, pero que tienen significados diferentes, por ejemplo: “*tache o tâche*”, - mancha o tarea), los sinónimos, las definiciones de campos semánticos, las substituciones, las construcciones de palabras, las expresiones idiomáticas –conceptos altamente específicos del lenguaje meta (L2 o L3) -, los significados figurativos o metáforas – específicos de la L1, además de los miembros centrales (concretos) y los no – centrales (abstractos).

Dentro del salón de clases, esta etapa corresponde a realizar ejercicios de profundización; por ejemplo, el estudiante puede comparar una expresión simple como: “*un hombre de fierro*” y encontrar la aproximación con, “*un hombre duro, inflexible, severo, de temple, de carácter fuerte*”, etc., o en caso de usar los sinónimos como con “*pan*”, cuyas equivalencias pueden ser: *telera, bolillo, torta, etc.* Por lo tanto, esta etapa es muy importante para el conocimiento del léxico y depende totalmente del tipo de estudiante y de sus necesidades, las cuales difieren de unos a otros.

De ahí que esta etapa se refiera al conocimiento metacognoscitivo y metalingüístico de cómo pueden ser aprendidas las nuevas palabras, el “**saber – cómo**”, según Faerch y Kasper (1985). Para ellos, este saber – cómo consiste en conocer las estrategias y los procedimientos utilizados por los individuos para procesar los datos de una L2 para su aprendizaje y su uso.

Haastруп (1991 y 1992) ha estudiado los procedimientos que siguen algunos estudiantes para conocer las palabras, encontrando que pueden ser de dos tipos: un **procedimiento de nivel bajo** (bottom level procedure), en donde los sujetos utilizan sólo las claves internas de las palabras mismas, mientras que el segundo **procedimiento de nivel alto** (top level procedure) es más integral porque los estudiantes usan más variedad de claves tomadas de diferentes niveles como el contexto, la semántica, etc.

Podemos en consecuencia, concluir que estas tres etapas de manera general corresponden a: **la producción y la creatividad, la búsqueda de equivalencias y**

principalmente el uso para incrementar tanto el vocabulario receptivo como el productivo, respectivamente.

Estas etapas son la base para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje / adquisición léxico, el cual debe tener una dimensión tanto cualitativa como cuantitativa de palabras. Sin embargo creemos que para adquirir realmente el léxico, necesitamos realizar acciones más precisas como: desarrollar más la competencia léxica de los individuos, en la cual no se ha insistido mucho como veremos a continuación.

2.6.3. La Competencia Léxica.

Maignashca (1993) es uno de los investigadores que piensa que aún falta mucho por hacer en el área del vocabulario. Propone que debe iniciarse por construir modelos comprensivos o estructuras conceptuales que permitan sistematizar y sintetizar todo el conocimiento logrado hasta ahora sobre el vocabulario. Enfatiza que debería de crearse para el vocabulario, una estructura de referencia comparable a la de la gramática, es decir, modelos operacionales cuyo descubrimiento práctico nos permita aplicarlo directamente a la enseñanza / aprendizaje del vocabulario. Afirma que la competencia léxica, la cual no ha recibido mucha atención, podría ser uno de esos modelos comprensivos a que se refiere.

De esta forma, y siguiendo la definición de *competencia* de Chomsky (1965): “conocimiento implícito que los nativos hablantes tienen de las reglas gramaticales de su lengua materna”, establece su definición para la **competencia léxica**:

“.....the implicit knowledge that every native speaker has of the lexical system of his/her own language and of all the rules - semantic, syntactic, stylistic and sociocultural- that govern it.

(Maignashca, 1993:94).

En consecuencia, esta definición podría permitir sistematizar e integrar todos los conocimientos obtenidos en las investigaciones sobre el vocabulario. Porque como declara Maignashca, todas las palabras y sus significados, sus propiedades e interrelaciones, así como sus reglas de uso, forman una parte muy importante de la dimensión del conocimiento en la mente de los individuos.

Este modelo de la competencia léxica puede desarrollarse siguiendo las propuestas de Richards (1976) y de las cuales ya hemos discutido algunas en los puntos 2.4 y 2.5 de este capítulo, pero queremos sintetizarlas de la siguiente manera:

- El sujeto debe seguir expandiendo su vocabulario toda su vida, al contrario de lo que sucede con la sintaxis.
- Debe saber tanto la frecuencia de aparición como las asociaciones de las palabras.
- Debe de saber las limitaciones de uso impuestas por las variaciones de función y situación comunicativas.
- Debe de saber la sintaxis de las palabras.
- Debe de saber la forma subyacente y sus derivaciones.
- Debe de saber el valor semántico de la palabra y los diferentes significados asociados de cada palabra, etc.

Dicha lista puede de hecho ser mucho más larga, pero lo que realmente falta investigar es la naturaleza completa del léxico para describir las reglas que gobiernan dicha competencia léxica, aunque hoy sabemos mucho más sobre la naturaleza del léxico que en los años setenta por ejemplo, cuando el vocabulario era relativamente investigado.

Además, actualmente existen nuevas hipótesis que podrían darnos una mayor comprensión del proceso de adquisición / aprendizaje del vocabulario de una L2, como la de la interacción propuesta principalmente por Ellis (1994 y 1995), la cual describiremos a continuación.

2.6.4. Negociación del Significado en una Interacción Verbal.

Existe mucha literatura relacionada con la negociación del significado en las interacciones verbales que implican a los estudiantes de una L2 como: Pica et al. (1986), Ehrlich et al. (1989), Ellis (1994 y 1995) entre muchos otros, y la cual se ha enfocado básicamente en tres aspectos:

- la naturaleza de las modificaciones del discurso que tienen lugar (input),
- la estructura del discurso modificado y
- la comprensión.

Gass y Varonis (1985 en Ellis, 1994) aseveran que cualquiera de estos tres aspectos sólo pasarán cuando se presenten ciertos estímulos, indicadores de la existencia de un

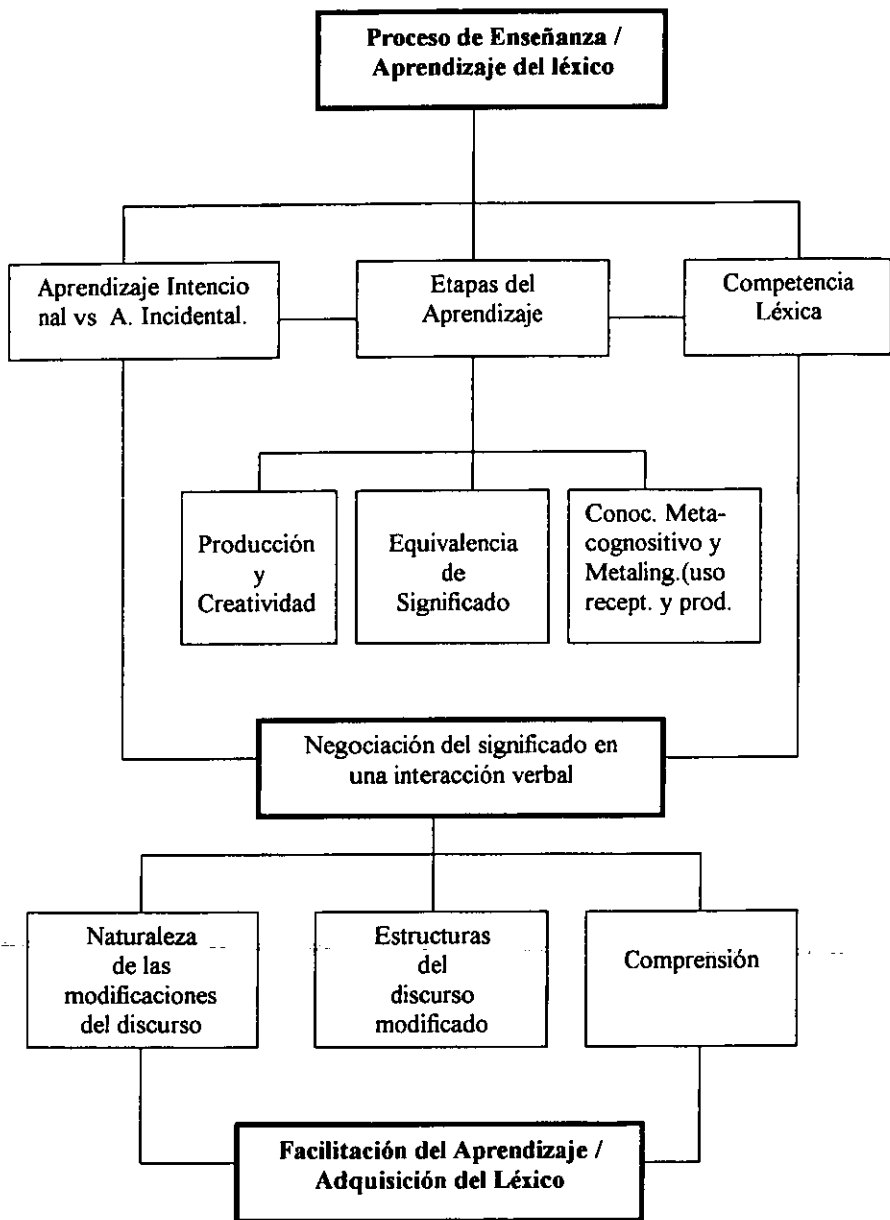
problema en la comunicación y el cual es de origen esencialmente léxico, esto es importante para la adquisición o el aprendizaje de nuevas palabras, aunque no sea en sí determinante.

Así que dadas las múltiples discusiones sobre una posible vía de adquisición del vocabulario, Ellis (1994 y 1995) afirma que cuando los sujetos enriquecen su entrada o "input" de datos a través de una interacción verbal, ésta será más comprensible, facilitando con ello la adquisición de las palabras. Es decir que, incrementando la cantidad general de entrada de datos, con la cual pueda realizarse una elaboración mayor, tendremos un significado más transparente de las palabras, y por consiguiente, un mayor aprendizaje. Dicho de otra manera, entre más negociación del significado se presente, mayor información se tendrá y por lo tanto habrá más comprensión y más aprendizaje. (Pica et al. (1986), Ellis et al. (1994) y Ellis (1995).

Para Ellis (1995), sin embargo, la interacción que se manifiesta en dicha negociación es entonces un factor determinante para la adquisición del vocabulario. Pero, ésta se ha estudiado sólo en el "input oral" y cuando surgen problemas léxicos en la comunicación, aunque naturalmente aún falta mucho por investigar, por ejemplo, observar que pasa con un "input" no – interaccional, como el de una lectura que se hace solo por placer, como lo afirma Elley (1989).

Por otra parte, hay muchas opiniones contrarias a lo que Ellis et al. (1994) y Ellis (1995) proponen, ya que para muchos investigadores como Faerch y Kasper (1983), Ehrlich et al. (1989), la comprensión y la adquisición son procesos diferentes, además de que la elaboración del "input" oral en una negociación no lleva forzosamente a la comprensión y tampoco facilita la adquisición, aunque para Long y Ross (1993) sí puede facilitar la comprensión, cuya idea también compartimos, en el sentido de que puede ser un paso cercano a la adquisición.

A pesar de estas opiniones adversas, la hipótesis de la interacción verbal provee otra estructura teórica útil al igual que el de la competencia léxica para estudiar como ésta facilita la adquisición del significado de las nuevas palabras, y aunque no especifica aún las propiedades de dicho "input" oral modificado, es el primer paso para entender mejor el proceso de adquisición léxica. (Ver siguiente cuadro).



2.7. Modelo de Aprendizaje / Adquisición del Léxico del Francés (L3).

Para finalizar este capítulo, queremos proponer un modelo de adquisición léxica, el cual puede ayudar a profundizar en las dos estructuras conceptuales básicas – la hipótesis de la interacción y la competencia léxica –, las cuales son dos rutas posibles que nos conducirán a conocer y comprender mejor la adquisición léxica. Este modelo pues surge gracias a los aspectos ya descritos a lo largo de este capítulo y del capítulo anterior (ver cuadros pp. 34, 42, 52 y 62) y a reserva de que se amplíen más las investigaciones a este respecto.

Para plantear este modelo, tomamos en cuenta primeramente el proceso general de adquisición de una lengua extranjera (LE) y en especial de una L3, descrito en el capítulo uno. Es decir que éste se efectúa por un proceso de construcción creativa, a través de la prueba de hipótesis y del interlenguaje (IL), cuyo continuo proceso de reconstrucción y reestructuración permite en efecto adquirir esta L3, o sea lograr usar la L3 de forma automática. En consecuencia, podemos decir que el proceso de adquisición léxica depende enteramente del proceso general de aprendizaje / adquisición de una lengua, considerándolo como su componente básico; es decir, su marco de fondo y de referencia, para habilitar al individuo a desarrollar las tres etapas del aprendizaje léxico mencionadas anteriormente (ver 2.6.2).

Finalmente, para que dicho vocabulario se refuerce, el estudiante requiere perfeccionar sus habilidades para interactuar con otros individuos así como a desarrollar cada vez mejor su competencia léxica, de tal modo, que facilite la adquisición léxica efectiva. Por lo tanto, los pasos que describiremos a continuación para adquirir el léxico de una L3, podrían igualmente funcionar para cualquier otra lengua, los cuales están basados en Brown y Payne (1994).

2.7.1. Pasos Esenciales para la Enseñanza del Vocabulario.

Brown y Payne (1994) definen cinco pasos importantes para que se realice el aprendizaje léxico, el cual es infinito, es decir que nunca puede dejarse de aprender nuevo vocabulario, al contrario de lo que sucede con los otros subsistemas, como la sintaxis o la fonética por ejemplo. Así, estimamos que estos pasos son muy decisivos para lograr realmente el aprendizaje / adquisición del léxico.

1. Tener fuentes originales de información, tales como: libros, periódicos, revistas, radio y televisión, para encontrar nuevas palabras. Esto es con el fin de sensibilizar al

individuo sobre la frecuencia con la que aparecen las palabras tanto familiares como no familiares, además, de ayudarlo a descubrir los variados contextos y diferentes significaciones con las cuales dichas palabras pueden aparecer.

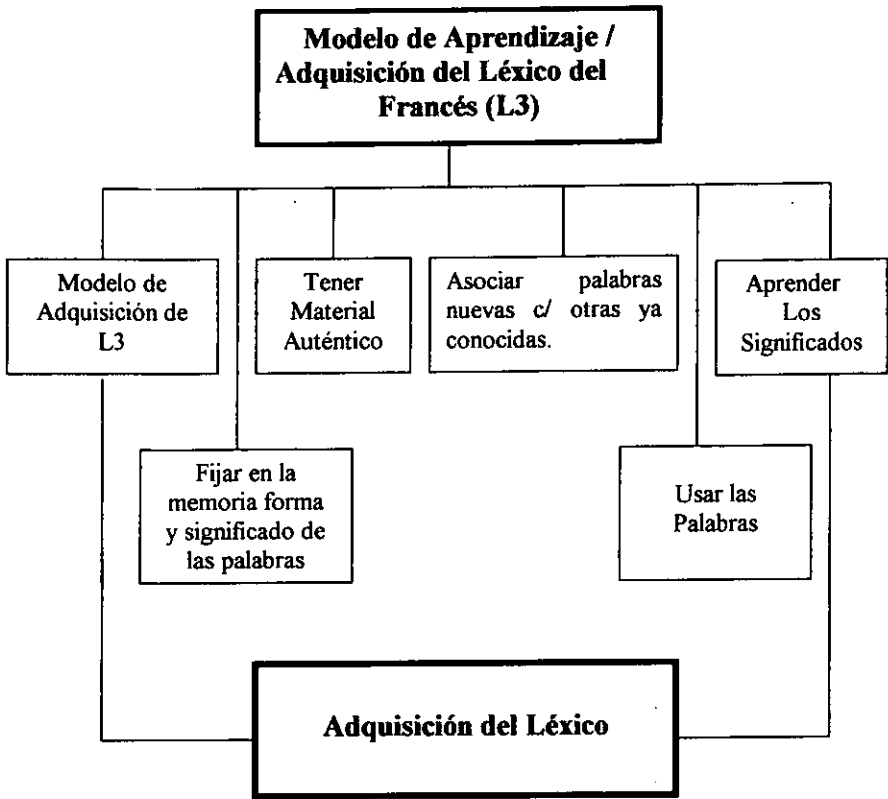
2. Lograr que el individuo tenga una imagen clara, ya sea visual o auditiva, o ambas, para acostumbrarse a las formas de las nuevas palabras. Es decir, asociarlas con palabras que suenen o se escriban de manera similar a aquellas de la L1 o de otras lenguas conocidas.

3. En tercer lugar, tenemos desde luego el aprendizaje del significado de las palabras, el cual puede darse haciendo o representando cuadros mentales. Además de esto, el significado de estas palabras debe introducirse a través de un contexto. Afortunadamente, este aspecto es ahora observable en los enfoques comunicativos actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4. El cuarto paso se refiere a fijar en la memoria de los sujetos, tanto las formas como los significados de las palabras. Esto puede realizarse a través de diferentes ejercicios pedagógicos, como: fotos, crucigramas, rompecabezas, lotería, etc.

5. El último paso es obviamente utilizar las palabras a través de la prueba de hipótesis, la cual forma parte importante del proceso general de aprendizaje / adquisición del lenguaje. Por lo tanto, los estudiantes podrán comprobar por sí mismos si el conocimiento logrado en los pasos previos fue correcto o no, además de probar si su conocimiento sobre las colocaciones, las restricciones sintácticas o las pertinencias de registro de las palabras, por ejemplo, son apropiadas o no.

De este modo, los cinco pasos son fundamentales para cualquier individuo que desee tener un pleno dominio (adquisición) del léxico que quiera aprender. (Ver cuadro siguiente).



Por último y a manera de resumen, en este capítulo discutimos los aspectos más sobresalientes investigados hasta ahora sobre la adquisición del léxico de una L2. Esto con la finalidad de conocer todos los requerimientos que los estudiantes deben cubrir para adquirir realmente el léxico, primero de su L1 y posteriormente poder aplicarlos a una LE, sea ésta una L2 o L3 o cualquier otra. Para lo cual, vimos las tres etapas de aprendizaje del vocabulario de una L2, los procesos léxicos para adquirirlo, sus características, porque como sabemos, en todas las lenguas existen la polisemia, la sinonimia, etc., aunque éstas provocarán ciertas dificultades en los sujetos, puesto que cada lengua ve la realidad que la rodea de manera diferente, según su ambiente social, geográfico, histórico y político.

No obstante, sugerimos un modelo que podría disminuir estas dificultades, facilitando la adquisición real del léxico del francés (L3) que nos ocupa en esta investigación. Este último aspecto igualmente, nos ayudará a revisar en nuestro siguiente capítulo, dos de los

procesos más frecuentes en la producción oral: la transferencia léxica y las estrategias comunicativas, a través de los cuales, podemos observar que los estudiantes están efectivamente adquiriendo el léxico de la lengua extranjera en cuestión.

CAPITULO 3

LA INFLUENCIA LEXICA DE LA L1 Y LA L2 EN EL FRANCÉS (L3).

3.1. Introducción.

Revisando brevemente lo que hemos visto en los dos capítulos anteriores y con el objetivo de situarnos en la problemática del léxico, queremos recapitular dos puntos importantes. En el primer capítulo explicamos nuestro modelo general de adquisición / aprendizaje del francés como tercera lengua (L3), basándonos en la premisa principal de que este proceso puede ser similar al de la L2, así como éste es similar a su vez, al de la L1 y según diferentes autores como: Ervin – Tripp (1974), Schumann (1975), Dulay y Burt (1975), Krashen (1981), Corder (1981), Giacobbe y Cammarota (1986), Cook (1992), entre otros.

Por lo tanto, definimos la adquisición de la L3 como un proceso de construcción creativa (Dulay y Burt, 1975), además de considerar los dos macro procesos señalados por Gass y Selinker (1983): la formación y prueba de hipótesis discutidos en el primer capítulo por un lado; y por el otro lado la utilización del conocimiento previo de la L1 y otras lenguas conocidas – en nuestro caso el inglés como L2 básicamente -, con la finalidad de crear su propio interlenguaje.

En nuestro segundo capítulo, discutimos la adquisición del léxico de la L1 y la L2, así como sus características y su relación con la adquisición léxica de la L3, preocupación central de esta investigación.

En este capítulo, profundizaremos pues en cómo se presenta el segundo macro proceso: la formación del interlenguaje (IL) que muestra ocurrencias de tipo léxico del conocimiento previo; es decir, tanto **influencia de la L1 (español) como de la L2 (inglés)** en el uso del francés como L3.

En principio y a pesar de varias polémicas, podríamos explicar esta influencia por dos razones principales. En primer lugar, debemos reconocer que nosotros como individuos no perdemos ningún conocimiento ya alcanzado, sobre todo de un idioma, al iniciar el aprendizaje de otro, es decir, tendemos más bien a aprovechar toda nuestra experiencia previa en este sentido. Desde luego que esto es posible gracias al papel fundamental de la mente humana, la cual es considerada como un *recipiente* donde se almacena todo el conocimiento

sobre el mundo, sobre las relaciones sociales, sobre el contexto y los significados y especialmente sobre el conocimiento de otras lenguas. Asimismo, la mente es naturalmente la fuente donde todas estas operaciones cognoscitivas tienen lugar, primordialmente aquellas implicadas en el aprendizaje de una lengua. Además, la mente es la responsable también de mantener al mismo tiempo la combinación de los procesos de aprendizaje, de los significados, de los conocimientos del mundo y esencialmente de los pre - requisitos cognoscitivos que definen al aprendizaje del lenguaje en general. (Bialystok y Hakuta, 1994).

Para Bialystok y Hakuta (1994), en segundo lugar, la influencia del conocimiento previo de otras lenguas puede igualmente determinarse a partir de la idea de que dos lenguajes o más comparten un solo sistema mental representativo, lo cual redundaría en la posibilidad de una mayor *influencia o transferencia* entre los lenguajes contenidos en ese sistema representativo. Afirman que este sistema representativo tiene dos componentes: uno es la representación central unificada, común a todos los lenguajes y la cual consiste del conocimiento lingüístico abstracto, que es una combinación de la gramática universal disponible para todos los hablantes y del conocimiento conceptual adquirido en el aprendizaje de su L1, de donde puede entenderse él por qué de la transferencia en sí.

El otro componente es independiente pero relacionado a esta representación e incluye los detalles específicos de cada lenguaje, tales como: léxico, ciertas reglas de la gramática, restricciones pragmáticas, etc.

Por otro lado, para Genesee (1989 en Bialystok y Hakuta, 1994) existen dos representaciones diferentes para cada lenguaje demostradas por niños bilingües, según sus habilidades perceptuales y lingüísticas. Esto queda comprobado en niños cuyos padres son de diferentes nacionalidades, y con los cuales se comunican usando diferentes lenguas sin confundirse en la elección del idioma, al dirigirse a uno de ellos.

Por lo que la diferenciación que los niños y los adultos bilingües hacen al separar los dos lenguajes por contexto, propósito e interlocutor son evidencias de que la representación mental de dos lenguajes es distinta.

No obstante, los teóricos en general defienden ambas posturas. Por ejemplo, para Cook (1992) existe sólo una representación mental para dos o más lenguajes, y por lo tanto, éstos se influyen uno al otro. Es decir que dicha influencia opera en ambas direcciones, y cada lenguaje es influenciado con la presencia del otro, esto equivale al "code-switching" en

inglés. Así que tal influencia es observable gracias a la **transferencia**, la cual se considera como un **mecanismo cognoscitivo subyacente** para la adquisición de una L2 o L3, o cualquier otra lengua extranjera. Por lo que nosotros creemos que esto es muy factible, porque dicha influencia se manifiesta claramente en nuestros estudiantes principiantes de francés como L3.

Por otra parte, sabemos que esta influencia de la L1 se ha visto como abierta, es decir que se da en todos los subsistemas lingüísticos (morfosintaxis, fonética, gramática y por supuesto en el vocabulario) e igualmente está identificada tradicionalmente como positiva y negativa, desde el punto de vista conductista.

Desde el punto de vista negativo, la influencia de la L1 (o interferencia) en cuanto al vocabulario se refiere, puede atribuirse a una variedad de factores psicolingüísticos como por ejemplo: diferencias sutiles entre la L1 y la L2, diferencias en la categorización del vocabulario no – prototípico (no central) (Aitchinson (1992) e Ijaz (1986)), y los falsos cognados (Holmes y Ramos (1993)).

Sin embargo, lo que más nos interesa es la **influencia de la L1 y la L2**, considerada la primera como facilitadora, – foco central de este capítulo –, porque no se puede negar que las similitudes o relaciones entre la L1 y la L2 en el aprendizaje de una L2 **facilitan dicho aprendizaje**. Así que si existe tal facilidad para el aprendizaje de una L2, ésta debe aún ser mucho mayor para el aprendizaje de una L3. Sabemos por ejemplo de algunos estudios que muestran dicha facilidad para el aprendizaje de una L2 como: el de Ringbom (1986 y 1987), quien demostró que para los suecos es más fácil y ventajoso aprender inglés como L2, porque ambas lenguas (L1 y L2) pertenecen a la misma familia de lenguas anglosajonas. Mientras que para los finlandeses, cuya L1 no tiene ninguna relación con las lenguas anglosajonas, se les dificulta y les toma mucho más tiempo aprender el inglés como L2.

Esta facilidad también es observable entre lenguajes de diferentes familias, pero que cuentan con una similitud léxica lo que representa una cierta ventaja para el sujeto que aprende una L2. Por ejemplo, los chinos tienen una ventaja sobre los japoneses al aprender los verbos de movimiento en inglés, los cuales no existen en la lengua japonesa (Yu, 1995).

Encontramos también varios estudios como el de Ard y Homburg (1983), Nagy et al. (1993), y Meara et al. (1994), entre muchos otros, quienes demostraron que las relaciones con

ESTA TERCERA NO SABE
DE LA INFLUENCIA

los cognados juegan un papel positivo al apoyar la producción en la L2, como por ejemplo entre el francés y el inglés, o el español y el inglés, que tienen ventaja sobre los árabes, a la hora de traducir o comprender oraciones en el inglés escrito o con los sufijos.

Ellis y Beaton (1993) por su parte, mostraron que las palabras de una L2 de similitud acústica y ortográfica a la L1, son más fáciles de aprender por los principiantes que las que no son similares.

De ahí que la L1 represente un apoyo útil para aprender el vocabulario de una L2, y por supuesto el de una L3. Sabemos por ejemplo de palabras que se aprenden más rápido que otras; como es el caso de aprender los sustantivos antes que los verbos (ver cap.2). Para Aitchison (1987), la facilidad de los sustantivos se debe a que los verbos están más unidos a construcciones sintácticas que los sustantivos, según sus investigaciones hechas con estudiantes principiantes. Para Ellis (1994), esto es gracias a su imaginabilidad, como en el caso de los sustantivos concretos, por ejemplo, “mesa”, uno se hace una imagen de este objeto.

Broeder et al. (1993) por el contrario, afirman que los sujetos que conocen más verbos cuentan con una mayor riqueza léxica que aquellos que sólo aprenden sustantivos; además de que los principiantes se inclinan más por el uso de verbos de mayor cobertura en general, tanto en la escritura como en lo oral, e inclusive más que los propios nativo – hablantes.

Por otra parte, según Broeder et al. (1989) y Harley (1993), la consciencia de la morfología de las palabras aparece más tarde en el desarrollo de la adquisición de la L1, y por lo tanto, la derivación de las palabras en la L2 también se adquiere más tarde.

Para Ijaz (1986), los aprendices de una L2 deben reestructurar los conceptos existentes en la L1, de otra manera, deberán desarrollar nuevos conceptos correspondientes a la pieza léxica de la L2 que no existía en su L1. Ahora bien, si los sujetos reestructuran los conceptos de la L1 y definen nuevos límites semánticos, deben necesariamente adentrarse completamente en su L1 y analizar las estructuras conceptuales de ésta. Por lo tanto, es evidente que tal reestructuración puede influenciar las estructuras de la lengua extranjera, aunque sea de forma indirecta y no haya una transferencia abierta de las estructuras de la L1.

Además D’Anglejan y Tucker (1975) y Bates y Mc. Whinney (1981) demostraron que las limitaciones de la L1 pueden influenciar modelos conceptuales y estrategias semánticas,

pragmáticas y perceptuales en la L2, sin que sean visibles aparentemente en el uso lingüístico.

En consecuencia y gracias a todo lo anterior, coincidimos también con algunos otros autores, como Corder (1983), Ellis (1985, 1994), Gass y Selinker (1979, 1994) y Bialystok (1994), en que el papel de la L1 actúa como **facilitadora y agilizadora** (influencia positiva) **en el proceso de aprendizaje / adquisición de una lengua extranjera.**

En nuestra investigación pues, analizaremos esta *influencia positiva o transferencia* a través del uso del interlenguaje (IL) y del análisis de errores, porque es evidente como afirma Corder (1981), que los errores son el mejor medio para proporcionar evidencias del sistema del lenguaje que el sujeto está utilizando o que ha aprendido en un momento determinado. Por consiguiente, estos “*errores*” serán los datos explícitos que utilizaremos al analizar el IL de los individuos, con lo cual el fenómeno de la transferencia léxica de L2 a L3 y de L1 a L3 podrá observarse mejor.

Iniciaremos por adoptar la postura basada en el hecho de que varios investigadores como: Corder (1983), Littlewood (1984), Odlin (1989), Bialystok y Hakuta (1994), Harley (1995), entre otros, aceptan abiertamente que el conocimiento de la L1 así como de otras lenguas previamente conocidas por el hablante y sus habilidades, constituyen el punto de partida para la formulación de hipótesis, facilitándole la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Un ejemplo claro de esta postura es el de Corder (1983 en Gass y Selinker, 1983: 95):

Language acquisition is a process of elaborating this basic grammar in the direction of target and here again the mother tongue comes in to act as a heuristic tool in the discovery of the formal properties of the new language, facilitating especially the learning of those features which resemble features of the mother tongue.

Esto nos confirma por lo tanto que otras lenguas (L1 y L2) auxilian el proceso heurístico de la nueva lengua (L3), el cual comenzará primeramente a manifestarse a través del IL que discutiremos a continuación.

3.2. Formación del Interlenguaje (IL).

3.2.1. Explicación de la Formación del IL.

En nuestro primer capítulo, presentamos en términos generales lo que significa el IL así como sus características principales. En este capítulo queremos aún ahondar en este punto, porque lo consideramos el elemento esencial que nos permitirá observar, aunque sea parcialmente, como el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera se realiza; además que sólo analizaremos el léxico, como ya lo mencionamos.

Los datos que nos dejarán estudiar este proceso serán desde luego las marcas (errores) producidas por los estudiantes en la L3 (francés), las cuales constituyen en términos de Selinker (1972), los eventos conductuales. Estos a su vez nos ayudarán a comprender mejor las estructuras psicolingüísticas y los procesos subyacentes implicados, al efectuar una producción significativa a través del IL. En suma, el IL denota un producto observable resultante del uso del lenguaje, el cual proporciona los datos necesarios para formular las hipótesis relativas al sistema subyacente en el que se basa.

En consecuencia, dentro de las oraciones del hablante notamos ciertas marcas lingüísticas que reaparecen regularmente en el transcurso de la elaboración de un mensaje, y las cuales podrían creerse que han desaparecido en algunas ocasiones. Sin embargo, dichas marcas observables en la comunicación de un aprendiz de una lengua extranjera como el francés (L3), reflejan la existencia de una estructura psicológica latente como la denominada Selinker (1972), y la cual pretende explicarse a través de un esquema teórico.

Según Bialystok y Sharwood (1985), el IL implica entonces dos cosas: la representación mental del conocimiento lingüístico de la LE y los procedimientos para recuperar efectiva y eficientemente ese conocimiento en situaciones apropiadas. Además, el IL implica también que el dominio del lenguaje sea menor o diferente al de un hablante nativo.

Otra característica igualmente importante es su variabilidad lingüística, la cual puede ser cognoscitiva o diacrónica -cambios en el conocimiento del hablante a través del tiempo- y la controlada o sincrónica -aquella mostrada en un momento dado, es decir, formas

lingüísticas usadas de una forma en algunas situaciones y de otra forma, en otra situación. Demostrando con esto, que el individuo posee estilos continuos del IL según las diferentes circunstancias del habla y no que la gramática subyacente sea homogénea.

3.2.2. Procesos Centrales del Interlenguaje (IL).

Selinker (1972) fue el primero en describir cinco procesos centrales existentes en esta estructura psicológica latente, los cuales son: *la transferencia lingüística*, – en donde podemos detectar algunos aspectos del lenguaje como resultado de la influencia de la L1 –, *la transferencia debido al tipo de aprendizaje*, - consecuencia del material utilizado para aprender -, *estrategias de aprendizaje*, *estrategias de comunicación*, - utilizadas para resolver una situación comunicativa frente a hablantes nativos de una L2, y el último proceso, *la sobre generalización* de reglas de la L2.

Para efectos de esta investigación, enfocaremos nuestra atención sólo a dos de estos procesos: *la transferencia lingüística y las estrategias comunicativas*, puesto que nos interesa analizar las marcas lingüísticas del IL, producidas en las oraciones de los estudiantes referentes al léxico, las cuales son mejor explicadas a través de estos dos procesos.

Reiteramos aquí la postura de Corder (1983), la cual coincide con la de Selinker, al afirmar que *la L1 facilita la adquisición de una segunda lengua*, porque ciertas características de esta L1 se van incorporando en la formación del IL, las cuales se observan mejor por medio de la transferencia, mientras que otras se manifiestan más bien a través de las estrategias de comunicación, como *los préstamos de términos* entre otras, las cuales veremos en este capítulo.

3.3. La Transferencia del Lenguaje.

Como hemos ya mencionado, la transferencia es en principio el proceso por el cual se manifiesta la influencia de la L1 más evidentemente, y en nuestro caso particular además, la influencia de la L2 .

Por consiguiente, veremos los dos tipos de transferencia existentes, positiva y negativa, así como los factores que cooperan con ella, porque creemos que son aspectos importantes para entender mejor este mecanismo.

3.3.1. Antecedentes.

Este concepto de la transferencia del lenguaje ha provocado y sigue provocando diversas polémicas, tanto a favor como en contra. Sin embargo es indiscutible que la *transferencia del lenguaje* desempeña un papel central y fundamental para la comprensión del proceso de adquisición / aprendizaje de una L2.

El interés por el proceso de la transferencia inicia con el análisis contrastivo en los años 50's y 60's, cuyas raíces se basaban en el conductismo. Se creía que el obstáculo principal para adquirir una L2 era la interferencia de la lengua materna, cuyo papel en la adquisición de la L2 era fuente de polémica.

A finales de los 60's y bajo la batuta de Chomsky (1965), emergió una nueva perspectiva en la adquisición de una L2. considerándola como un proceso activo, donde el sujeto construye el nuevo sistema (L2) a través de la prueba de hipótesis, comparando la lengua meta con los nuevos datos lingüísticos disponibles, (c.f. Bailey et al. 1974, Dulay y Bart 1974a, Corder, 1981 y 1983, Ard y Homburg, 1983, Gass y Selinker, 1983, entre otros). Aquí se consideró a la L1 como un elemento indispensable para el aprendizaje del nuevo sistema lingüístico y no se le vio más como un factor de interferencia.

Por tal motivo, los investigadores tienen actualmente otra visión de la transferencia, y se reconoce que es un *proceso psicolingüístico* provocado por diferentes factores que interactúan entre sí. Además, ahora la discusión sobre este aspecto se centra principalmente en revelar las circunstancias de cuándo, cómo y por qué se origina la transferencia.

La existencia o no de este fenómeno no es más un motivo de controversia en la investigación de la adquisición de una L2.

Según Akerberg (1996), la transferencia se relaciona más con la *teoría cognoscitiva*, porque ya no se considera que ésta se presente como un hábito mecánico de transferir hábitos aprendidos anteriormente sino como un procedimiento de resolución de problemas o estrategia comunicativa, porque utiliza el conocimiento de la L1 para solucionar un problema de comunicación en la L2. Por lo tanto, algunos otros autores como Corder (1981), Gass y Selinker (1983), Bialystok y Sharwood (1985), Odlin (1989), Selinker (1992) coinciden en

ver la transferencia como un **proceso** y también como un **fenómeno consciente y creativo** o sea un procedimiento y/o estrategia y no sólo como un producto, aunque esto aún está en discusión.

Koda (1989) afirma que el hecho de que la transferencia del lenguaje adopte ciertas características de la L1 en el aprendizaje de una L2, ayudará a explicar las diferencias entre aprendices de una L2 de diferentes antecedentes lingüísticos, así como a explicar las diferencias en la eficiencia del proceso tanto como en la variación de la producción.

3.3.2. Consideraciones sobre el concepto de Transferencia.

En general, la mayoría de los estudiosos en esta área como Kellerman (1979), Ard y Homburg (1983), Gass y Selinker (1983), Littlewood (1984), Koda (1989), Brown (1987), Odlin (1989), Bialystok y Hakuta (1994), Akerberg (1996), entre otros, concuerdan en definir la transferencia como el uso de la experiencia previa en actividades nuevas. Esto significa entonces basarse en términos generales en la definición dada por Jakobovits (1970: 188): *“the learning of task A will affect the subsequent learning of task B”*.

De ahí podemos encontrar otras definiciones más amplias cuyo significado sigue el mismo principio de la influencia de tareas previamente aprendidas como:

“Language transfer is the apparent application of native language rules to target language forms. In other words, language transfer is the process by which the learner constructs a sentence (or part of a sentence), in the target language in the same way as he would, if he were to express the same meaning in his native language”.

(Selinker et al. 1975:143)

Esta definición nos muestra que la influencia de la L1 no es de ninguna manera mecánica ni arbitraria, puesto que nos subraya que se trata primero de un proceso y luego que el individuo construye, lo que significa claramente que estamos discutiendo sobre un *proceso cognoscitivo*, cuyos efectos no pueden ser ignorados en el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Luego entonces, podemos comprobar que en el aprendizaje de una lengua extranjera, la **experiencia previa** implica siempre **influencia de la L1 u otras lenguas conocidas** por parte del estudiante, como dice Odlin (1989:27):

"Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired".

Observamos que la transferencia del lenguaje es un proceso inherente en el proceso de adquisición de una L2, en donde el papel de la L1 y otras lenguas conocidas por el sujeto no son el único factor que determina el éxito de dicho proceso, hay otros factores, tales como: la motivación personal del estudiante, la edad, el ambiente lingüístico y extralingüístico que intervienen directamente en este proceso.

Además para algunos autores como Kellerman, (1979), Corder (1981), Zobl (1982), Gass y Selinker (1983), Yu (1995), el primer factor para que ocurra la transferencia será la percepción que el aprendiz tenga sobre la distancia entre su L1 y la L2. Es decir, a mayor distancia (español y chino por ejemplo) menor posibilidad de transferir, o sea, los individuos transferirán solamente si perciben una distancia cercana entre las dos lenguas.

El segundo factor será si las formas son muy marcadas o no. Las formas marcadas son las menos frecuentes, las menos productivas o las menos transparentes semánticamente, las cuales son potencialmente menos transferibles que aquellas formas no – marcadas (las más comunes): (c.f. Gass, 1979, Kellerman, 1979, Rutherford, 1982, Zobl, 1984, Akerberg, 1996). De ahí que, estos dos factores interactúen cuando el sujeto sabe varias lenguas, y será la distancia lingüística entre ellas, la que condicionará de cual lengua transferirá más. Porque se ha observado que existe influencia no sólo de L1 a L2, sino también de L2 a L3 o de L3 a L4, etc. Ejemplos de esto nos los da Ringbom (1987), como el caso de un hablante nativo de hindú que aprende francés como L3, y presenta transferencia del inglés (L2) y no del hindú – su lengua materna-.

Otro ejemplo es el caso que presentamos en este estudio, en el cual nuestros estudiantes mexicanos que aprenden francés (L3) y presentan también la transferencia, primero del inglés (L2) y luego de su L1, como veremos en el último capítulo de esta investigación.

3.3.3. Oposición a la transferencia.

Por otra parte, nos vemos obligados a mencionar algunas de las opiniones más sobresalientes, contrarias a la importancia de la transferencia. Dulay y Burt (1974) no aceptan que la adquisición de la L2 sea sólo el resultado de la influencia de la L1 por sí misma, más bien, declaran que es la misma estructura de la L2 la cual guía este proceso, provocando con ello que los errores observados no sean exclusivamente por la L1 (interlingüales), sino que mayormente sean errores naturales de desarrollo (intralingüales), como ya lo mencionamos (ver cap. 1).

Para Wode (1979) por el contrario, la adquisición de las estructuras previas deberá ocurrir antes que la transferencia pueda llevarse a cabo. Es decir, las reglas de la L1 tendrían únicamente efecto cuando los prerequisites de desarrollo de la L2 hayan tenido lugar, como por ejemplo: encontrar cierta similitud entre las estructuras de su L1 y la L2 o L3 que estén aprendiendo, las cuales al ser reconocidas podrán ser a su vez susceptible de transferirse en un momento dado y según la distancia lingüística existente entre ambas lenguas.

Kellerman (1979) concluye por su parte que la transferencia es más bien una *estrategia* disponible para compensar la falta de conocimiento en la L2, compartiendo esta opinión con Krashen (1973) y Dulay y Burt (1975).

Schachter (1983, en Gass y Selinker, 1983) mientras tanto, asevera que la transferencia del lenguaje es más bien un obstáculo en el proceso de adquisición, porque el conocimiento previo del individuo restringe las hipótesis que éste pueda elaborar sobre la L2. Esto sucede porque tal conocimiento es en primer lugar acumulativo, por lo que incluye no sólo el conocimiento de la L1 u otras lenguas, sino además lo que vaya adquiriendo de la nueva lengua, incrementando así dicho conocimiento previo. De tal manera que, al disponer de este conocimiento previo en el aprendizaje del francés (L3) por ejemplo, estén también implícitas algunas de las expectativas del sujeto sobre esta L3, que lo conduzcan a realizar generalizaciones erróneas.

Si bien es cierto que aún existen opiniones adversas a la transferencia como proceso en sí, la mayoría de los investigadores coinciden siempre en relacionar la noción de transferencia con el uso del conocimiento previo o influencia de la L1 u otras lenguas conocidas, en la adquisición de una L2 o de cualquier otra lengua adicional. Pero sabemos que la transferencia

puede también explicarse de otras formas, tales como: la reestructuración tardía de una regla, la transferencia de tipo organizacional o en el orden de palabras, en las inflexiones morfológicas, en los pronombres, en el léxico, etc. Puede igualmente presentarse en las diferentes formas de adquisición, formal o natural, por evasión de estructuras o de temas, por sobre generalización de ciertos elementos, por efectos diferentes producidos por ciertas formas fonológicas socialmente prestigiosas, etc.

3.3.4. Tipos de Transferencia.

Esta distinción fue hecha tradicionalmente en la corriente conductista de los años 60's, como lo demuestran los trabajos de Lado (1957 en Odlin, 1989), Dulay et al. (1982), Odlin (1989), Akerberg (1996), entre otros.

Sin embargo, consideramos autores como Dulay y Burt (1974), y Corder (1981) entre otros, que razonaban sobre la problemática de hacer esta distinción, por lo que nosotros sólo la mencionaremos, pero no la utilizaremos como concepto teórico para este trabajo.

3.3.4.1. Transferencia Positiva.

Así la transferencia está dividida en general en dos grandes grupos: el primero era identificado como la transferencia que podía *facilitar el aprendizaje*, por lo que se le denominaba **transferencia positiva**, desde un punto de vista conductista, porque se decía que el aprendizaje se daba a través de ciertos hábitos.

Nosotros sin embargo, vemos este tipo de transferencia desde un punto de vista cognoscitivo, la cual pasa imperceptible, porque no representa en sí ningún problema al sujeto en el desarrollo de su mensaje, ya que es inconsciente y es la que analizamos en este trabajo, conservando la idea de que dicha transferencia si facilita la adquisición, pero no como un hábito, sino como un proceso cognoscitivo.

El vocabulario es un ejemplo claro de que este aspecto si facilita la adquisición, sobre todo cuando existen posibles similitudes entre la L1 y la L2, o entre la L2 y la L3. De ahí que tales similitudes puedan ayudar al estudiante en cierto momento a generalizar los términos parecidos, a reducir el tiempo en la comprensión de lectura, en la escritura, etc. Estas

similitudes pueden también disminuir las dificultades en la sintaxis (artículos, orden de palabras, cláusulas relativas, etc.), ayudando a una adquisición más fácil.

3.3.4.2 Transferencia Negativa o Interferencia.

El segundo tipo de transferencia identificada más tradicionalmente y desde un punto de vista conductista también, que no abordaremos en este trabajo, es la *transferencia negativa o interferencia*, porque limitaba la formulación de hipótesis en la nueva L2, influenciada por la L1 (Ver 3.3.3). Esto se podía detectar básicamente en la fonética o en la sintaxis, cuando por ejemplo, los estudiantes evitaban utilizar estructuras difíciles o inexistentes en su L1, o por el contrario, cuando hacían un uso excesivo de estructuras más familiares, evitando aquellas que se les dificultaban. Podíamos también encontrar algunos errores de producción al comparar la L1 y la L2, donde surgían equivocaciones por sustitución, copia o alteración de algunas estructuras (Odlin, 1989).

Otra dificultad, puede ser que hubiera una mala interpretación de una estructura de la L2 por influencia de la L1. Además, la interferencia poseía más bien una connotación negativa, puesto que Corder (1981), la identificaba como la producción de ciertas formas de la L1 incorrectas en la L2, de donde reflejaba una corriente conductista.

Nosotros pues no consideraremos esta distinción conductista, porque hemos observado más bien que la transferencia o influencia se da de forma inconsciente (transferencia en sí), una vez que se ha realizado previamente un proceso consciente, en donde se encontraron ciertas similitudes entre las lenguas en cuestión, facilitando así la elaboración de un mensaje. Por otro lado, observamos que existen ciertas marcas conscientes (estrategias comunicativas), tales como, pausas, prolongaciones, vacilaciones que ayudan a resolver un problema de comunicación, como veremos más adelante, y las cuales nos enfocamos a estudiar así como la transferencia en sí misma, pero desde un punto de vista cognoscitivo.

Por lo que no tomamos en cuenta está diferenciación tradicional tan estricta en el uso de la transferencia positiva o negativa, sino desde un punto de vista cognoscitivo, -consciente o no consciente-.

Así que como vemos este tipo de influencia desde un punto de vista cognoscitivo, nos enfocamos exclusivamente a estudiar la transferencia positiva, -usando sólo el término

tradicional, pero no el concepto de hábito-. Por otro lado, la interferencia es más notable en la fonética y en la sintaxis y está clasificada como una estrategia de aprendizaje e igualmente limita la formulación de hipótesis, según Larsen – Freeman (1991).

En consecuencia, por todas estas consideraciones descartamos la interferencia de esta investigación y nos concentraremos sólo en la transferencia lingüística y en las estrategias comunicativas para analizar el léxico, único interés de este estudio.

3.3.5. Factores de la transferencia.

Como ya lo mencionamos someramente, existen diversos factores que participan en la transferencia del lenguaje, los cuales provocan que ésta varíe de un individuo a otro y que podrían ayudarnos a comprenderla mejor. Porque como sabemos, la L1 no es el único factor en intervenir en dicho proceso. Por lo que, siguiendo a Ellis (1994 en Akerberg, 1996), podemos clasificar a dichos factores en dos grandes grupos.

3.3.5.1. Lingüísticos.

Estos son los relacionados con la forma y la función del lenguaje; es decir, la sintaxis, la gramática, la fonología, el léxico y el discurso cuya presencia ayudará por lo tanto a determinar las similitudes y diferencia entre dos lenguas. Tanto la fonología como el léxico han sido los aspectos más estudiados, como vemos en los trabajos de Gass (1979). Rutherford, (1983), Zobl (1984), Odlin (1989), entre otros, porque parecen ser los más propensos a transferirse, aunque la gramática no está de ninguna manera a salvo de dicha transferencia.

3.3.5.2. Extralingüísticos.

Estos factores según Taylor (1975), Dulay et al. (1982), Schachter (1983), Wode (1983 en Odlin, 1989), Littlewood (1984), y Odlin (1989) se refieren a elementos externos pero relacionados con la lengua en sí, dentro de un contexto institucional educativo, a nivel personal del individuo. Algunos de estos factores que pueden determinar que la transferencia se presente en mayor o menor grado son: *la motivación del estudiante, el número de estudiantes en un grupo, la edad, la variación y los conocimientos individuales*, los cuales son

dependientes de una mayor transferencia en adultos que en niños, *la personalidad* – manifestada por la ansiedad al evitar las estructuras difíciles por ejemplo, o cierta agresividad o cordialidad para respetar u olvidar normas sociolingüísticas de la comunidad de la L1 o de otras lenguas, y *la aptitud y el dominio en sí del idioma*. Sabemos por ejemplo, que los estudiantes con menos dominio del idioma recurrirán más frecuentemente a la transferencia que aquellos cuyo dominio del mismo sea mayor.

3.4. Transferencia Léxica

Como ya lo hemos discutido en nuestro capítulo 2, el papel del léxico no era muy sobresaliente anteriormente, puesto que se le identificaba más bien como un componente muy pasivo. Sin embargo, Adjémian (1983) le asigna un aspecto de creatividad lingüística, al no considerarlo más sólo como un depósito o almacén como en los años 60's. Esta creatividad lingüística facultará entonces a los individuos a interpretar más fácilmente las reglas de las palabras que muestran ciertas regularidades, las cuales le permitirán formar, inventar o idear palabras junto con sus reglas. Esto ayudará también a crear otras nuevas, basándose naturalmente en aquellas ya existentes, almacenándolas en su léxico mental.

De tal manera que la transferencia léxica tiene lugar primeramente, porque los individuos tienden en general a aprovechar el conocimiento previo, permitiéndoles desarrollar más la habilidad de formular nuevas hipótesis concernientes a la adquisición léxica de una L3, por ejemplo.

Es decir, aceptamos que la transferencia es un proceso cognoscitivo inconsciente, cuando previamente se ha pasado ya por un proceso de construcción creativa que normalmente es consciente, por un lado, porque se comparan las dos lenguas en cuestión, por ejemplo, y se detecta en qué son similares y en qué no, y por el otro lado, la consideramos también como un proceso consciente; es decir, como estrategia comunicativa.

Luego entonces, la diferencia básica entre éstos dos conceptos de estrategia y proceso es: *estrategia* es el cierto uso de un elemento en un punto y un momento específico, mientras que *proceso* es entendido más bien como una serie sistemática de pasos mentales, para llegar a través del tiempo a efectuar un mismo uso del elemento en cuestión, el cual puede sufrir cambios en este mismo período, como lo afirman Blum - Kulka y Levenston (1978 en Faerch y Kasper, 1983), Palmberg (1979 en Faerch y Kasper, 1983), Bialystok (1990), entre otros.

Además de ellos, Corder (1983), Adjémian (1983), Ijaz (1986), Haastrup (1990) declaran que la *transferencia como proceso* es el camino más idóneo para incrementar y controlar el vocabulario de la L2, especialmente si existe un gran parecido entre la L1 y la L2. Indiscutiblemente el individuo juega un papel primordial en este proceso, porque debe ser muy activo al analizar los términos léxicos que le ayudarán a formular sus hipótesis.

De donde para Blum – Kulka y Levenston (en Faerch y Kasper, 1983) por ejemplo, no hay duda entonces de que la transferencia es un proceso consciente y por lo tanto una estrategia, porque creen que los sujetos de una L2 empiezan por asumir que cada palabra de su L1 posee sólo una traducción en la L2. De tal manera que los individuos realizan equivalencias o traducciones literales de las palabras de su L1 a la L2; es decir, éstos formulan sus hipótesis, tratando de encontrar una traducción equivalente de palabra por palabra, lo que constituye un hecho evidente de que el pensamiento del estudiante está basado conscientemente en su L1. Por este motivo, estos autores definen la transferencia léxica como: la atribución de todas las funciones traducidas y equivalentes de su L1 a un término léxico de la L2, como: significado referencial y conceptual, connotación, colocación, restricción de registro, polisemia, sinonimia, etc. (ver cap. 2).

No obstante y como ya explicamos anteriormente, esto es sólo parte del proceso general, porque al realizar tales equivalencias, indica que los individuos están conscientes en primer lugar de dicha actividad, pero a través del tiempo dicha actividad llegará a ser inconsciente también, cuando previamente ya hayan formulado sus hipótesis y hayan encontrado ciertas similitudes entre las lenguas en cuestión (L1 y L2 o L3).

De donde, el individuo se verá motivado con ello a localizar áreas de espacios léxicos en la L3 en donde sea posible ajustar ciertas relaciones léxicas, como: equivalencias, sinónimos, polisemias, etc., (ver cap. 2), tanto de la L1 como de la L2, las cuales serán transferibles a esta L3. Con ello, el sujeto simplifica el aprendizaje del léxico, porque restringe el rango de hipótesis al utilizar aquellas ya elaboradas para este fin. Además, para realizar la *transferencia léxica a la L3*, el aprendiz procederá primero, tomando la información léxica de su L1 u otras lenguas conocidas, como los prerequisites conceptuales, luego, aumentará el desarrollo de las relaciones léxicas (asociación, equivalencias, redundancia, etc.), y optimizará el uso de estas relaciones, hasta encontrar las generalizaciones formales que todo lenguaje posee. Finalmente, comparará estas posibles reglas léxicas entre el léxico de su L1 y su L2, con los datos nuevos de la L3, aprovechando desde luego cualquier similitud entre estas lenguas (L1, L2 y L3).

Sin embargo, a pesar de las inferencias que el sujeto pueda formular sobre la L3 y sobre las evidencias de las propiedades léxicas de su L1 y L2, no sabemos en que momento de su aprendizaje y cómo se efectuará la transferencia. Lo único que sí sabemos es que los individuos aprovecharán sus hipótesis ya elaboradas para probarlas con los nuevos datos disponibles, y que entre más similares sean la L1, la L2 y la L3, la transferencia se dará más fácilmente.

Como ejemplo de esta situación, tenemos el estudio realizado por Ijaz (1986) quien asegura que la carga de las dimensiones semánticas de la L1 es transferida a las palabras correspondientes de la L2. Por lo que podemos decir que tanto la carga semántica, es decir, el vocabulario de uso de la L1 como aquella de la L2 se transfieren a la L3, como veremos en el capítulo cinco.

Este autor asevera además que el uso léxico de una L2 por parte del sujeto es favorecido normalmente por las estructuras léxico - semánticas equivalentes a su L1. Para él, los sujetos de una L2 evitan el uso de las palabras específicas de la L2, prefiriendo aquellas equivalentes a su L1, por ser más generales en su significado. Además, en su investigación encontró que cuando la L1 hace una distinción lingüística inexistente en la L2, los sujetos tratan de hacerla también en dicha L2. Cuando por el contrario, confrontan diferencias lingüísticas entre los conceptos de un campo semántico en ambas lenguas, se enfrentan a serias dificultades para delimitar los límites semánticos, entre los términos que expresan esos conceptos en la L2.

Otro ejemplo dado también por Ijaz (1986) es el caso de los hablantes alemanes y de Urdu, quienes al asignar el significado a las palabras de una L2 muestran un alto grado de influencia de sus lenguas maternas respectivas.

Para nosotros, y siguiendo la distinción que hace Anderson (1982 en Bialystok, 1990), una posible explicación del por qué se da la transferencia lingüística es el hecho de usar el saber cómo, o sea el conocimiento de procedimiento por un lado, y por el otro lado, el saber qué, el conocimiento declarativo o el conocimiento léxico, en nuestro caso, similar al hablar dos lenguas muy cercanas (español / francés), es un factor que puede contribuir a dicha transferencia.

La otra posible explicación es que tal transferencia sea de forma consciente, y sólo sea para resolver ciertas deficiencias comunicativas, como lo analizaremos en el segundo proceso identificado por Selinker (1972), el de las estrategias comunicativas.

3.5. Estrategias Comunicativas (EC).

Como sabemos, existe una literatura muy abundante concerniente a las EC, su variedad y sus relaciones con los otros subsistemas, tales como: la morfología, la sintaxis y la fonología, además de diferentes taxonomías o clasificaciones. Sin embargo, nosotros nos enfocaremos únicamente a las EC que se relacionan con el léxico y dentro de ellas, sólo a los préstamos, las cuales no están a salvo de ser igualmente gobernadas por mecanismos cognoscitivos, pertenecientes al proceso general de adquisición / aprendizaje de una lengua. Esto significa, que las EC nos auxiliarán en la comprensión de los procesos psicolingüísticos que regulan la adquisición y uso del lenguaje.

En términos generales, la mayoría de los investigadores como Tarone (1980), Corder (1983), Faerch y Kaesper (1983) y Bialystok (1990) entre otros, coinciden en afirmar que las EC se relacionan más con el uso, la producción del lenguaje y el mensaje que tratan de comunicar, que con el saber de los individuos sobre la L2 o la L3. Por lo tanto, las EC son un recurso a su disposición para resolver situaciones difíciles de comunicación. Además, las estrategias que el sujeto adopte no sólo dependen del conocimiento lingüístico de la L2, sino también del conocimiento lingüístico de su L1 (si es similar o no al de la L2, por ejemplo), de la hipótesis de equivalencia semántica (Ijaz, 1986), de su interlocutor y del tema a tratar. Asimismo, estos especialistas aseguran que en general las EC son utilizadas para compensar algunas deficiencias en el sistema lingüístico, sobre todo cuando el individuo intenta comunicarse espontáneamente, sin conocer aún bien el sistema lingüístico de la L2 o la L3.

En consecuencia, citamos tres de las definiciones más sobresalientes, cuyas características antes mencionadas son compartidas:

“Communicative strategies are a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty”

(Corder, 1981:103).

Otra definición igualmente sobresaliente es expuesta por Tarone:

“Communicative strategies are a systematic attempt by the learner, to express or decode meaning in the target language, in situations

where the appropriate systematic target language rules have not been formed”.

(Tarone, Cohen y Dumas 1976:78)

Faerch y Kasper (1983:36) nos presentan la siguiente definición:

“Communicative strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal”.

En general podemos notar que las EC son consideradas como herramientas utilizadas por dos interlocutores en una negociación conjunta de significados, para alcanzar una meta comunicativa común (Tarone, 1977).

Además, gracias a estas definiciones, deducimos ciertas condiciones para el uso de las EC, tales como:

1. Un hablante desea comunicar un significado “X” a un oyente.
2. El hablante puede creer que la estructura lingüística o sociolingüística deseada para comunicar el significado “X” es incorrecta, o no es compartida con el oyente.
3. Las EC son efectivas para solucionar algunos problemas.
4. Son *sistemáticas*, el individuo las utiliza según la naturaleza del problema.
5. Son *finitas*, por lo cual son identificables, ya que no son creaciones idiosincráticas del individuo. Así que, podremos encontrar varias EC en una misma oración.

3.5.1 Clasificación de las Estrategias Comunicativas Léxicas.

Como sabemos el primero en clasificar las EC fue Selinker (1972) en su trabajo del interlenguaje (IL), y las cuales fueron posteriormente estudiadas en forma más experimental por Varadi (1973).

Varios investigadores, entre los cuales encontramos a Tarone et al. (1976), Blum – Kulka y Levenston (1978), Corder (1983), Faerch y Kasper (1983), Ringbom (1987), Bialystok (1990) entre muchos otros, han tomado como base las investigaciones realizadas por Varadi (1973) para modificar, ampliar y profundizar estos trabajos.

Por lo que existe una gran divergencia y no se puede proponer una sola clasificación. Ahora bien, es posible identificar varias taxonomías con algunos términos recurrentes, aunque

le hayan asignado significados relativamente diferentes. Por ejemplo: Faerch y Kaesper (1983) utilizan “*reducción*” para describir el ajuste hecho para formas óptimas de expresión, mientras que para Corder (1983:17), este término es aplicable cuando el sujeto trata de evitar el tema, o la forma léxica, o de decir menos de lo que inicialmente intentaba transmitir, dada su conciencia de falta de dominio lingüístico.

Por esta razón y para efectos de ésta investigación, las taxonomías que más convienen a nuestro enfoque y las cuales se centrarán únicamente en explicar la transferencia léxica son las de Corder (1983), Faerch y Kaesper (1983) y Ringbom (1987).

1. Corder (1983:93) clasifica a las estrategias comunicativas (EC) en dos tipos:

a). *Préstamos* (Borrowing en inglés).

Estas son formas no integradas al sistema de la L2 o al IL y aparecen cuando hay una semejanza moderada, y cierta presión comunicativa dependiendo notablemente de la situación. Por lo tanto, es un fenómeno de producción y se da más cuando la distancia entre la L1 y la L2 no es muy significativa y no representa un error así, sólo cuando la distancia es mayor entre dichas lenguas.

b). *Transferencia Estructural*.

Es cuando la forma ya fue integrada al proceso de aprendizaje de una lengua y forma parte de la competencia lingüística del sujeto, facilitando la adquisición de las formas de las lenguas.

2. Faerch y Kaesper (1983:46-47) proponen tres tipos de EC:

a). *Transferencia Interlingual*.

Conocimientos de otras lenguas o combinación del IL y uso sobre todo de su L1, (u otras lenguas diferentes de la L2 en cuestión), como las fórmulas de rutina por ejemplo.

Esta última clasificación nos parece más completa, por lo que el análisis de la EC de *préstamo* solamente, considerando en su caso la L1 en el capítulo cinco.

Esto es porque incluye algunas EC mencionadas en las clasificaciones desde un aspecto más concreto de lo que pasa cuando los individuos usan esas EC como veremos en el capítulo cinco.

Por otra parte, a pesar de que no podemos contestar exactamente qué factores conducen al hablante a seleccionar una u otra estrategia, sí sabemos que cada una de éstas es diferente en cada individuo, y en segundo lugar, que en general para compensar la falta del conocimiento lingüístico, comunicativa.

Además y según afirmaciones de Faerch y Kasper (1983) las EC seleccionadas están asociadas con ciertas disposiciones u orientaciones cognitivas, inclusive mencionar a otros investigadores como Tarone et al. (1976) que a las EC en *estrategias de compensación*, las cuales sirven para resolver problemas cuando el vocabulario es limitado en la lengua extranjera, porque los individuos no contar con el vocabulario apropiado rompe la comunicación, pero los individuos resuelven esta situación, empleando una o más estrategias compensatorias como repeticiones, falsos inicios, entonación elevada, risas, comentarios, etc. Estas estrategias tienen como base la información de una variedad de fuentes como reglas del discurso y características no lingüísticas. Por tal motivo las estrategias comunicativas son las que tienen mayor importancia para nuestro estudio y otra taxonomía existente.

A manera de conclusión, podemos decir que las EC cuya presencia en los problemas comunicativos, conducirán al aprendizaje de la L3, si permitiendo que los individuos efectúen la formulación y prueba de hipótesis; y por ende la recreación continua de su IL, para gradualmente completar la etapa de adquisición de la lengua.

Finalmente resumiendo este capítulo, vimos que la influencia de la L1 es determinante en la adquisición de una L2, y por consiguiente de una L3 a través de la transferencia, cuya utilización de la L1 y de otras lenguas previo es indispensable para provocar este proceso. En cuanto a las EC se refieren más bien al uso o producción del lenguaje, motivando a los hablantes

cia Inter / Intralingual.

izaciones de las formas de la L2, o estrategias basadas en estructuras de L2 o IL o L1 y L2 muy similares. Se transfieren elementos léxicos no calcales o transferencia literal (préstamos), conservando rasgos léxicos y morfológicos de la L1.

ias basadas en el Interlenguaje.

ización y parafraseo de palabras (word coinage, en inglés) y la adaptación.

de código o (code switching).

enta cuando intervienen dos lenguas extranjeras o más y es cuando se pasa de la L2 o la L1 a otra lengua extranjera, dependiendo de la situación comunicativa.

om (1987 en Akerberg, 1996) las **estrategias comunicativas léxicas**

t:

os:

mbios Lingüísticos.

stamos puros donde la palabra de la L1 y L2 se introduce a otra lengua con modificación.

res de Producción.

tridos: Morfemas de diferentes lenguas en una sola palabra.

ctas: Elementos mezclados no reconocidos como morfemas.

xificaciones.

modificaciones fonológicas y morfológicas de una palabra de la L1.

Cognados.

ión Semántica: Errores de Competencia.

ión Literal o Traducción de Préstamos: Dificultad para distinguir

tipo de las EC previas.

su competencia comunicativa, objetivo principal de la adquisición / aprendizaje de una lengua en general y en especial del francés (L3).

Por lo tanto, creemos que estos dos procesos (transferencia y EC) son muy importantes para entender mejor el proceso general de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPITULO 4

EL ESTUDIO

4.1 Introducción.

Como hemos estado discutiendo en este trabajo, nuestro interés se centra exclusivamente en la adquisición / aprendizaje del léxico del francés como L3. Por lo que en este capítulo describiremos la metodología adoptada para esta investigación.

4.2. Metodología.

Para entender mejor nuestro problema, iniciamos por estudiar la influencia léxica del inglés (L2) o del español (L1) sobre el francés (L3), para lo cual decidimos adoptar una *metodología cuantitativa*, porque es la más indicada para identificar la **frecuencia** del fenómeno de la transferencia observado, en función del nivel de dominio de la L3, y poder así corroborar o no nuestras hipótesis. Además, esta metodología nos permitió utilizar un **enfoque transversal** (cross – sectional approach), Dulay et al. (1982), así como las técnicas de obtención de los datos, particulares de esta metodología. Dichas técnicas se basaron en una actividad de producción oral, ya que los temas fueron establecidos por el investigador, con la finalidad de poder comparar más objetivamente el tipo de actuación producida por los sujetos. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de este control, buscamos que la producción de los individuos fuera más que nada una comunicación natural, sobre todo en el caso de la producción oral.

4.3. Población.

La investigación fue pues un estudio transversal realizada a 30 estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de entre 19 y 25 años de edad, de la Escuela de Lenguas. El 50 % fueron estudiantes que se consideraban con cierto dominio del inglés (L2), por lo que decidieron aprender francés (L3). Estos eran de grupos y carreras diferentes, tales como: administración pública, derecho, medicina, química, ingeniería y turismo. El otro 50% fueron estudiantes específicamente de la licenciatura en letras

modernas, que estudiaban francés como L3 y habían ya estudiado inglés como L2. Todos ellos eran entonces de distintos niveles de desarrollo de la L3 (francés), quienes ya habían aprendido el inglés (L2), requisito indispensable para participar en este estudio.

Todos los estudiantes utilizaban el método comunicativo de francés para desarrollar las cuatro habilidades: “Le Nouveau Sans Frontières” para el aprendizaje del francés (L3).

Por otro lado, toda la muestra en general ya había cursado un mínimo de 6 años de inglés, entre la escuela secundaria y la preparatoria. Respecto al francés, estaban estudiándolo por primera vez, después de este período, durante la licenciatura correspondiente.

La selección de los sujetos dependió principalmente y en primer lugar, por la contestación positiva a una encuesta general de datos personales (ver apéndice 1), con el fin de elegir a aquellos que ya supieran el inglés como primer requisito, y además que estuvieran aprendiendo francés como L3 en ese momento, - segundo requisito -. De este conjunto seleccionamos al azar a 30 individuos; básicamente por su disposición de tiempo y por el deseo de participar en esta investigación.

El segundo criterio que adoptamos fue el dato referente al número de años de estudio de francés recomendado por el manual utilizado. Para lo cual dividimos a nuestros sujetos en tres grupos, obteniendo: 12 estudiantes principiantes (de 6 meses a un año), 10 intermedios (3 años) y 8 avanzados (de 5 años).

Finalmente y sólo como información adicional, nuestra muestra estuvo compuesta por 20 mujeres y 10 hombres, distribuidos entre los tres niveles de desarrollo (principiantes, intermedios y avanzados) del dominio del francés a analizar. De tal forma que todos los grupos se formaron con mujeres y hombres; aunque identificamos además a los sujetos por carrera y género, estas variables no fueron consideradas en este estudio, porque la propuesta teórica sobre el tema indica que no son relevantes.

4.4. Técnicas.

Las técnicas que seleccionamos para obtener los datos del estudio y según Corder (1981), tomaron en cuenta el hecho de que el estudiante no puede revelar los procesos subyacentes de su IL voluntariamente en tareas comúnmente establecidas; por este motivo, escogimos como *modo de la tarea* – la expresión oral – y como *foco de la tarea*, una **comunicación oral natural no – estructurada**, según Dulay et al. (1982).

Así que tratamos que los sujetos expresaran sus ideas u opiniones de los temas a discutir de la forma más natural posible; puesto que el léxico – objeto de nuestro estudio – es mejor observado dentro de un contexto.

4.5. Instrumentos.

Los instrumentos que aplicamos para esta investigación fueron básicamente tres:

- a). Cuestionario u hoja de datos personales (ver apéndice I).
- b). Examen de ubicación de inglés del CELE de la UNAM.
- c). Entrevista Oral, comunicación natural no – estructurada, consistente en desarrollar temas en general y de cierta importancia gradual, tales como: la familia, los gustos y preferencias, las actividades cotidianas, los amigos y sus descripciones, así como descripciones de sus casas, la juventud y su futuro, la carrera profesional, la televisión, las drogas, la violencia, la música y los artistas preferidos, el turismo, la cocina, la política y el presidente de México, la educación y el tratado de libre comercio (TLC).

La finalidad de asignar estos temas fue para motivar al estudiante a expresarse libre, natural y espontáneamente. Además, buscamos que los sujetos hicieran uso de un vocabulario muy general y amplio con temas relacionados al momento actual de la entrevista, así como de sus inquietudes juveniles y según su nivel de aprendizaje del francés. Con esto, intentamos medir la transferencia léxica de la L2 (inglés) a la L3 (francés), y de la L1 (español) a la L3 (ver cap. 3), originadas por dos de los cinco procesos psicolingüísticos centrales subyacentes del IL, como: *la transferencia del lenguaje y las estrategias comunicativas* (EC).

4.5. Procedimientos.

Como el objetivo de esta investigación fue observar el IL de los estudiantes en francés, específicamente las ocurrencias de transferencia léxica de inglés (L2) y español (L1), efectuamos los siguientes pasos:

- a). Seleccionamos primero los sujetos que supieran inglés como L2 y que estuvieran aprendiendo francés como L3 en ese momento, además de tomar en cuenta su disponibilidad de tiempo para participar en este estudio, obteniendo tales datos del cuestionario (apéndice I), como ya lo mencionamos.

- b). Después de haber conformado el grupo de 30 sujetos para esta investigación, les aplicamos a todos el examen de ubicación de inglés del CELE de la UNAM. Esto fue con el

fin de comprobar el conocimiento previo del inglés (L2) reportado por los estudiantes en el cuestionario. Primeramente aplicamos el examen escrito y posteriormente efectuamos una entrevista oral (no grabada), para tener una idea de su dominio y fluidez en este idioma. En el examen escrito de los 30 estudiantes, sólo 5 lo aprobaron totalmente, 3 deberían cursar el 6° nivel, 10 el 5° nivel, 7 el 4°, y 5 el tercer nivel, de acuerdo a la medida de evaluación asignada por el CELE de la UNAM para dicho examen.

Los 30 estudiantes acreditaron tanto el primero como el segundo nivel sin ningún problema según la evaluación establecida. Esto significó por lo tanto, que nuestra muestra estuvo integrada por sujetos pertenecientes al nivel de intermedios y avanzados de inglés como L2.

c). Una vez evaluados y conociendo su nivel de inglés – a petición de ellos mismos y siendo ésta la principal motivación para participar en la investigación -, procedimos a efectuar la entrevista oral en francés, la cual grabamos de 5 a 15 minutos cada una. La variabilidad del tiempo de grabación dependió de la fluidez mostrada por el sujeto y por el nivel en que se encontraba clasificado (principiantes, etc.).

Iniciamos la entrevista oral abordando temas de importancia gradual para darles confianza y pudieran expresarse lo más libremente posible; es decir que empezamos por la familia, luego por los gustos, las actividades cotidianas y así sucesivamente, hasta llegar con el TLC o la política de México. Dado que el dominio de la L3 en los principiantes es muy elemental – como es de suponerse -, no pudieron desarrollar argumentaciones profundas sobre estos últimos temas; por lo que pasábamos casi inmediatamente de un tema a otro, pero tratando de abarcarlos todos e independientemente de su nivel de aprendizaje.

Cuando observábamos que el estudiante mostraba cierto nerviosismo o impotencia para continuar, no lo cuestionábamos más sobre el TLC o la política por ejemplo, insistimos sólo en aquellos temas más sencillos, como: la descripción de sus casas, de sus familias o amigos, siendo más breve la entrevista (de 5 min., en general).

d). Una vez entrevistados todos los sujetos, procedimos a transcribir todas las entrevistas orales grabadas en francés, sobre los temas antes mencionados, y de las cuales sólo adjuntamos un ejemplo, por ser demasiado largas, (ver apéndice II).

Por último, cabe mencionar que para el análisis de la transcripción oral tomamos como unidad básica de medida del discurso el **enunciado**, el cual es definido por Crookes (1990:186 - 187) como:

"...as a unit into which the stream of speech could be separated with at least one of the following characteristics: under one intonation contour, bounded by pauses, and constituting a single semantic unit".

Así que la definición dada por Crookes (1990) para distinguir el enunciado de las otras unidades de análisis del discurso (turno, tono, etc.) es más ventajosa para nuestros fines, dadas las características que presenta, tales como: ser la unidad semántica mínima, la entonación y poder delimitar a través de las pausas. En consecuencia, utilizamos básicamente dos de los criterios que definen al enunciado: la unidad semántica mínima y la delimitación por pausas.

La elección del enunciado como unidad mínima responde al deseo de tener una medida más sensible al fenómeno a investigar. Como sabemos, el turno es normalmente la unidad más utilizada, pero suele ser de longitud muy variable – de corta a larga -, lo que representaría una dificultad para nuestro estudio, debido a que encontraríamos menor grado de ocurrencias de transferencia léxica, por un lado, y por el otro, es posible que en un solo turno pudimos haber encontrado dos o más situaciones de este tipo. Es cierto que el enunciado no nos evita tampoco este problema, pero sí logra darnos mayor exactitud que el turno, porque es de longitud más restringida (unidad mínima de significado), por lo menos para clasificarlo y registrarlo más fácilmente.

CAPITULO 5

DESCRIPCION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Descripción de los Resultados.

En este capítulo describiremos y discutiremos los resultados obtenidos en el análisis de los datos recabados en nuestra muestra de 30 estudiantes, en la producción oral (transcripción total de las entrevistas orales grabadas). Recordemos que el fenómeno a analizar se relaciona a dos procesos centrales del IL (Selinker, 1972); es decir, la transferencia de L2 a L1 y la estrategia comunicativa (EC) de préstamos, manifestadas en el interlenguaje (IL) de los estudiantes al adquirir el léxico del francés (L3) (ver cap. 3 y 2 respectivamente).

De tal manera que retomando nuestras preguntas de investigación (ver introducción) y de acuerdo a los resultados obtenidos, podemos contestarlas de la siguiente manera:

1.- Los estudiantes de francés sí presentan en su IL, la influencia léxica del inglés (L2) –en mayor porcentaje en principiantes –, como del español (L1) –en menor grado – (ver tablas 5.3 y 5.4), en la expresión oral.

2.- Esta influencia léxica fue observada en dos manifestaciones; es decir, en dos de los procesos centrales propuestos por Selinker (1972), la transferencia del lenguaje y la estrategia comunicativa de préstamo, (tablas 5.1, 5.2, 5.4.1, 5.4.2, 5.5.1, 5.5.2, 5.6.1 y 5.6.2).

3.- Luego entonces, pudimos confirmar que algunos préstamos son de tipo inconsciente porque el individuo no mostró ninguna marca de búsqueda, como las vacilación o las pausas en el uso de términos léxicos de L2 o L1 en la elaboración de su discurso en la L3, (ver tablas 5.4.1, 5.5.1 y 5.6.1). Daremos algunos ejemplos que fueron tomados de la transcripción total de las grabaciones de nuestra muestra, (así como todos los ejemplos de este capítulo), los cuales serán además, tanto de la L2 como de la L1:

A4: Je vais faire mon servicio social à l'école de médecine. (L1)

Aquí vemos que el individuo no se detiene a buscar un equivalente o sinónimo en la lengua en la que se está expresando –L3–; por el contrario, usa la L1 (español) normalmente

como parte de su IL, ya que ni siquiera trata de imitar la pronunciación o la entonación del francés (L3), sino lo dice igual que en español (L1), su lengua materna.

Selinker (1972) identificó a esta manifestación como *transferencia del lenguaje*, (tablas 5.4.1, 5.5.1 y 5.6.1).

El segundo tipo de préstamos u ocurrencia fue definido como *estrategia comunicativa*, el cual resulta ser de forma consciente porque los sujetos denotan cierta vacilación, pausas o prolongaciones, las cuales nos indican que está buscando una equivalencia, un sinónimo o la palabra exacta de lo que quieren comunicar. Pero ante la falta del término adecuado dentro de su vocabulario en la L3 y de la necesidad de transmitir su mensaje, terminan por utilizar términos conocidos de su L2 o de su L1, como en:

A9: *Je vais le l'école ah (+) secondary and (+++) ici je (+++) j étudiant. (L2)*

Las pausas cortas (+) y largas (+++) nos muestran que el individuo está consciente de usar términos diferentes de la L3 en la que se está comunicando, sabe que no pertenecen a esta lengua extranjera (L3), ya que muchas veces provoca inclusive la risa de los propios estudiantes, (tablas 5.4.2, 5.5.2 y 5.6.2).

4.- Es evidente que en los estudiantes principiantes del aprendizaje del francés (L3), y según nuestro procedimiento de análisis, la frecuencia de las marcas de la influencia léxica tanto de L2 como de L1, es en mayor porcentaje que aquella mostrada por los estudiantes de niveles más avanzados de aprendizaje (intermedios y avanzados) (ver tablas 5.1 y 5.2, 5.5 y 5.6).

Así que en estas últimas etapas, es decir, conforme los individuos progresan en su aprendizaje de la L3, y poseen mayor dominio de ésta, los préstamos léxicos tanto de la L2 como de la L1 van disminuyendo notablemente (ver tabla 5.3, 5.5.1, 5.5.2, 5.6.1, 5.6.2).

5.- Sin embargo, vemos que los estudiantes avanzados (de 3 a 5 años de estudio) de francés muestran aún influencia léxica de ambas lenguas (L1 y L2), aunque en mucho menor porcentaje (ver tablas 5.6.1 y 5.6.2).

6.- Dicho porcentaje es de mayor frecuencia de uso en la L1 que en la L2, siendo también la transferencia mayor que las estrategias comunicativas. (Tablas 5.1 y 5.2, 5.6.1 y 5.6.2).

En relación con nuestras hipótesis de investigación (ver introducción), las cuales son más precisas en el fenómeno a estudiar; y aunque ya han sido parcialmente contestadas en los párrafos anteriores, podemos afirmar que dichas hipótesis sí se verificaron positivamente en cuanto a los elementos léxicos transferibles, tanto de la L2 como de la L1, si bien, dichos préstamos son lógicamente en mayor grado de la lengua que más recientemente están aprendiendo (L2), como lo podemos constatar en la tabla 5.1 y 5.2.

Así, la primera hipótesis (H1) fue comprobada positivamente, es decir que los sujetos sí presentan los dos tipos de procesos (transferencia y EC) al inicio de su aprendizaje y de forma diferente, puesto que en el primer caso no hay ninguna marca visible, por lo que podemos decir que es inconsciente. Mientras que en el segundo caso sí existen marcas, tales como: pausas, repeticiones, vacilaciones y prolongaciones, (tablas 5.1 y 5.2).

En la segunda hipótesis (H2), los principiantes muestran mayor frecuencia de uso de la transferencia léxica de L2 – lengua recientemente aprendida -, que de la L1 en la expresión oral (tablas 5.1, 5.2, 5.4.1 y 5.4.2). Además, hacen mayor uso de las palabras de contenido (8.61%) que de las palabras – función (6.33%) de la L2 (ver tabla 5.9), y en mayor grado que en los otros niveles de aprendizaje.

Nuestra tercera hipótesis (H3) es igualmente positiva, como lo podemos comprobar en los resultados mostrados en las tablas 5.5.1, 5.5.2, 5.6.1 y 5.6.2. Es decir que, las influencias léxicas son aún observables en niveles avanzados (intermedios y avanzados), en ambas lenguas (L1 y L2). Sólo que a diferencia de los principiantes (tablas 5.4.1 y 5.4.2) donde la influencia léxica de L2 es mayor (14.06%), en los intermedios y avanzados el porcentaje de la L1 es de 9.11 y 5.09% respectivamente; y por lo tanto mayor al de la L2 (4.93% y 1.31% respectivamente).

Esto significa que a medida que avanzan en el aprendizaje de la L3 van igualmente abandonando paulatinamente y en primer lugar el uso de su L2 –menor porcentaje -, y posteriormente también el uso de su L1, como lo muestra claramente la primera tabla.

La última hipótesis (H4) la pudimos también comprobar positivamente y de acuerdo a las tablas 5.7.1, 5.7.2, 5.8.1, 5.8.2, 5.9, y 5.10, vemos que efectivamente las palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) son utilizadas en mayor porcentaje en la L2 (8.61%) que en la L1 (6.71%) y que las palabras de función son de menor frecuencia de uso. Asimismo, esto pasa sólo con los principiantes, porque en los otros niveles dicho porcentaje disminuye como lo muestran las tablas 5.9 y 5.10.

5.2 Análisis de algunos Ejemplos de Influencias Léxicas del Inglés (L2) y del español (L1) en Francés (L3).

En este punto analizamos algunas de las influencias léxicas extraídas de la muestra oral en las cuales creemos que los sujetos exhiben tanto la transferencia léxica como las estrategias comunicativas (EC) identificadas como **marcas del interlenguaje (IL)**, según Selinker (1972) y Giaccone y Cammarota (1986).

5.2.1 Influencias Léxicas clasificadas como Transferencias del Lenguaje.

De esta manera tenemos que en la *producción oral* algunos ejemplos del primer proceso (transferencia de L2 y L1) son:

Alumnos Principiantes

- 1). A4: *Il y a beaucoup de stories de les années dernières.* (_L2)
- 2). A6: *... et il est a bon voz.* (_L2, L1)

Alumnos Intermedios

- 3). A8: *très très what? très bruit.* (_L2)
- 4). A3: *Je pense que c'est un problème in mexico city (+) in my (+) (_L2)
ay (+) je pense que.*

Alumnos Avanzados

- 5). A25: *entonces alors je crois que c'est une bonne (+).* (_L1)
- 6). A26: *le también priiste eh (+).* (L1).

Como podemos observar en todos estos ejemplos los sujetos transfieren tanto elementos de su L2 como de su L1, en todos los niveles. En todos estos casos podríamos decir que el estudiante transfiere de forma inconsciente, porque no hace ninguna pausa ni prolongación de sílaba, ni vacila al usar éste término léxico. En el ejemplo 2 es interesante observar la presencia de transferencia tanto de la L2 (“a” articulo indefinido) como de la L1

(“voz” sustantivo), sin que el estudiante muestre conciencia de estar usando sistemas lingüísticos diferentes.

Los ejemplos 3 y 5 ilustran la utilización de L2 en situaciones que no habíamos contemplado. Los sujetos muestran la transferencia al principio de su enunciado sin ninguna marca, sin embargo después sí dan muestra de que perciben estar usando la L2. Es decir, en el ejemplo 3 hace una pregunta en L2, pero continua en L3, sin ninguna pausa y sin esperar a corregirse, lo que podría significar cierta conciencia en el conocimiento del código en el que se está comunicando, ya que en el ejemplo 5, el sujeto sí se corrige inmediatamente, pero sin hacer ninguna pausa ni vacilación.

En cuanto al ejemplo 4, el sujeto quiere demostrar cierta fluidez y seguridad en su discurso, de donde la transferencia utilizada parece ser inconsciente, pero inmediatamente después se da cuenta de que no está usando la L3, por las pausas, las dudas y cierta desesperación (ay) mostrada en su discurso, y pareciera que inmediatamente después le impide regresar fácilmente al uso de la L3.

En el ejemplo 6, encontramos que el sujeto está más preocupado por transmitir sus ideas que por el sistema lingüístico (L3) en que el que se está expresando y el cual se supone que ya domina bien, puesto que se encuentra en el nivel de avanzados y no tiene en ese momento, ninguna conciencia de estar usando su L1, sino hasta después de haber utilizado un término de su L1 y el cual no debe existir en la L3.

5.2.2. Influencias Léxicas clasificadas como Estrategias Comunicativas

El segundo proceso definido por Selinker (1972) corresponde a las estrategias comunicativas (EC), que según vimos en el capítulo 3, son recursos utilizados cuando los sujetos quieren resolver un problema de comunicación (Tarone (1980), Corder (1983), Faerch y Kasper (1983) y Bialistok (1990).

Así que adoptamos la clasificación propuesta por Ringbom (1987 en Akerberg, 1996) (ver cap.3), porque nos parece más completa en cuanto al léxico se refiere, concentrándonos únicamente en el primer tipo, los **préstamos** tanto de L2 como de L1.

En consecuencia, como ya lo hemos reiterado en varias ocasiones, estas estrategias se presentan más en los primeros niveles de aprendizaje que en los niveles más avanzados, (ver tablas 5.1, 5.2 y 5.3 o ejemplos en el apéndice II).

A continuación, daremos un ejemplo de cada tipo de EC de cada nivel ya que existen varios ejemplos de ellas, aunque el porcentaje de frecuencia de uso es menor que el de la transferencia en todos los niveles (ver tablas 5.1, 5.2 y 5.3)

5.2.2.1 Préstamos:

a). Cambios Lingüísticos.

- 7). A4: *Mmm (+) le museum Bello et aussi ce ce musée.* (L2)
- 8). A8: *Ma mère eh (+) mmm mon mon brother mon (+) mon pere.* (L2)
- 9). A28: *Il n'est (+) cumple il n'a pas le nécessaire.* (L1)

En el primer ejemplo 7, el préstamo es puro, es decir, utilizado sin ninguna adaptación o modificación, lo que podría ser una transferencia. Sin embargo, la diferencia es que en éste caso, el sujeto muestra cierta conciencia del préstamo, al hacer una pausa previa.

En los dos siguientes ejemplos 8 (intermedios) y 9 (avanzados), las vacilaciones y repeticiones muestran claramente que los préstamos son estrategias comunicativas, es decir, que los sujetos están conscientes de que el término léxico que van a usar no pertenece a la L3. Este tipo de estrategia es el que con más frecuencia se presentó en nuestra muestra, aunque en menor porcentaje que la transferencia misma (ver tabla 5.1).

b). Errores de Producción.

Este tipo de EC que Ringbom (1987 en Akerberg, 1996) clasifica dentro de los préstamos, está a la vez subdividida en dos tipos más: híbridos y mezclas (ver cap. 3), pero no encontramos ningún ejemplo de éstos en nuestra muestra.

c). Relexificación en la Producción Oral.

Las relexificaciones, como vimos en el capítulo 3, son las adaptaciones fonológicas y morfológicas de una palabra de la L1 o de la L2. Este tipo de EC equivale a lo que Corder

(1981) identifica como *ajuste o mensaje ajustado*; mientras que Faerch y Kaesper (1983) las identifican más bien como *transferencias inter / intralinguales*.

Todos estos estudiosos coinciden en definir este tipo de EC como las formas que se generalizan de la L2 basadas en estructuras de la L1 o entre L1 y L2 muy similares, que en nuestro caso específico correspondería más bien entre la L1 y la L3. De ahí, observamos que en ciertas ocasiones, sí es posible una transferencia porque los sujetos no muestran ninguna marca de su IL, como por ejemplo en los tres primeros casos:

- 10). A23: *Je assis à l'école je vais a l'université.* (L1 – L3)
- 11). A3: *Nous nous pouvons lucher.* (L1 – L3)
- 12). A28: *Les drogues alterent les senti nerveux de l'homme.* (L1- L3)
- 13). A18: *Il sera le vincule que Nous (+) seguirons.* (L1 – L3)
- 14). A1: *Je pourrais développer un peu plus ma ma (+)
relationité avec une autre personne.* (Ambiguo, L1 – L3 o L3).
- 15). A2: *Parce qu'il y a ou il y avait (+) employant qui en travaillaient.*
(L2 – L3)

Este tipo de ejemplos no existe en el nivel de avanzados, sólo en el de principiantes (ejemplos 10 y 11) en un muy alto porcentaje (70%) y en el nivel de intermedios (del 12 al 15). Como vemos en 10, 11 y 12 no hay ninguna marca de EC, es decir, pausa, repetición o vacilación antes de emitir la pieza relexificada que nos muestre cierta conciencia por parte de los sujetos. Pero según la clasificación de Ringbom (1987 en Akerberg, 1996) utilizada en éste análisis corresponde a una EC, que es precisamente la relexificación. Sin embargo en otras ocasiones, los individuos sí muestran pausas, como en 13, 14 y 15, lo que nos hace identificarlas como uso de EC. Además, en estos casos específicos observamos una relexificación de la L3 basada en la estructura de la L1 (del 10 al 14), y en el ejemplo 15 podría ser también basado en la estructura de la L2 (employ).

De donde el análisis lingüístico específico de los ejemplos indica que: en el caso 11, la relexificación consiste en utilizar la misma terminación "ER" del infinitivo de los verbos del primer grupo de francés (L3), pero con el radical en español: *-LUCH (español) – ER (francés) = LUCHER*, en lugar de haber usado *LUTTER (francés)*.

En el ejemplo 13, notamos que el sujeto aplica igualmente la regla de la L3 para formar el futuro simple, consistente en usar el infinitivo del verbo más la terminación del verbo tener (ai, as, a, ons, ez, ont) en presente del indicativo de la L3, pero usando el radical de su L1: *SEGUIR (español) + ONS (francés) = SEGUIRONS* en vez de utilizar el verbo en francés "SUIVRE", cuyo futuro simple corresponde a "SUIVRONS"(francés). Esto indica un desarrollo claro del IL entre la L1 y la L3, significando con ello un proceso interno de enorme importancia y complejidad, el cual se podría investigar más en un trabajo futuro.

En el ejemplo 14, tenemos un caso distinto de relexificación, en el cual el alumno podría estar usando el radical de L1 (relación) o de francés (relationer) con el morfema "TE" que se usa para formar sustantivos en francés, como por ejemplo: *nationalité, bonté, liberté, etc.*, (lo que equivale a nacionalidad, bondad, libertad). Recurso morfológico que pensamos usó para formar (relationité). Esto último lo hubiéramos podido confirmar, si hubiéramos hecho una introspección para que los estudiantes hubieran podido informar del proceso utilizado y lo cual pudiera igualmente incluirse en un estudio posterior de este trabajo.

5.2.3. Otras Estrategias Comunicativas Léxicas.

Por otra parte, otros fenómenos que no consideramos en nuestras hipótesis, pero que se relacionan directamente con nuestro marco teórico referente al léxico (cap. 2), fue la presencia de otros procesos interlinguales del léxico, como el orden de palabras y el de las frases estereotipadas o clichés, reportados en nuestras tablas (5.1 y 5.2). Es importante mencionarlos porque muestran claramente la influencia léxica que nos ocupa, tanto de la L2 como de la L1. Tenemos como ejemplo del primer caso (orden de palabras) el siguiente caso:

16). A7: *Les noticias et (.) les cultural programs.* (L1, L2 y L2)

Aquí encontramos que el sujeto –principiante- resuelve su situación comunicativa disponiendo de todos los recursos a su alcance, porque intercala tanto el uso de su L1 como de su L2, para elaborar el discurso en la L3 e inclusive asume la estructura de la L2 y no sólo el

equivalente léxico. Tenemos aquí los dos tipos de influencia léxica; es decir, en el caso de L1 (noticias) ocurre una transferencia y en L2 (cultural programs) ocurre una EC de –préstamo-marcada por una pausa anterior.

El otro aspecto (frases estereotipadas o clichés) tampoco generó un porcentaje considerable, aunque encontramos su presencia como transferencia y EC en los tres niveles, al contrario del orden de palabras que sólo se presentó en principiantes (mayor grado) y en intermedios en muy bajo porcentaje (ejemplos del 17 al 19). Para Ringbom (1987 en Akerberg, 1996), este tipo de EC serían préstamos, definidas como la combinación del IL y de la L1, la cual se manifiesta por la producción de partes largas del discurso, que en nuestra muestra se manifestó mucho más en la L1 y sólo en un caso en la L2. Por consiguiente, esto lo detectamos más en el primer nivel con un porcentaje del 41.6%, como en el siguiente ejemplo 17, donde el sujeto contestó directamente en la L1 la pregunta del entrevistador.

- 17). A6: *entendí pero no puedo expresarlo.* (L1)
- 18). A10: *Mais je pour moi me gustan como?* (L1)
- 19). A23: *Eh, mmm (+) algunas veces, ¿cómo se dice?* (L1)
- 20). A1: *et et aussi at the same temps je je suis en train.* (L2)
- 21). A3: *la drogue (+) por lo general sont les personnes qui n'est pas étudié* (L1)
- 22). A20: *à lieux más cerca?*

Si bien es cierto que en el nivel de intermedios detectamos menor grado de estas EC, vemos que en estos ejemplos los estudiantes tienden a utilizar lo que definimos en nuestro marco teórico (cap. 2) como *fórmulas léxicas*, tanto de L2 (ejemplo 20) como de L1 (ejemplos 21 y 22).

En cuanto a los avanzados sólo obtuvimos un porcentaje del 12.5%, porque sólo hubo un caso que revela la conciencia (ver pausa) al usar una fórmula léxica.

23). A25: *Ils sont allés pour (++) como sería?, ils sont allés à son pays....*

Todos estos ejemplos (del 16 al 22) no sólo son interesantes por el tipo de influencia léxica que muestran de otras lenguas (L1 y L2), sino porque además prueban claramente la interdependencia de los subsistemas, tales como la sintaxis y la semántica, por un lado. Pero por el otro lado, podría ser también que los ejemplos no sólo sean fórmulas léxicas aprendidas como tales, sino que en realidad pudiera ser una aplicación de las estructuras sintácticas aprendidas de la L3 expresadas en la L1 o L2. Este hecho queda por lo tanto fuera del marco de este estudio, pero podría igualmente ampliarse posteriormente.

Para finalizar éste capítulo, y según la descripción y el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, podemos concluir en primer lugar que la **transferencia del lenguaje y las estrategias comunicativas de préstamo** nos permitieron observar por una parte, la complejidad del proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera. Porque es muy difícil aislar un sólo fenómeno y poderlo explicar en su totalidad, dado que su naturaleza en sí, puede ser el resultado de diferentes variables que interactúan al mismo tiempo, tales como: la edad, el medio ambiente y sociocultural, los temas a abordar, el nivel socioeconómico, el interés y objetivos de cada estudiante, entre otros, y que intervienen en la elaboración del discurso. Por lo tanto, entendimos él por qué hasta ahora no tenemos una sola teoría que nos explique el proceso completo de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera.

Creemos sin embargo, que poco a poco y gracias a los diferentes estudios realizados a este respecto, nos aproximaremos cada vez más a una comprensión mejor del proceso, tomando en cuenta las aportaciones de cada investigación, y que con el tiempo nos pueda proporcionar el mosaico completo de este proceso tan importante.

Así que estudios como éste podrían ayudarnos a completar dicho mosaico, ya que desde el momento en que fenómenos como la influencia léxica, la cual sí se presenta en alguna etapa de la adquisición / aprendizaje por ejemplo del francés (L3), como demostramos en este estudio, nos proporcionarán a lo largo más bases tanto para la comprensión del proceso como para mayores investigaciones en este sentido. Así que la transferencia del lenguaje como las estrategias comunicativas de préstamo son en realidad procesos muy trascendentales para poder algún día entender como se desarrolla exactamente la adquisición del lenguaje, y no sólo hacer conjeturas a este respecto.

En segundo lugar queremos atraer la atención de todos los docentes en la enseñanza de una lengua extranjera, sobre el hecho de no evadir y censurar los “*errores*” de los estudiantes en su aprendizaje, porque éstos son las herramientas indispensables para la investigación y plena comprensión del proceso de adquisición / aprendizaje del lenguaje. Luego entonces, estos errores son la base principal para la observación, registro e información sobre el desarrollo del proceso de la adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera.

CONCLUSION Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo analizamos de qué manera la influencia léxica del inglés (L2) y del español (L1) se manifiesta en los estudiantes del francés como L3. Empezamos por analizar el proceso general de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera, en especial la de una L2, concluyendo que el proceso de adquisición / aprendizaje de una L3 puede ser similar al de la L2, como éste a su vez es similar al de la L1, como lo afirman varios investigadores (ver cap. 1). Además, creemos que la experiencia previa del individuo debe necesariamente facilitar y acelerar el aprendizaje de una nueva lengua (Corder, 1981:74), puesto que los individuos no pueden evitar demostrar cierta influencia de sus lenguas previamente adquiridas.

En nuestro segundo capítulo nos concentramos en estudiar esta influencia a través de un sólo subsistema, el léxico. Encontramos que durante mucho tiempo, sobre todo en las décadas de los 70's y los 80's, el léxico estuvo relegado a un segundo plano, aunque sabemos que es un componente primordial para sostener una comunicación, y la falta de su dominio puede impedir o provocar que se recurra innecesariamente al léxico de otras lenguas ya conocidas por el sujeto. De ahí notamos que el léxico juega un papel determinante en una interacción verbal.

Gracias al auge que éste ha tenido desde la década de los 90's, pudimos mencionar los aspectos más importantes y estudiados del léxico en cuanto a su enseñanza; es decir, lo que debe hacer el profesor; sin embargo, en cuanto a su proceso de adquisición / aprendizaje, aún sigue siendo poco estudiado.

En el tercer capítulo, estudiamos que la influencia léxica puede ser observada a través de dos de los procesos centrales del IL, propuestos por Selinker (1972): la transferencia del lenguaje, vista como un proceso psicolingüístico inconsciente y las estrategias comunicativas, vistas como un proceso psicolingüístico consciente, utilizadas sólo para resolver problemas comunicativos del momento.

En el cuarto capítulo presentamos la metodología empleada para detectar la frecuencia de uso de tales procesos, para lo cual entrevistamos a 30 estudiantes universitarios de francés de tres niveles diferentes de aprendizaje: principiantes, intermedios y avanzados.

En el último capítulo describimos y analizamos la transcripción de toda nuestra muestra. De esta manera, pudimos comprobar nuestras hipótesis. Es decir que los estudiantes del francés (L3) presentan primero la transferencia léxica de su L2 (inglés), en mayor

porcentaje que de su L1 (español) en el nivel de principiantes e intermedios, y en el nivel de avanzados, el porcentaje de la L1 es mayor que el de la L2.

En cuanto a las estrategias comunicativas de préstamo se presentaron sobre todo, más al inicio del aprendizaje de esta L3. Conforme progresan en el dominio de esta L3 o lengua meta van igualmente abandonando la influencia de la L2, mostrando entonces más influencia de su L1 (español), y aunque aún existe influencia de la L2, ésta es en mucho menor porcentaje.

Esto nos permitió por lo tanto concluir, al igual que a Corder (1981:101), que entre mayor número de lenguas se conozcan más fácil se podrá adquirir una nueva lengua, ya que se tendrán más herramientas o como diría Corder, se tendrá mayor número de hipótesis ya elaboradas y listas para probarse. Así que para nosotros, esta influencia léxica tanto de la L1 como de la L2 actuó más bien como facilitadora, haciendo que la tarea de hacer uso del vocabulario apropiado para sostener una comunicación, pareciera más fácil, al probar las hipótesis ya elaboradas para este efecto. Esto demostró también que los estudiantes principalmente de los niveles avanzados, evidentemente utilizan todos los conocimientos previamente adquiridos. Observamos inclusive que pareciera que el estudiante al adentrarse más en la L3, percibe que tanto el español (L1) y el francés (L3) son más cercanas, por pertenecer a la misma familia de lenguas, que el inglés y el español, cuyas familias de lenguas son diferentes, anglosajona y romance, respectivamente.

Otra finalidad de este trabajo fue explicar que los llamados “errores” que los estudiantes muestran en el proceso de adquisición / aprendizaje del francés (L3), no son siempre por “culpa” del profesor o de algún método mal utilizado. Por el contrario, en esta investigación encontramos que ciertamente dichos errores son muy importantes dentro del aprendizaje, porque como afirma Corder (1981), éstos pueden ser la ventana a través de la cual podemos observar la gramática interna de los estudiantes. De donde tales “errores” son igualmente una consecuencia lógica y natural para indicarnos que los individuos pasan por ciertas etapas de desarrollo en la adquisición de una LE, manifestadas en su interlenguaje (IL).

Así decidimos estudiar dichos “errores” a través de sólo dos de los procesos centrales en la formación de este interlenguaje: la transferencia del lenguaje y las estrategias comunicativas (EC), y encontramos que dichos “errores” pueden ser por dos tipos de

influencia: cognoscitiva inconsciente (transferencia) y cognoscitiva consciente (estrategias comunicativas EC), sobre todo al inicio del aprendizaje del francés (L3) por ejemplo.

El primer tipo de influencia la encontramos en todos los niveles de aprendizaje de los sujetos (principiantes, intermedios y avanzados), mostrando más influencia de su experiencia previa (L2) más reciente, sobre todo en los principiantes.

Sin embargo fue muy interesante comprobar que para los estudiantes avanzados del francés (L3) fue un poco diferente, porque a pesar que aún la muestran y de ambas lenguas previamente conocidas, español (L1) e inglés (L2), no es precisamente de la lengua más recientemente aprendida, ya que recurren inconscientemente a su L1, aunque tal parece que fue más en el ámbito de las ideas que de la estructura. Es decir, los estudiantes parecían no buscar la forma de la lengua, sino la manera de expresar sus pensamientos, haciendo uso de todos sus recursos disponibles.

En el segundo tipo de influencia (cognoscitiva consciente (EC)), los individuos presentan ciertas marcas, tales como: pausas, repeticiones, silencios, prolongaciones, vacilaciones y hasta risas que nos demuestran que están efectivamente conscientes de que la pieza lingüística (en nuestro caso el léxico del francés (L3)) a utilizar no pertenece al sistema nuevo que están empleando.

Desde luego, que en ambos casos, en los dos tipos de influencia, hubiera sido muy útil haber aplicado una técnica de introspección con los estudiantes, para saber él por qué hacían éste tipo de usos y qué es lo que pensaban en ese momento. Por lo que este aspecto sería muy interesante de retomar o aplicar en una futura investigación relacionada con este tema.

Pero creemos que estos tipos de influencia y sus posibles orígenes deberían ser tomados en cuenta por las personas dedicadas a la enseñanza de una LE, para evitarles una frustración o una falta de motivación en el desempeño de su trabajo. Además debemos también estar conscientes como docentes, que nuestro trabajo es facilitar y guiar lo más efectivamente posible al estudiante, en su tarea de adquirir una nueva lengua y asimismo evitarle en lo posible que pudiera fosilizar (conservar) erróneamente algunos elementos de dicha lengua.

De ahí que otro objetivo igualmente importante de este trabajo fue él de destacar y atraer la atención de los docentes sobre el léxico, elemento esencial e indispensable en la comprensión y en la producción de toda interacción comunicativa, ya que su desconocimiento provocará mayores errores.

Por eso los docentes, e independientemente del enfoque de enseñanza utilizado – tradicional o comunicativo-, no deberían descuidarlo en ningún momento, como normalmente tiende a suceder y dejarle toda la responsabilidad al estudiante. Por el contrario, se debe necesariamente dedicar un tiempo específico para la enseñanza y aprendizaje del léxico y poder así desarrollar mejor todas las estrategias y técnicas posibles para facilitarle el aprendizaje y uso del léxico, tales como: las relaciones léxicas (palabras compuestas, sinónimos, polisemia, homonimia, antonimia, etc.) y los procesos léxicos (asociaciones, deducciones, inferencias, etc.) explicados en el capítulo dos de este trabajo, proporcionándole toda la guía y las estrategias que le faciliten y le ayuden a incrementar su vocabulario cada vez más, el cual por ser un sistema muy abierto, no tiene límite.

Ahora bien, es cierto que en el enfoque comunicativo se ha asignado más importancia al léxico y no sólo se instruye a los estudiantes a que “memoricen” o repitan largas listas de palabras sin ningún contexto como se hacía con los métodos tradicionales, pero habría entonces que guiarlo más y ayudarlo a usar más las estrategias antes descritas (ver capítulo 2), para retener y volver a usar el nuevo vocabulario aprendido y no sólo asignarle temas libres de investigación por ejemplo, con lo que difícilmente vuelve a usar ese nuevo vocabulario.

Asimismo, debemos insistir en que el vocabulario a enseñar sea siempre dentro de contextos y situaciones comunicativos variados, en los cuales el sujeto pueda desenvolverse libremente y de acuerdo a sus necesidades comunicativas que así lo requieran, tanto como a utilizar todas las relaciones léxicas existentes, para lo cual daremos algunas sugerencias a continuación.

SUGERENCIA PEDAGÓGICA

Dada la estrecha relación de nuestro tema general con el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, nos vemos en la necesidad de dar algunas otras sugerencias más, de aquellas ya mencionadas en el modelo de adquisición del léxico de una L3 (ver cap. 2), y aprovechar mejor dicho proceso, aunque existe una gran cantidad de literatura para la mejor enseñanza del vocabulario, surgida principalmente en la década de los 90's.

Sin embargo, podemos concluir que el **fenómeno de la transferencia léxica** estudiado en esta investigación es un *proceso cognoscitivo normal*, dentro del proceso de

adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera (ver caps.1 y 3). Por lo tanto, el profesor debe considerar este aspecto como natural, puesto que para los investigadores y especialistas de esta área es obvio, pero no así para el instructor común. Insistimos en este aspecto, porque algunos profesores muestran cierta frustración y desánimo cuando sus estudiantes presentan este fenómeno, el cual consideran más bien como "*errores de aprendizaje*", y no como un proceso natural, normal y necesario, dentro de su desarrollo del aprendizaje, luchando por evitarlo y suprimirlo del todo, como ya lo mencionamos anteriormente.

En segundo lugar, queremos atraer la atención del docente hacia la extrema **importancia del léxico** (ver cap.2), como lo hemos venido reiterando en diferentes ocasiones y a lo largo de todo este trabajo, para que se preocupe por proyectar bien la enseñanza de este subsistema en dos formas: *planeada* y *no-planeada*.

La primera forma consiste a seguir la secuencia y el ritmo de los textos, programa de estudios correspondiente o metodologías asignadas, según los criterios de selección y límite de vocabulario (frecuencia, control y selección). Aunque se podría inclusive adaptar algunos materiales auténticos de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, como foros de discusión de temas polémicos (aborto, eutanasia, etc.) por ejemplo, o incluyendo algunos juegos como dramas o representaciones teatrales inventados por los propios estudiantes, loterías, campos semánticos, definiciones, sinónimos, asociaciones, crucigramas, canciones, etc.

La otra forma de enseñar el vocabulario es la forma *no - planeada*, aunque suene paradójico. Esta se refiere a motivar a los estudiantes de tal manera que investiguen por ellos mismos: palabras nuevas en lecturas, ejercicios como definiciones, campos semánticos, sinónimos de palabras. Se podría igualmente asignar temas especializados semi-controlados. Es decir, que se relacionen con las estructuras y contenidos del curso, de tal manera que no demande un trabajo infructuoso para los estudiantes y sean capaces posteriormente de reutilizarlo en una tarea nueva. Así que este nuevo vocabulario debería ser explotado al nivel léxico o de significado; a través de discusiones o exposiciones orales o escritas, y no dejar sólo a los estudiantes con ésta tarea, pensando que es un proceso que se dará por sí mismo automáticamente, y sin ninguna guía o compromiso por parte del docente.

Por último, debemos insistir y hacer conciencia de que las primeras etapas del aprendizaje de una LE son determinantes para el buen desarrollo del proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua. En consecuencia, todo profesor debe cuidar mucho la calidad y el contenido de su enseñanza, sobre todo al nivel de principiantes e intermedios, porque son las etapas básicas que conducirán al individuo a completar exitosamente el proceso de

adquisición / aprendizaje de una nueva lengua. De lo contrario, el estudiante puede llegar a conservar (**fossilizar** en términos de Selinker, 1972), elementos del lenguaje *mal transmitidos* o descuidados por parte del profesor, provocando con ello que éste no abandone nunca esta etapa de su IL e impidiendo con ello, que pueda realmente lograr una plena adquisición de la lengua en cuestión.

Finalmente, queremos también señalar que para poder hacer aseveraciones más contundentes, en cuanto a la adquisición léxica de una LE, necesitamos efectuar más estudios longitudinales como primera opción; pero con varios sujetos y no sólo con dos o tres como normalmente se realizan en estos casos. Otra opción podría ser, aprovechar los estudios transversales y aplicar instrumentos de medición antes y después de un período de enseñanza intensiva del léxico, para determinar el papel de ésta práctica.

Asimismo, podríamos combinar algunas otras características de estos dos tipos de estudio –longitudinal y transversal -, creando un nuevo, es decir un método de investigación ecléctico, con el que podamos combinar estos dos últimos tipos, de tal manera que nos permitiera ofrecer resultados más confiables y reveladores del proceso real de adquisición / aprendizaje del lenguaje, en un tiempo relativamente más corto.

Además, queremos sugerir a partir de este estudio relacionado básicamente con el léxico, el cual fue difícil realizar en menos tiempo, debido principalmente a la carencia de trabajos referentes a la adquisición de este subsistema, que se podría abrir una línea de investigación más al respecto. Esto nos permitiría contestar una serie de preguntas relacionadas con la adquisición del léxico, como por ejemplo: ¿Cuáles relaciones léxicas (sinónimos, polisemia, construcción de palabras, colocación, etc.) se adquieren primero, o más fácilmente que otras? y por qué?, ¿Siguen estas relaciones las mismas etapas de desarrollo en la L1 y en una LE?, ¿Influyen éstas relaciones léxicas las etapas generales de aprendizaje de una lengua?, ¿Cuáles son realmente las dificultades para aprender el léxico, y son éstas iguales entre una L1 y una LE?, etc.

Lamentablemente hay más preguntas que respuestas, por lo que la lista pudiera ser infinita, pero las pocas respuestas a este respecto no son aún muy convincentes. Sin embargo, lo que realmente nos interesa enfatizar, es que tenemos un campo muy amplio e ilimitado de investigación en cuanto a la adquisición léxica se refiere, y tanto de una L1 como de una LE a explorar.

Tablas

TABLA 5.1 MEDIA GENERAL DE LA PRODUCCION ORAL

TRANSFERENCIA

NIVEL	No. EST.	TOTAL ENUNCIADOS EMITIDOS	No. ENUNCIADOS con OCURRENCIA	INGLES (L2)	No. ENUNCIADOS con OCURRENCIA	ESPAÑOL (L1)
PRINCIPIANTES	12	789	84	10.64%	46	5.84%
INTERMEDIOS	10	1136	32	2.81%	32	2.81%
AVANZADOS	8	974	7	0.71%	24	2.46%

TABLA 5.2 MEDIA GENERAL DE LA PRODUCCION ORAL

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

NIVEL	No. EST.	TOTAL ENUNCIADOS EMITIDOS	No. ENUNCIADOS con OCURRENCIA	INGLES (L2)	No. ENUNCIADOS con OCURRENCIA	ESPAÑOL (L1)
PRINCIPIANTES	12	789	27	3.42%	38	4.81%
INTERMEDIOS	10	1136	11	0.96%	32	2.81%
AVANZADOS	8	974	4	0.41%	21	2.15%

TABLA 5.3 PORCENTAJE TOTAL DE LA INFLUENCIA LEXICA DE L2 Y L1

NIVEL	TOTALES FINALES	
	L2 (T Y EC) %	L1 (T Y EC) %
PRINCIPIANTES	14.06	10.65
INTERMEDIOS	3.77	5.62
AVANZADOS	1.12	4.61

TABLA 5.4.1 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL
Estudiantes del nivel de principiantes de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	TRANSFERENCIA			
		L2 → L3		L1 → L3	
			%		%
A24	68	1	1.47	5	7.35
A6	66	5	7.57	4	6.06
A7	84	6	7.14	4	4.76
A9	55	10	18.18	2	3.63
A10	92	8	8.69	11	11.95
A13	41	11	26.82	1	2.43
A15	37	12	32.43	6	16.21
A17	43	1	2.32	2	4.65
A19	40	18	45.00	2	5.00
A23	75	10	13.33	10	13.33
A14	72	5	6.94	4	5.55
A4	116	7	6.03	8	6.89
TOTAL		$\bar{X} (\%) =$	14.66	$\bar{X} (\%) =$	7.31

TABLA 5.4.2 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL
Estudiantes del nivel de principiantes de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	ESTRATEGIA COMUNICATIVA - PRESTAMO -			
		L2 → L3		L1 → L3	
			%		%
A24	68	8	11.76	10	14.7
A6	66	1	1.51	1	1.51
A7	84	5	5.95	5	5.95
A9	55	3	5.45	1	1.81
A10	92	2	2.17	2	2.17
A13	41	1	2.43	1	2.43
A15	37	0	0	2	5.4
A17	43	3	6.97	2	4.65
A19	40	3	7.50	4	10.00
A23	75	1	1.33	8	10.66
A14	72	0	0	2	2.77
A4	116	2	1.72	5	4.31
TOTAL		$\bar{X} (\%) =$	3.89	$\bar{X} (\%) =$	5.53

TABLA 5.5.1 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL
Estudiantes del nivel de Intermedios de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	TRANSFERENCIA			
		L2 → L3 %		L1 → L3 %	
A1	166	3	1.80	4	2.40
A2	194	3	1.54	3	2.54
A8	132	5	3.78	7	5.30
A11	173	1	0.57	2	1.15
A3	143	3	2.09	3	2.09
A16	33	2	6.06	3	9.09
A18	55	5	9.09	0	0.00
A20	63	6	9.52	2	3.17
A21	56	2	3.57	5	8.92
A5	121	2	1.65	9	7.43
TOTAL		$\bar{X} (\%) = 3.967$		$\bar{X} (\%) = 4.10$	

TABLA 5.5.2 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL

Estudiantes del nivel de Intermedios de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	ESTRATEGIA COMUNICATIVA - PRESTAMO -			
		L2 → L3 %		L1 → L3 %	
A1	166	0	0.00	1	0.60
A2	194	0	0.00	2	1.03
A8	132	5	3.78	8	6.06
A11	173	1	0.57	0	0.00
A3	143	2	1.39	6	4.19
A16	33	0	0.00	4	12.12
A18	55	0	0.00	5	9.09
A20	63	0	3.17	4	6.34
A21	56	0	0.00	6	10.71
A5	121	2	0.82	0	0.00
TOTAL		$\bar{X} (\%) = 0.97$		$\bar{X} (\%) = 5.01$	

TABLA 5.6.1 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL
Estudiantes del nivel de avanzados de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	TRANSFERENCIA			
		L2 → L3		L1 → L3	
			%		%
A12	165	1	0.60	1	0.60
A22	99	0	0.00	1	1.01
A25	172	0	0.00	9	5.23
A26	104	1	0.96	1	0.96
A28	79	1	1.26	6	7.59
A29	117	3	2.56	2	1.70
A27	128	1	0.78	3	2.34
A30	110	0	0.00	3	2.72
TOTAL		$\bar{X} (\%) =$	0.77	$\bar{X} (\%) =$	2.76

TABLA 5.6.2 FRECUENCIA DE LA INFLUENCIA LEXICA EN LA PRODUCCION ORAL
Estudiantes del nivel de avanzados de francés (L3)

CLAVE DEL EST.	ENUNC. EMITIDOS	ESTRATEGIA COMUNICATIVA - PRESTAMO -			
		L2 → L3		L1 → L3	
			%		%
A12	165	0	0.00	3	1.81
A22	99	0	0.00	0	0.00
A25	172	0	0.00	4	2.32
A26	104	0	0.00	3	2.88
A28	79	2	2.53	4	5.06
A29	117	0	0.00	0	0.00
A27	128	0	0.00	5	3.90
A30	110	2	1.81	3	2.72
TOTAL		$\bar{X} (\%) =$	0.54	$\bar{X} (\%) =$	2.33

TABLAS 5.7.1

PALABRAS DE CONTENIDO
USO DEL LEXICO DE L2

NIVEL	SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS	ADVERBIOS
PRINCIPIANTES	49	4	13	2
INTERMEDIOS	24	5	2	2
AVANZADOS	6	5	1	1
TOTALES	79	14	16	5

TOTAL FINAL = 114

TABLAS 5.7.2

PALABRAS DE CONTENIDO
USO DEL LEXICO DE L1

NIVEL	SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS	ADVERBIOS
PRINCIPIANTES	30	4	17	2
INTERMEDIOS	11	7	5	2
AVANZADOS	10	5	7	7
TOTALES	51	16	29	11

TOTAL FINAL = 107

TABLA 5.8.1

PALABRAS FUNCION
USO DEL LEXICO DE L2

NIVEL	PRONOMBRE	PROPOSICION	CONJUNCION	DETERMINACION
PRINCIPIANTES	1	0	35	14
INTERMEDIOS	1	5	6	0
AVANZADOS	0	0	0	0
TOTALES	2	5	41	14

TOTAL FINAL = 62

TABLA 5.8.2

PALABRAS FUNCION
USO DEL LEXICO DE L1

NIVEL	PRONOMBRE	PROPOSICION	CONJUNCION	DETERMINACION
PRINCIPIANTES	0	6	7	2
INTERMEDIOS	1	11	10	2
AVANZADOS	1	1	11	1
TOTALES	2	18	28	5

TOTAL FINAL = 53

TABLA 5.9 TOTALES FINALES EN PORCENTAJES DEL USO DEL LEXICO L2

NIVEL	NO. DE SUJETOS	No. DE ENUNC. EMITIDOS	No. OCUR. PAL. CONTENIDO	PALABRAS CONT. %	No. OCUR. PALAB. FUNC.	PALAB. FUNCION %
PRINCIPIANTES	12	789	68	8.61	50	6.33
INTERMEDIOS	10	1136	33	2.9	12	1.05
AVANZADOS	8	974	13	1.33	0	0

TABLA 5.10 TOTALES FINALES EN PORCENTAJES DEL USO DEL LEXICO L1

NIVEL	NO. DE SUJETOS	No. ENUNC. EMITIDOS	No. Ocur. PALAB. CONTENIDO	PALAB. CONTENIDO %	No. Ocur. PALAB. FUNCION	PALAB. FUNCION %
PRINCIPIANTES	12	789	53	6.71	15	1.9
INTERMEDIOS	10	1136	25	2.2	24	2.11
AVANZADOS	8	974	29	2.97	13	1.33

Apendices

A P E N D I C E I

**BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA
ESCUELA DE LENGUAS**

ENCUESTA DE INVESTIGACION

*INSTRUCCIONES: FAVOR DE RESPONDER LO MAS COMPLETAMENTE
POSIBLE, LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:*

1.- NOMBRE COMPLETO: _____

2.- TELEFONO: _____ EDAD: _____

3.- ¿CUÁNTO TIEMPO HAS ESTUDIADO EL INGLES? _____

4.- ¿CUÁNTO TIEMPO HAS ESTUDIADO EL FRANCES? _____

5.- ¿DÓNDE ESTUDIAS EL FRANCES? _____

6.- ¿EN QUE GRUPO?: _____, HORARIO?: _____, NIVEL?: _____

7.- ¿CUÁNTAS HORAS TIENES DE FRANCES A LA SEMANA? _____

8.- ¿QUÉ METODO UTILIZAS PARA APRENDERLO? _____

9.- ¿PODRIAS COLABORAR PARA REALIZAR ESTA INVESTIGACION?

10.- SI ES SI, INDICA EL DIA Y LA HORA: _____

11.-¿ Y DI POR QUE? _____

**“MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION”,
Y HASTA PRONTO !!!!**

A P E N D I C E II

EJEMPLO DE LA TRANSCRIPCIÓN ORAL DE LA ENTREVISTA
EN FRANCES DE UN CASO DE PRINCIPIANTES.

HAB.

T E X T O

P ¿Qu'est-ce que tu fais pendant la journée?

A24 Bon, je (+) je *study* -- j'étudie j'étudie *en* le matin j'étudie tourisme et le soir étudie *Lenguas* eh tous les jours.

P ¿Et les weekends qu'est-ce que tu fais?

A24 Les weekends je (++) je (+) prends *class* -- *clases de nadar* - nager *and* et je (++)

P ¿Tu écoutes de la musique?

A24 Oui.

P ¿Quel sort de musique?

A24 Moderne, mais un peu (+) parce que (+) je faire mes (+) devoirs de l'école (+) .

P ¿Tu ne regardes pas la tv?

A24 Oui, mais un peu.

P ¿Tu n'aimes pas?

A24 Non.

P ¿Pourquoi?

A24 Parce qu'il prend il prend beaucoup beaucoup heures et je n'ai pas tres bien
Je ne fais rien.

P ¿Et alors qu'est-ce que tu préfères?

A24 Je préfère faire (++) des gateaux.

P Ah oui!, ¿Tu aimes faire de la cuisine?

A24 Oui.

P ¿Comment tu as appris faire de la cuisine?

A24 Avec les livres de cuisine.

P ¿Quels plats tu préfères préparer?

A24 Eh, le gateau de bananes.

P ¿Comment tu le prépares?

A24 Mmmm je faire avec avec lait, avec banane, avec farine (+) oeufs mmm (+) *butter Butter*.

P ¿Et qu'est-ce que tu fais avec tout ca?

A24 Ah mmm (+) je mélange tout et je mettre (++) *and* (++) le le

P ¿poele?.

A24 poele et puis je mets dans le *horno*.

P ¿Qu'est-ce que tu penses de la cuisine poblana?

A24 C'est c'est le mieux.

P ¿Pourquoi?

A24 Parce que (++) a du tout, du tout gouts.

P ¿Tu pourrais mentionner quelques plats traditionnels?

A24 Les les chiles en nogada, *el mole* (+) autre (++) c'est le riz, le riz.

P ¿Qu'est-ce que tu préfères?

A24 Je préfère les camotes, et les (++).

P En parlant du tourisme, qu'est-ce que tu pourrais recommander aux touristes Visiter?

A24 Je les je je peux les recommsander (+) mm la cathedrale la *cathedrale* cathedrale
Mmm *iglesia de san* (+), plaza Sto. Domingo avec la capilla del Rosario, et Africam Safari.

P ¿Pourquoi la cathedrale?

A24 Parce qu'il y a parce qu'il y a (+) *and* mmm (++) *and su su* (+) libre, il y a D'équilibre. C'est grande mais mais (+) est il est (++) parce qu'il n'y a pas *Recursos, dinero* pour donner toutes les biens.

P ¿Quels autres lieux tu recommanderais?

A24 Mmmm le *museo* del convento de Sta. Monica parce qu'il y a beaucoup oeuvres De de (++) il y a une histoire *conmovedora*.

P Merci.

SIGNIFICADO DE CLAVES

Hab. =	Hablante
P =	Profesor
A24 =	No. de Estudiante según su nivel.
(+) =	Pausa corta (1 segundo)
(++) =	Pausa larga (3 a 8 segundos)
(0) =	Silencios largos (1 min.)

BIBLIOGRAFIA

- Adjemian, C.1976. "On the nature of interlanguage system". Language Learning, Vol. 26, No.2, pp. 297 - 320.
- _____. 1983. "The Transferability of Lexical Properties". En S. Gass y L. Selinker (eds.). Language Transfer in Language Learning. Rowley: Mass.: Newbury House.
- Ahukanna, J.1981. "Inter and Intralingual Interference effects information Learning a Third Language". Modern Language Journal, Vol. 65, No.3, pp. 281-287.
- Aitchison, J. 1987. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Basil Blackwell.
- _____. 1992. "Good birds, better birds and amazing birds: The Development of Prototypes". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Anderson, J. R. 1982. "Acquisition of a cognitive skill". Psychological Review, 86,369- 406.
- D'Anglejan, A., y Tucker, G.R. 1975. "The Acquisition of Complex English Structures by Adult Learners". Language Learning, Vol. 25, pp.281-296.
- D'Anglejan, A. y Renaud, C.1985. "The Learner characteristics and Second Language Acquisition: A multivariate study of adult immigrants and some thoughts on methodology". Language Learning, Vol. 35, No. 1, 1 - 19.
- Akerberg, M. 1996. "A transferencia na situacao de dua lingua próximas: o caso de Portugues e de espanhol". Ponencia en el Congreso Internacional de la Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera. México, D. F.
- Andersen, R. 1978. "An implicational model for Second Language Research". Language Learning, Vol. 28, pp. 221 - 282.
- _____. 1984. "The one to one principle of Interlanguage construction". Language Learning, Vol. 34, No.4, pp. 77-95.
- Ard, J., y Homburg, T. 1983. "Verification of Language Transfer". En S. Gass y L. Selinker (eds.). Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.
- Arnaud, P. J. L., y Savignon, S. J. 1997. "Rare words complex lexical unit and the Advanced Learner". En J.Coady y T.Huckin. (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Atkinson, R. C. 1975. "Mnemonotechnics in second language learning". En R. Carter y M. McCarthy. Vocabulary and Language Teaching. London : Longman.
- Atkinson, M. 1979. "Prerequisites for reference. En E. Hatch. (ed.). Psycholinguistics: Second language perspective. Rowley, Mass: Newbury House.

- Bailey, N., Madden, C., y Krashen, S. 1974. " *Is there a natural sequence in adult second language learning*". Language Learning, Vol. 24, pp. 235-243.
- Bates, E., y MacWhinney, B. 1981. " *Second Language Acquisition from a Functionalist perspective: pragmatic, semantic, and perceptual strategies*". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Beck, I., McKeown, M., y Omanson, R. 1987. " *The Effect and uses of diverse Vocabulary instructional techniques*". En E. Hatch y C. Brown. Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Becker, J. 1975. " *The Phrasal Lexicon*". En E. Hatch y C. Brown. Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Bialystok, E. 1978. " *A Theoretical Model of Second Language Learning*". Language Learning, Vol. 28, No. 1, pp. 69 - 84.
- _____. 1981. " *The Role of Conscious Strategies for Second Language Proficiency*". The Modern Language Journal, Vol. 65, No.1, pp. 24-35.
- _____. 1982. " *On the relationship between knowing and using linguistic forms*". Applied Linguistics, Vol. 3, No. 3, pp. 181-206.
- _____. 1990. Communication Strategies: A psychological Analysis of Second Language Use. Great Britain: T. J. Press. Ltd, Padstow, Cornwall.
- Bialystok, E., y Hakuta, K. 1994. In Other Words. New York: Basic Books.
- Bialystok, E., y Sharwood Smith, M. 1985. " *Interlanguage is not a state of Mind: An Evaluation of the construct for Second Language Acquisition*". Applied Linguistics, Vol. 6, No. 2, pp. 101 - 117.
- Blum-Kulka, S., y Levenston, E. A. 1978. " *Universal of Lexical Simplifications*". Language Learning, Vol. 28, pp. 399-416.
- Bouton, Ch. 1962. " *L'acquisition du vocabulaire chez les étudiants avancés*". Le Français dans le Monde, No. 9, pp. 8 - 11.
- Broeder, P., Extra, G., y Van Hout, R. 1989. " *Processes in the developing lexicon of Adult immigrant learners*". AILA Review, No. 6, pp. 86 - 109.
- Broeder, P., Extra, G., Van Hout, R., y Voionmaa, K. 1993. " *Word Formation Processes in talking about entities*". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Brown, C. 1993. " *Factors affecting the Acquisition of Vocabulary*". En J. Coady y T. Huckin. (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.

- Brown, C., y Payne, M. E. 1994. "*Five Essential Steps of Processes for Vocabulary Learning*". En E. Hatch y C. Brown. Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Brown, H. D. 1987. Principles of Language Learning and Teaching. N.J.: Prentice Hall.
- Brown, R. 1973. A First Language: the early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, T., y Perry, F. 1991. "*A comparison of three learning strategies for ESL Vocabulary Acquisition*". TESOL Quarterly, Vol. 25, pp. 655-670.
- Cammarota, M., y Giacobbe, J. 1986. "*L'acquisition du Lexique en Français par des Adultes Hispanophones*". Langages, Vol. 84, pp. 65-78.
- Cancino, H., Rosansky, E., y Schumann, J. 1974. "*Testing Hypotheses about Second Language Acquisition*". En H. Dulay y M. Burt. Creative Construction Second Language Learning and Teaching. Washington, D. C.: TESOL.
- Carter, R., y McCarthy, M. 1988. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.
- Cazden, C.B. 1975. "*Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. Oxford: OUP.
- Chaudenson, R., Valli, A., y Veronique, D. 1986. "*The Dynamics of Linguistics Systems and the Acquisition of French as a Second Language*". Studies in Second Language Acquisition, Vol. 8, No. 3, pp. 27-292.
- Chavez, B. 1986. "*Organisation du Lexique et Mémorisation*". Estudios de Lingüística Aplicada, Vol. 4, No. 5.
- Cheng, P. W. 1985. "*Restructuring versus Automaticity: alternative accounts of skill Acquisition*". En B. McLaughlin. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clark, H., y Clark, E. 1977. Psychology and Language. New York: Harcourt Brace J.
- Clark, E. 1993. The Lexicon in Acquisition. Cambridge: CUP.
- Coady, J., y Huckin, T. 1997. Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J., y Mokhtari, K. 1993. "*High frequency Vocabulary and reading proficiency in ESL readers*". En J. Coady y T. Huckin (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Cohen, A. 1990. Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers. New York: Newbury House/Harper Row.

- Cohen, A. D., y Aphek, E. 1980. "*Retention of Second Language Vocabulary over Time*". En R. Carter y M. McCarthy. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.
- Cook, V. J. 1969. "*The Analogy between First and Second Language Learning*". IRAL. Vol. 7, pp. 207-216.
- _____. 1985. "*Universal Grammar and Second Language Learning*". En B. McLaughlin. Theories of Second Language Learning. Londres: E. Arnold.
- _____. 1992. "*Evidence for multicompetence in language learning*". En E. Bialystok y K. Hakuta. In other words. New York: Basic books.
- Corder, S. P. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: OUP.
- _____. 1983. "*A Role for the mother tongue*". En S. Gass y L. Selinker. Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 85-97.
- Courtillon, J. 1989. "*Lexique et Apprentissage de la Langue*". Lexiques. Paris: Hachette, pp. 146-153.
- Crookes, G. "*The Utterance, and other Basic Units for Second Language Discourse Analysis*". Applied Linguistics, Vol. 11, No.2, pp: 181-199.
- Dabene, L., y Billiez, J. 1986. "*Code-Switching in the Speech of Adolescents born of Immigrant Parents*". Studies in Second Language Acquisition, Vol.8, No. 3, pp.309-325.
- Dale, S. P. 1991. "*The Validity of a Parent report measure on vocabulary and Syntax at 24 months*". En B. Harley. (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M(e). 1988. Le Nouveau Sans Frontières. Paris: Cle International, Vol. I y II.
- Dulay, H., y Burt, M. 1974a. "*You can't learn without goofing: an analysis of children's Second language errors*". En J. Richards (ed.). Error Analysis. London: Longman, pp. 95-123.
- _____. 1974b. "*The Natural Sequences in Children of Second Language Acquisition*". Language Learning. Vol. 24, pp. 37-53.
- _____. 1975. "*Creative Construction in Second Language Learning and Teaching*". En H. Dulay y M. Burt (eds.). On TESOL'75. Washington, D. C.:TESOL.
- Dulay, H., Burt, M., y Krashen, S. 1982. Language Two. New York: OUP.
- Dupuy, B., y Krashen, S. 1993. "*Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language*". Applied Language Learning. Vol. 4, Nos. 1 y 2, pp. 55-63.

- Ehrlich, S., Avery, P., y Yorio, C. 1989. "Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input". Studies in Second Language Acquisition. Vol. 11, pp.397-414.
- Elley, W. 1989. "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories". En J. Coady y T.Huckin. (eds.) Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Ellis, N. 1994. "Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the role of conscious processes in Vocabulary Acquisition". AILA Review. Vol. 11, pp. 37-56.
- Ellis, N., y Beaton, A. 1993. "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning". Language Learning. Vol. 43, No. 4, pp. 559-617.
- Ellis, R. 1984. "The role of instruction in second language acquisition". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- _____. 1985. Understanding Second Language Acquisition. New York: OUP.
- _____. 1985. "Sources of variability in Interlanguage". Applied Linguistics. Vol.6, pp. 118-131.
- _____. 1994. "Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input: A Review Essay". Applied Language Learning. Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- _____. 1995. "Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings". Applied Linguistics. Vol. 16, No. 4, pp. 410-441.
- Ellis, R., Tanaka, Y., y Yamazaki, A. 1994. "Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings". Language Learning. Vol. 44, No. 3, pp. 449-491.
- Ervin-Tripp, S. 1974. "Is Second Language Learning like the First". TESOL Quarterly. Vol. 8, pp. 111-127.
- Faerch, C., y Kaesper, G. 1983. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- _____. 1984. "Two ways of Defining Communicative Strategies". Language Learning. Vol. 34, No. 1, pp. 45-63.
- _____. 1985. "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Language learners' communicative competence". Applied Language Learning. Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- Felix, S. 1976. "Wh-pronouns in first and second language acquisition". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. New York: OUP.

- Fillmore, L. 1976. "*The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. New York: OUP.
- Fischel, J., Whitehurst, G., Caulfield, M., y Debaryshe, B. 1989. "*Language growth in children with expressive language delay*". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Fowler, R. 1985. "*Power*". En E. Hatch y C. Brown. (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Freed, B. 1978. "*Foreigner talk: as study of speech adjustments made by native Speakers of English in conversation with non-native speakers*". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Galisson, R. 1979. Lexicologie et Enseignement des Langues. Paris: Hachette.
- _____. 1989. "*Le Vocabulaire Revient!*" Revue REFLET. No. 27, pp. 14-19.
- Gass, S. 1979. "*Language Transfer and Universal Grammatical Relations*". Language Learning, Vol. 29, pp. 327-314.
- _____. 1984. "*Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals*". Language Learning, Vol. 34, No. 2, pp. 115-132.
- Gass, S., y Selinker, L. 1983. Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gass, S., y Varonis, M. 1985^a. "*Task Variation and non-native negotiation of meaning*". Applied Language Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- Giacobbe, J., y Cammarota, M. A. 1986. "*Learners Hypotheses for the Acquisition of Lexis*". Studies in Second Language Acquisition. Vol.8, No.3, pp. 327-343.
- Haastrup, K. 1990. "*The learner as word processor*". AILA Review. Vol. 6, pp. 34-46.
- _____. 1991. "*Lexical Inferencing Procedures or talking about words*". Applied Language Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- _____. 1992. "*Approaching Learning Theory from different angle: A comprehension perspective on the integrated theory of instructed learning*". Applied Language Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- Hakuta, K. 1976. "*A case study of a Japanese child learning English as a Second Language*". Language Learning, Vol. 26, No. 2, pp. 321-351.
- _____. 1986. "*Mirror of Language: The debate on bilingualism*". En B. Harley. Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.

- Harley, B. 1989. "Transfer in the written compositions of French Immersion Students". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- _____. 1993. "Pattern of Second Language in French Immersion". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- _____. 1995. Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Hatch, E. 1978a. Second Language Acquisition: A Book of Readings. Rowley, Mass.: Newbury House.
- _____. 1983. Psycholinguistics: A Second Language Perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E., y Brown, C. 1995. Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Holec, H. 1974. Structures Lexicales et Enseignement du Vocabulaire. Paris: Hachette.
- Holmes, J., y Ramos, R. 1993. "False friends and reckless guessers: Observing cognate Recognition strategies". Applied Language Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- Hulstijn, J. 1992. "Retention of inferred and given meanings: Experiments in incidental Vocabulary Learning". En J. Coady y T. Huckin. (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Huxley, A. 1962. "Words and their meanings". En M. Black (ed.). The Importance of Language. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, pp: 1-12.
- Ijaz, H. 1986. "Linguistic and Cognitive Determinants of Lexical Acquisition in a Second Language". Language Learning, Vol. 36, No. 4, pp. 401-451.
- Jakobovits, L. 1970. "Foreign Language Learning: a psycholinguistic analysis of the Issues". En T. Odlin. Language Transfer. Cambridge: CUP.
- Keenan, E. 1974. "A conversational competence in children". En E. Hatch. Psycholinguistics: A second language perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kellerman, E. 1979. "Transfer and non-transfer: where we are now". Studies in Second Language Acquisition, Vol. 2, pp. 37-57.
- Kelly, P. 1991. "Lexical Ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners". IRAL, Vol.29, No.2, pp. 135-149.
- Koda, K. 1989. "The Effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency". En J. Coady y T. Huckin. (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.

- Krashen, S. 1973. "*Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. Oxford: OUP.
- _____. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- _____. 1989. "*We acquire Vocabulary and Spelling by reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis*". The Modern Language Journal, Vol. 73, No. 4, pp. 440-464.
- Krashen, S., y Scarcella, R. 1978. "*On routines and patterns in language acquisition and performance*". Language Learning, Vol. 28, pp. 283-300.
- Krashen, S., y Terrell, T. 1983. The Natural Approach. New York: Pergamon Press.
- Labov, W. 1966. "*The social stratification of English in New York City*". En B. McLaughlin. Theories of Second Language Learning. London: E. Arnold.
- _____. 1972. "*Language in the inner city*". En E. Hatch y C. Brown (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- _____. 1973. "*The boundaries of words and their meanings*". En E. Hatch y C. Brown (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge, CUP.
- Larsen-Freeman, D. 1975. "*The Acquisition of grammatical morphemes by adult learners of ESL*". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. Oxford: OUP.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Laufer, B. 1986. "*Possible changes in the attitude towards Vocabulary Acquisition Research*". IRAL, Vol. 24, No.1, pp. 69-75.
- Leclair, G. 1982. "*Participation du Lexique à l'élaboration de la syntaxe. Participation du Lexique à l'élaboration du Sens*". Estudios de Lingüística Aplicada, Vol.1, No. 2, pp. 81-102.
- Levelt, W. J. M. 1991. Speaking from Intention to Articulation. Cambridge, Mass.: IT Press.
- Levenston, E., y Blum-Kulka, S. 1977. "*Aspects of Lexical Simplification in the Speech and writing of advanced adult learners*". En C. Faerch y G. Kaeser. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- Lewis, B. 1991. "*Communication Strategies*". The Canadian Modern Language Review Vol. 47, No. 3, pp. 39-67.
- Li, X. 1989. "*The Effects of Contextual Cues on Inferring and remembering meanings of new words*". Applied Linguistics, Vol. 10, pp. 402-413.

- Lightbown, P. 1985. "Great expectations: second language acquisition research and classroom teaching". Applied Linguistics, Vol. 6, pp. 173 – 189.
- Littlewood, W. 1984. Foreign and Second Language Learning. Cambridge: CUP.
- Long, M. 1981a. "Input, interaction and second language acquisition". En D. Larsen – Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- _____. 1988. "Instructed interlanguage development". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Long, M., y Ross, M. 1993. "Modifications that preserve language and content". Applied Linguistics, Vol. 16, No. 4, pp. 409–441.
- Long, M., y Sato, C. J. 1984. "Methodological issues in interlanguage studies: an Interactionist perspective". En B. McLaughlin. Theories of Second Language Learning. London: E. Arnold.
- Ludwig, J. 1984. "Vocabulary Acquisition as a function of word characteristics". The Canadian Modern Language Review, Vol. 40, No. 5, pp. 552–574.
- McLaughlin, B. 1984. Second Language Acquisition in Childhood. Vol.1: Preschool Children. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- _____. 1987. Theories of Second Language Learning. London: E. Arnold.
- Mc.Neil, D. 1966. "Developmental Psycholinguistics". En S. P. Corder. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: OUP.
- Maignushca, R. U. 1993. "Teaching and Learning Vocabulary in a Second Language: Past, Present, and future directions". The Canadian Modern Language Review, Vol. 50, No. 1, pp. 83-100.
- Makino, T. 1980. "Acquisition order of English morphemes by Japanese Secondary School Students". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Meara, P., Lightbown, P. M., y Halter, R. H. 1994. "The Effect of Cognates on the applicability of yes/no vocabulary tests". The Canadian Modern Language Review, Vol. 50, pp. 296–311.
- Meara, P. 1980. "Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning". Language Learning, Vol. 23, pp. 221–245.
- _____. 1982. "Word Associations in a foreign language". En E. Hatch y C. Brown. (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.

- _____. 1984. "The Study of Lexis in Interlanguage" En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- _____. 1988. "Imaging, a powerful aid". System, Vol.22, No.2, pp. 231-243.
- _____. 1992. "Network structure and vocabulary acquisition in a foreign language". En J. Coady y T. Huckin. (eds.). Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Milon, J. P. 1974. "The development of Negation in English by a Second Language Learner". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. (eds.). Language Two. New York: OUP.
- Nagy, W., Garcia, G. E., Durgunoglu, A., y Hancin, B. 1993. "Spanish-English Bilingual students' use of cognates in English reading". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Natalicio, D., y Natalicio, L. 1971. "A comparative study of English pluralization by Native and non-native English speakers". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. (eds.). Language Two. Oxford: OUP.
- Nation, I. S. P. 1990. Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nemser, W. 1971. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". IRAL, Vol. 9, pp. 115-123.
- Noyau, C., y Véronique, D. 1986. "Research in Second Language Acquisition in France". Studies in Second Language Acquisition, Vol. 8, No. 3, pp. 245-263.
- Odlin, T. 1989. Language Transfer. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L., y Scarcella, R. C. 1994. "Second Language Vocabulary Learning among adults: State of the Art in Vocabulary Instruction". System, Vol. 22, No. 2, pp. 231-243.
- Paillard, M., y Thomieres, D. "L'apprentissage du Lexique: Introduction". Les Langues Modernes, Vol. 3 y 4, pp. 7-22.
- Palmberg, R. 1979. "Perception in production of English: Papers on II". AFTIL Vol.6.
- _____. 1987. "Patterns of Vocabulary development in foreign language learners". Studies in Second Language Acquisition, Vol. 9, pp. 201-219.
- Paribakht, T. S., y Wesche, M. 1997. "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in Second Language Vocabulary Acquisition". En J. Coady y T. Huckin. Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Pearson, B. Z., y Fernández, S. C. 1995. "Patterns of Interaction in the Lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.

- Philipps, S. 1972. "*Participation Structures and Communicative Competence: Warm Springs: children in community and classroom*". En E. Hatch. Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pica, T., Doughty, C., y Young, R. 1986. "*Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications help?*". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- Pike, K. 1960. "*Nucleation*". En B. McLaughlin. Theories of Second Language Learning. London: E. Arnold.
- Politzer, R. 1978. "*Paradigmatic and Syntagmatic Associations of first year French Students*". En E. Hatch y C. Brown. (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Price, E. 1968. "*Early bilingualism*". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. (eds.). Language Two. Oxford: OUP.
- Py, B. 1986. "*Making Sense: Interlanguage's intertalk in exolingual conversation*". Studies in Second Language Acquisition. Vol. 8, No. 3, pp. 343-353.
- Ravem, R. 1974. "*The development of Wh-questions in first and second language Learners*". En J. Richards (ed.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Learning. London: Longman.
- Richards, J. 1975. "*Simplification: A strategy in the adult Acquisition of a foreign Language: an example from Indonesian/Malay*". Language Learning, Vol. 25, No. 1, pp. 115-126.
- _____. 1976. "*The role of Vocabulary Teaching*". TESOL Quarterly, Vol. 10, No. 1, pp. 77-89.
- Ringbom, H. 1986. "*Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process*". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.
- Ringbom, H. 1987. "*The role of the First Language in Foreign Language Learning*". En E. Hatch y C. Brown. (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Rosansky, E. 1976. "*Methods and morphemes in Second Language Acquisition Research*". Language Learning, Vol. 26, No. 2, pp. 409-425.
- Rutherford, W. 1982. "*Markedness in Second Language Acquisition*". Language Learning, Vol. 32, pp. 85-108.
- Sautermeister, C. 1989. "*Pour une meilleure Compétence Lexicale*". Lexiques. Paris: Hachette.
- Schachter, J. 1983. "*A new account of Language Transfer*". En S. Gass y L. Selinker. (eds.). Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.

- Scherfer, P. 1988. "Réflexions sur l'apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères". Cahiers de Recherche en Linguistique Étrangère, Vol. 13, pp. 135-168.
- Schumann, J. 1975. "Affecting factors and the problem of age in Second Language Acquisition". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. Oxford: OUP.
- Scollon, R. 1974. "One child's language from one to two: the origins of construction". En E. Hatch. (ed.). Psycholinguistics: a Second Language Perspective. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". IRAL, Vol, 10, No. 1, pp. 209-231.
- Selinker, L., Swain, M., y Dumas, G. 1975. "The Interlanguage hypothesis extended to children". Language Learning, Vol. 25, No. 1, pp. 139-153.
- Singleton, D., Little, D. 1991. "The second language lexicon: some evidence from university level learners of French and German". En E. Hatch y C. Brown. Vocabulary, Semantics and Language Education. Cambridge: CUP.
- Slobin, D. 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En C. Ferguson y D. Slobin (eds.) Studies of child language development. New York: Appleton-Century-Crafts.
- _____. 1979. Psycholinguistics. Londres: Scott-Foresman.
- Snow, C. 1977. "Talking to children". En H. Dulay, M. Burt y S. Krashen. Language Two. Oxford: OUP.
- Takala, S. 1984. "Evaluation of students knowledge of vocabulary in the Finish Comprehensive School". En J. Coady y T. Huckin. Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP.
- Tarone, E. 1977. "Conscious Communication Strategies in Interlanguage". En C. Faerch y G. Kaesper. (eds.). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- _____. 1979. "Interlanguage as chameleon". En D. Larsen-Freeman y M. H. Long. (eds.). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- _____. 1980. "Communication Strategies, foreigner talk and repair in Interlanguage". Language Learning, Vol. 30, No. 2, pp. 417-431.
- _____. 1982. "Systematicity and attention in Interlanguage". Language Learning Vol. 32, pp. 69-82.
- _____. 1983. "On the variability of Interlanguage systems". Applied Linguistics, Vol. 4, pp. 142 - 163.

- Tarone, E., Cohen, A., y Dumas, G. 1976. "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies". Working Papers on Bilingualism, No. 9, pp. 76-90.
- Tarone, E., Fauenhfelder, V., y Selinker, L. 1976. "Systematicity / Variability and Stability Instability in interlanguage systems". Language Learning, Vol. 4, pp. 93-134.
- Taylor, B. 1975. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by Elementary and intermediate students of ESL". Language Learning, Vol. 25, No. 1, pp. 73-88.
- Towell, R., y Hawkins, R. 1994. Approaches to Second Language Acquisition. Bristol, UK: Longdunn, Press.
- Van Eck, J. A. 1976. The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. London: Longman.
- Varadi, T. 1973. "Strategies of target language learner communication: message adjustment". En E. Bialystok. Communication Strategies. Great Britain: T. J. Press Ltd, Padstow, Cornwall.
- Vigner, G. 1989. "Thèmes, Champs Lexicaux et Actes discursifs". Lexiques, Paris: Hachette, pp. 134-145.
- West, M. 1953. "A general service list of English words". En R. Carter y M. McCarthy. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.
- Widdowson, H. 1977. "The significance of simplification". Studies in Second Language Acquisition, Vol. 1, No. 1, pp. 11-20.
- Wilkins, D. A. 1972. Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.
- Wode, H. 1979. "Operating Principles in L1, L2 and FLT". IRAL, Vol. 17, No. 3, pp. 217-231.
- Wode, H., Rohde, A., Gassen, F., Weiss, B., Jekat, M., y Jung, P. 1992. "L1, L2, L3: Continuity vs. Discontinuity in lexical acquisition". En R. Ellis. Applied Language Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 1-32.
- Wolfgang, K. 1986. Second Language Acquisition. London: CUP.
- Yoshida, M. 1978. "The Acquisition of English Vocabulary by a Japanese speaking child". En E. Hatch y C. Brown. (eds.). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: CUP.
- Yu, L. 1995. "The role of L1 in the acquisition of motion verbs in English by Japanese learners". En B. Harley (ed.). Lexical Issues in Language Learning. Michigan: Research Club in Language Learning.

- Zechmeister, E., y D'Anna, C. 1993. "Metacognitive and other knowledge about the Mental Lexicon: Do we know how many words we know?". Applied Linguistics, Vol. 14, No. 2, pp. 188–206.
- Zobl, H. 1983. "Markedness and the projection problem". Language Learning, Vol.33 pp. 293–313.
- _____. 1984. "Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis". En A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.) Interlanguage, pp. 79 – 97.
- _____. 1986. "Word order typology, lexical government, and the production of multiple graded effects in L2 word order". Language Learning, Vol. 36, No. 2, pp. 159–183.