

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**LA REPRESENTACIÓN LÉXICA DE PALABRAS ABSTRACTAS Y
CONCRETAS EN EL ADULTO BILINGÜE**

TESIS

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

PRESENTA: LILIA ESTELA BRIONES JURADO

DIRECTOR DE TESIS: LILIA ESTELA BRIONES JURADO

MÉXICO, D.F.

2011



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.

Agradecimientos

A mis padres y hermanos, por sus enseñanzas y apoyo incondicional.

A Salvador, por su paciencia, amor y creatividad.

A la UNAM por ser referencia y eje de mi formación académica. Asimismo, agradezco a la DGEP por el apoyo recibido para realizar mis estudios de Posgrado.

Con especial cariño y admiración agradezco a mi tutora, la Dra. Aline Signoret, por la confianza que siempre ha tenido en mí, y por compartir conmigo sus experiencias y conocimientos.

A mis sinodales, por sus valiosas contribuciones en la revisión de este trabajo.

A mis profesores y compañeros de la Maestría, por ayudarme a conformar una perspectiva más amplia y enriquecedora de la investigación.

A todos mis amigos, por su solidaridad a lo largo de estos años.

A Susana, por su gran aportación a este trabajo, y por su fraterna y sincera amistad.

A ustedes que, de nuevo juntos, seguirán guiando nuestros caminos.

ÍNDICE

Sinopsis	8
Capítulo I. Introducción	
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Justificación.....	15
1.3 Objetivos.....	16
1.4 Preguntas de investigación	16
Capítulo II. La palabra y el significado	
2.1 La palabra.....	20
2.1.1 Definiciones de la palabra.....	20
2.1.1.A Unidad Lingüística	
2.1.1.B Unidad semántica	
2.1.1.C Unidad morfológica y sintáctica	
2.1.1.D Unidad psicológica	
2.1.2 El estudio del significado	23
2.1.2.A El significado como un referente	
2.1.2.B El significado como una lista de rasgos	
2.1.2.C El significado como un concepto	
2.1.2.D El significado como una imagen mental	
2.1.2.E El significado como uso	
2.1.3 Enfoques en el estudio del significado.....	26
2.1.3.A Denotación	
2.1.3.B Connotación	
2.1.3.C Sentido	
2.2 El léxico mental	27
2.2.1 La representación léxica.....	28
2.2.2 Las entradas léxicas	29

2.2.3 La organización del léxico mental.....	32
2.2.4 El procesamiento del léxico.....	33
2.3 Conclusiones	34

Capítulo III. El bilingüismo

3.1 El bilingüismo	37
3.1.1 Definiciones del bilingüismo.....	37
3.1.2 Tipología del bilingüismo.....	38
3.2 La competencia léxica	40
3.3 La adquisición del léxico en una L2.....	43
3.3.1 El papel de la L1	46
3.3.2 La transferencia semántica.....	47
3.3.2.A La transferencia positiva	
3.3.2.B La transferencia negativa	
3.3.3 Etapas en la adquisición del vocabulario en una L2	49
3.3.3.A Etapa de comprensión	
3.3.3.B Etapa de desarrollo	
3.4 Conclusiones	52

Capítulo IV. Metodología

4.1 El diseño de la investigación.....	55
4.2 La muestra.....	56
4.2.1 Características generales de adquisición de la L2.....	57
4.2.2 Características de uso de la L2.....	58
4.2.3 Competencia lingüística de la L2.....	59
4.2.4 Adquisición y estudio del vocabulario	60
4.3 El instrumento de recolección de datos.....	61
4.4 La aplicación de la prueba.....	65
4.5 Conclusiones	65

Capítulo V. Análisis de los resultados

5.1 Los datos recolectados.....	67
5.2 Análisis de los resultados.....	67
5.2.1 Palabras Concretas	68

5.2.2 Palabras Abstractas	72
5.2.3 Componentes de Significado Específicos.....	75
5.2.3.A Palabras Concretas	
5.2.3.B Palabras Abstractas	
5.3 Conclusiones	77
 Capítulo VI. conclusiones generales	
6.1 Conceptos fundamentales de la investigación.....	81
6.2 Aportes logrados	82
6.3 Nuevas perspectivas de investigación.....	84
Referencias Bibliográficas	86
Apéndice 1. Cuestionario 1	91
Apéndice 2. Cuestionario 2.....	94

Índice de cuadros

Cuadro 2.1 Las dos entidades neuronales del modelo de Paradis.....	28
Cuadro 2.2 Esquema de la hipótesis de los dos tres almacenes.....	29
Cuadro 2.3 Información contenida en una entrada léxica.....	30
Cuadro 2.4 Modelo distribuido de rasgos conceptuales.....	32

Índice de tablas

Tabla 3.1 Tipos de bilingüismo propuestos por Weinreich.....	38
Tabla 4.1 Características de la adquisición de la L2.....	58
Tabla 4.2 Uso de la L2.....	59
Tabla 4.3 Competencia en la L2.....	59
Tabla 4.4 Estudio del vocabulario.....	60
Tabla 4.5 Clasificación de los ítems léxicos seleccionados.....	63
Tabla 4.6 Clasificación de los componentes de significado.....	64
Tabla 4.7 Valores de los componentes funcionales y perceptuales en Palabras Concretas.....	68
Tabla 4.8 Valores como Muy Relacionada de los componentes en las Palabras Concretas.....	70
Tabla 4.9 Valores de Chi Cuadrada de Pearson de los componentes de Palabras Abstractas.....	72
Tabla 4.10 Valores como Muy Relacionado de los componentes en las Palabras Abstractas.....	74
Tabla 4.11 Componentes específicos de palabras concretas.....	76
Tabla 4.12 Componentes específicos de palabras abstractas.....	77

Índice de gráficas

Gráfica 4.1 Valor comparativo de Chi Cuadrada de Pearson en Palabras Concretas.....	69
Gráfica 4.2 Valor comparativo de Chi Cuadrada de Pearson en los componentes de la L1 y la L2 de las palabras concretas.....	70
Gráfica 4.3 Valor comparativo de porcentaje Muy Relacionada en los componentes de las palabras concretas.....	71
Gráfica 4.4 Valor comparativo de porcentaje como Muy Relacionada en los componentes de las palabras concretas.....	71
Gráfica 4.5 Valor comparativo del valor de Chi Cuadrada de Pearson en las Palabras Abstractas.....	73
Gráfica 4.6 Valor comparativo de Chi Cuadrada de Pearson en las palabras abstractas en la L1 y la L2 en las Palabras Abstractas.....	73
Gráfica 4.7 Valor comparativo de Chi Cuadrada de Pearson en las palabras abstractas en la L1 y la L2 en las palabras abstractas.....	75

Sinopsis

La presente investigación fue desarrollada con el fin de estudiar el reconocimiento y adquisición de rasgos semánticos del léxico en inglés como segunda lengua¹ (L2) en un grupo de estudiantes universitarios. El interés por la investigación surgió a partir de la presencia e identificación de errores en el uso de palabras en inglés que tienen cercanía semántica con sus equivalentes en español. A través del estudio fue posible constatar que debido a la variación de los rasgos semánticos centrales en los equivalentes de traducción en dos lenguas, se les atribuyen rasgos semánticos que no les pertenecen. Debido a ello, los estudiantes de una L2 pueden asumir que palabras con cercanía semántica en dos lenguas pueden ser equivalentes exactos de significado.

El estudio se llevó a cabo con 54 estudiantes pertenecientes a 4 grupos del nivel terminal del programa de inglés del Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) de la Universidad Nacional Autónoma de México. A través de un cuestionario acerca de las características de adquisición de la L2 los participantes fueron caracterizados con un *bilingüismo escolar, tardío,*

sucesivo y subordinado. Dichas categorías se refieren, respectivamente, a criterios como el contexto aprendizaje de la L2, la edad, el orden de adquisición, y el predominio de la representación de los significados en la L2 a través de aquellos correspondientes a la L1. El instrumento de recolección de datos consistió en una prueba bilingüe de asociación de palabras diseñado como una escala Likert, la cual incluyó 17 palabras concretas y 17 palabras abstractas en inglés y en español, definidas como *concretas frecuentes* y *cotidianas* (todas sustantivos). Este conjunto de palabras pertenecen a los ámbitos personal, público y profesional, como los señalados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Para la conformación del grupo de palabras del estudio, se realizó una revisión lexicográfica en la cual se analizaron las entradas de dichas palabras en tres diccionarios en español y tres en inglés, y se escogieron cuatro rasgos de significado, de cada una, que fueran comunes en las entradas revisadas. Dichos rasgos fueron clasificados como *componentes funcionales* (atributos abstractos) o *componentes perceptuales* (atributos perceptibles a los

¹ En el presente trabajo se utilizan los términos segunda lengua y lengua extranjera indistintamente para referirnos a una lengua adicional a la primera lengua.

sentidos). El análisis de los datos se hizo con ayuda del programa estadístico SPSS v. 15, y consistió en el cálculo de los porcentajes obtenidos en cada respuesta, y una comparación de los valores de Chi Cuadrada de Pearson para cada grupo.

De manera general, en los resultados se encontró que los rasgos de significado reconocidos en mayor medida fueron los componentes perceptuales en las palabras concretas, y en especial, los componentes en español. Este hecho puede señalar que la adquisición de rasgos de significado en estudiantes bilingües depende en gran medida del tipo de ítems léxicos adquiridos (abstractos o concretos) y las características de los mismos, siendo aquellos perceptibles a los sentidos los que pueden activarse más directamente.

De los seis componentes de significado específico que se incluyeron en la prueba, sólo uno fue reconocido de forma correcta como no perteneciente a uno de los ítems léxicos. En este sentido, se puede considerar que existen aspectos de procesamiento cognitivo caracterizados por la suposición de que los equivalentes de traducción en dos lenguas son idénticos, ya que eso permite mayor automatización y economía al proceso de reconocimiento y de adquisición del léxico en una L2.

Este estudio nos permite entender que las características de adquisición de la segunda lengua son de gran utilidad para entender de forma integral las dificultades que enfrentan los estudiantes en los diferentes contextos del bilingüismo. Sería necesario exponer a los estudiantes a un input más contextualizado, y fortalecer su reconocimiento de las diferencias semánticas entre equivalentes de traducción en ambas lenguas. En este sentido, se pueden especificar los componentes de significado que son priorizados en la enseñanza y que podrían provocar tanto una transferencia semántica positiva (cuando se comparten los componentes semánticos en dos lenguas) o negativa (cuando los componentes de significado difieren).

Finalmente, los resultados de esta investigación se vinculan con información relevante acerca de cómo las características semánticas de las palabras, y el contexto de adquisición de una segunda lengua, influyen en la representación léxica en las dos lenguas. En particular, en el área de psicolingüística, los beneficios de esta investigación se tradujeron en la aplicación de modelos acerca de representación léxica, ya que no fue nuestra intención proponer una teoría del léxico, sino contribuir al uso de las propuestas ya existentes.



Capítulo

INTRODUCCIÓN



1.1 Planteamiento del problema

El desarrollo del léxico en la mente bilingüe ha sido un tema de especial interés debido a su relación fundamental con la comprensión y producción del discurso en una segunda lengua. En el área de la psicolingüística se han propuesto numerosos modelos para explicar la manera como se adquiere, se representa, se organiza y se activa el léxico. Estos modelos han buscado incorporar las características de los ítems léxicos a nivel conceptual, semántico, sintáctico, morfológico y fonológico en cada lengua, así como las características propias de los hablantes, tales como la competencia en las dos lenguas o el contexto de adquisición de cada una de ellas.

El proceso de adquisición de vocabulario también ha sido modelado y descrito en diferentes etapas, considerando criterios tales como la cantidad de palabras que un hablante conoce y emplea, la calidad de dicho conocimiento. En particular, se consideran el conjunto de los rasgos semánticos y de uso de las palabras, ya que les permiten a los hablantes expresar y entender significados y usos específicos. Asimismo, en varios modelos se resalta la fuerza y dirección entre las conexiones de los sistemas de las lenguas. De esta manera, por ejemplo, se ha postulado que tanto el sistema de la primera lengua (L1) influye en el de la segunda lengua (L2) como en sentido contrario, y que el tipo de mediaciones que realizan los alumnos en los primeros niveles de aprendizaje se logra a partir del léxico en la L1. Esto también está determinado en mayor o menor medida por el tipo de bilingüismo de los hablantes.

El aprendizaje² exitoso de una segunda lengua ha sido uno de los objetivos primordiales de la educación media y superior en México. En especial, en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC), donde se desarrolló la presente investigación, la consolidación del Centro de Idiomas (CI) ha sido posible a través de los cursos que se ofrecen, ya que corresponden a las necesidades de uso del lenguaje y requisitos de titulación de los alumnos de las carreras impartidas en la FESC ya sea en comprensión lectora o las cuatro habilidades en la L2. Sin embargo, una de las dificultades presentes en el aprendizaje de una L2 es el uso deficiente del vocabulario por parte de algunos alumnos de diversos niveles de aprendizaje. Este tipo de errores, como el uso incorrecto de palabras que tienen cercanía semántica, causan problemas para desarrollar una mejor

² Los términos aprendizaje y adquisición son usados en este trabajo de forma indistinta para referirnos a contextos naturales del lenguaje o aquellos de instrucción formal de una lengua adicional.

competencia en las diferentes habilidades lingüísticas. El desconocimiento o pobre estructuración de las entradas léxicas en la organización mental interna puede ser causa de *disonancias semánticas* (Martin, 1984) o de uso y colocación del léxico en la L2. Estas disonancias son errores en el uso de una palabra debido a que se le asignan rasgos semánticos correspondientes a otro ítem léxico. Por ejemplo, en el enunciado “*I live in a department downtown*”, se usa la palabra *department* en inglés como equivalente de *departamento* en español, en lugar de la más cercana en inglés *apartment*.

Estas disonancias se pueden explicar a partir de la variación en los rasgos semánticos centrales de los equivalentes léxicos en dos lenguas. Es por ello que en el acercamiento a este problema es importante considerar el desarrollo y el tipo de patrones de organización mental que sigue el aprendizaje de vocabulario. Diferentes autores han investigado aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje del vocabulario (Meara, 1996; Nation, 1990; Laufer, y Nation, 1995; Jiang, 2002). Estos autores han destacado la importancia de conocer en mayor profundidad las variables que juegan un papel determinante en este proceso, y que repercuten en la forma de organización y uso del léxico en una L2.

Considerando los aspectos mencionados anteriormente, el presente estudio tiene como propósito **investigar la representación léxica de palabras concretas y abstractas en adultos caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío en desarrollo**³. De esta manera se busca confirmar la hipótesis de que dicha representación en estudiantes bilingües varía dependiendo del tipo de ítems léxicos adquiridos y los rasgos semánticos que difieren en los equivalentes de ambas lenguas. Cabe aclarar que las palabras seleccionadas fueron únicamente sustantivos, ya que otro se buscó evitar una mayor complejidad al involucrar otras variables relacionadas, por ejemplo, con el marco sintáctico y la morfología, como en el caso del estudio de los verbos.

El estudio del significado y la palabra tiene, sin lugar a dudas, repercusiones importantes en la comunicación y la competencia semántica en una lengua. Las entradas léxicas contienen información semántica, sintáctica, morfológica y fonológica. A continuación mencionamos los rasgos más significativos para nuestra investigación, y de acuerdo con los cuales se clasifican las palabras. El primero es el que corresponde a las palabras *abstractas* y *concretas*. Hall (1997) define a las palabras concretas como aquellas que son propias de lo físico o perceptible a los

³ La clasificación del bilingüismo se aclara en esta misma sección, así como en el capítulo III.

sentidos; por ejemplo, los sustantivos o adjetivos que designan o califican objetos cuyo referente se puede ver, tocar, oler o degustar (p. e. libro, duro, dulce, amargo). Por el contrario, las palabras abstractas corresponden a conceptos que escapan de lo que es accesible a los sentidos (p. e. esfuerzo, honesto). Es, entonces, únicamente a través del lenguaje que se puede aprehender este tipo de conceptos. Es importante mencionar que la caracterización de una palabra puede ser vista también como un *continuum*, donde se podría clasificar una palabra con rasgos más concretos o más abstractos que otra.

La segunda dicotomía importante para esta investigación es la que realiza Vygotsky (1982) y que corresponde a las palabras **cotidianas** (p. e. casa, mesa, escuela), las cuales pueden ser abstractas o concretas (p. e. celos, libro) y se adquieren en las relaciones diarias entre los hablantes y su interacción con objetos y personas; y palabras **científicas** (p. e. ecuación, teoría, átomo), que son consecuencia de la actividad mental durante la instrucción formal y requieren un alto grado de abstracción, como el metalenguaje en las ciencias. Al igual que las palabras cotidianas, las palabras científicas pueden ser abstractas o concretas.

La organización, interna y externa de las entradas léxicas, y su procesamiento refleja la importancia del material sensorial disponible, y que se organiza para formular los significados y conceptualizaciones. En este sentido, nos referimos al modelo propuesto por Paradis (2004) en el cual los sistemas léxicos de la L1 y la L2 se encuentran conectados a un sistema conceptual único, y al cual se puede acceder al activar elementos asignados a un ítem léxico a través del lenguaje o los sentidos. Con el fin de establecer una mejor organización de las entradas léxicas, los hablantes bilingües deben reconocer las características semánticas de cada ítem en la L2. Asimismo, y con miras a entender el procesamiento de las palabras, nos referimos al *Modelo distribuido de rasgos léxicos y conceptuales* propuesto por Van Hell y De Groot (Kroll & Tokowicz, 2005) en el cual se propone que las palabras en cada lengua están representadas por entradas léxicas a través de las cuales se activan los rasgos léxicos y los rasgos conceptuales de las palabras. Para un hablante bilingüe es importante distinguir aquellos rasgos que pueden ser compartidos en pares equivalentes en dos lenguas.

Una entrada léxica contiene elementos sintácticos, morfológicos, fonológicos y semánticos (Levelt, 1989). En particular, los elementos de significado de una palabra corresponden a un *lema*, el cual contiene sus componentes semánticos esenciales. Nuestro estudio se centra precisamente en esta información semántica. Schreuder y Flores d'Arcais (1989) propusieron que este centro de significado de las palabras contiene principalmente dos clases de elementos, aquellos que están basados en información *perceptual*, y que corresponden directamente a atributos físicos

(por ejemplo: color, textura u olor), y los componentes o elementos basados en conocimiento más abstracto y correspondiente a propiedades *funcionales* de las palabras (por ejemplo: origen, uso o propiedades). Esta distinción es la base para la clasificación de los rasgos de las palabras seleccionadas para el estudio.

En la adquisición de una L2 se han estudiado fenómenos de transferencia, la llamada *fossilización* o *estabilización* en el desarrollo del interlenguaje (Long, 2003), así como la interacción que existe entre los léxicos de las dos lenguas, ya que se han encontrado fenómenos de transferencia semántica tanto positiva como negativa de una lengua hacia la otra durante la adquisición del léxico. De acuerdo con Jiang (2004), un aspecto que caracteriza dicho proceso es que se da en dos etapas principales, una de *comprensión* y otra de *expansión*. En la primera etapa el estudiante busca comprender el significado central de una nueva forma léxica de la L2, y por ello lo vincula con un concepto similar preexistente en la L1. Debido a los fuertes lazos presentes entre las representaciones conceptuales y las palabras en la L1, el nuevo vínculo se forma entre la palabra en la L2 y su equivalente de traducción en la L1, con el cual comparte el significado central. En la etapa de desarrollo o *expansión* se realiza una reestructuración del contenido semántico originalmente transferido desde la L1. Esto permite un uso idiomático y más preciso del léxico de la L2. Este proceso sería posible de forma exitosa por medio de una mayor exposición y contextualización del input en la L2; sin embargo, la reestructuración puede ser lenta y, en muchos casos, se sugiere que es incompleta debido a una exposición limitada en la L2, o a un uso frecuente de las palabras de la L2 basado en los significados base de la L1. Como resultado de este uso, una palabra en la L2 puede permanecer vinculada semánticamente a un concepto basado en gran parte en la L1 sin que se susciten problemas en la comunicación. En cambio, si existe un conflicto el adulto se enfrenta con la tarea continua de revisar el contenido semántico de una palabra en diferentes contextos. Sin embargo, el desarrollo semántico es particularmente difícil de alcanzar pues requiere una reestructuración de las entradas léxicas en la L2 que han sido asimiladas con el significado de los conceptos en la L1. Estos aspectos son esenciales para la presente investigación, ya que es importante considerar la extensión del conocimiento de las palabras en la L2, y si esta representación está determinada tanto por las características de las mismas, como por el contexto de adquisición de la L2.

En este sentido, se han abierto nuevas perspectivas en cuanto al campo del bilingüismo y que permiten entender de mejor manera este fenómeno tan complejo (Grosjean, 2008, Sánchez-Casas, 1999). En la presente investigación son apropiadas las características relacionadas con la edad de adquisición de la L2, como lo es la dicotomía *early - late bilingualism* (Hoffman, 1991).

Esta categoría se refiere a la edad en que se aprende o adquiere la segunda lengua. El *bilingüismo tardío (late)* ocurre después de la infancia, y es resultado de diferentes escenarios, tales como la educación formal o un ambiente natural de aprendizaje. Asimismo, el *bilingüismo escolar* (Skutnabb-Kangas, 1984) es otra categoría relevante para nuestro estudio, ya que describe el bilingüismo que se desarrolla en un contexto formal de aprendizaje de la L2, como la escuela.

En términos de la representación mental entre el signo lingüístico y el significado nos referimos a las categorías propuestas por Weinreich (1968), en cuanto al *bilingüismo coordinado, compuesto* y *subordinado*. En el tipo *coordinado* las palabras de las dos lenguas tienen una representación independiente por lo que el hablante cuenta con dos significantes y dos significados para cada forma léxica. En el tipo *compuesto* la representación de las palabras es compartida por las dos lenguas, por lo que el hablante cuenta con dos significantes para un solo significado. Por último, en el tipo *subordinado* el bilingüe interpreta las palabras de la lengua que está aprendiendo a través de la representación del léxico de la L1. La mayoría de los programas de enseñanza de lenguas están enfocados hacia la conformación de un perfil del bilingüismo coordinado, pues entre sus ventajas permite el uso altamente competente y sin transferencias de las dos lenguas, y en el cual el hablante conoce las diferencias lingüísticas y discursivas entre ellas.

De acuerdo con los conceptos mencionados, el estudio de la adquisición y procesamiento del léxico en una L2, como el de la presente investigación, requiere definir en términos apropiados la población bilingüe así como las características pertinentes al conjunto léxico a investigar.

1.2 Justificación

Como se mencionó anteriormente, la presencia de disonancias semánticas o un uso deficiente del vocabulario limita el desarrollo de la fluidez y competencia en una L2. Diferentes autores han destacado el hecho de que esta desventaja se debe en gran medida a la gran cantidad de información que requiere la adquisición del léxico (Richards, 1976; Sonaiya, 1991; Ijaz, 1986). Como ha sido destacado por algunos autores, (Hall, 2002; Van de Craats, 2003) el léxico no se limita al vocabulario ya que los ítems léxicos contienen información específica de su comportamiento sintáctico y morfológico, además de los componentes centrales de significado necesarios para su clasificación y uso.

Asimismo, se debe considerar la forma en que se procesa la nueva información de la L2 con el sistema lingüístico de la L1. En este sentido, el presente estudio contribuye a explorar el conocimiento que se tiene acerca de las redes semánticas entre los sistemas léxicos de la lengua materna y la lengua extranjera. Este aspecto es importante también para la didáctica de segundas lenguas, ya que tiene implicaciones en cuanto a la adquisición del vocabulario, y específicamente al fenómeno de la transferencia, ya que es en el salón de clases donde se pueden hacer actividades para señalar la diferencia o similitud de los equivalentes significados en las dos lenguas.

Por lo anterior, consideramos que las características de adquisición de la L2 son determinantes para entender de forma integral las dificultades que enfrentan los estudiantes en los diferentes contextos del bilingüismo. Es importante tomar en cuenta que la investigación en este campo ha ido en aumento, y esto ha provocado un gran número de propuestas que sin lugar a dudas contribuyen a ampliar el conocimiento que se tiene de estos procesos mentales (Grosjean, 2008). Sin embargo, se debe admitir que algunos de los resultados encontrados resultan contradictorios entre sí, o han debido ser aclarados para entender sus posibles aplicaciones. Estas consideraciones son importantes para nuestro estudio, pues permiten comprender dichas limitaciones y también la contribución que representa un nuevo estudio en esta área.

1.3 Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es:

Estudiar la representación léxica de los componentes de significado de palabras concretas y abstractas frecuentes y cotidianas en adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2.

1.4 Preguntas de investigación

Para lograr el objetivo principal es necesario responder a nuestras preguntas de investigación, las cuales a su vez permiten establecer nuestras hipótesis de trabajo.

1. *¿Cuáles son los componentes de significado (perceptuales o funcionales) mayormente reconocidos y asociados a palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en ambas lenguas por adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2?*

2. *¿Existe mayor similitud en los componentes de significado reconocidos y asociados a las palabras frecuentes y cotidianas concretas en relación con las palabras frecuentes y cotidianas abstractas en ambas lenguas, por adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2?*

3. *¿Son reconocidos los componentes de significado que difieren en las palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en los equivalentes de traducción en ambas lenguas por adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2?*

En cuanto a estas preguntas nos remitimos a los modelos de adquisición del léxico para establecer nuestras hipótesis alternas:

1. *Los componentes de significado perceptuales son asociados en mayor medida al significado central de palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en ambas lenguas, que los componentes funcionales por adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar sucesivo tardío, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2.*

2. *Existe mayor similitud en los componentes de significado reconocidos y asociados a las palabras frecuentes y cotidianas concretas en ambas lenguas, ya que comparten más rasgos conceptuales y por lo tanto su activación es mucho más directa que en las palabras abstractas frecuentes y cotidianas.*

3. *Los adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2, reconocen los componentes de significado que difieren en las palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en los equivalentes de traducción en ambas lenguas (no siendo equivalentes de traducción totales).*

De lo anterior, podemos resumir que la presente investigación tiene como objetivo principal investigar los componentes de significado que determinan la representación léxica de los componentes de significado de palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en equivalentes de traducción en inglés y español en adultos que estudian inglés como L2. El contexto de esta investigación surge a partir de la presencia e identificación de errores en el uso de palabras en dos lenguas que se toman como equivalentes de traducción totales, y que son palabras de alta frecuencia y uso. La muestra está constituida por adultos estudiantes del nivel terminal de inglés del Centro de Idiomas de la FES Cuautitlán.

Este trabajo implica principalmente un esfuerzo por entender el fenómeno del bilingüismo, y, específicamente, los factores que determinan la adquisición e identificación de componentes de significado en el léxico de una L2. Sobre todo, nos son importantes aquellos que se refieren a la clasificación de las palabras en términos de su denominación, uso cotidiano, y relación con componentes abstractos o concretos.



Capítulo

LA PALABRA Y
EL SIGNIFICADO



2.1 La palabra

El estudio del léxico ha seguido diferentes perspectivas en torno a la definición y el concepto de palabra. Dichos enfoques obedecen a criterios de disciplinas como la semántica, la psicología y la lingüística, entre otras, por lo que existen discrepancias en torno a su definición. Bialystok (2001: 4) llama la atención acerca del hecho de que el concepto al que la palabra se refiere, no es compartido en muchas lenguas. Como ejemplo, menciona el caso de los hablantes de chino para los cuales la palabra como unidad de la lengua no existe. En este sentido, Sapir (1954: 41) explica que la palabra puede ser tanto la expresión de un concepto único como la de un pensamiento completo. Sin embargo, también define la palabra como “*una entidad moldeada de manera definida*”, que expresa mayor o menor información conceptual de acuerdo con las características de cada lengua.

2.1.1 Definiciones de la palabra

En este apartado comentamos algunos de los criterios mediante los cuales se han definido y clasificado las características de las palabras de acuerdo con diferentes enfoques.

2.1.1.A Unidad Lingüística

Luria (1991: 26) denominó la palabra como la unidad básica del lenguaje, ya que por medio de ella se cumple la función *designativa* de la realidad y la *duplicación* del mundo. Dichas acciones nos permiten analizar los objetos en sus rasgos esenciales y elaborar categorías para su clasificación. Saussure (1945: 127) establece que el signo lingüístico está conformado por un *significante* y un *significado*, y el carácter de la unión entre ambos es psíquico y asociativo. Es por ello que el signo no es la relación entre una cosa y un nombre que lo designa, sino un concepto (*significado*) y una imagen acústica (*significante*). Esta última es precisamente la huella psíquica que está representada en la mente humana a partir de lo que se percibe a través de los sentidos; ésta es pues, una imagen sensorial.

2.1.1.B Unidad semántica

En este nivel los aspectos centrales de los ítems léxicos son el significado y las conexiones que se establecen entre ellos. Berruto (1976) explica que entre las relaciones de semejanza existen fenómenos como la *sinonimia*, la cual se refiere al hecho de que en una misma lengua algunas palabras estén estrechamente vinculadas por su significado (p. e. *chico-pequeño*); la *polisemia*, la

cual describe una palabra que presenta varios significados que pueden estar en mayor o menor grado relacionados (p. e. la palabra *banco*); y la *hiponimia*, que establece una relación de pertenencia del significado de una palabra al de otra que la incluye (p. e. *flor-girasol*). En cuanto a efectos de oposición existe el fenómeno de la *antonimia*, que es la relación de extremos opuestos entre dos términos (p. e. *grande-chico*); la *inversión*, que es la relación entre dos palabras que expresan el mismo sentido pero visto desde dos perspectivas (p. e. *comprar-vender, enseñar-aprender*); y la *solidaridad*, que es un tipo de relación paradigmática que sucede cuando el significado de una palabra implica el significado de otra (p. e. *fuego-quemar, ojos-ver*).

Las relaciones entre los ítems léxicos también pueden ser translingüísticas. Sánchez-Casas (1999: 612) menciona que en función de este criterio se han examinado las *palabras cognaticias*, que son palabras semejantes tanto en significado como en forma ortográfica y/o fonológica en dos lenguas, por ejemplo *rico-rich* o *claro-clear* (español-inglés). Las *palabras no-cognaticias* corresponden a palabras cuya semejanza es sólo semántica, p.e. *delgado-slim* o *caja-box*. También existen los *falsos cognaticios* que se asemejan únicamente en la forma pero que difieren en el significado, como *actualmente* y *actually*, que significa *de hecho* en español, o *aplicación* y *application*, que corresponde a *solicitud* en español.

2.1.1.C Unidad morfológica y sintáctica

Luria (1984) enfatizó el uso *designativo* de la palabra, que está dirigido hacia un objeto al cual nombrar. Esta función de referencia objetual distingue una clasificación entre las palabras de *contenido* y las palabras de *función* (Clark y Clark, 1977: 21). Las primeras son aquellas que llevan el significado principal de un enunciado, nombran objetos, sucesos y características en el mensaje; generalmente son sustantivos, verbos principales, adjetivos y adverbios. Este tipo de palabras también se denominan *abiertas*, pues constantemente se añaden nuevos miembros mediante la creación de palabras. En cambio, las palabras de *función* como las preposiciones y artículos (p. e. *un, el, para*) son necesarias en la estructura superficial de la lengua para encadenar las palabras de contenido y para indicar qué elementos están enlazados, y pertenecen al tipo de palabras cerradas ya que ninguno o pocos miembros se añaden a esta categoría a través del tiempo. Alderson (2000) explica que estas palabras, pertenecen más a la gramática de la lengua que a su vocabulario, debido a que tienen poco significado de manera aislada y sirven más para proveer vínculos dentro de los enunciados.



2.1.1.D Unidad psicológica

Luria (1991) explica que la palabra cumple funciones esenciales para los hablantes pues, además de designar objetos de la realidad, permite la formación de conceptos mentales, la creación de reglas y lineamientos para realizar conexiones entre las palabras, y la descripción de sistemas lógicos complejos. Esta última función, de acuerdo con Luria (1984: 23-31), se puede explicar históricamente a partir del surgimiento del trabajo social; la palabra nace de la necesidad de una comunicación más estrecha entre los seres humanos, y es por ello que su surgimiento tuvo al comienzo un uso principalmente vinculado con la práctica, de ahí su carácter *simpráxico*. Este uso ligaba a la palabra con una situación concreta. Progresivamente, la función de la palabra cambió el énfasis de lo sensorial a lo racional, denotando un carácter *sinsemántico*, gracias a lo cual el ser humano pudo salir de los límites del reflejo inmediato y le fue posible expresar las relaciones complejas y abstractas del mundo. De manera similar, la formación del lenguaje en el niño refleja en cierta medida la emancipación progresiva del contexto *simpráxico* hacia la elaboración de un sistema *sinsemántico* de códigos. Las primeras palabras del niño en su L1 están fuertemente enlazadas a la práctica; con el paso del tiempo, su uso se separa de la acción y adquiere autonomía.

En este mismo sentido, otra categorización de las palabras que se define a través de sus rasgos perceptibles es la de las palabras *concretas* y *abstractas*, la cual influye en la manera en que se representan o se activan. En este sentido, Hall (1997) define a las palabras *concretas* como aquellas que son propias de lo físico o perceptible a los sentidos, por ejemplo los sustantivos o adjetivos que designan o califican objetos cuyo referente se puede ver, tocar u oler (p.e. *libro, duro, dulce*). Por el contrario, las palabras *abstractas* corresponden a conceptos que escapan de lo que es accesible a los sentidos (p.e. *esfuerzo, honestidad*); es a través del lenguaje que se puede aprehender este tipo de conceptos. Radden y Dirven (2007) coinciden al señalar que los objetos concretos, como *árbol* o *agua*, son objetos que pertenecen al dominio físico y pueden ser vistos, tocados y manipulados. Por el contrario, los conceptos que no cumplen con estas características son considerados sustantivos abstractos. En cuanto a la gramática del inglés, Leech y Statvik (1994: 43) ejemplifican que los sustantivos abstractos se refieren a cualidades (p.e. *difficulty*), sucesos (p.e. *arrival*), o sentimientos (p.e. *love*). En inglés esta distinción es importante, ya que los sustantivos abstractos y concretos se combinan con sustantivos partitivos o sustantivos de unidad para expresar cantidad, por ejemplo, *a piece of information*. Sin embargo, estas nociones en los sustantivos abstractos no pueden ser entendidas en un sentido físico.

La palabra también refleja características de actividad mental y su desarrollo. En este sentido, Vygostky (1962) distingue entre las palabras *cotidianas* (p.e. *celos, libro*), que se adquieren

en las relaciones de la vida diaria entre los hablantes y su interacción con objetos y personas, y las palabras *científicas* (p. e. *ecuación, teoría, átomo*), que son consecuencia de la actividad mental durante la instrucción formal y requieren un alto grado de abstracción, pues su adquisición se hace a través de otros conceptos principalmente. Ambos tipos de palabra pueden ser abstractas o concretas, pero difieren en la forma en que se adquieren. De acuerdo con Vygotsky, (1982: 92-108), la instrucción formal ayuda a la construcción de los conceptos científicos a manera de conceptos artificiales, pues la relación con un concepto científico está mediada desde el principio por otro concepto; para aprender un concepto científico se debe tener primero manipulación de otros conceptos cotidianos. Debido a que en la instrucción escolar el alumno requiere entender y definir las palabras científicas, se vuelve más consciente de estos conceptos y puede explicarlos verbalmente. En cambio, en ocasiones resulta más difícil ser consciente de los rasgos y definiciones de los conceptos cotidianos, pues su significado está más bien determinado por la experiencia que se tiene con ellos.

2.1.2 El estudio del significado

De acuerdo con lo que mencionamos en el apartado anterior, la palabra cumple funciones significativas e imprescindibles para entender, clasificar y categorizar nuestra experiencia de la realidad. Una de estas funciones esenciales es la de la comunicación, y es a través del significado que podemos realizar este proceso de forma eficaz, así como identificar anomalías, contradicciones o ambigüedades en el uso del lenguaje. Como mencionamos anteriormente, la palabra también nos da la posibilidad de analizar los objetos que designamos, destacar con ellos las propiedades esenciales y situarlos en una categoría determinada (Luria, 1991, 1984). Esta función designativa es muy importante para los hablantes de varias lenguas, y representa un primer paso en el mapeo de una forma lingüística y de un concepto.

De acuerdo con Lyons (1981: 23) el tema del significado atañe a muchas ciencias que lo estudian desde distintas perspectivas, por lo que es imposible que una de ellas pueda abarcar todas sus características y funciones. En este apartado nos referiremos de forma breve a algunos de los diferentes enfoques con que se ha analizado el significado de las palabras, considerando que este estudio ha sido complejo porque en él convergen una gran cantidad de factores, y enfatizamos los más relevantes para nuestra investigación.



2.1.2.A El significado como un referente

De acuerdo con la *teoría referencial* (Clark y Clark, 1977), el significado de una palabra es aquel objeto o persona al que la palabra se refiere. Sin embargo, la estructura semántica de la palabra es mucho más compleja, y raramente tiene una referencia objetual y única. Por ejemplo, muchas palabras no tienen uno sino varios significados que designan objetos distintos, y, asimismo, varias palabras pueden definir el mismo objeto. Es por ello que, de acuerdo con Luria (1984), una de las características de las palabras es su *plurisignificación* o *multisignificación*.

2.1.2.B El significado como una lista de rasgos

Como mencionamos anteriormente, la estructura semántica de las palabras refleja las características de las cosas, sucesos y fenómenos de la realidad, por ello, se ha considerado que estos rasgos están contenidos en el significado. Aitchison (1994) menciona que a partir de Aristóteles, quien propuso para definir una entidad su género y diferencia específica (p. e. *hombre*: animal – racional), un gran número de lingüistas y filósofos han postulado que las palabras cuentan un significado *central* que representa un conjunto de condiciones necesarias y suficientes que permiten nombrar a algo de cierta manera, y a los cuales se les añaden otros atributos que no alteran el significado básico de manera trascendente. En los diccionarios generalmente se encuentran enlistados estos rasgos en cada entrada léxica. Luria (1984) enfatizó que aunque el significado central puede tener distinto grado de generalización para cada hablante, pues contiene un gran número de perspectivas idiosincráticas y sociales, siempre conserva un núcleo permanente.

Empero, un problema práctico de este enfoque reside en decidir qué atributos son esenciales y necesarios para cada ítem léxico. Wittgenstein (en Lakoff, 1987: 16) postuló que no es posible determinar el conjunto de rasgos atribuibles al significado de cada palabra, sino que los componentes subyacentes del significado de las palabras son más bien confusos y variables. Asimismo, aunque existen similitudes entre los usos y sentidos de una palabra, no siempre se puede encontrar algo que sea común a todos ellos. Por ello, las similitudes en los diferentes usos de una palabra no pueden ser sumadas en una sola declaración de significado, sino que se transponen de la misma manera en que existen semejanzas entre los miembros de una familia (*family resemblance*). Asimismo, en las palabras relacionadas semánticamente (p.e. en inglés *large, great, tall, high*) es difícil discernir un significado central que las distinga plenamente a una de otra (p.e. *large family, high prices, tall person, great harm*). Surge por ello la necesidad de incluir en la entrada léxica, como aparece en muchos diccionarios, una especificación de los diversos contextos en los que la palabra es usada y que sirven como ejemplos de su colocación.

2.1.2.C El significado como un concepto

De acuerdo con Vygotsky (1962: 28) un concepto es un acto complejo y dinámico del pensamiento que refleja la necesidad de realizar generalizaciones acerca de la realidad. Los conceptos son, asimismo, un acto natural, y son compartidos por los individuos, lo cual hace posible la comunicación. Dentro de la semántica cognoscitiva, el significado también se explica en términos de procesamiento cognoscitivo y es equiparado con una *conceptualización*. Maldonado (1993) explica que en este proceso se incorporan sensaciones emotivas, sensoriales y kinestésicas, además del conocimiento del hablante respecto de su contexto físico, social y lingüístico.

En cuanto a la estructura del nodo conceptual o semántico, Schreuder y Flores d'Arcais (1989) proponen que éste contiene principalmente dos clases de elementos:

a) Elementos que están basados en información *perceptual*, y que corresponden directamente a atributos físicos: **Elementos P**.

b) Los componentes o elementos basados en conocimiento más abstracto y correspondiente a propiedades *funcionales*: **Elementos F**.

Por ejemplo, Schreuder y Flores d'Arcais (1989) mencionan que los elementos **P** del *café* son su color negro, fluidez, sabor, etc. Los elementos **F** son, entre otros, que el café contiene cafeína o que se cultiva en climas cálidos. La activación de unos u otros elementos depende de la importancia que tienen para la comunicación y del grado en que resultan sobresalientes a la percepción. La información referente a la forma, color, o patrones de movimiento, activa los elementos **P**, mientras que los elementos **F** pueden ser solamente activados indirectamente, a través de un nodo de concepto, por ejemplo.

2.1.2.D El significado como una imagen mental

La *teoría de la imagen* (Clark y Clark, 1977) propone que el significado de una palabra es la imagen que dicha palabra evoca. La objeción a esta teoría es que las imágenes mentales asociadas a una palabra en los hablantes son tan variables y particulares que poco o nada tienen en común, y al mismo tiempo puede suceder que muchas expresiones diferentes pueden evocar la misma imagen (Lyons, 1984).

2.1.2.E El significado como uso

Goddard (1998) explica que el uso de una palabra está directamente relacionado con su significado, o siguiendo a Wittgenstein, el significado de una palabra es su uso. De acuerdo con

Ullman (1965), esta perspectiva ha permitido enfatizar la importancia de entender el significado en términos contextuales y prácticos.

2.1.3 Enfoques en el estudio del significado

En el estudio del significado destacan los siguientes enfoques, los cuales determinan de manera más específica la perspectiva de su estudio. Es importante señalar que existen problemas al señalar los límites entre estos tipos de significado, así como aplicar esta clasificación a todas las palabras. Asimismo, ha sido difícil construir una teoría simple y unificada del significado que cubra todas sus características.

2.1.3.A Denotación

En primer lugar, y conforme a lo mencionado en el apartado anterior, una de las funciones primordiales de la palabra es la *designación*. Luria (1991: 31) afirmó que la función primordial de toda palabra es designar un objeto, y, junto con éste, se activa la imagen de otros objetos relacionados con él. Esta función designativa ha sido considerada el atributo esencial del léxico de una lengua. Anderson y Nagy (1996) explican que una de las funciones de la denotación es distinguir entre una referencia específica y una de carácter general, con el fin de indicar la clase completa de entidades asociadas a una palabra. La denotación de una palabra es el conjunto de todos sus referentes potenciales, p.e. *manzana*, para el conjunto de todas las manzanas.

2.1.3.B Connotación

Las *connotaciones* son las asociaciones de una palabra que se crean en una gama de contextos (Lyons, 1984). Kramersch (2000) señala que este significado se refiere a las asociaciones, sin importar su índole, que evoca una palabra en la mente de los hablantes. Este tipo de significados nos ayuda a entender la manera en que los miembros de una comunidad discursiva codifican su experiencia. De acuerdo con Leech (1974), este término puede reflejar el punto de vista de un hablante, un grupo o una sociedad, por lo tanto, esta función es dinámica y varía de acuerdo con la época y el contexto social. Por ejemplo, el significado connotativo de la palabra *mujer* para un hablante, en un lugar y tiempo determinados, puede incluir los rasgos: '*emocional*', o '*maternal*'.

2.1.3.C Sentido

Anderson y Nagy (1996) explican que el sentido de una palabra lo constituyen las distinciones que la palabra expresa en una circunstancia particular de uso. En un diccionario generalmente se

enlistan los sentidos más comunes de una palabra. Luria (1984) diferencia entre el significado de la palabra, que es el reflejo objetivo del sistema de enlaces y relaciones mentales, y el sentido, que representa los aspectos subjetivos del significado. Dichos aspectos están ligados a una situación particular y a las vivencias afectivas de los hablantes. Por ejemplo, la palabra *agua* tiene un sentido diferente para un científico que para una persona en el desierto. De aquí resalta la importancia del sentido como unidad fundamental y práctica de la comunicación. Sin embargo, Wittgenstein (en Anderson y Nagy, 1996) resaltó que estos sentidos no siempre están relacionados, y que el sentido que es esencial en un uso puede no ser importante o incluso ausente en otro uso.

2.2 El léxico mental

Si, como mencionamos en el apartado anterior, los significados de las palabras parecen tener límites confusos, el estudio del léxico mental resulta imprescindible para comprender la comunicación y la adquisición de una lengua. En el área de la psicolingüística existen numerosas investigaciones que han tenido como propósito estudiar la organización o representación del léxico mental, los cuales involucran el procesamiento, acceso y activación de una o más lenguas. En el aprendizaje de una segunda lengua, el estudio del léxico mental ha permitido observar con mayor claridad la influencia de la representación de los significados en un idioma sobre algún equivalente o asociado semántico en otro idioma. A su vez, dicha investigación ha dado luz sobre los procesos del aprendizaje del vocabulario, y la naturaleza de la relación entre las lenguas en la mente.

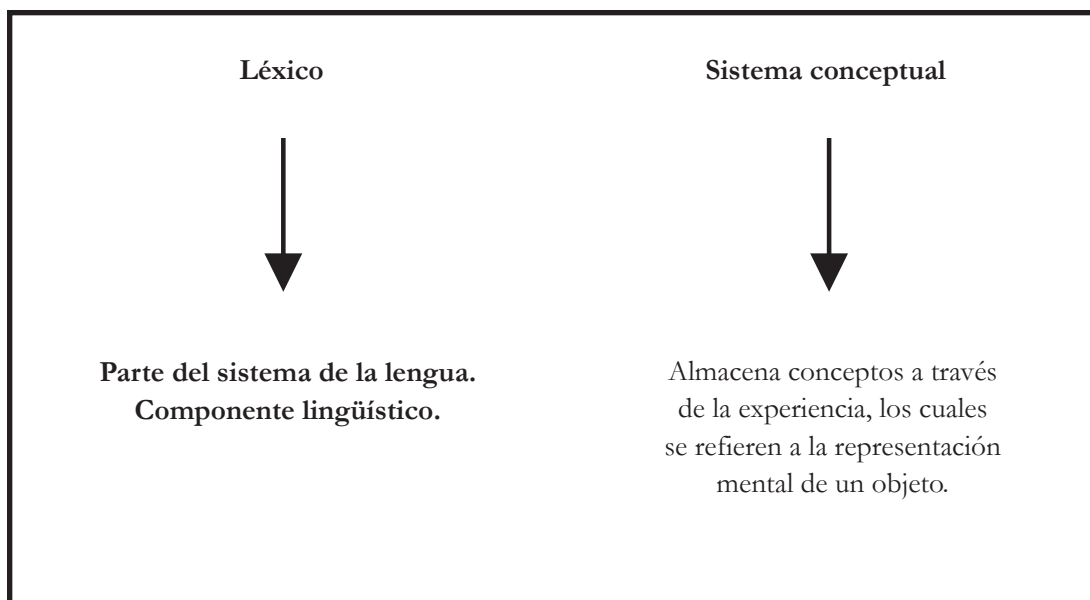
Ecke y Hall (1998: 16) destacan que el léxico mental es un instrumento de precisión para el lenguaje que sirve como enlace entre los otros componentes gramaticales, principalmente el semántico, sintáctico y fonológico. Asimismo, la información que contiene corresponde a varios niveles de representación proveniente de los sentidos. Vygotsky (1962: 52-54) ya mencionaba que este contenido sensorial es imprescindible para formular conceptos y significados mentalmente. En los siguientes apartados mencionamos cómo se constituyen las entradas léxicas de acuerdo con estas consideraciones.



2.2.1 La representación léxica

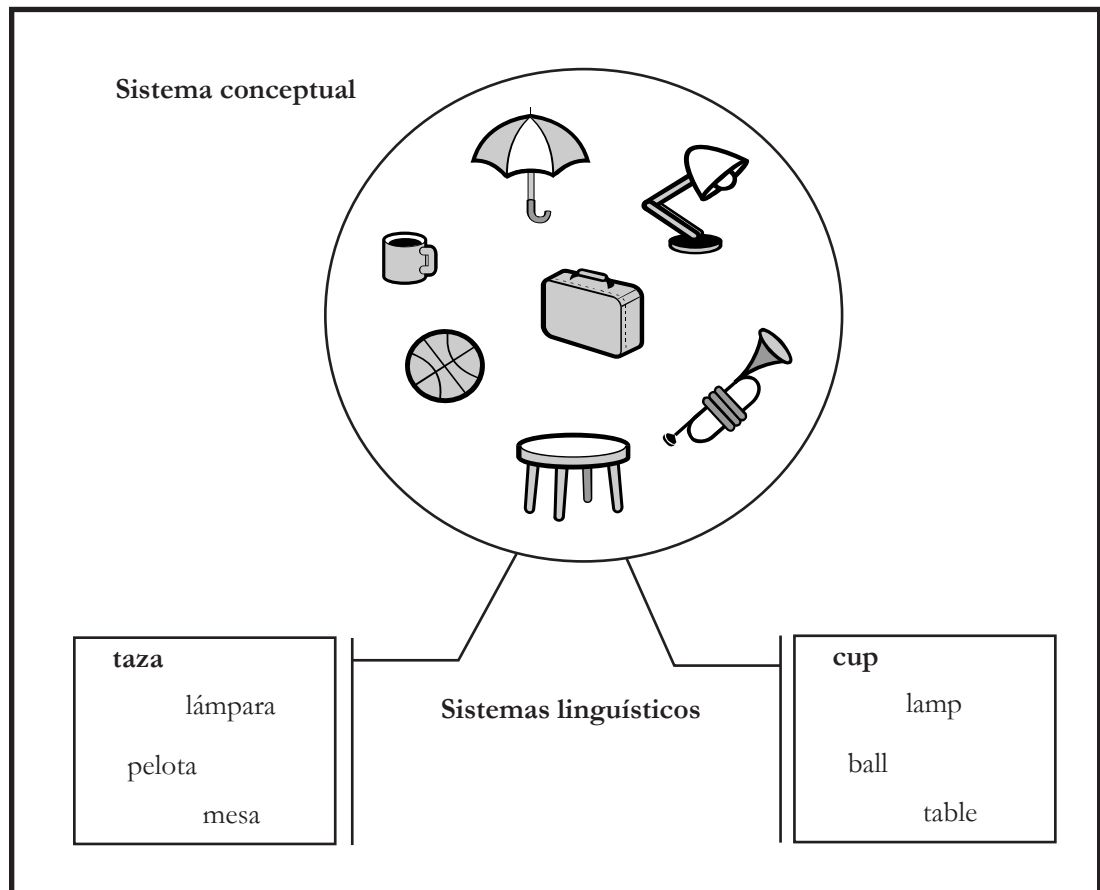
Uno de los modelos más completos que intenta explicar la organización de los sistemas léxicos en hablantes de más de una lengua es el propuesto por Paradis (2004). En primer lugar, este autor propone en *la Hipótesis de los tres almacenes* que el sistema neurofuncional no está necesariamente organizado de manera diferente para cada lengua pues los mecanismos subyacentes a ambas lenguas son los mismos. De acuerdo con este modelo, existen dos entidades neuronales relacionadas con el lenguaje, las cuales están esquematizadas de la siguiente manera.

CUADRO 2.1 LAS DOS ENTIDADES NEURONALES DEL MODELO DE PARADIS (2004).



Paradis (2004) propuso este modelo a partir de casos de afasia en los cuales se ha encontrado evidencia de que es posible perder acceso a los significados léxicos, pero no a los conceptos. Por ello, postula que los ítems léxicos son parte del sistema lingüístico, pero los conceptos no. De esta manera, las representaciones mentales pueden ser activadas tanto por un estímulo verbal como por uno auditivo u olfativo. Es importante mencionar que la postulación de estos niveles no significa que se encuentren separados, y que la información del nivel léxico sólo se refieran a su forma fonológica y morfológica. La palabra es vista como una matriz de rasgos fonológicos, sintácticos, morfológicos y semánticos interconectados. De esta manera, un concepto nunca se activa por completo, sólo los aspectos que son relevantes a una situación particular. En el cuadro 2.1 se esquematiza el acceso por medio de los sistemas léxicos de cada lengua al sistema conceptual.

CUADRO 2.2 ESQUEMA DE LA HIPÓTESIS DE LOS TRES ALMACENES (PARADIS, 2004).



Elaborado a partir de los esquemas de Paradis (2004)

De acuerdo con este modelo, un hablante tiene dos sistemas lingüísticos y un sistema cognitivo no-lingüístico que interactúa con ellos. Los bilingües deben organizar los rasgos conceptuales de cada lengua de forma diferente, con el fin de diferenciar las características semánticas particulares en las entradas léxicas de cada sistema.

2.2.2 Las entradas léxicas

Es innegable la influencia que ha tenido la teoría de Saussure, quien distinguió entre la forma física de la palabra (representación fonológica y ortográfica) y su significado, la cual ha sido el punto de partida para estudiar el signo lingüístico. Hall y Schultz (1994) crearon un modelo llamado Triádico en el cual también distinguen los tipos de información que existen en una palabra:

- a) una **representación de la forma física**, ya sea su pronunciación u ortografía,
- b) una **representación de su marco sintáctico**, y

c) una **representación conceptual**

Levelt (1989) recuperó la terminología introducida por Kempen y Huijbers (1983) para identificar los elementos de la entrada léxica (ver cuadro 2.1). De esta manera:

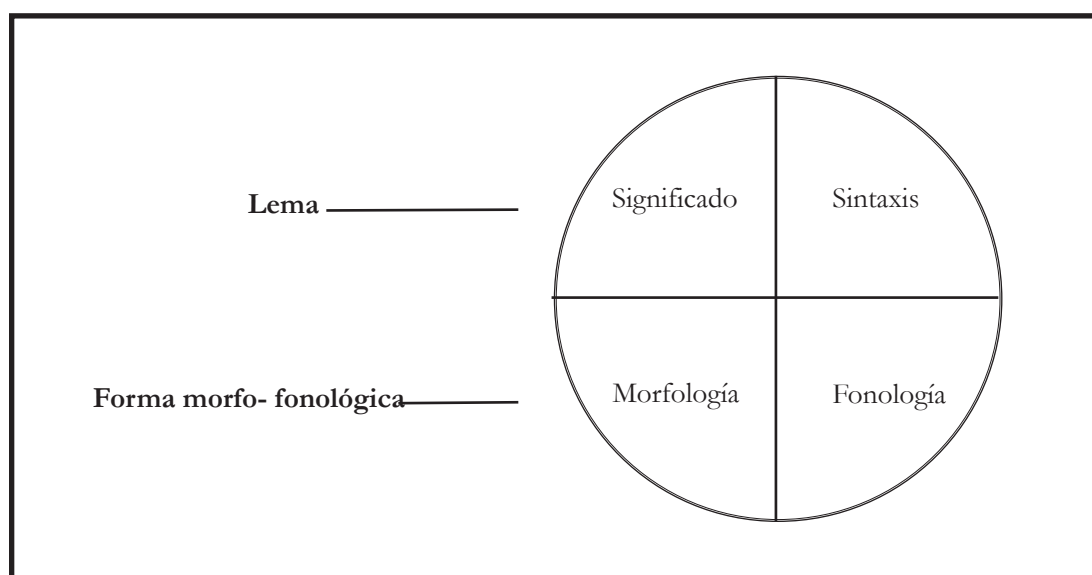
a) El **significado**, es un conjunto de condiciones conceptuales que deben ser completados en el mensaje para que se utilice un término.

b) La **sintaxis**, que incluye la categoría gramatical de las entradas y los argumentos sintácticos que puede tomar.

c) La **morfología**, que determina la forma raíz de la palabra, sus inflexiones o derivaciones.

d) La **fonología**, que se refiere a los segmentos fonológicos, silábicos y de acentuación.

CUADRO 2.3 LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN UNA ENTRADA LÉXICA



Adaptado de Levelt (1989: 182)

A través de sus investigaciones, Levelt (1989) postuló que estos componentes se agrupan en dos tipos de organización interna, una de acuerdo con el significado de ítems, el **lema**, y una de acuerdo con sus propiedades formales, el componente **formal**. Una de las características de los lemas es que tienen un centro (*core*) o significado central, el cual es el componente de significado más sobresaliente. A partir de ello Levelt (1989) postuló que:

- Dos ítems léxicos nunca podrían tener el mismo significado central (**principio de unicidad**).
- Un ítem léxico solo puede ser recuperado si su significado central es activado (**principio de centralidad**).

- De todos los ítems cuyas condiciones sean satisfechas por el concepto, el más específico será el recuperado (**principio de especificidad**).

Este último principio podría explicar la recurrente activación de los hipónimos en lugar de los hiperónimos. En los dos modelos anteriores se destaca la importancia del marco sintáctico. Hall y Schultz (1994) mencionan que mediante el análisis de errores se encontró que los hablantes de dos lenguas tienden a copiar el marco sintáctico de las palabras en la L1 para las palabras en la L2. Este hecho puede demostrar que el significado de una palabra está fuertemente atado a su clase gramatical.

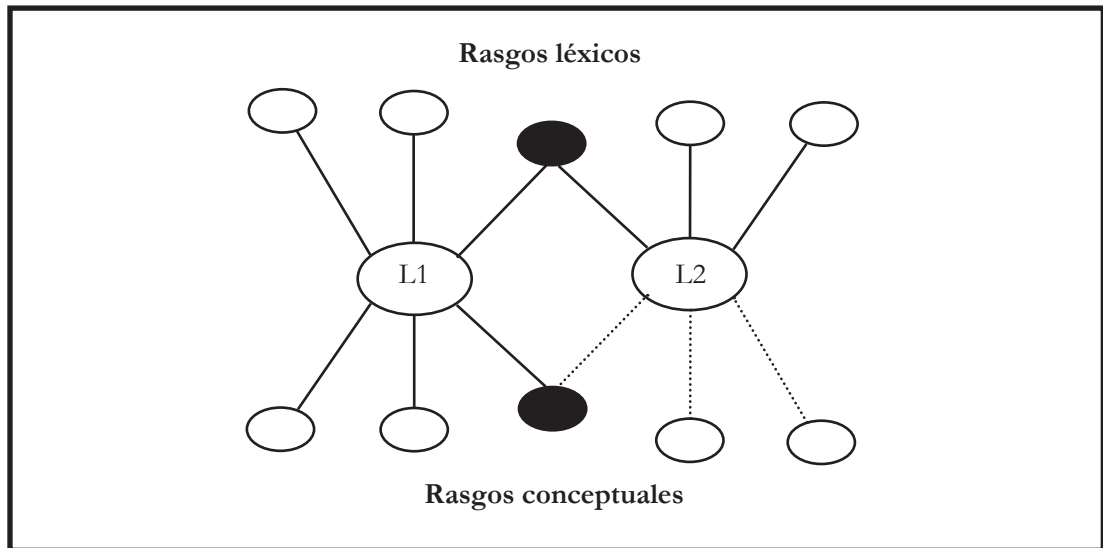
Asimismo, los significados de equivalentes de traducción en dos lenguas pueden ser causa de errores en los hablantes bilingües, ya que se puede usar el significado atribuido a las palabras en la L1 para las palabras en la L2. Paradis (2004) menciona que las palabras y sus equivalentes de traducción rara vez tienen los mismos rasgos conceptuales, sino que comparten algunos de ellos. En consecuencia, la representación conceptual difiere de los ítems léxicos respectivos, por lo que algunas palabras activarán ciertas representaciones mentales (conceptos), mientras que sus equivalentes de traducción en otra lengua activarán otros.

Uno de los trabajos más influyentes que se han desarrollado para explicar la organización léxica es el *modelo distribuido de rasgos léxicos y conceptuales* propuesto por Kroll y De Groot (1997). Después de hacer algunos estudios acerca de los efectos de diferentes tipos de palabras en las tareas de traducción y activación, estas autoras propusieron dicho modelo el cual representa los rasgos léxicos y conceptuales de las palabras para compararlos entre pares equivalentes en dos lenguas. En este modelo (ver cuadro 2.4) las palabras en cada lengua (L1 y L2) están representadas por entradas léxicas que contienen elementos semánticos y sintácticos, y a través de las cuales se activan los rasgos léxicos y conceptuales de las palabras. Dichos rasgos pueden ser compartidos en pares equivalentes en dos lenguas. En consecuencia entre mayor similitud semántica existe entre dos palabras, las características conceptuales que comparten en la representación mental serán mayores.

Una hipótesis realizada por las autoras del modelo es que las palabras abstractas no siempre cuentan con una traducción directa en otra lengua pues ello depende de los rasgos que comparten con su equivalente en otra lengua. Por el contrario, las palabras concretas generalmente comparten las mismas características en varias lenguas. En este sentido, cuantos más rasgos conceptuales comparten las palabras, su activación en una traducción es mucho más directa, y por ende, más rápida. Kroll y Tokowicz (2005: 537) mencionan que este modelo parte del supuesto de que si el contexto en que las palabras son procesadas difiere a través de las lenguas y culturas, entonces el

significado de las palabras abstractas dependerá más del contexto en el que se percibe su sentido que el significado de las palabras concretas. Para explicar estas diferencias, Van Hell y De Groot (1998) y Kroll y Tokowicz (2005) han mencionado que los resultados de varias investigaciones con este tipo de palabras favorecen la hipótesis de que las palabras concretas en varias lenguas comparten más referentes perceptuales que las palabras abstractas. En estos estudios no se ha mencionado alguna distinción entre las palabras cotidianas o científicas, sino que en general existe una mayor activación de los rasgos de las palabras concretas en las dos lenguas de los hablantes. Será importante considerar esta hipótesis en el análisis de los rasgos semánticos de las palabras incluidas en la investigación.

CUADRO 2.4 MODELO DISTRIBUIDO DE RASGOS CONCEPTUALES.



Adaptado de Kroll y De Groot (1997: 190)

2.2.3 La organización del léxico mental

De acuerdo con Hudson (1989), los significados de las palabras están organizados mentalmente conforme a principios similares a aquellos que operan en el dominio perceptual, es decir, existen características que sobresalen a los sentidos y que determinan su estructura semántica. Vygotsky (1962: 61) señaló que en la primera etapa de formación de conceptos, los vínculos entre sus componentes son concretos y reales, más que abstractos y lógicos. Incluso al hablar de un grupo de objetos se tienen en mente objetos concretos (*hipónimos*) más que conceptos generales (*hiperónimos*). Levelt (1989) distinguió en principio las relaciones *intrínsecas*, que se derivan de los rasgos particulares de significado de cada palabra, como las conexiones

entre una palabra (p.e. *perro*) y su hiperónimo o coordinado (p.e. *animal*), su co-hipónimo (p.e. *caballo*) y un sinónimo cercano (p.e. *can*).

Aitchison (1994) explica que los hiperónimos no están siempre disponibles ni activados y se usan de manera improvisada, pues los hablantes generalmente prefieren el uso de los coordinados para describir un conjunto de palabras en lugar de un hiperónimo. En esta categoría también se encuentran las conexiones determinadas morfológicamente, como las que existen entre las derivaciones (p.e. *nation*, *national* y *nationalizaci3n*), y conexiones fonológicas entre las entradas, lo cual caracterizaría errores tales como decir *open* por *over*, o *week* por *work*. Por otra parte, las relaciones *asociativas* entre las entradas no están basadas necesariamente en sus propiedades semánticas, sino en la frecuencia con que ocurren conjuntamente en el uso (p.e. *war-peace*).

Las relaciones que se establecen entre las entradas léxicas responden a necesidades cognitivas destinadas a despejar las confusiones entre las categorías, sobre todo cuando se trata de conexiones con palabras cuyo significado parece ser más bien atípico al de sus otros similares en un campo semántico. En este sentido, la investigación con prototipos ha mostrado que dentro de una categoría pueden existir algunos miembros que son más centrales que otros. Rosch (en Anderson y Nagy, 1996) postuló, en la teoría de los *prototipos*, que los hablantes tratan de acomodar los componentes, aún los más variables, de una categoría. Los prototipos representarían teorías internas que los hablantes construyen conscientemente, a manera de modelos mentales, que reflejan construcciones personales y culturales. La ventaja cognitiva de construir estos modelos es que proveen un soporte para entender la realidad.

2.2.4 El procesamiento del léxico

Hall (1992) explica que la naturaleza de la representación léxica refleja el procesamiento, y asimismo, el estudio del procesamiento nos ayuda a entender la organización de las palabras y su estructura. En particular, el procesamiento involucra la *decodificación* (reconocimiento de palabras) y *codificación* (selección y uso de palabras). De acuerdo con este autor, y de forma concreta, los elementos de la decodificación son:

a) Acceso. Primer contacto entre la información sensorial, en forma acústica o visual, y las representaciones de las formas del léxico mental que pueden relacionarse con la información.

b) Selección. Discriminación de las entradas léxicas activadas para aislar el candidato más apropiado.

c) Integración. Contacto entre la información sintáctica y semántica de la palabra aislada

y niveles más altos de análisis para entender el enunciado del que es parte.

De acuerdo con este modelo, y considerando los procesos que acabamos de describir, el reconocimiento de las palabras en el discurso oral es muy rápido, ya que se realiza sin esfuerzo y con completa automaticidad. Los mecanismos de procesamiento lingüístico, junto con la gramática mental, y los sentidos constituyen un sistema de input.

2.3 Conclusiones

La revisión de las diferentes definiciones de la palabra nos ha permitido entender que en la palabra se enlazan elementos semánticos, morfológicos, sintácticos y psicológicos. Asimismo, es considerada una unidad lingüística fundamental que nos permite como hablantes contar con una imagen sensorial y una designación de nuestra realidad. De entre la tipología revisada, los tipos de palabras relevantes para esta investigación son los siguientes:

- Palabras de *contenido*, las cuales llevan el significado principal y nombran objetos, sucesos y características en el mensaje.
- Palabras *abstractas* y *concretas*, las cuales se definen a partir del grado en el que sus características son perceptibles a través de los sentidos. Por medio de la función *sinsemántica*, nos es posible hablar de una realidad que no está sólo vinculada a una situación concreta.
- Palabras *cotidianas*, cuyo significado se adquiere en las relaciones de la vida diaria entre los hablantes y sus interacciones. Por lo tanto, se espera que los alumnos estén más familiarizados con este tipo de palabras.

Consideramos importante destacar la complejidad e interconexión de las unidades léxicas en la mente del hablante, debido a la gran cantidad de información semántica, sintáctica, morfológica y fonológica que puede ser compartida en diferentes niveles en dos lenguas. Consideramos que se puede analizar el significado de una palabra enlistando los rasgos semánticos de su centro. De esta manera nuestro estudio se centra en:

- Información semántica del lema del significado *denotativo*.
- Componentes de significado de su centro (*core*), los cuales pueden ser elementos referentes a atributos *perceptuales* o a aquellos atributos *funcionales* de las palabras.
- Componentes de significado que difieren o se traslapan en pares equivalentes en dos lenguas.

El estudio que nos proponemos a partir de esta especificación estará basado en una revisión lexicográfica de las definiciones contenidas en diccionarios de los ítems seleccionados, con el fin de establecer los elementos o atributos que formen parte de su centro semántico. Asimismo, se distinguirán aquellos rasgos conceptuales de pares de palabras que no son compartidos en las dos lenguas, con miras a conocer si son identificados por estudiantes de la L2.

La organización, interna y externa, y el procesamiento de las entradas léxicas refleja la importancia del material sensorial disponible, y que se organiza para formular los significados y conceptualizaciones. De acuerdo con estas características, se ha propuesto que los rasgos conceptuales de palabras *abstractas* y *concretas* en dos lenguas difieren en sus equivalentes de traducción, siendo las palabras concretas las que los podrían compartir en mayor número debido a la información perceptible que aportan, y que podrían activarse más directamente. Asimismo, la importancia de estas características se refleja en las relaciones entre las palabras, así como en su vinculación y categorización, como en el caso de los llamados hiperónimos e hipónimos. Además de ello, podemos identificar en este procesamiento las necesidades cognitivas de los hablantes como una forma de categorizar la realidad. Sin embargo, entendemos que el significado de los lemas no es fijo ni único, pues en él confluye la conceptualización de diferentes dominios físicos, sensoriales y mentales, los cuales se manifiestan en la interrelación entre dichos conceptos.



Capítulo III

EL BILINGÜISMO

3.1 El bilingüismo

Debido a las condiciones actuales alrededor del mundo, el bilingüismo ha cobrado creciente interés e importancia. Como menciona Hall (1999), este fenómeno es una realidad que dimensiona aspectos sociales, políticos, educativos y psicológicos en muchos países, lo cual lo ha hecho objeto de estudio en diferentes campos como la neurología, la antropología o la sociolingüística. En el área de la psicolingüística el estudio del bilingüismo ha contribuido a entender y a explorar el procesamiento de varias lenguas en el hablante bilingüe. Sin embargo, nos parece importante enfatizar que este fenómeno es muy amplio y complejo y por lo tanto definirlo ha sido una tarea necesaria, aunque difícil, con el fin de realizar estudios cada vez más precisos y completos. En nuestra investigación es trascendente estudiar este fenómeno con el fin de determinar las características de nuestra población de estudio.

3.1.1 Definiciones del bilingüismo

La tarea de definir este fenómeno ha estado caracterizada por diferentes criterios que los investigadores han enfatizado en cada una de las definiciones hasta ahora propuestas. Dos de los criterios más comunes han sido los siguientes:

a) *Competencia y fluidez*. Bloomfield (1984: 56) describió a un bilingüe como aquel que tiene dominio de dos lenguas como el de un hablante nativo. En este tipo de definiciones esta competencia se caracteriza como aquella donde no hay interferencias ni desviaciones, por lo cual puede considerarse una categorización estrecha en la cual muchos hablantes no podrían ser incluidos. Francis (2005) enfatiza en este sentido que la competencia comunicativa del bilingüe abarca a gente con un gran rango de competencias en ambas lenguas. Haugen y Macnamara (en Grosjean, 1982) describieron el bilingüismo como un continuo o sucedáneo en diferentes niveles en las cuatro habilidades lingüísticas.

b) *Uso o Función*. Weinreich (1968: 1) es uno de los primeros investigadores que propuso que la práctica alternada de dos lenguas podría llamarse *bilingüismo* y a la persona que la usa *bilingüe*. En este sentido Mackey (en Romaine, 1989) menciona que se debe considerar el bilingüismo como algo muy relativo porque resulta muy difícil determinar en qué punto un hablante se vuelve bilingüe o no. La desventaja de este tipo de definición es que resulta demasiado amplia y no induce algún criterio más fijo de medición.

A partir de estos dos criterios, se pueden encontrar condiciones muy restringidas y excluyentes o, por el contrario, muy generales acerca del bilingüismo. Nos parece importante adherirnos a una versión más amplia que permita considerar las características y el contexto en que sucede este fenómeno. En la siguiente sección hacemos una revisión de la definición del bilingüismo con mayor especificidad, donde más que hablar de bilingüismo se habla de tipos de bilingüismo.

3.1.2 Tipología del bilingüismo

Resulta patente la complejidad del estudio del bilingüismo y la amplia gama de enfoques que se han adoptado para su estudio. Hoffman (1991) menciona que todas las definiciones y clasificaciones de este fenómeno pueden ser en mayor o menor medida arbitrarias, pero que esto no representa una limitación pues el investigador puede escoger aquella que mejor se ajuste a sus propósitos de estudio.

a) *La relación entre signo y significado.* El reconocido trabajo de Weinreich (1968) permitió distinguir tres tipos de bilingües en cuanto a la organización mental de las dos lenguas. En el tipo *coordinado* las palabras de las dos lenguas tienen su propia representación, en el tipo *compuesto* la representación de las palabras es compartida, y en el tipo *subordinado* el bilingüe interpreta las palabras de la lengua que está aprendiendo a través de la representación del léxico de la L1. Esta información está expuesta en el cuadro 3.1.

TABLA 3.1 TIPOS DE BILINGÜISMO PROPUESTOS POR WEINREICH

Tipo coordinado	Tipo compuesto	Tipo subordinado
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>'book'</p> <p> </p> <p>/buk/</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>'книга'</p> <p> </p> <p>/kn'iga/</p> </div> </div>	<div style="text-align: center;"> <p>book = книга</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>/buk/</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>/kn'iga/</p> </div> </div> </div>	<div style="text-align: center;"> <p>book</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">{</div> <div style="text-align: center;"> <p>/buk/</p> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> <p>/kn'iga/</p> </div> <div style="font-size: 2em; margin-left: 5px;">}</div> </div> </div>

Adaptado de Weinreich (1968: 9-10)

Paradis (2004) menciona que en un bilingüe se pueden presentar los tres tipos de interferencia o bilingüismo en diferentes niveles de la estructura lingüística (fonológica, morfológica, sintáctica y semántica); además de que existen cambios constantes en el estado del bilingüismo.

b) *Contexto de adquisición.* Skutnabb-Kangas (1981) menciona que en el *bilingüismo natural* un hablante aprende dos lenguas en el curso de la vida diaria como medio de comunicación. Por el contrario, el *bilingüismo escolar* es resultado del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal de aprendizaje, lo cual se caracteriza por pocas oportunidades de usar la lengua de forma puramente comunicativa. Finalmente, el *bilingüismo cultural* se refiere a las necesidades de adultos que estudian una L2 por razones de trabajo o viajes. Este término se refiere a que este dominio también implica el aprendizaje de pautas culturales de los lugares donde se habla dicha lengua.

c) *Edad de adquisición.* La dicotomía que surge en este criterio es la de un *bilingüe temprano* y un *bilingüe tardío*. Según Haugen (en Hoffman, 1991), el primero describe a un hablante que adquirió ambas lenguas a una edad temprana, por ejemplo durante la infancia. Por el contrario, en el segundo la L2 se aprende en la edad adulta.

d) *Orden de adquisición.* En este criterio McLaughlin (en Raisman y Signoret, 2005) distinguió entre el *bilingüismo simultáneo* que se desarrolla al aprender dos lenguas al mismo tiempo, y el *bilingüismo sucesivo* en el cual se adquiere una lengua después de la otra.

e) *Efectos o consecuencias.* En este criterio se pueden diferenciar algunas características específicas como las siguientes.

- **Efectos cognitivos.** Lambert (en Hoffman, 1991) enfatizó el juicio de valor que se expresa acerca del aprendizaje de una lengua. Así, definió el *bilingüismo aditivo* como la percepción de que dicho aprendizaje resulta en mejores habilidades lingüísticas y cognitivas, mientras que en otro contexto social el aprendizaje de una lengua no resulta en un beneficio para el hablante, e incluso la L2 se aprende a costa de la L1, por lo que se corre el riesgo de perder capacidades lingüísticas en la primera lengua. A éste se le llama *bilingüismo sustractivo*.

- **Efectos sociales.** Hagège (en Raisman y Signoret, 2005) definió como *bilingüismo igualitario* la situación en la que existe un estatus social igualitario entre la L1 y la L2. En cambio, un bilingüismo desigual se caracteriza porque el lugar que ocupa cada lengua en la sociedad es diferente, siendo que una está subordinada a la otra.

Al revisar los criterios para clasificar al bilingüismo se hace patente la necesidad de dar prioridad a algunos de ellos para describir poblaciones que son objeto de investigación. Como menciona Sánchez-Casas (1999: 600) es necesario entender que el bilingüismo es un fenómeno complejo en el que intervienen factores sociales, psicológicos y lingüísticos. Nos parece que estos

factores no son mutuamente excluyentes, sino relevantes para mejor describir este fenómeno. Es por ello que al determinar el diseño de una investigación se debe responder primero a la premisa de qué factores son importantes al estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que nos interesan. En el caso de nuestra investigación, las características de adquisición de la L2 más relevantes son aquellas que definen la edad de adquisición, como el *bilingüismo temprano-tardío*; el contexto de adquisición, como el *bilingüismo escolar*; el orden de adquisición, como el *bilingüismo simultáneo-sucesivo*; y la tendencia principal del tipo de procesamiento mental, esto es el *bilingüismo coordinado-compuesto-subordinado*.

Una vez que hemos revisado los factores que caracterizan el aprendizaje de una L2, describiremos los enfoques acerca del desarrollo del léxico de manera más específica, con el fin de complementar la perspectiva de los factores que desempeñan un papel importante en dicho proceso.

3.2 La competencia léxica

El conocimiento del significado del léxico en una segunda lengua es una de las tareas más importantes para un estudiante de una L2, pues afecta directamente la comunicación en esa lengua. Meara (1996) señala que la competencia léxica se encuentra en el centro de la competencia comunicativa; sin embargo, se puede afirmar que no ha recibido la misma atención por parte de los investigadores en comparación con el que ha despertado el conocimiento gramatical en la L2.

La forma en que ha sido estudiada la competencia léxica se ha enfocado principalmente en la consideración de dos dimensiones, el *tamaño* del léxico adquirido y su *organización*. Meara (1996) menciona que entre ellas la dimensión de organización es más relevante, pues conforme el tamaño del léxico aumenta también se logra una mejor organización y se optimizan las conexiones de los ítems léxicos. Dichas conexiones deben ser suficientemente fuertes y variadas para permitir la construcción de vínculos entre diferentes partes del léxico con facilidad. La evidencia encontrada sugiere que, en general, el léxico mental de la L2 se caracteriza por que cada ítem está relacionado directamente con sólo un número muy pequeño de palabras, a diferencia del léxico en la L1 en la cual hay múltiples conexiones léxicas. En este sentido, Jiang (2004) propone que la competencia léxica sea vista como un constructo multidimensional, que se puede medir desde diferentes ángulos, como su *organización*, *tamaño*, *automaticidad* y *autonomía*, con respecto a la L1. Esta última

característica es sumamente necesaria para lograr una expresión más precisa, idiomática y fluida en otra lengua. Por consiguiente, entender la competencia léxica y el conocimiento que se tiene de las palabras en una lengua, implica considerar más finamente sus niveles de dominio. Henriksen y Haastrup (1998) proponen entender la competencia léxica en tres dimensiones:

a) **Dimensión del conocimiento parcial-preciso**, que describe diferentes niveles de comprensión del mismo ítem léxico que van desde el reconocimiento inicial de una palabra, aunque no sea todavía de forma precisa, hasta que se llega a mayor precisión de su significado.

b) **Dimensión de profundidad del conocimiento**, que se refiere al entendimiento de las relaciones de sentido entre las palabras del vocabulario de una lengua.

c) **Dimensión receptiva-productiva**, que involucra el control o acceso a los ítems léxicos.

En el contexto de aprendizaje de una L2, nos parecería pertinente lograr los tres niveles de conocimiento del léxico. De acuerdo con este modelo la comprensión parcial de una palabra, en la forma de *reconocimiento* y *clasificación*, es un prerrequisito necesario para el entendimiento preciso del significado de dicha palabra. Nation (1990) menciona que la dimensión *receptiva* implica distinguir la palabra de otras formas similares, mientras que el conocimiento *productivo* involucra pronunciarla, escribirla, deletrearla, y usarla correctamente de acuerdo con los patrones gramaticales apropiados, por lo que este conocimiento contiene además características sintácticas. Una vez que se ha adquirido el significado de una palabra de manera productiva, también es necesario tomar en cuenta otras condiciones que pueden caracterizar este conocimiento.

En este sentido, Richards (1976) definió que la competencia léxica en una L2 presupone los siguientes preceptos:

1. Saber el grado de probabilidad de encontrar la palabra en el discurso oral o escrito, es decir, su **frecuencia**.
2. Conocer las limitaciones impuestas en su **uso** de acuerdo con variaciones de función y situación, lo cual hace referencia al registro de uso.
3. Conocer el **comportamiento sintáctico** asociado con la palabra.
4. Conocer la forma subyacente a la palabra (*raíz*) y sus **derivaciones**.
5. Conocer la red de **asociaciones** entre la palabra y otras palabras en la lengua, es decir, las interrelaciones dentro del léxico mental.
6. Conocer su valor semántico, o **significado**.
7. Conocer los diferentes **sentidos** asociados con la palabra.

Como se puede observar, el conocimiento de una palabra puede contener información muy compleja. Asimismo, el conocimiento de una palabra incluye su *significado central* o *base*,

denotativo y *connotativo*, así como las diferencias semánticas que distinguen un término en la L2 de su equivalente de traducción en la L1. Las deficiencias en el conocimiento de estos componentes de ítems léxicos son la causa de errores frecuentes. Por ejemplo, Ijaz (1986) menciona que en algunos estudios se ha encontrado que los estudiantes de una L2 usan más palabras de significado amplio que específico, debido a una generalización inapropiada y a no considerar restricciones de registro y colocación de las palabras. Este fenómeno se contrapone al que tiene lugar en la L1, donde los hablantes generalmente activan el ítem léxico más específico para expresar un significado.

Es importante destacar que de acuerdo con Richards (1976), conocer el valor semántico de una palabra incluye analizar y descomponer el significado de la palabra en un set mínimo de rasgos semánticos (p. e. *animado, vivo, humano, no humano, masculino*, etc.). El significado de una palabra, en este sentido, es definido por su intersección a lo largo de un número de atributos. Nation (1990) apoya la noción de que los usos y sentidos de una palabra están relacionados unos con otros, por lo que se debe llamar la atención a la presencia de todos estos rasgos de significado. Empero, como vimos en el capítulo anterior, el significado de una palabra podría ser representado más adecuadamente no en términos de una generalización máxima abstracta que cubra el conjunto de sus sentidos, sino puntualizando sus usos específicos.

Otra propuesta muy similar a la anterior, y que muestra que el conocimiento léxico es extraordinariamente rico y diverso, fue realizada por Hall (1992), quien menciona que el conocimiento de una palabra conlleva información referente a su(s):

- (a) **Forma fonológica/ortográfica.**
- (b) **Categorías y subcategorías sintácticas.**
- (d) **Restricciones de selección** de acuerdo con la naturaleza semántica/pragmática del contexto en donde la palabra ocurre.
- (e) **Estructura temática.**
- (f) **Significado.**
- (g) **Asociación con formas declinadas y derivadas.**
- (h) **Asociación con otras entradas.**

De acuerdo con Hall (1992), un conocimiento deficiente de estos aspectos provoca el uso erróneo de ítems semánticamente cercanos, así como presuposiciones incorrectas acerca de los equivalentes de significado en ambas lenguas. Por ejemplo, Martin (1984) menciona entre estos fenómenos las *disonancias estilísticas*, que suceden debido al escaso discernimiento del registro al que pertenecen las palabras (*formal, informal, escrito, conversacional, regional, técnico*, etc.); *disonancias*

*sin*tácticas, que son consecuencia de usar el marco gramatical del ítem en la L2 que corresponde al ítem en la L1, o de un sinónimo en la misma L2; *disonancias en el uso y colocación*, que se manifiestan en las combinaciones léxicas con las que se usa el ítem en la L2; *disonancias semánticas*, que se refieren a pasar por alto restricciones de selección y uso de las palabras; por ejemplo: *I was badly damaged*, en lugar de la forma correcta *I was badly injured*; *I stayed at home at 8 o'clock*, en lugar de *I was at home at 8 o'clock*. Ijaz (1986) menciona que estas disonancias también se explican a partir de la variación en los rasgos semánticos centrales de los equivalentes léxicos en dos lenguas.

En este sentido, Goddard (1998: 721) sugiere que los estudiantes de una L2 deben contar con múltiples perspectivas acerca de las palabras, y eviten simplificar su significado. Para tal efecto, se requiere proveer de numerosas y variadas exposiciones a una palabra en contextos diversos, en lugar de varias exposiciones sólo a una de sus definiciones. Asimismo, se hace necesario que en lugar de considerar las definiciones como centrales, y los ejemplos ilustrativos de las palabras en contexto como complementarios, se podría hacer lo opuesto con el fin de desarrollar una mejor competencia léxica.

Los estudios aquí revisados demuestran la complejidad del conocimiento léxico, y la gran tarea que deben realizar los estudiantes de una L2 con el fin de adquirir el vocabulario en sus diferentes niveles. Ijaz (1986) menciona que existen *factores cognitivos* y *lingüísticos* que afectan la relación entre las categorías conceptuales de la estructura mental y efectos de transferencia de la L1. Estos principios están relacionados con la manera en que se adquiere y organiza el léxico en la L2, como veremos en el siguiente apartado.

3.3 La adquisición del léxico en una L2

El proceso de adquisición de léxico en L2 está determinado en gran medida por factores relacionados con el tipo de bilingüismo en desarrollo, como el contexto y el orden de adquisición de las lenguas, esto es, la experiencia lingüística previa del alumno. En este sentido, Martín (1984) destaca que algunas deficiencias en el aprendizaje de una L2 se pueden explicar al considerar que los estudiantes de una L2 no cuentan con las ventajas que caracterizan el aprendizaje de la L1. El desarrollo del léxico en dicha lengua se realiza de forma natural y eficiente pues el hablante puede adquirir los significados de las palabras al encontrarlas en una gran variedad de contextos conceptuales, físicos o sensoriales.

Además de los contrastes en el contexto de adquisición, existen otros factores psicolingüísticos que afectan el aprendizaje del léxico. Ellis y Beaton (1993) mencionan entre ellos los siguientes:

a) **Factores fonológicos.** Algunos estudios sugieren que entre más diferencias fonológicas existen entre los equivalentes de significado en dos lenguas es más difícil para el alumno aprender la palabra en la L2. En este sentido, Hall (2002) menciona que las palabras similares en forma ortográfica o fonológica en dos lenguas son automáticamente detectadas para establecer las nuevas entradas en la L2, como es el caso de las palabras cognaticias. Este fenómeno se puede explicar debido al grado de dificultad que representa formar imágenes acústicas principalmente de las palabras que no tienen similitudes con las de su L1. Asimismo, se ha encontrado evidencia (Nation, 1990) de que en los primeros niveles de aprendizaje los alumnos almacenan o relacionan el vocabulario de acuerdo con su pronunciación; en cambio, los alumnos en niveles más avanzados las organizan de acuerdo con su significado.

b) **Contenido semántico.** De manera similar al factor fonológico, se predice que aprender una nueva palabra en la L2 es más fácil si existe una correspondencia semántica entre los significados representados por las palabras en ambas lenguas.

c) **Clase de palabra.** Los resultados de diferentes investigaciones (Alderson, 2000; Nation, 1990) sugieren que las palabras varían en cuanto a la dificultad que representan para aprenderse de acuerdo con su categoría sintáctica. Por ejemplo, en algunas lenguas los sustantivos parecen ser los más fáciles de aprender, seguidos por los adjetivos, y por último los verbos y adverbios. Henriksen y Kirsten (1998: 63) mencionan que los adjetivos de dimensiones físicas relacionados con entidades *concretas* son adquiridos relativamente temprano en la L1, mientras que los adjetivos que describen emociones son más *abstractos* y de baja frecuencia de aparición. Sin embargo, Källkvist (1998: 149) menciona, en un estudio realizado en hablantes de sueco que estudian inglés como L2, los sustantivos predominaron en el primer léxico del adulto, y los verbos constituyen una fuente frecuente de errores léxicos. Específicamente, se ha encontrado que los verbos dinámicos, más que los estativos, son una fuente constante de errores en la producción. Esto se puede deber a que el uso de los verbos estativos tienen menos restricciones de colocación, en contraste con de los verbos dinámicos, los cuales son de gran uso y frecuencia, y es más probable que se puedan combinar libremente para formar verbos fraseológicos y preposicionales. Por consiguiente, los verbos dinámicos son usados más creativamente y frecuentemente por los hablantes nativos de una lengua, lo cual provoca que las restricciones de su uso sean desapercibidas por los estudiantes de la L2. Aunque esto podría variar en diferentes lenguas.

d) **Capacidad de imaginar un concepto.** Entre mayor es la capacidad de imaginar una

palabra, es decir, el grado en el que un concepto provoca una imagen mental, es más probable que pueda ser aprendida y activada. En este caso, las palabras concretas en la L2 se aprenden más tempranamente que las palabras abstractas. Källkvist (1998) menciona que se han encontrado mayor número de errores en el uso de sustantivos que denotan entidades abstractas en contraste con los que denotan entidades físicas y perceptibles. En general, un análisis semántico muestra que entre los sustantivos que denotan entidades físicas existe menor traslape de significado, por lo que su uso es más estable y específico. En cambio, existen mayores dificultades para diferenciar sustantivos abstractos que tienen significados parecidos (p.e. *chances*, *opportunities*, *possibilities*). Asimismo, se ha encontrado que los verbos tienen una estructura semántica más compleja y que varía más entre las lenguas que la de los sustantivos. Este factor hace suponer que si los estudiantes de una L2 no son conscientes de esta complejidad, podrían tender a usar verbos en las mismas combinaciones que en su L1. Conjuntamente, el rasgo concreto o abstracto de un ítem también presenta diferencias en su adquisición. Källkvist (1998) menciona que de acuerdo con los resultados de investigaciones de producción libre, en estudiantes de inglés como L2, se encontró que los sustantivos que denotan entidades concretas son más fáciles de aprender que los verbos, cuando se usan listas de palabras.

e) **Frecuencia.** El aprendizaje también puede ser afectado por la frecuencia de aparición de una palabra, ya que determina la cantidad de exposición a la que se tiene acceso. Sin embargo, diversas investigaciones (Källkvist, 1998; Jiang, 2004) indican que aún los alumnos que muestran alta competencia lingüística en la L2 presentan problemas con el uso de palabras, principalmente verbos, de alta frecuencia debido probablemente a su marco sintáctico.

f) **Factores ortográficos.** El hablante nativo de una lengua que usa un cierto alfabeto, por ejemplo el romano, transfiere más fácilmente el conocimiento léxico a otra lengua que usa el mismo alfabeto, esto es, romano también. Asimismo, los equivalentes de traducción en dos lenguas que concuerdan en cuanto a sus patrones ortográficos son más fácilmente aprendidos.

g) **Longitud de la palabra.** Si la extensión de una palabra en la L2 es mayor, que su equivalente en la L1, se considera que el alumno tiene más información por recordar. Asimismo, si es más amplia la variación fonotáctica u ortográfica en comparación con la palabra en la L1, aumenta la posibilidad de error en su uso.

A partir de la revisión de los factores anteriores puede resaltarse que a mayor similitud fonológica, ortográfica, sintáctica y semántica entre los ítems léxicos en dos lenguas, existen mayores posibilidades de un aprendizaje exitoso. La importancia de la L1 nos lleva a revisar con mayor detenimiento su influencia en el aprendizaje del léxico en la L2. Asimismo, la complejidad

que caracteriza el léxico mental y la competencia léxica, también define el proceso de adquisición de la L2, o más bien la serie de procesos de semantización del significado de una palabra. Vygotsky (1962: 54) enfatizó que la formación de conceptos es un proceso creativo que requiere de habilidades cognitivas como la asociación, la percepción, la atención, la imaginación, la inferencia, además claro, del uso del signo o la palabra como medio para dirigir las operaciones mentales. Existen requerimientos cognitivos necesarios con el fin de adquirir el significado de una palabra, acceder fácilmente a él y estar consciente de sus requerimientos de uso. Anderson y Nagy (1996) destacan la capacidad cognitiva de abstracción en este proceso, ya que aprender el significado de las palabras va más allá de adquirir nombres para un largo número de personas, objetos, acciones y cualidades, sino que requiere un nivel de abstracción para generalizar sus propiedades.

3.3.1 El papel de la L1

En el contexto de adquisición tardío y escolar de la L2, como el presente en esta investigación, las restricciones de uso natural y comunicativo de la lengua son más evidentes. La influencia de la L1 no se reduce al fenómeno de transferencia, sino que principalmente funciona como un sistema primario que permite al hablante participar en la actividad discursiva en la L2. De acuerdo con Giacobe (1992), el papel de la L1 se vuelve más relevante para los estudiantes al encontrar dificultades en el proceso de adquisición del nuevo material lingüístico y la necesidad de transmitir y entender el significado. Es a través de la L1 que el alumno puede reconocer la intención comunicativa de su interlocutor, y formular hipótesis para distinguir entre aspectos divergentes en ambas lenguas. En este caso, Giacobe (1992) sugiere que el adulto que está aprendiendo la L1 tiene que construir aquellas nociones de la L2 que no son gramaticalizadas en su L1.

En cuanto a la competencia léxica, Hall (1992) menciona que el objetivo general a largo plazo de los alumnos de L2, es adquirir un dominio y funcionalidad parecidos al que tienen del léxico en su L1. Asimismo, los procesos cognitivos de adquisición de una L2 están dirigidos a aprovechar el sistema lingüístico y conceptual ya existente en la L1. En este sentido, Ecke y Hall (1998: 17) enfatizaron el carácter *parasitario* del aprendizaje del vocabulario, esto es, las estrategias adoptadas por los estudiantes para aprender, recordar y usar una palabra determinada para la cual recurren a un asociado en la L1 que tiene semejanzas con la palabra en la L2 en sus rasgos fonológicos, sintácticos o semánticos. Según esta hipótesis, las representaciones léxicas se construyen con base en las representaciones ya establecidas, que cuentan con una activación más estable. Esto podría explicar por qué el aprendizaje de nuevos significados desempeña un papel

menos relevante sobre todo para los estudiantes adultos que ya cuentan con un sistema léxico maduro.

3.3.2 La transferencia semántica

De las secciones anteriores se desprende que el papel y la estructura mental de la L1 son sumamente relevantes en la adquisición de una lengua adicional. Ahora nos referiremos a los procesos que, de esta influencia, se derivan en la conformación del sistema léxico en la L2. Luria (1984) señaló que la adquisición de una L1 se distingue por el sentido afectivo que tienen los referentes, sobre todo sus imágenes directas y concretas. En este sentido, el estudiante de una L2 cuenta con los referentes, imágenes y conceptos directos en la L1, los cuales le sirven de fuente para entender las formas y significados en la L2.

En el modelo de Hall (1992) se propone que el funcionamiento del léxico mental en la L2 (LM2) es dependiente del léxico mental en la L1 (LM1), sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje. El LM2 se constituiría como una red de conocimiento léxico que aprovecha los recursos de la estructura léxica ya establecida en el LM1, con el fin de asegurar las conexiones más simples entre los léxicos de ambas lenguas. De esta manera, la transferencia se realiza de forma automática entre el input de la L2 y las estructuras de la L1. Este modelo está apoyado en principios cognoscitivos generales de economía de esfuerzo y de acomodo (Hall y Schultz, 1994), y por evidencia en varias investigaciones donde se ha encontrado que los hablantes adultos asocian y sustituyen con mayor frecuencia asociados semánticos de la palabra en la L2, más que asociados de forma. La influencia de la L1 es innegable y ya ha sido ampliamente documentada en la literatura de la adquisición de una L2; sin embargo, consideramos que esta revisión nos permite identificar aspectos de procesamiento específicos importantes para nuestra investigación.

3.3.2.A La transferencia positiva

El fenómeno de transferencia de la L1, que como hemos revisado se realiza más frecuentemente a mayor similitud entre las formas y significados en el léxico de ambas lenguas, depende en gran medida de los procesos cognitivos. A pesar de que la constante dependencia en la L1 puede causar errores en la L2, representa un mecanismo cognoscitivo muy productivo y eficiente que permite la integración y el uso de información ya establecida en el léxico mental. Hall (1992) explica que este proceso se realiza para minimizar la carga de trabajo, y maximizar el uso de la estructura establecida, que es el LM1. Este proceso refleja dos principios generales cognitivos:

a) La *economía*, que consiste en usar los recursos y reglas existentes en una lengua para generar configuraciones en otra lengua. En este caso, los estudiantes de una L2 utilizan el *almacén* que ya tienen en lugar de construir uno nuevo, y sólo añaden nuevas formas en la L2 a las representaciones existentes.

b) La *acomodación*, el cual implica que cuando se presenta nueva información a la mente es más fácil retenerla si se acomoda dentro de estructuras ya existentes.

En este sentido, Ringbom (1983) explica que la hipótesis subyacente a la transferencia léxica es que los ítems léxicos son equivalentes de traducción, o que tienen los mismos rasgos semánticos que los ítems en la L1. De aquí se entiende que, aunque las distintas lenguas no tienen correspondencias únicas y completas entre palabras, los estudiantes sí hacen dichas equivalencias individualmente y realizan una serie de hipótesis para llevar a cabo esta transferencia. Hudson (1989) explica que las hipótesis pueden ser *inductivas*, como resultado de la internalización de reglas, o *deductivas*, que son inferencias basadas en un conjunto de principios acerca de cómo usar una palabra. Por consiguiente, la traducción sería considerada un proceso de deducción. Ijaz (1986) nombra esta hipótesis como de *equivalencia semántica*, mediante la cual se asume que los patrones conceptuales y las prácticas de codificación lingüística y semántica en la L1 proveen los criterios esenciales para la codificación en la L2. Como mencionamos en el apartado anterior, esta estrategia facilita la adquisición de significados léxicos en la L2 ya que reduce la adquisición a aprender nuevas etiquetas de conceptos ya aprendidos en la L1, sin considerar los límites semánticos de las palabras equivalentes.

3.3.2.B La transferencia negativa

Considerando que es inusual que el significado de una palabra en una lengua corresponda exactamente al significado de su equivalente en otra lengua, la transferencia puede resultar una desventaja para los estudiantes. Hudson (1989) menciona que, equivocadamente, el proceso de aprender el léxico en una L2 se puede entender como un proceso de traducción; por ello, al considerar los términos equivalentes en las dos lenguas se pierden de vista las diferencias en la estructura interna de las dos palabras. Asimismo, Nation (1990) menciona que el peligro de la traducción es que si los estudiantes usan la L1 como referencia para añadir los ítems en la L2, asumen que el marco sintáctico de una palabra en la L2 es idéntico al de su equivalente en la L1.

Otra de las desventajas de la transferencia es que evita la creación de nuevos significados o conceptos, así como la reestructuración de los ya existentes y sus conexiones. Ijaz (1986) menciona que esta transferencia confunde y complica la adquisición de vocabulario en la L2 al

ignorar diferencias entre las lenguas en cuanto a la clasificación conceptual, y las diferencias en los límites semánticos de palabras que parecen corresponderse en las dos lenguas. Consideramos que éste sería el mayor problema de los estudiantes al usar equivalentes semánticos en dos lenguas, como los incluidos en esta investigación. A continuación revisamos las etapas que caracterizan la adquisición del léxico en una L2.

3.3.3 Etapas en la adquisición del vocabulario en una L2

De acuerdo con los factores y restricciones revisados anteriormente, se destaca el hecho de que el sistema lingüístico y conceptual en la L1 se encuentra activado y tiene efectos relevantes en el aprendizaje de la L2 y posterior organización del léxico. De acuerdo con Hall (1992) las etapas de aprendizaje de vocabulario en la L2 serían las siguientes:

- a) Se **construye una representación de forma**.
- b) Se **localiza su equivalente de traducción (ET)** en el LM1.
- c) Se **conecta la representación de forma con la representación del ET** cuando hay traslape significativo, y si no lo hay se conecta la representación de forma con la representación del marco del ET.
- d) Si no se localiza un ET se **construye una nueva representación** de marco.
- e) De haber mayor input de la palabra en la L2, se revisan las conexiones y representaciones para **acomodar el input nuevo**.

De acuerdo con esta estrategia, la clave del aprendizaje de una palabra en la L2 es el establecimiento, primero, de la representación de forma. Conforme el alumno tiene acceso a mayor cantidad de input, descubre más elementos específicos de la cultura de la L2 y se reestructura el significado. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo este proceso de forma completa, sobre todo si no se cuenta con input en cantidad y calidad necesarias. En este sentido, Jiang (2004) sugiere que la adquisición del léxico de la L2 se distingue precisamente por un desarrollo conceptual o semántico limitado. Esta autora propone dos etapas más o menos definidas para explicar la adquisición del vocabulario que se explican a continuación.

3.3.3.A Etapa de comprensión

Esta etapa corresponde al momento en que una nueva entrada es registrada en el léxico mental bilingüe, aunque esta entrada sólo contenga conocimiento de su forma fonológica u ortográfica. Brown y Perry (1991) señalan que a nivel sensorial la palabra es procesada en términos

de sus propiedades visuales o acústicas. Conforme se logra mayor competencia en la L2 la palabra es procesada a nivel semántico lo cual causa una mayor retención de su significado. Haastrup y Henriksen (1998) retoman el concepto de *mapping* para describir el proceso en que se rastrea qué secuencia de sonidos en la L2 puede ser usada como un nombre para un referente o un concepto. En este sentido, Nation (1990) y Shreuder (1989: 429) afirman que durante este proceso, el papel relevante lo tienen los rasgos de significado que son fácilmente observables o perceptibles. Esto se debe a que la información semántica está basada en la experiencia directa con los objetos y se encuentra más disponible que la información relativa a propiedades funcionales o abstractas de los objetos. De manera paralela, Luria (1984) destacó que la formación de significados en la L1 está dirigida al objeto y está fuertemente enlazada a la práctica (carácter *simpráxico*); posteriormente, se desarrolla la emancipación progresiva del contexto (carácter *sinsemántico*).

Vygotsky (1962: 66) distinguió este proceso por la aparición de un proceso intermedio llamado *pseudoconcepto*. En la adquisición de la L1 esta generalización juega un papel importantísimo como vínculo transicional entre el primer pensamiento del niño y la formación de un concepto verdadero, ya que le ayuda a desarrollar complejos parecidos a los de los adultos y así hacer posible la comunicación. Los significados de las palabras percibidos por el niño se refieren a los mismos objetos que el adulto, pero sus características difieren. De forma similar, los estudiantes de una L2 comienzan desarrollando un concepto en la L2, al principio con gran dependencia en la L1, cuya estructura semántica y sintáctica difiere del de los hablantes de la L2, pero que les permite comunicarse en un primer momento.

En general, el término que caracteriza esta etapa es el de *comprensión* (Jiang, 2004), más que el de adquisición, ya que la mayoría de las palabras en la L2 son entendidas dentro del sistema de la L1. La información semántica y sintáctica de la L1 es copiada o transferida a la entrada, aún no completa, de la palabra en la L2. Poco a poco, este espacio también es ocupado por contenido semántico, lo cual permite su uso de forma más automática. La etapa de comprensión presupone que las palabras en la L2 están inicialmente vinculadas directamente con sus traducciones en la L1 y el significado o las representaciones conceptuales asociadas con ella. Cada vez que se usa una palabra en la L2 se activa su equivalente para proporcionar información semántica.

La importancia de esta etapa es destacada por autoras como Haastrup y Henriksen (1998) quienes mencionan que esta etapa contiene un gran potencial y es, en gran medida, responsable del desarrollo de un posterior entendimiento preciso. En el salón de clase la comprensión parcial es un recurso potencialmente rico que debe ser mejor utilizado en una situación de enseñanza formal. Vygotsky (1962) destacó que en la L1 el lenguaje del ambiente hacia el niño provee de

significados estables y permanentes, y dirige la orientación que estas generalizaciones seguirán. De forma paralela, la instrucción formal de una L2 dirige estas generaciones en el adulto, ya sea de forma también estable u ofreciendo más diversidad en el input.

3.3.2.B Etapa de desarrollo

El uso idiomático y preciso del léxico de la L2 requiere que el estudiante sea consciente de que los equivalentes de traducción entre dos lenguas no comparten propiedades semánticas idénticas. En esta segunda etapa de desarrollo del léxico el adulto se enfrenta con la tarea continua de revisar el contenido semántico de las palabras en la L2 en diferentes contextos, con lo cual le es posible reestructurar el contenido semántico originalmente transferido desde la L1. Un proceso de este tipo requiere una continua exposición y contextualización del input en la L2, con el fin de formar nuevos conceptos o reorganizar los elementos semánticos. Si este proceso es exitoso, se consigue una integración completa en la cual se logra mayor independencia de la L1, y por lo tanto, un uso idiomático propio de la L2. Luria (1984) señaló que, incluso en la adquisición de la L1, el desarrollo posterior de la palabra, una vez que se ha cumplido la referencia objetal, se enriquece mediante el sistema de enlaces y de generalizaciones que se van construyendo dentro de un complejo sistema de conceptos. Esta estructura semántica no permanece inmutable aún cuando alcanza este estadio, sino que cambia y su significado se desarrolla dinámicamente. De manera similar, Sonaiya (1991) señala que en esta etapa en la L2 suceden cambios al nivel de la estructura organizacional del vocabulario en la L2, pues cambian los límites que demarcan los dominios de los ítems léxicos.

Hall (1992) enfatiza que este último paso es crucial en el proceso de aprendizaje del vocabulario pues le permite al estudiante revisar y extender las conexiones entre el léxico mental. Este paso también confiere dinamismo al proceso de aprendizaje del léxico, lo cual se refleja en el hecho de que los estudiantes pueden sobreponerse a errores iniciales. Sin embargo, Jiang (2004) destaca que esta reestructuración puede ser lenta, y en muchos casos, incompleta debido, en gran parte, a una exposición limitada a la L2, o a un uso exitoso de palabras en la L2 basado en los significados en la L1. Como resultado de este último escenario, una palabra en la L2 permanece ligada a un concepto basado en la L1. En este caso, una palabra en la L2 y su equivalente de traducción compartirían primordialmente el significado base o central (*core*), por lo que el adulto podría usar el léxico de la L2 de forma hasta cierto grado satisfactoria. La frecuencia de este uso fortalecería las conexiones entre la palabra en la L2 y el significado transferido de la L1. Si no existen conflictos en la actividad comunicativa, no sería necesario para el hablante realizar una reestructuración y puede suceder una fosilización.

Ijaz (1986) destaca que la persistencia de estas estructuras se manifiesta en la dificultad semántica de los estudiantes de una L2 para entender y adquirir modismos y expresiones coloquiales en dicha lengua. Por ejemplo, Källkvist (1998) explica que algunas deficiencias encontradas en la adquisición de verbos de alta frecuencia (p. e. en inglés *get, make, do*), se deben a que aprender el uso y significado de estos verbos requiere de una gran cantidad de input en una amplia variedad de contextos con el fin de extender el significado central hacia significados periféricos, restricciones de colocación, comportamiento sintáctico y restricciones de uso. Como evidencia, esta autora menciona que los estudiantes intentan usar este tipo de verbos en contextos y construcciones de forma creativa y en los que no habían recibido input anterior, aunque de manera muy semejante al de su L1.

3.4 Conclusiones

El bilingüismo es un fenómeno cuyo estudio nos permite determinar las características de la población que se comunica en una L2 con usos y competencias de diferente grado. Debido a esta diversidad se han propuesto tipologías para definir estos fenómenos. Para nuestra investigación, los tipos de bilingüismo en desarrollo que pueden ayudarnos a caracterizar a nuestra población de estudio son:

- El bilingüismo *escolar*
- El bilingüismo *tardío*
- El bilingüismo *sucesivo*
- El bilingüismo *subordinado*.

De manera particular, nos acercamos al estudio de la competencia léxica, entendiéndola como una estructura compleja y multidimensional, donde existen condiciones que caracterizan la amplitud del conocimiento acerca de un ítem léxico. Este conocimiento incluye discernir su forma lingüística, su comportamiento sintáctico, su significado, sus restricciones de uso, la frecuencia de aparición, sus formas derivadas y otros ítems asociados a ella. Un conocimiento deficiente de alguno de estos aspectos puede provocar disonancias lingüísticas. Por esta razón, algunos autores han enfatizado la importancia de proveer a los estudiantes de una L2 con la mayor cantidad y variedad de exposición a los diferentes usos y sentidos del léxico.

De entre los factores que causan dificultades para la adquisición del léxico, rescatamos, por su significatividad para nuestra investigación, los que se refieren al contenido semántico de los ítems léxicos, pues de acuerdo con los estudios referidos, existen diferencias en la adquisición y uso de sustantivos y verbos con características concretas o abstractas. Asimismo, se destaca el hecho de que el proceso de adquisición está determinado en gran medida por características y requerimientos cognitivos. Ha sido notable la necesidad por parte del estudiante de una L2 de economizar dicho proceso ayudándose de su experiencia previa, lo cual provoca una gran dependencia en el sistema léxico de la L1 (estrategia *parasitaria*). Este proceso es automático y conlleva desventajas para el estudiante si se simplifica el léxico de la L2 a los referentes y significados en la L1. Aún más, dicho fenómeno se agrava al considerar que en el contexto de aprendizaje tardío, los adultos que aprenden una L2 podrían carecer de input contextualizado, en comparación con el proceso que siguen en el aprendizaje de su L1.

De manera general, el desarrollo del aprendizaje del léxico en este contexto se distingue especialmente por un carácter semántico incompleto, debido a que desde el comienzo se comprende el significado de un ítem léxico en la L2 a partir de la estructura semántica de su equivalente en la L1. Asimismo, la relevancia para nuestra investigación es que la inercia y persistencia de las relaciones en el léxico de la L1 son muy fuertes, lo cual podría causar dificultades en la adquisición de la L2. Esta suposición será valorada en nuestra investigación al estudiar la competencia léxica de estudiantes de niveles avanzados de inglés.



Capítulo

METODOLOGÍA

4.1 El diseño de la investigación

La investigación tiene un carácter *cuasi-experimental*, debido a la selección no aleatoria de los grupos, y a los cuales no se aplicó ningún tratamiento (Kerlinger, 2002). Asimismo, este estudio tiene un carácter *cuantitativo* debido a la información numérica generada a partir de la prueba y con la cual se determinará el reconocimiento de los componentes semánticos a los tipos de palabra concretas y abstractas. También se considera un análisis *cualitativo* con el fin de interpretar estos resultados a la luz de los conceptos y fenómenos considerados en los capítulos previos. Las variables correspondientes a nuestra investigación son las siguientes.

- Las **variables independientes** son el tipo de bilingüismo (condiciones de adquisición de la L2) y la competencia de los sujetos en la L2 (entendida como el nivel institucional de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos: intermedio avanzado).
- La **variable de control** es el tipo de palabra (palabra *concreta* o palabra *abstracta*) y el tipo de componente de significado (*funcional* o *perceptual*).
- La **variable dependiente** es el reconocimiento y asociación de los componentes semánticos a las palabras concretas y abstractas.

Se espera que el tipo de palabras seleccionadas y el nivel de competencia, esto es, las variables explicativas sean un predictor de la variable de respuesta, que es el tipo de reconocimiento y asociación léxica. Los tipos de palabra y componentes que utilizamos en la presente investigación son:

1. *Palabras concretas*: Aquellas que son propias de lo físico o perceptible a los sentidos.
2. *Palabras abstractas*: Corresponden a aquellos conceptos que no son accesible a los sentidos.
3. *Componente funcional*: Componentes o elementos basados en conocimiento abstracto.
4. *Componentes perceptuales*: Elementos que están basados en información perceptual, y que corresponden directamente a atributos físicos.

Las hipótesis nulas y alternas son las siguientes:

H_0 1: *Los componentes de significado perceptuales y funcionales son asociados de igual manera al significado central de las palabras cotidianas frecuentes concretas y abstractas en ambas lenguas, por adultos cuya L1 es el español caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo.*

H_1 : *Los componentes de significado perceptuales son asociados en mayor medida al significado central de las palabras cotidianas frecuentes concretas y abstractas en ambas lenguas, por adultos cuya L1 es el español caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo, que los componentes funcionales.*

H_0 2: *No existen diferencias entre el reconocimiento de componentes de significado de las palabras frecuentes*

y cotidianas concretas y palabras abstractas en ambas lenguas.

H_2 : Existe mayor similitud en los componentes de significado reconocidos y asociados a las palabras concretas frecuentes y cotidianas en ambas lenguas, ya que comparten más rasgos conceptuales y por lo tanto su activación es mucho más directa que las palabras abstractas.

$H_0 3$: Los adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2 no reconocen los componentes de significado que difieren en las palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en los equivalentes de traducción en ambas lenguas.

H_3 : En una etapa avanzada de aprendizaje los alumnos caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo reconocen los componentes de significado que difieren en las palabras cotidianas frecuentes concretas y abstractas en los equivalentes de traducción en ambas lenguas (no siendo equivalentes de traducción totales).

4.2 La muestra

La muestra fue determinada a partir de una población a la cual pudieran extenderse las implicaciones de la investigación; esto es, estudiantes de una universidad pública en una zona urbana de la región central de México. Así, la muestra fue conformada por 54 estudiantes del nivel terminal del programa de inglés del Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC-UNAM). La mayoría de los participantes fueron mujeres, estudiantes de nivel medio y superior, y que iniciaron estudios de inglés en la adolescencia en un medio escolar.

El CI tiene como algunos de sus objetivos (UNAM Cuautitlán, 2009):

- *Contribuir a la superación académica de la comunidad interna y externa de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, mediante la planeación y ofrecimiento de cursos de idiomas.*
- *Responder a las necesidades académicas de servicios de certificación y traducción para estudiantes, académicos e investigadores internos y externos de la Facultad.*

El programa de inglés del CI, consta de un total de 504 horas que se cursan en ocho semestres. En cada semestre las clases son impartidas en sesiones de 6 horas semanales a lo largo de 15 semanas. La acreditación de cada curso se realiza a través de un examen departamental parcial y uno final, los cuales se hacen de manera oral y escrita. Al término de este programa, el objetivo principal es que el estudiante logre un manejo intermedio superior del idioma. Es decir, se busca que los alumnos estén capacitados para comunicarse utilizando un inglés estándar

en situaciones de socialización e interacción de la vida diaria en los ámbitos público, personal, académico y profesional sugeridos en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), y que no requieran un alto grado de especialización de la lengua.

Con el propósito de conocer el perfil de los participantes en la investigación, y obtener información acerca del contexto de adquisición y uso de la L2, se aplicó un cuestionario a los 54 alumnos de los cuatro grupos diferentes de nivel 8 del programa (Ver Apéndice 1). En los siguientes apartados presentamos los resultados.

4.2.1 Características generales de adquisición de la L2

En la primera sección del cuestionario incluimos una sección para identificar el tipo de bilingüismo que mejor caracteriza a nuestra población. A continuación presentamos los resultados obtenidos.

De acuerdo con estos datos, se contó con un mayor número de participantes mujeres. La edad promedio fue de 27 años, de entre un rango de 16 a 54 años. La mayoría de los participantes son estudiantes, y de ellos alrededor de la mitad estudian en el nivel superior, aunque también participaron algunos estudiantes de bachillerato y posgrado. Es importante notar que dos terceras partes de los participantes contaban con estudios de inglés antes de ingresar al programa de inglés de la FESC, aunque sólo una pequeña parte hizo alguna estancia en un país de habla inglesa (la cual no fue mayor de 3 meses y medio). Asimismo, menos de una tercera parte de los participantes estudian otro idioma además del inglés, lo cual nos permite descartar una posible variable de interferencia lingüística además de la del español, que es la L1 de todos los sujetos.

De acuerdo con los datos provenientes del cuestionario fue posible caracterizar a la población con los siguientes tipos de bilingüismo presentes:

- **Bilingüismo escolar:** El principal medio de aprendizaje de la L2 ha sido el contexto escolar, ya sea como parte del curriculum o en una escuela bilingüe.
- **Bilingüismo tardío:** La edad promedio de inicio de adquisición de la L2 es de 14.3 años.
- **Bilingüismo sucesivo:** La adquisición de la L2 se presenta después de que se ha adquirido la L1.
- **Bilingüismo subordinado:** Debido a las condiciones de adquisición de la L2, existe una tendencia a interpretar dicha lengua a través de la representación del léxico de la L1.

A continuación presentamos el análisis de la información recabada con respecto a la competencia lingüística de los participantes, el uso de la L2 fuera del salón de clases, y

posteriormente la frecuencia de estudio del vocabulario por parte de los alumnos.

TABLA 4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ADQUISICIÓN DE LA L2

CATEGORÍA	DATOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Femenino	39 / 54	72.2 %
	Masculino	15 / 54	27.8 %
Ocupación	Estudiantes	40 / 54	74.1 %
Estudios	Estudios de licenciatura	29 / 54	53.7 %
Aprendizaje del inglés	Aprendizaje previo de inglés en educación básica	41 / 54	76 %
	Estancias en un país de habla inglesa	9 / 54	16.7 %
Edad	Edad promedio de inicio de aprendizaje del inglés	14.3 años	-----
	Edad promedio al momento de participación en el estudio	27 años	-----
Lenguas que hablan los participantes	Español e inglés	43 / 54	79.6 %
	Español, inglés y otra lengua	11 / 54	20.4 %

4.2.2 Características de uso de la L2

En la tabla 4.2 presentamos la información referente al uso de la L2. Los valores están ordenados por frecuencia y porcentaje.

De acuerdo con estos datos, se puede inferir que la mayoría de los participantes usan la L2 fuera del salón de clases en contextos como la escuela y el hogar, y que dicho uso es frecuente, principalmente en actividades auditivas y de lectura. El uso de la redacción es el menos frecuente con relación a las otras habilidades. Estos resultados nos muestran un mayor uso de la L2 para habilidades receptivas.



TABLA 4.2 USO DE LA L2

CATEGORÍA	DATOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Uso de la L2	Usa el inglés fuera del salón de clases	49 / 54	83.3%
Contexto de uso	Hogar	16	29.6%
	Escolar	12	22%
Frecuencia de uso	Frecuentemente	23	42.6%
	Ocasionalmente	18	33.3%
	Diariamente	7	13%
	Casi nunca	1	1.9%
Habilidad lingüística	Leer	40	74.1%
	Escuchar	34	63%
	Hablar	27	50%
	Escribir	14	25.9%

4.2.3 Competencia lingüística en la L2

A los participantes también se les pidió que evaluaran su competencia en diferentes rubros lingüísticos. Los resultados se presentan en la tabla 4.3.

TABLA 4.3 COMPETENCIA EN LA L2

AUTOEVALUACIÓN DE ÁREAS DE MAYOR COMPETENCIA	PORCENTAJE
Lectura	63%
Gramática	48%
Pronunciación	44.4%
Vocabulario	40.7%
Audición	27.8%
Redacción	24.1%

De acuerdo con los resultados, los estudiantes consideran que el área en que tienen mayor competencia es en lectura, seguida de gramática, pronunciación y vocabulario, con porcentajes muy cercanos; en último lugar se encuentran la audición y la redacción. Estos resultados se correlacionan con el uso que los alumnos hacen de la L2 fuera del salón de clases en actividades específicas.

4.2.4 Adquisición y estudio del vocabulario

De gran importancia fue también conocer las actividades que llevan a cabo los estudiantes con el fin de estudiar y expandir el vocabulario en la L2. A continuación presentamos los resultados.

TABLA 4.4 ESTUDIO DEL VOCABULARIO

CATEGORÍA	DATOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Estudio del vocabulario	Participantes que realizan actividades de estudio del vocabulario	40	47.1%
Técnica de estudio del vocabulario	Buscar el significado de palabras nuevas	33	61.1%
	Traducir palabras	20	37%
	Usar palabras nuevas	15	27.8%
	Buscar el uso de palabras conocidas	13	24.1%
	Revisar apuntes	10	18.5%
	Contestar ejercicios	9	16.7%
	Realizar apuntes de vocabulario	7	13%
	Usar sinónimos	5	9.3%
	Usar sinónimos	4	7.4%
	Aprender vocabulario a través de las canciones	3	5.6%
	Ver programas de televisión en inglés	1	1.9%
	Memorizar palabras	1	1.9%
Conversar con nativo hablantes			

Alrededor de la mitad de los participantes realizan alguna actividad en este rubro, dentro de las cuales la *búsqueda de significado de palabras nuevas* tuvo el porcentaje más alto. De aquí podemos resaltar que la variedad de actividades que utilizan los sujetos no es muy amplia, y que lo hacen principalmente como un recurso ante el desconocimiento del significado de una palabra. Asimismo, al considerar que la segunda actividad en porcentaje es la traducción de palabras, podemos entender la preferencia en los participantes de asociar el significado en la L1 al vocabulario de la L2. En un tercer rubro, muy cercanas entre sí, están las actividades referentes a

conocer el uso de una palabra y practicar las palabras nuevas, aunque no se especificó el contexto de dicho uso. Esto refleja la necesidad por parte de los alumnos de utilizar el conocimiento nuevo en la L2. En porcentajes más bajos se encuentran actividades más propias del estudio del vocabulario como revisar apuntes y contestar ejercicios.

4.3 El instrumento de recolección de datos

La prueba principal de esta investigación fue una *Prueba de asociación de palabras*, la cual fue seleccionada debido que su uso principal es investigar los componentes de significado que están traslapados en el léxico de dos lenguas al nivel conceptual. Luria (1991: 34) explica que dicha prueba es un método muy sencillo que sirve para investigar los nexos potenciales que se ocultan en cada palabra. Los resultados que se obtienen a través de ella permiten analizar el carácter de la asociación semántica que existe en la mente del hablante. Asimismo, Van Hell y De Groot (1998: 195) mencionan que en esta prueba se puede reflejar el efecto de las características de las palabras estímulo tales como: concreto o abstracto, cognaticio o no cognaticio, y categorías gramaticales. Esta prueba puede hacerse en forma monolingüe o bilingüe. En esta investigación se ha decidido utilizar una versión bilingüe para analizar las respuestas asociativas que involucran las dos lenguas en palabras que comparten o no componentes de significado. Así, la versión diseñada es similar a la utilizada por Dong, Shichun y MacWhinney (2005), ya que se seleccionaron palabras que reflejaran tanto conceptos compartidos como aquellos que no son equivalentes totales en las dos lenguas. Empero, en dicha versión se pide a los participantes ordenar la cercanía semántica de las palabras con la palabra estímulo además de que se incluyeron palabras que no estaban relacionadas de manera alguna con la palabra principal para efectos de lograr mayor confiabilidad en la prueba. Otra diferencia con relación a nuestra prueba consiste en que las respuestas fueron categorizadas de manera graduada de acuerdo con una escala tipo Likert: *Muy Relacionada*, *Relacionada*, *Poco Relacionada* y *Nada Relacionada*, con el fin de que los participantes pudieran especificar de mejor manera el tipo de asociación de los componentes de significado con la palabra principal. (Ver Apéndice 2).

Los ítems léxicos que formaron parte de la prueba fueron seleccionadas de acuerdo con el criterio de ser *palabras cotidianas frecuentes concretas y abstractas*. Con este fin, se tomaron en cuenta las siguientes características.

- Fueron consideradas palabras **cotidianas**, aquellas cuyo uso no requiere conocimiento en algún campo de especialización, sino que se refieren a campos semánticos de la vida cotidiana (por ejemplo, ropa, clima, familia, sentimientos, etc.).

- El criterio de **frecuencia** fue constatado por medio de la localización de las palabras seleccionadas en *The General Service List* (Bauman y Culligan, 1995), la cual incluye 2000 palabras de mayor frecuencia de aparición y uso por hablantes de inglés; y, en el *The first 2000 most frequent words from the Brown Corpus* (2009), ambos disponibles en portales en línea.

- Como se mencionó en el capítulo 3, el criterio que distingue a las palabras **concretas** y **abstractas** es el que se refiere a su cualidad de ser perceptibles a través de los sentidos. Por medio de la *Base de datos Word Net 2.1* (The Trustees of Princeton University, 2009), en la cual se incluyen relaciones semánticas y conceptuales de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios del inglés, se pudo identificar la característica de *objeto físico* o *abstracción* en la definición de las palabras.

Una vez seleccionados los ítems léxicos, se hizo una revisión de las definiciones de cada palabra en tres diccionarios en español y tres en inglés. En español fueron:

- el *Diccionario de uso del español* de María Moliner,
- el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, y
- el *Diccionario del Español Usual en México* dirigido por Luis Fernando Lara.

En inglés fueron consultados los siguientes diccionarios en sus versiones en línea:

- *The American Heritage Dictionary of the English Language*
- *Longman Dictionary of Contemporary English*, y
- *Macmillan English Dictionary of American English*.

Se compararon los componentes de significado de cada palabra en ambas lenguas, y se seleccionaron cuatro que incluyeran componentes compartidos y no compartidos en las dos lenguas. A partir de este análisis, se dividió el conjunto de palabras en aquellas con un solo equivalente de traducción y que comparten la mayoría de los componentes semánticos, y aquellas palabras en español que tienen dos equivalentes en inglés y cuyos componentes semánticos se encuentran mezclados. En la tabla 4.5 presentamos esta clasificación con los valores ordenados alfabéticamente en español.

La revisión de las entradas léxicas de los ítems seleccionados permitió identificar aquellos rasgos semánticos comunes y aquellos diferentes en los equivalentes en ambas lenguas. Es importante notar aquí que se retomó la clasificación de Schreuder y Flores d'Arcais (1989) con el fin de clasificar los componentes de significado, los cuales fueron denominados como **funcionales** (basados en conocimiento *abstracto* y *funcional*), y **perceptuales** (correspondientes

a atributos físicos y perceptibles). En algunos casos los componentes **funcionales** también corresponden a los llamados *hiperónimos*. Esta nomenclatura no debe confundirse con la denominación gramatical de palabras funcionales. En la tabla 4.6 presentamos la clasificación de los componentes (ordenados alfabéticamente en español), la cual también fue realizada con ayuda de la *Base de datos Word Net 2.1* (The Trustees of Princeton University, 2009). Tabla 4.5 Clasificación de los ítems léxicos seleccionados

TABLA 4.5 CLASIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS LÉXICOS SELECCIONADOS

	PALABRAS CONCRETAS		PALABRAS ABSTRACTAS	
	Español	Inglés	Español	Inglés
1 Equivalente	asiento casa hospital silla	chair house hospital seat	duda hogar ruido sonido	doubt home noise sound
2 Equivalentes	departamento	department apartment	carrera	career major
	profesor	professor teacher	historia	story history
	reloj	watch clock	viaje	trip journey

De acuerdo con la clasificación realizada, se puede observar que las palabras concretas y abstractas seleccionadas tienen componentes funcionales y perceptuales, y que algunos de ellos son específicos de a una de las dos lenguas; sin embargo, es notable que la mayoría de componentes específicos de palabras concretas son *perceptibles*, mientras que los componentes correspondientes a las palabras abstractas fueron más del tipo *funcional*. Inclusive, no se encontraron componentes perceptuales para algunas de las palabras abstractas. Asimismo, se puede notar que tanto las palabras concretas como las abstractas seleccionadas comparten en mayor o menor medida rasgos semánticos. Sin embargo, ambos tipos de palabras compartieron ciertos componentes, mientras que otros no, en ambas lenguas, contrario a lo propuesto por Kroll y De Groot (1997) en el *Modelo de rasgos conceptuales* (explicado en el capítulo 2), según el cual los equivalentes de las palabras concretas tienen a compartir más componentes entre sí que aquellos de las palabras abstractas.



TABLA 4.6 CLASIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES DE SIGNIFICADO

	PALABRA	COMPONENTES DE SIGNIFICADO COMPARTIDO		COMPONENTE DE SIGNIFICADO ESPECÍFICO
		COMPONENTE FUNCIONAL	COMPONENTE PERCEPTUAL	(FUNCIONAL O PERCEPTUAL)
Palabras Concretas	asiento	descanso	coche	-
	seat	rest	car	-
	casa	protección	construcción	-
	house	protection	construction	-
	hospital	institución	paciente	-
	hospital	institution	patient	-
	silla	descanso	mueble	-
	chair	rest	furniture	-
	departamento	sección	tienda	-
	department	section	store	store (P)
	apartment	section	room	room (P)
	profesor	trabajo	universidad	
	professor	job	university	university (P)
	teacher	job	school	school (P)
	reloj	tiempo	mecanismo	-
	watch	time	mechanism	hand (P)
	clock	time	mechanism	wall (P)
Palabras Abstractas	duda	sentimiento incertidumbre	-	pregunta (F)
	doubt	feeling uncertainty	-	-
	hogar	domicilio	construcción	-
	home	address	construction	-
	ruido	percepción	radio	-
	noise	perception	radio	-
	sonido	percepción	oído	-
	sound	perception	oído	-
	carrera	profesión	-	trabajo (F)
	career	profession	-	job (F)
	major	subject	-	university (F)
	historia	narración	-	
	story	narration	-	fiction (F)
	history	narration	-	science (F)
	viaje	distancia	transporte	-
	trip	distance	transport	-
	journey	distance	transport	process (F)

4.4 La aplicación de la prueba

Una vez que se clasificaron los ítems léxicos y los componentes, se elaboraron dos cuestionarios que contenían 17 palabras cada uno. Consideramos importante diseñar las dos versiones del cuestionario con el fin de incluir la mayor cantidad de palabras de cada tipo para su análisis. Dos grupos de participantes, conformados en total por 35 alumnos, contestaron la versión A de la prueba y otros dos grupos, con un total de 19 alumnos, contestaron la versión B. La diferencia en el número de participantes que contestaron cada versión de la prueba se debió a diferencias de asistencia de algunos alumnos que se esperaba pudieran participar, pero que desafortunadamente no se presentaron. Estos dos grupos conformaron el total de los grupos del nivel terminal de inglés durante el semestre en que se aplicó la prueba.

4.5 Conclusiones

El diseño de la investigación fue realizado de acuerdo con un carácter cuasi-experimental. De esta manera, fueron identificadas las variables que se esperaba pudieran explicar el tipo de reconocimiento léxico de los componentes de significado. El diseño del instrumento de recolección de datos respondió a las necesidades del tipo de palabras seleccionadas y los componentes de significado identificados a través de una revisión lexicográfica de las entradas léxicas. Mediante este proceso se analizaron los rasgos semánticos de las palabras, y se determinaron cuatro que fueran comunes a dichas entradas, así como aquellos que no fueran compartidos por los pares equivalentes. Dichos componentes fueron a su vez, clasificados a partir de la distinción *perceptual* o *funcional*.

Asimismo, fue posible establecer un perfil de los participantes que conformaron la muestra en cuestiones de:

- **Características de adquisición de la L2:** Bilingüismo escolar tardío sucesivo y subordinado.
- **Características del uso de la L2:** Actividades de lectura y audición.
- **Competencia lingüística en la L2:** Mayor competencia en habilidades receptoras.
- **Adquisición y estudio del vocabulario:** Búsqueda de significado central y traducción de los ítems de la L2 a la L1.

Capítulo

INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS

A large, stylized letter 'V' is centered within a gray circle. The 'V' is white with a thin gray outline, and the circle is a solid medium gray.

5.1 Los datos recolectados

Los datos que se recabaron en esta investigación fueron los siguientes.

1. Como mencionamos al comienzo del capítulo, del primer cuestionario se recabaron principalmente datos *categóricos*, los cuales fueron de utilidad para realizar un perfil de los alumnos y sus experiencias generales de aprendizaje del inglés. En este cuestionario también se recabaron algunos datos *continuos* como los años de estudio y la edad de los alumnos.

2. En la prueba de asociación de palabras se recolectaron datos *continuos*, referentes a qué palabras son más asociadas a las palabras estímulo en cada reactivo.

5.2 Análisis de los resultados

El análisis de los datos recabados se hizo con ayuda del programa estadístico SPSS v. 15, y consistió en:

a) Cálculo de los **porcentajes** obtenidos en cada respuesta:

- *Muy Relacionada*

- *Relacionada*

- *No sé*

- *Poco Relacionada*

- *Nada Relacionada*

b) Comparación de los valores de **Chi Cuadrada de Pearson**, con el fin de conocer la similitud o diferencia significativa en los resultados de los grupos. El valor de significancia estadística fue de ≥ 0.05 , considerado un nivel aceptable para el estudio. El grado de libertad (gl) fue de 1.

Al comparar los resultados de los grupos que contestaron cada versión de la prueba se obtuvo un valor de $\text{Chi} \leq 0.05$ por lo que no hay diferencia significativa estadísticamente entre ellos. Por ello, se asume que los grupos son altamente similares. Sin embargo, se encontró tendencia a la diversidad en términos del reconocimiento y asociación de los componentes llamados *funcionales* con respecto de los *perceptuales*. A continuación presentamos los resultados de asociación de cada uno a las palabras principales.

5.2.1 Palabras Concretas

Como mencionamos anteriormente, el análisis de los resultados se hizo tomando en cuenta los valores de la Chi Cuadrada de Pearson y los porcentajes de las respuestas, en especial los correspondientes a las opciones *Muy Relacionada* y *Nada Relacionada*. En la Tabla 4.7 se presentan los resultados comparativos de los valores de Chi Cuadrada de los dos tipos de componentes en las palabras concretas.

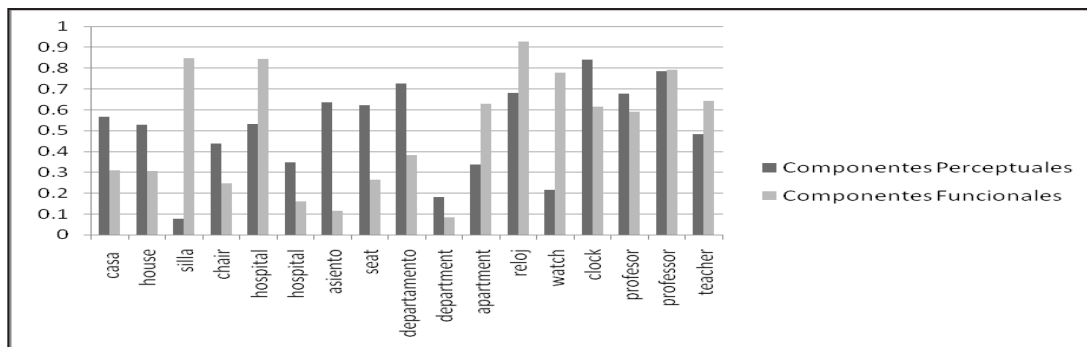
TABLA 4.7 VALORES DE LOS COMPONENTES FUNCIONALES Y PERCEPTUALES EN PALABRAS CONCRETAS

PALABRA	COMPONENTE FUNCIONAL	VALOR CHI CUADRADA DE PEARSON	COMPONENTE PERCEPTUAL	VALOR CHI CUADRADA DE PEARSON
asiento	descanso	.114	coche	.637
seat	rest	.266	car	.622
casa	protección	.310	construcción	.567
house	protection	.306	construction	.528
hospital	institución	.845	paciente	.533
hospital	institution	.162	patient	.349
silla	descanso	.847	mueble	.077
chair	rest	.246	furniture	.438
departamento	sección	.384	cuarto	.666
department	section	.084	store	.182
apartment	section	.630	room	.337
profesor	trabajo	.590	universidad	.677
professor	job	.792	university	.785
teacher	job	.643	school	.485
reloj	tiempo	.927	mecanismo	.682
watch	time	.778	mechanism	.216
clock	time	.615	mechanism	.840

En el cuadro anterior, los valores marcados en negritas son los que obtuvieron valores más altos. De manera comparativa, podemos apreciar que el valor de Chi fue más alto en diez componentes perceptuales (en las palabras *casa*, *house*, *chair*, *hospital* (inglés), *asiento*, *seat*,

departamento, department, clock, y profesor); y en siete componentes funcionales (en las palabras *silla, hospital, apartment, reloj, watch, profesor y teacher*). Esto podría sugerir una **tendencia hacia el mayor reconocimiento de componentes perceptuales**. Esta comparación también se puede apreciar en la gráfica 4.1.

GRÁFICA 4.1 VALOR COMPARATIVO DE CHI CUADRADA DE PEARSON EN PALABRAS CONCRETAS



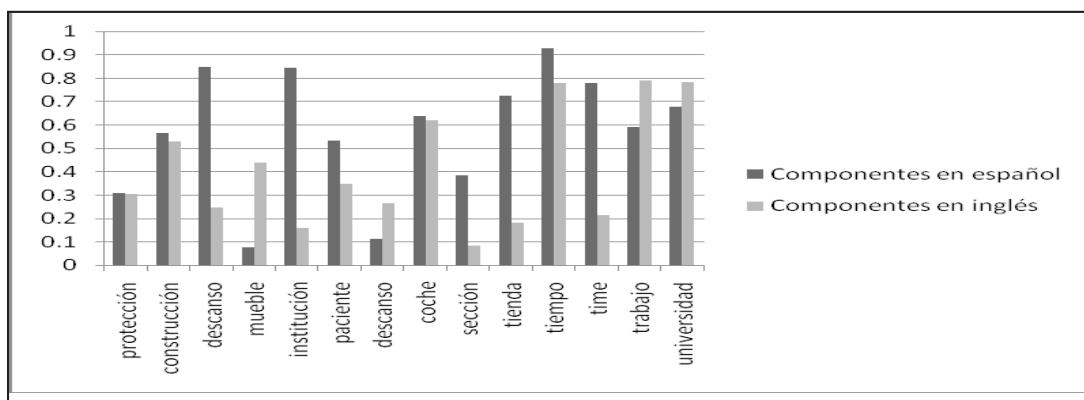
En lo particular, se puede observar que hubo algunos casos donde los dos tipos de componentes obtuvieron valores muy similares, como en *universidad y university profesor o teacher*, sin embargo, en la mayoría de los componentes los valores fueron dispares incluso en los equivalentes de la misma palabra en ambas lenguas. Por ejemplo, los componentes funcionales de *descanso y rest*, para *silla y chair* respectivamente, obtuvieron valores desiguales.

Por otra parte, los componentes perceptuales *coche y car* para las palabras *asiento y seat* fueron reconocidos por más alumnos. De igual manera, el componente perceptual *furniture* fue reconocido con mayor similitud que el equivalente *mueble* para *silla y chair*. El caso del componente funcional *institución* fue altamente reconocido para *hospital*, pero no *institution* para su contraparte en inglés, *hospital*.

Entre los componentes que obtuvieron valores similares se encuentran los siguientes. El componente *time* para los tres ítems equivalentes (*reloj, watch y clock*) obtuvo un alto nivel de similitud entre los grupos. En los componentes *protection-protección y construction-construcción*, para las palabras *casa y house*, también se encontraron valores muy similares. Al comparar ambas gráficas, resalta la gran similitud en las respuestas, y alto porcentaje, en las palabras concretas *reloj, clock y watch* en el componente funcional *tiempo y time*.

Al comparar los resultados de los componentes en inglés y en español, se puede advertir que los **componentes en la L1 alcanzaron niveles más altos** (ver gráfica 4.2). Este hecho nos puede indicar la mayor activación de dichos componentes.

**GRÁFICA 4.2 VALOR COMPARATIVO DE CHI CUADRADA DE PEARSON
EN LOS COMPONENTES DE LA L1 Y LA L2 DE LAS PALABRAS CONCRETAS**



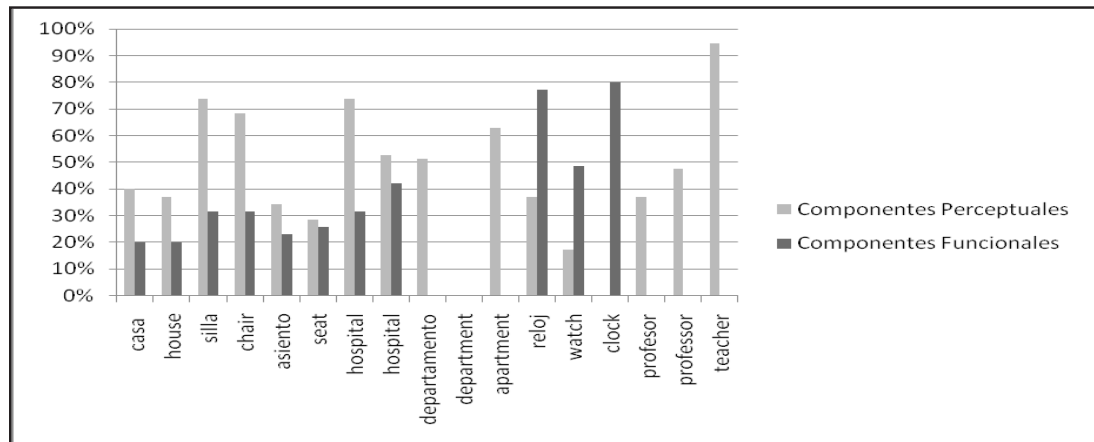
Los valores obtenidos en el rubro *Muy Relacionada* se presentan en la tabla 4.8 y en la gráfica 4.3. Los valores más altos aparecen en negritas. Se puede apreciar que los componentes perceptuales tuvieron porcentajes más altos, a excepción del componente funcional *tiempo*, que al igual que en los niveles de Chi Cuadrada fue más alto.

**TABLA 4.8 VALORES COMO *MUY RELACIONADA* DE LOS COMPONENTES
EN LAS PALABRAS CONCRETAS (ORDENADOS ALFABÉTICAMENTE EN ESPAÑOL)**

PALABRAS CONCRETAS	COMPONENTE FUNCIONAL	PORCENTAJE MUY RELACIONADA	COMPONENTE PERCEPTUAL	PORCENTAJE MUY RELACIONADA
asiento	descanso	22.9 %	coche	34.3%
seat	rest	25.7 %	car	28.6 %
casa	protección	20 %	construcción	40 %
house	protection	20 %	construction	37.1 %
hospital	institución	31.6 %	paciente	73.7 %
hospital	institution	42.1 %	patient	52.6 %
silla	descanso	31.6 %	mueble	73.7 %
chair	rest	31.6 %	furniture	68.4%
departamento	sección	0%	cuarto	51.4%
department	section	0%	store	0%
apartment	section	0%	room	62.9%
profesor	trabajo	0%	universidad	36.8%
professor	job	0%	university	47.4%
teacher	job	0%	school	94.7%
reloj	tiempo	77.1%	mecanismo	37.1%
watch	time	48.6%	mechanism	17.1%
clock	time	80%	mechanism	0%

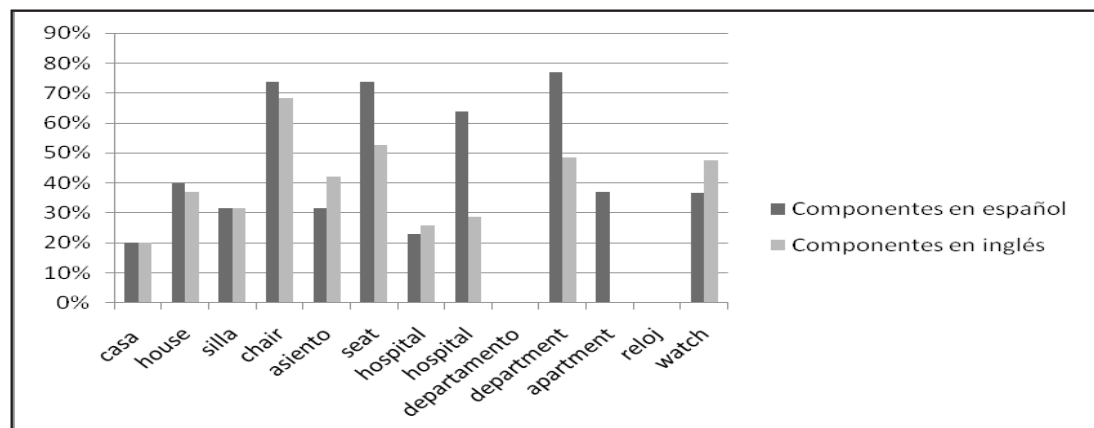
En la tabla 4.8 se puede apreciar que en la **mayoría de los componentes perceptuales se obtuvieron porcentajes más altos**. Así, los valores de los componentes funcionales fueron superiores en 13 de los 17 componentes. Esto se puede visualizar en la gráfica 4.3.

GRÁFICA 4.3 VALOR COMPARATIVO DE PORCENTAJE *MUY RELACIONADA* EN LOS COMPONENTES DE LAS PALABRAS CONCRETAS



Al comparar los resultados en los componentes en inglés y en español en cuanto a los porcentajes en este rubro, se puede advertir que en la mitad de ellos los componentes en la L1 alcanzaron niveles más altos (ver gráfica 4.4, en la siguiente página). Este hecho **no muestra ninguna tendencia clara en relación con ambas lenguas**.

GRÁFICA 4.4 VALOR COMPARATIVO DEL PORCENTAJE DEL RUBRO *MUY RELACIONADA* EN LOS COMPONENTES DE LAS PALABRAS CONCRETAS



Al vincular los resultados de los valores de Chi Cuadrada con el rubro *Muy Relacionada*, podemos identificar, de manera general, la **tendencia de los alumnos a reconocer en mayor grado los**

componentes perceptuales en español como pertenecientes a las palabras concretas. Este hecho podría reflejar procesamientos relacionados con el fenómeno de la transferencia, el cual se revisó en el capítulo 3 y que retomaremos en la discusión de los resultados.

5.2.2 Palabras Abstractas

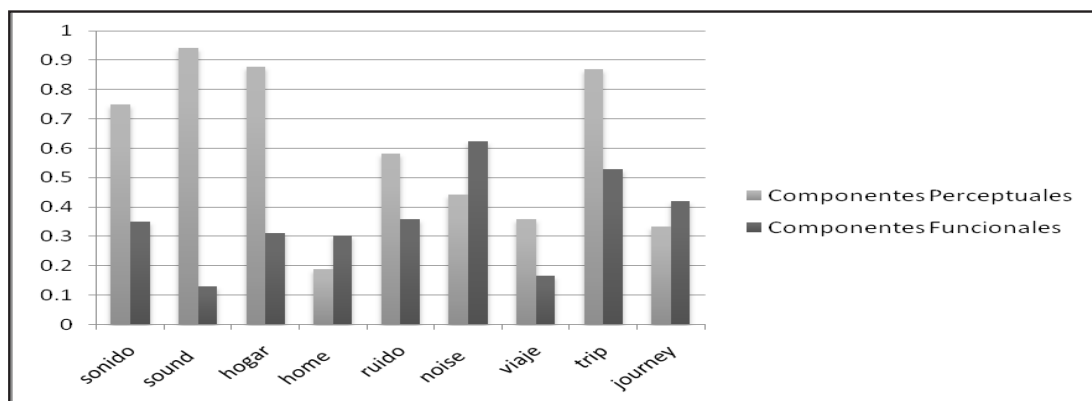
Los resultados de las palabras abstractas se presentan de manera comparativa en la tabla 4.9, ordenados alfabéticamente en español. Se señalan en negritas los valores más altos.

TABLA 4.9 VALORES DE CHI CUADRADA DE PEARSON DE LOS COMPONENTES DE LAS PALABRAS ABSTRACTAS

PALABRAS ABSTRACTAS	COMPONENTE FUNCIONAL	VALOR CHI CUADRADA DE PEARSON	COMPONENTE PERCEPTUAL	VALOR CHI CUADRADA DE PEARSON
duda	sentimiento incertidumbre	.767 .985	-	
doubt	feeling uncertainty	.307 .778	-	
hogar	domicilio	.311	construcción	.877
home	address	.302	construction	.187
ruido	percepción	.357	radio	.582
noise	perception	.624	radio	.441
sonido	percepción	.349	oído	.750
sound	perception	.130	ear	.943
carrera	profesión	.259	-	
career	profession	.614	-	
major	subject	.421	-	
historia	narración	.168	-	
story	narration	.877	-	
history	narration	.853	-	
viaje	distancia	.166	transporte	.359
trip	distance	.529	transport	.869
journey	distance	.420	transport	.332

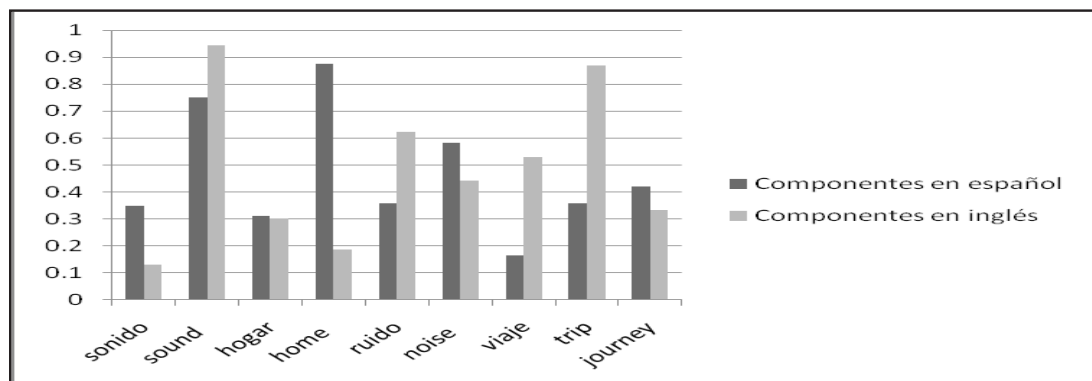
Como se mencionó en apartados anteriores, al realizar el análisis de las palabras seleccionadas para el estudio no se encontraron componentes perceptuales para cada una de ellas. De los componentes que fue posible comparar, se puede también apreciar que **los valores de Chi fueron más altos en los Componentes Perceptuales** (*oído, ear, construcción, radio, transporte y transport*), lo cual muestra mayor similitud en las respuestas obtenidas en estos componentes en ambos grupos. Estos resultados también se pueden apreciar en la gráfica 4.5; especialmente es notable la diferencia en los rangos alcanzados en el valor de Chi.

GRÁFICA 4.5 VALOR COMPARATIVO DEL VALOR DE CHI CUADRADA DE PEARSON EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS



Al comparar los resultados en los componentes en inglés y en español, **no se puede apreciar alguna tendencia significativa hacia una u otra lengua** que implique mayor reconocimiento por parte de los alumnos. Al igual que en las palabras concretas, existe variabilidad en dichos resultados.

GRÁFICA 4.6 VALOR COMPARATIVO DE CHI CUADRADA DE PEARSON EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS EN LA L1 Y LA L2 EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS



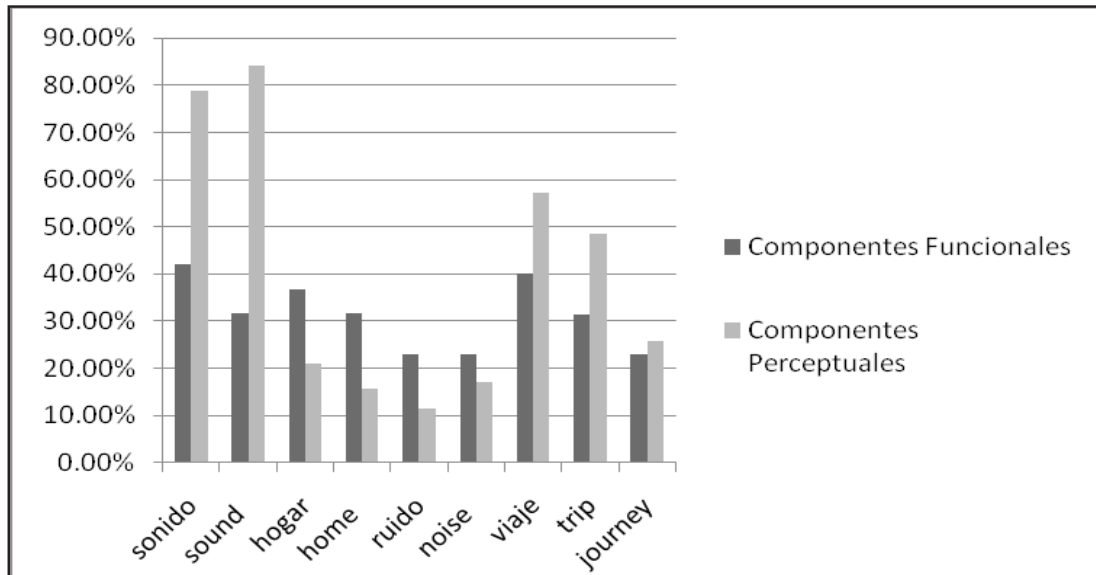
En cuanto a los valores obtenidos en el rubro *Muy Relacionada*, se presentan los resultados en la tabla 4.10 y en la gráfica 4.6. En general, **no es posible determinar una tendencia hacia un solo tipo de componente**, además de que los porcentajes son más cercanos entre sí que en las palabras concretas. Como se puede observar, **existe una disparidad en los resultados que hace difícil constatar alguna tendencia definitiva**.

Esto se puede apreciar mejor en la gráfica 4.5. Asimismo, se puede observar que no existe una tendencia definitiva hacia qué tipo de componente fue mayormente reconocido. Empero, podemos notar que los valores en los que los componentes perceptuales fueron más altos estuvieron arriba del 50%.

TABLA 4.10 VALORES COMO MUY RELACIONADO DE LOS COMPONENTES EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS

PALABRAS ABSTRACTAS	COMPONENTE FUNCIONAL	PORCENTAJE MUY RELACIONADO	COMPONENTE PERCEPTUAL	PORCENTAJE MUY RELACIONADA
duda	sentimiento incertidumbre	22.90% 48.60%	-	
doubt	feeling uncertainty	11.40% 48.60%	-	
hogar	domicilio	36.80%	construcción	21.1%
home	address	31.60%	construction	15.8%
ruido	percepción	22.90%	radio	11.4%
noise	perception	22.90%	radio	17.1 %
sonido	percepción	42.10%	oído	78.9%
sound	perception	31.60%	ear	84.2%
carrera	profesión	25.70%	-	
career	profession	25.70%	-	
major	subject	22.90%	-	
historia	narración	63.20%	-	
story	narration	57.90%	-	
history	narration	15.80%	-	
viaje	distancia	40%	transporte	57.1%
trip	distance	31.40%	transport	48.6%
journey	distance	22.90%	transport	25.7%

GRÁFICA 4.7 VALOR COMPARATIVO DE CHI CUADRADA DE PEARSON EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS EN LA L1 Y LA L2 EN LAS PALABRAS ABSTRACTAS



Al vincular los resultados de los valores de Chi Cuadrada y del rubro *Muy Relacionada*, podemos identificar que la tendencia general fue el reconocimiento en mayor grado de los componentes perceptuales como pertenecientes a las palabras concretas. **En cuanto a las palabras abstractas no fue posible establecer alguna otra tendencia significativa**, además de que el número de componentes perceptuales fue mucho menor.

5.2.3 Componentes de Significado Específicos

Como se mencionó anteriormente, se analizaron también aquellos componentes de significado pertenecientes a sólo uno de los equivalentes de significado en las dos lenguas. A continuación se presentan los resultados también en apartados correspondientes a cada tipo de palabra.

5.2.3.A Palabras Concretas

En el caso de los componentes específicos, se analizaron los resultados de los rubros *Muy Relacionada* y *Nada Relacionada* con el fin de identificar su identificación como pertenecientes a cada palabra. En cuanto a las palabras concretas, ninguno de los componentes específicos fue reconocido en el equivalente que le corresponde, como se puede distinguir en la tabla 4.11. De acuerdo con estos resultados podemos determinar que:

- El componente *room* fue asumido como perteneciente a la palabra *apartment*, probablemente

al ser confundido como la palabra *department*.

- El componente *band* no fue identificado como no perteneciente a la palabra *clock* (que es uno de los componentes que pertenecen a la palabra *watch* y que distingue a este par de ítems en la L2), ya que a pesar de que el porcentaje como *Muy Relacionado* fue de 0%, el porcentaje de *Nada Relacionada* fue de tan sólo 2.9%.

- El componente *school* en la palabra *professor* fue identificado como perteneciente con un porcentaje arriba del 50% como *Muy Relacionada*, por lo que tampoco fue identificado por los participantes. Al comparar estos resultados con el componente *university*, encontramos valores mucho más bajos para el mismo rubro.

TABLA 4.11 COMPONENTES ESPECÍFICOS DE PALABRAS CONCRETAS

	PALABRA	COMPONENTE	PERTENECIENTE	PORCENTAJE MUY RELACIONADO	PORCENTAJE NADA RELACIONADO
1	departamento	cuarto	SÍ	51.4%	-
	department	room	NO	48.6%	2.9%
	apartment	room	SÍ	62.9%	-
2	profesor	escuela	SÍ	78.9%	-
	professor	school	NO	63.2%	5.3%
	teacher	school	SÍ	94.7%	-
3	reloj	mano	SÍ	17.1%	-
	watch	hand	SÍ	22.9%	-
	clock	hand	NO	-	2.9%

5.3.2.B Palabras Abstractas

En el caso de los componentes específicos de las palabras abstractas sólo uno de los componentes fue reconocido, como se puede ver en la tabla 4.12. De esta tabla observamos lo siguiente:

- El componente *question* en la palabra *doubt*, fue seleccionado como perteneciente con un 31.4%. Se encontró un número menor de participantes que así lo identificó (8.6%).

- El componente *subject* tampoco fue identificado como no perteneciente a la palabra *career*, aunque el número de alumnos que lo asoció fue menor que en otros componentes (14.3%).

- El componente *science* sí fue identificado como no perteneciente a la palabra *story*, pues el porcentaje como *Nada Relacionado* fue de casi 70%.

El caso de que sólo uno de los componentes (*science*) no específicos de una palabra (*story*) fuera identificado por más de la mitad de los alumnos nos puede indicar que en el contexto escolar de adquisición de la L2 de los participantes se ha hecho hincapié en la diferencia de los equivalentes de traducción de la palabra *historia* en español. Podemos suponer que esta diferencia ha sido reiterada y reforzada en la enseñanza de la L2, por lo que los alumnos pueden reconocer los rasgos conceptuales del ítem léxico y les es posible activar aquel distingue semánticamente a cada uno. Es por ello, que creemos que una reiteración constante en la enseñanza de la L2 acerca de las diferencias semánticas en equivalentes de traducción pudiera ser la clave para asociar los componentes correspondientes.

TABLA 4.12 COMPONENTES ESPECÍFICOS DE PALABRAS ABSTRACTAS

	PALABRA	COMPONENTE	PERTENECIENTE	PORCENTAJE MUY RELACIONADO	PORCENTAJE NADA RELACIONADO
1	duda	pregunta	SÍ	45.7 %	-
	doubt	question	NO	31.4 %	8.6 %
2	carrera	materia	SÍ	11.4%	-
	career	subject	NO	14.3%	2.9%
	major	subject	SÍ	22.9%	-
3	historia	ciencia	SÍ	26.3%	-
	story	science	NO	-	68.4%
	history	science	SÍ	26.3%	-

En este caso también sobresale el hecho de que fue una palabra y componente abstractos los que se identificaron, contrario a que en ninguna de las palabras concretas se estableció esta identificación.

5.3 Conclusiones

El diseño y la metodología de la investigación permitieron estudiar el contexto de adquisición de la L2 de los participantes. Por medio del cuestionario diseñado, fue posible identificar las características del tipo de bilingüismo en desarrollo, el cual fue definido como *escolar tardío*

sucesivo y subordinado. Asimismo, a través de la revisión lexicográfica de las palabras seleccionadas, por medio del análisis de las entradas léxicas en diccionarios en ambas lenguas, se estudiaron los componentes de significado y se les clasificó de acuerdo con el marco teórico revisado en capítulos anteriores.

De acuerdo con los resultados, nos es posible establecer las siguientes observaciones.

- Las **características perceptuales y semánticas de las palabras** influyen en su activación y el acceso que se tiene a ellas en el sistema léxico.

- Los componentes de significado reconocidos en mayor medida, de acuerdo con los valores de porcentaje para el rubro como *Muy Relacionada* y el valor de Chi Cuadrada de Pearson, son los **componentes perceptuales** en las palabras concretas, con una diferencia positiva también en los componentes en español.

- De los seis **componentes de significado específico** que se incluyeron en la prueba, sólo uno fue reconocido como no perteneciente a uno de los ítems léxicos. Este hecho puede reflejar aspectos de procesamiento cognitivo, conocidos como estrategia parasitaria (Hall 2002), y caracterizados por la presunción de que los equivalentes de traducción en dos lenguas son idénticos. Asimismo, los componentes de significado que son priorizados en la didáctica de enseñanza de lenguas pudieran explicar la razón por la que los estudiantes reconocieron, en este caso, su pertenencia al significado central de una palabra.

- La prueba de asociación semántica empleada en la investigación fue de utilidad para identificar tendencias generales de reconocimiento de componentes de significado. Después de la aplicación y el análisis, nos parece importante considerar que en una investigación posterior o similar, se podría estudiar un grupo más pequeño de palabras, o de un solo tipo, y comparar los resultados con una prueba de palabras en contexto.

- Asimismo, sería conveniente aplicar la prueba con dos grupos de proficiencia diferente en la lengua, o incluso, como se ha hecho en otras investigaciones, con hablantes nativos de la L2. Dichos resultados podrían ser de gran ayuda para entender en mayor medida el desarrollo de la competencia léxica.

- De manera general, estos resultados reflejan condiciones de organización y procesamiento mental, así como la complejidad de las condiciones de adquisición de una L2. En alguna investigación posterior, se podría revisar la relación de estos resultados y la actividad de regiones cerebrales identificadas con procesamiento de información perceptual, visual y táctil y de información de tipo abstracto.

Considerando nuestras hipótesis iniciales de investigación, podemos observar lo siguiente.

1. De acuerdo con nuestra primera hipótesis, *los componentes de significado concretos y perceptuales son asociados en mayor medida al significado central de las palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en ambas lenguas, que los componentes abstractos o funcionales*. Los resultados muestran una tendencia en este sentido, especialmente en las palabras concretas. En cuanto a las palabras abstractas no se pudo observar una tendencia significativa, lo cual también puede verse afectado por el hecho de que en el análisis lexicográfico no en todos estos ítems se pudieron identificar componentes perceptuales.

2. De acuerdo con nuestra segunda hipótesis, *existe mayor similitud en los componentes de significado reconocidos y asociados a las palabras frecuentes y cotidianas concretas en ambas lenguas, ya que comparten más rasgos conceptuales y por lo tanto su activación es mucho más directa que las palabras abstractas*. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar que en el caso de las palabras concretas fue posible notar una tendencia hacia la mayor identificación de los componentes en español. Asimismo, el grado de similitud en las respuestas de los participantes fue mayor. Este resultado se relaciona con el tipo de bilingüismo de nuestra población, ya que fue definido como *subordinado* tomando en cuenta que el léxico de la L2 se interpreta primordialmente a través de la representación del léxico de la L1.

3. De acuerdo con nuestra segunda hipótesis, *los adultos, cuya L1 es el español, caracterizados con un bilingüismo escolar tardío sucesivo, en una etapa avanzada de aprendizaje de inglés como L2, reconocen los componentes de significado que difieren en las palabras frecuentes y cotidianas concretas y abstractas en los equivalentes de traducción en ambas lenguas (no siendo equivalentes de traducción totales)*. Esta hipótesis fue elaborada tomando en cuenta que las horas de estudio y el contexto de adquisición escolar de la L2 de los alumnos les darían la posibilidad de estar más conscientes de las diferencias semánticas de cada lengua. Sin embargo, los resultados encontrados nos muestran que sólo uno de los componentes pudo ser identificado claramente como no perteneciente a uno de los ítems léxicos. Como mencionamos anteriormente, el contexto de adquisición y uso de la L2 por parte de los de participantes, puede ser determinante en este sentido. Debido a la posible falta de input más contextualizado, sería necesario en la didáctica de la segunda lengua un reforzamiento de las diferencias semánticas entre equivalentes de traducción en ambas lenguas.



Capítulo

CONCLUSIONES
GENERALES



6.1 Conceptos fundamentales de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo a partir de la identificación de errores en el uso de palabras que tienen cercanía semántica en dos lenguas, y con el objetivo de estudiar el proceso de representación léxica en un contexto de bilingüismo específico. Este trabajo implica principalmente un esfuerzo por entender dicho fenómeno, así como los factores que determinan la adquisición e identificación de componentes de significado en el léxico de una L2.

Con el fin de llevar a cabo nuestro estudio fue importante estudiar los conceptos referentes a la clasificación de las palabras en términos de su denominación, uso cotidiano, y relación con componentes abstractos y concretos. Dicha revisión permitió entender la complejidad del estudio de la palabra y los diferentes criterios empleados para su definición. Asimismo, enfatizamos la importancia de la designación de los objetos a nuestro alrededor que se realiza a través de la palabra y que hace posible la duplicación de la realidad (Vygotsky, 1962). Dichas asociaciones en una primera lengua son esenciales debido a la necesidad de realizar procesos más abstractos de la cognición. En una segunda lengua, el establecimiento de estas conexiones es también esencial si se desea utilizar y entender la L2 de forma eficiente. Así, las características semánticas de las palabras reflejan aspectos de la actividad mental y la comunicación.

A la pregunta de si un hablante conoce una palabra, nos enfrentamos con un gran número de aspectos para entender dicho conocimiento léxico, como lo es el marco sintáctico, el significado, el registro, la frecuencia, la etimología o las derivaciones de una palabra. Resultado del desconocimiento de alguno de estos aspectos son las disonancias semánticas (Ijaz, 1986).

El enfoque de estudio que adoptamos en cuanto al significado, consistió en realizar una revisión lexicográfica de las palabras con el fin de determinar los elementos perceptuales y funcionales pertenecientes al significado central de las mismas. Sin embargo, entendemos que el significado connotativo y los sentidos de las palabras son también importantes y deben complementar los resultados de estudios como el presente.

Los modelos revisados acerca del léxico mental y la conformación de las entradas léxicas, fueron esenciales para considerar que dicha construcción es individual, pero que manifiesta aspectos cognitivos que rigen la organización y activación del léxico. Reconocemos el gran esfuerzo que representa para los alumnos la construcción personal de los ítems léxicos en una L2. Como pudimos revisar (Hall, 2002), se ha propuesto que este procesamiento, a pesar de su complejidad, se realiza de manera rápida, y automáticamente se analizan las diferentes

características sintácticas, morfológicas y semánticas de las palabras, aunque esto podría depender del tipo de palabras que se estudien.

Finalmente, los conceptos provenientes del área de estudio del bilingüismo nos fueron de gran utilidad con el fin de acercarnos a nuestra población de estudio de una manera más específica. La revisión de los criterios de definición de este fenómeno permitió hacer un perfil de nuestros participantes de acuerdo con las características de aprendizaje de la segunda lengua, y en particular, entender las particularidades de adquisición de vocabulario y su representación. En este sentido, las características de adquisición y uso de la L2 por parte de los sujetos distinguen un conocimiento más receptivo de la L2. En cuanto al léxico, por ejemplo, los participantes sólo refirieron actividades de búsqueda de significado de palabras desconocidas, pero no de estudio.

Las consideraciones anteriormente mencionadas fueron tomadas en cuenta en el diseño y realización del estudio. El instrumento de recolección de datos fue construido de acuerdo con los componentes de significado encontrados en ambas lenguas y la asociación que cada uno sugiriera a cada ítem léxico. La clasificación de las palabras nos permitió retomar los conceptos y propuestas del significado central y el modelo distribuido de rasgos conceptuales.

La metodología empleada requirió investigar los componentes de significado presentes en una selección de palabras equivalentes en inglés y español. La prueba de asociación semántica empleada en la investigación fue de gran utilidad para distinguir tendencias generales de reconocimiento de componentes de significado. De esta manera, fue posible identificar los componentes de significado y clasificarlos de acuerdo con condiciones de procesamiento cognitivo a partir de la información de diferentes dominios perceptibles, sensoriales, emotivos, sociales, entre otros.

6.2 Aportes logrados

Las aportaciones de nuestro estudio se pueden entender en el marco de áreas como la psicolingüística, la semántica y la adquisición de una segunda lengua. Esta multidisciplinariedad ha caracterizado la investigación en el área de la lingüística aplicada desde hace varias décadas. En particular, consideramos que el reciente número de estudios en el área del bilingüismo contribuye a entender este fenómeno y la diversidad de sus características. Asimismo, nos acercamos al

estudio de la competencia léxica como una estructura compleja y multidimensional, donde pueden resaltarse aspectos de su adquisición y enseñanza en una L2, tales como los procesos cognitivos de economía y equivalencia léxica.

El interés por estudiar la representación léxica de las palabras abstractas y concretas se debe al procesamiento de cualidades que se consideran intrínsecas a los objetos. Los resultados del estudio permiten identificar en cierto grado la preeminencia de los componentes de significado perceptuales o concretos sobre los abstractos o funcionales, la cual fue una de las hipótesis de estudio. Esto podría indicar un procesamiento más inmediato de componentes perceptibles a los sentidos y que denotan aspectos concretos. Este hecho se relaciona con aspectos como el procesamiento mental de información perceptible a los sentidos, o datos que requieren un grado de abstracción, ya que ambos tipos de información pueden localizarse en regiones cerebrales específicas. Sería conveniente correlacionar esta información con los datos provenientes del estudio de las funciones neuropsicológicas con el fin de identificar áreas específicas de procesamiento de información perceptible y abstracta.

Asimismo, se pudo constatar una mayor identificación de los componentes de significado en la primera lengua de los participantes, el español, lo cual representó otra de las hipótesis de trabajo. Por una parte, al revisar las características de adquisición de léxico en una L2, pudimos constatar la relevancia de construir múltiples conexiones léxicas con el propósito de lograr una mayor activación de los ítems, como sucede en el léxico de la L1. En los primeros niveles de aprendizaje, dichas hipótesis son muy importantes para sentar una base y afianzar el conocimiento posterior.

En la presente investigación, nuestro interés residió en estudiar una etapa de aprendizaje más avanzado con el fin de identificar posibles patrones de procesamiento de cada tipo de palabra. Al considerar el contexto de adquisición escolar y tardío de la L2, como en los participantes de nuestra investigación, es posible entender el papel tan importante que desempeña la primera lengua. La formación de entradas léxicas en la L2 es un proceso complejo, y podemos inferir que los estudiantes buscan simplificarlo al asociar las representaciones y significados con los que ya cuentan en su L1 por razones de economía y automatización.

¿Qué procesos cognitivos son característicos de una etapa avanzada? De acuerdo con los autores revisados (Nation, 1990; Hall, 2002; Ijaz, 1986; Jiang, 2004), debido a la persistencia de las relaciones de los componentes semánticos con el léxico en la L1, se debe fomentar una reestructuración de las entradas léxicas por medio de la exposición a usos más variados de las palabras en la L2. Asimismo, el modelo de Paradis (2004) nos señala la importancia para los

hablantes bilingües de distinguir las características semánticas de los ítems de cada sistema léxico con el fin de activar los elementos conceptuales apropiados. Aunque el conjunto de palabras incluidas en nuestro estudio fue de alta frecuencia, no fue posible a los participantes distinguir aquellos componentes específicos de equivalentes en inglés. Por ello, creemos necesario proveer a los alumnos en el contexto escolar de exposición y ejemplos que les permitan desarrollar esta capacidad, debido a que no cuentan con muchas oportunidades fuera del aula para realizar este análisis.

Las características de adquisición de la L2 por parte de los participantes, y que fue definida como bilingüismo *escolar tardío subordinado* y *sucesivo*, también influyen en la conformación del vocabulario. La información en la segunda lengua sigue determinada en gran medida por la organización y procesamiento en la L1. Este hecho también está reflejado en la negación de la última hipótesis de trabajo, ya que las condiciones de enseñanza y adquisición de la L2 (bilingüismo escolar) podrían influir en una baja identificación de los componentes de significado específico que diferencian equivalentes de traducción. En este sentido es importante señalar que entender las limitaciones del aprendizaje de una segunda lengua en contextos escolares o de poco contacto con input contextualizado, hace patente la necesidad de proveer al alumno con dichas oportunidades y la posibilidad de reflexionar sobre aquellos elementos que se asumen como idénticos en ambas lenguas. De acuerdo con los resultados obtenidos, la enseñanza puede contribuir a develar estas características y reforzar la diferenciación de los componentes semánticos. Entre las actividades que se mencionan para promover la reestructuración del léxico, se debe ampliar la cantidad y calidad del input. En consideración de lo anterior, creemos que en la enseñanza de una L2 es necesario ayudar al alumno a reforzar el conocimiento del léxico por medio de actividades en las cuales se enfatizan las diferencias entre términos semánticos cercanos en ambas lenguas.

6.3 Nuevas perspectivas de investigación

Como se señaló en el capítulo anterior y en el ánimo de entender de mejor manera los resultados de nuestra investigación, nos parece importante considerar los recientes cuestionamientos hechos por diversos autores en el área del bilingüismo. En este sentido, los resultados del presente estudio podrían ser complementados o comparados con una prueba de palabras en contexto con el fin de

ofrecer una visión más amplia del uso del léxico. Por otra parte, considerando la gran cantidad de información morfológica y sintáctica de las entradas léxicas, sería conveniente integrar el estudio con datos provenientes de estos rubros. Asimismo, sería recomendable aplicar la prueba con dos grupos de proficiencia diferente en la lengua con el fin de estudiar aspectos longitudinales de la adquisición del léxico.

En cuanto al aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, algunas de las preguntas que surgen a partir de nuestro estudio son: ¿de qué manera es posible reforzar el significado central de las palabras en la L2 y al mismo tiempo ofrecer contextos variados para evitar la simplificación del mismo? En niveles más avanzados de aprendizaje, ¿cómo se demarcan los límites semánticos entre los equivalentes léxicos en dos lenguas? ¿Son los alumnos conscientes de dichas diferencias? Estas inquietudes no son sencillas de contestar debido a los diferentes contextos de adquisición de una L2. En el caso de los participantes de nuestra investigación, fue posible entender el papel tan importante que desempeña la L1. Es ésta un área que a través del tiempo se ha investigado exhaustivamente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, y que sin embargo, sigue ayudándonos a entender la causa y desarrollo de diferentes procesos cognitivos.

Creemos que es necesario considerar la enseñanza del vocabulario de una manera más seria y a largo plazo. La identificación de un ítem léxico en la L2 con un significado específico es un paso importantísimo para los alumnos. De acuerdo con los resultados, los componentes de significado concretos son los que se reconocen primero y de forma más inmediata. También se recomienda llevar a los alumnos hacia una etapa de expansión del vocabulario y en la cual sea posible flexibilizar el conocimiento léxico con el fin de evitar la permanencia y estabilización de significados imprecisos. Consideramos que un enfoque completo acerca de la enseñanza del vocabulario requiere concientizar a los alumnos del riesgo de tomar equivalentes de traducción automáticos, y proveer a los alumnos con la mayor variedad posible de contextos para ampliar la información contenida en las entradas léxicas, así la información conceptual corresponderá a un valor lingüístico y semántico en la comunicación.

Finalmente, es importante reiterar que la intersección de diferentes áreas de conocimiento es necesaria y útil para considerar marcos más amplios de investigación. En nuestro caso, fue muy favorable examinar el procesamiento mental del léxico tomando en cuenta los resultados provenientes de diferentes campos de estudio ya que contribuyeron a un mejor entendimiento de las variables más importantes para nuestra investigación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☛ Aitchison, J. (2003) *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ☛ Alderson, J. C. (2000) *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ☛ Anderson, R. C. y Nagy, W. E. (1996) Word meanings. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, y P. D. Person (Eds.) *Handbook of Reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ☛ *The American Heritage Dictionary* (s.f.) Extraído de <http://www.bartleby.com/>, consultado el 31 de enero de 2009.
- ☛ Bauman, J. y Culligan B. (1995) The General Service List. Extraído de <http://jbauman.com/gsl.html>, consultado el 31 de enero de 2009.
- ☛ Berruto, G. (1976) *La semántica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- ☛ Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- ☛ Bloomfield, L. (1984) *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ☛ Brown, T. S. y Perry, F. L. Jr. (1991) A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly* 25 (4), 655-670.
- ☛ Coseriu, E. (1978) *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.
- ☛ De Groot, A. M. B. (2000) On the source and nature of semantic and conceptual knowledge. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 7-9.
- ☛ Ecke, Peter y Hall, Christopher J. (1998) Tres niveles de la representación mental: evidencia de errores léxicos en estudiantes de un tercer idioma. *Estudios de Lingüística Aplicada* 28, 15-26.
- ☛ Ellis, N. C. & Beaton, A. (1993) Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning* 43 (4), 559-617.
- ☛ Francis, W. (2005) Bilingual semantic and conceptual representation. En J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (Ed.) *Handbook of bilingualism*. New York: Oxford University Press.
- ☛ Giacobe, J. (1992) A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process. *Second Language Research* 8 (3), 232-250.
- ☛ Goddard, C. (1998) *Semantic analysis*. Oxford: OUP.



- ☛ Grosjean, F. (1982) *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Massachusetts: Harvard University Press.
- ☛ Grosjean, F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- ☛ Haastrup, K. y Henriksen, B. (1998) Vocabulary acquisition: from partial to precise understanding. En K. Haastrup y A. Viberg (Eds.) *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund: Lund University Press.
- ☛ Hall, C. J. (1992) Making the right connections: Vocabulary learning and the mental lexicon. Unpublished manuscript, Universidad de las Américas, Puebla: ERIC Document Reproduction Service No. ED 363 128.
- ☛ Hall, C. J. (1997) Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe. En R. Barriga Villanueva y M. Butragueño (Eds.) *Varia Lingüística y Literaria*. México: COLMEX.
- ☛ Hall, C. J. (2002) The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *International Review of Applied Linguistics* 40, 69-87.
- ☛ Henriksen, B. y Haastrup, K. (1998) Describing learner's lexical competence across tasks and over time: a focus on research design. En K. Haastrup y A. Viberg (Eds.) *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund: Lund University Press.
- ☛ Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Singapore: Longman.
- ☛ Hudson, W. (1989) Semantic theory and L2 lexical development. En S. Gass y J. Schachter (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- ☛ Ijaz, H. I. (1986) Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning* 36 (4), 401-451.
- ☛ Jackendoff (1983) *Semantics and cognition*. Massachusetts: The MIT Press.
- ☛ Jiang, N. (2002) Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (4), 617-637.
- ☛ Jiang, N. (2004) Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. En P. Bogaards y B. Laufer (Ed.) *Vocabulary in a second language. Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ☛ Källkvist, M. (1998) Lexical infelicity in English: the case of nouns and verbs. En K. Haastrup y A. Viberg (Eds.) *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund: Lund University Press.
- ☛ Kecskes, I. & Cuenca, I. M. (2005). Lexical choice as a reflection of conceptual fluency. *International*

Journal of Bilingualism, 9 (1), 49-67.

- ☛ Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002) *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- ☛ Kramsch, C. (2000) *Langue and culture*. Hong Kong: Oxford University Press.
- ☛ Kroll, J. F. y De Groot, A. M. B. (1997). Lexical and Conceptual Memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Words. En A. M. B. De Groot y J. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ☛ Kroll, J. F. y Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing. Looking back and to the future. En J. F. Kroll y A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches* (255-272). New York: Oxford University Press.
- ☛ Lakoff, G. (1987) *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- ☛ Laufer, B. y Nation, P. (1995) Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16 (3), 307-322.
- ☛ Leech, G. (1974) *Semantics*. Middlesex: Penguin Books.
- ☛ Leech, G. y Statvik, J. (1994) *A communicative grammar of English*. Singapur: Longman.
- ☛ Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: from intention to articulation*. MIT Press.
- ☛ Long, M. H. (2003) Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. J. Doughty y M. H. Long (Ed.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- ☛ Luria, A. R. (1994) *Lenguaje y pensamiento* (Tr. Pedro Mateo Merino) México: Martínez Roca.
- ☛ Luria, A. R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. (Tr. Marta Shuare) Madrid: Visor.
- ☛ Lyons, J. (1984) *Introducción al lenguaje y al a lingüística*. Barcelona: Editorial Teide.
- ☛ Lyons, J. (1981) *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- ☛ Macmillan Publishers Limited (2009) *Macmillan Dictionary*. Extraído de <http://www.macmillandictionary.com/>, consultado el 31 de enero de 2009.
- ☛ Maldonado, R. (1993) La semántica en la gramática cognoscitiva. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (2), p. 157-181.



☛ Martin, M. (1984) Advanced vocabulary teaching: the problem of synonyms. *The Modern Language Journal* 68 (2), 130-137.

☛ Meara, P. (1996) The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malmkjoer y J. Williams (Ed.) *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

☛ Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Extraído de http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, Consultado en octubre de 2008.

☛ Nation, I. S. P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

☛ Paradis, M. (1997) The cognitive neuropsychology of bilingualism. En A. M. B. De Groot y J. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

☛ Paradis, M. (2000) Cerebral representation of bilingual concepts. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 22-24.

☛ Paradis, M. (2004) *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

☛ Pavlenko, A. (2000) New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), 1-4.

☛ Pearson Education (2009) *Longman Dictionary of Contemporary English*. Extraído de <http://www.ldoceonline.com/>, consultado el 31 de enero de 2009.

☛ Radden, G. y Dirven, R. (2007) *Cognitive English grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

☛ Raisman, A. y Signoret, A. (2005) Bilingüismo escolar: ¿sí?, ¿no?, ¿por qué? En *11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, D. F.: CELE-UNAM.

☛ Ringbom, H. (1983) Borrowing and lexical transfer. *Applied Linguistics* 4 (3), 207-212.

☛ Richards, J. C. (1976) The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10 (1), 77-89.

☛ Romaine, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

☛ Sánchez-Casas, R. M. (1999). El léxico del hablante bilingüe. En M. De Vega, y F. Cuetos (eds.), *Psicolingüística del español* (597-649). Valladolid: Editorial Trotta.



- ☛ Schreuder, R. y Flores d'Arcais, G. B. (1989) Psycholinguistic issues in the lexical representation of meaning. En W. Marslen-Wilson (ed.) *Lexical representation and process*. Cambridge: MIT.
- ☛ Saussure, F. de (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- ☛ Sapir, E. (1954) *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ☛ Schmitt, N. (1998) Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. *Language Learning* 48 (2), 281-317.
- ☛ Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ☛ Sonaiya, R. (1991) Vocabulary acquisition as a process of continuous lexical disambiguation. *IRAL* 29 (49), 273-284.
- ☛ The Trustees of Princeton University (2009) *Wordnet* (Versión 2.1) [Software] Disponible en <http://wordnet.princeton.edu/>
- ☛ Ullman, S. (1965) *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- ☛ UNAM CUAUTITLÁN (2009) *Información del Centro de Idiomas*. Extraído de <http://www.cuatitlan.unam.mx/idiomas/info.php>, consultado el 31 de enero de 2009.
- ☛ Van Hell, J. G. & De Groot, A. M. B. (1998). Conceptual representation in bilingual memory: effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3), 193-211.
- ☛ Van de Craats, I. (2003) L1 features in the L2 output. En R. van Hout, A. Hulk, F. Kuikenand & R. J. Towell (Eds.) *The lexicon-syntax interface in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- ☛ Virtual Language Center (s.f.) *Words listed by frequency: The first 2000 most frequent words from the Brown Corpus*. Extraído en mayo de 2009 de <http://www.edict.com.hk/lexiconindex/frequencylists/words2000.htm>
- ☛ Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Massachusetts: The M. I. T. Press.
- ☛ Weinreich, U. (1968) *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton Publishers



APÉNDICE 1

No. _____

CUESTIONARIO 1

Este cuestionario es **anónimo**. Los datos que proporciones serán recolectados y analizados únicamente por el investigador de manera **confidencial**.

Agradecemos de antemano tu amable participación.

INSTRUCCIONES

Contesta cada pregunta, o en su caso selecciona (ENCIERRA o SUBRAYA) una o más de las opciones proporcionadas.

SECCIÓN I.

Datos personales

1. Sexo: M F

2. Edad: _____

3. ¿Estudias actualmente? SÍ NO

4. Actual o último grado de estudios:

Secundaria Bachillerato Licenciatura Posgrado

5. Enumera las lenguas que hablas principalmente de acuerdo con la fluidez y competencia que tienes en ellas:

Idioma 1 _____

Idioma 2 _____

Idioma 3 _____

6. ¿A qué edad comenzaste a estudiar inglés? _____

7. ¿Entraste por examen de colocación a este programa? SÍ NO

Si es así, en que nivel comenzaste: _____

8. ¿Ya habías tenido estudios de inglés anteriormente? SÍ NO

a) Si es así, ¿en qué institución(es)? _____

b) ¿Cuántos días a la semana tomabas inglés? _____

c) ¿Cuántas horas duraba cada clase? _____

d) ¿Cuánto tiempo tomaste clases (meses, años)? _____

9. ¿Has estado o vivido en un país de habla inglesa? **SÍ** **NO**

Si tu respuesta es afirmativa, contesta las siguientes preguntas.

De lo contrario, pasa a la siguiente sección.

10. La duración y propósito de tu(s) estancia(s) fue:

- a) Estancia 1. Duración _____ Propósito _____
b) Estancia 2. Duración _____ Propósito _____
c) Estancia 3. Duración _____ Propósito _____

11. Durante tu estancia, ¿practicaste el inglés? **SÍ** **NO**

Si es así, ¿en qué lugares practicaste principalmente?

- a) Trabajo b) Escuela b) Otro _____

¿Con quién te comunicabas en inglés?

- a) Estudiantes
b) Colegas
c) Amigos
d) Otro _____ ¿Con qué frecuencia practicaste?
a) Diariamente b) Frecuentemente c) Ocasionalmente d) Casi nunca

SECCIÓN II.

El aprendizaje y uso del inglés

1. ¿Usas el inglés fuera del salón de clases? **SI** **NO**

Si es así, ¿en qué contexto(s) lo usas?

- a) Escuela
b) Trabajo
c) Hogar
d) Otro _____

¿Con qué frecuencia lo usas?

- a) Diariamente b) Frecuentemente c) Ocasionalmente d) Casi nunca

¿Para qué actividad(es) lo usas principalmente?

- a) Hablar
b) Leer
c) Escribir
d) Escuchar

e) Otro _____

2. ¿En qué área (s) del inglés has logrado alcanzar mayor fluidez y conocimientos?

- a) Gramática
- b) Vocabulario
- c) Pronunciación
- d) Redacción
- e) Comprensión auditiva
- f) Comprensión lectora
- g) Otra _____

3. ¿Dedicas tiempo al estudio del vocabulario? SÍ NO

4. *Si es así*, ¿qué actividades realizas para estudiarlo?

- a) Revisar frecuentemente apuntes sobre vocabulario
 - b) Buscar el significado de nuevas palabras
 - c) Buscar el uso palabras conocidas en el diccionario
 - d) Buscar oportunidades de usar palabras nuevas (oralmente o por escrito)
 - e) Traducir palabras nuevas al español
 - f) Escribir sinónimos de las palabras nuevas en inglés
 - g) Llevar un cuaderno exclusivamente para vocabulario
 - h) Contestar ejercicios de vocabulario
 - i) Otra (s) _____
- _____
- _____

APÉNDICE 2

CUESTIONARIO 2

Este cuestionario es **anónimo**. Los datos que proporcionen serán recolectados y analizados únicamente por el investigador de manera **confidencial**.

Agradecemos de antemano tu amable participación.

INSTRUCCIONES

En este ejercicio se presenta una *palabra principal* seguida de otras cuatro palabras. Selecciona en qué grado dichas palabras están asociadas de acuerdo con las siguientes opciones (las cuales se pueden presentar en inglés o en español):

- | | |
|--------------------|----------------------|
| (5) Very related | (5) Muy relacionada |
| (4) Related | (4) Relacionada |
| (3) I don't know | (3) No sé |
| (2) Hardly related | (2) Poco relacionada |
| (1) Not related | (1) Nada relacionada |

EJEMPLO:

ÁRBOL

A. verde	(5)Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2)Poco relacionada	(1) Muy relacionada
B. hoja	(5)Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2)Poco relacionada	(5) Muy relacionada
C. pasto	(5)Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2)Poco relacionada	(5) Muy relacionada
E. raíz	(5)Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2)Poco relacionada	(5) Muy relacionada

Responde los siguientes reactivos de la manera indicada, y:

1. Sé lo más específico posible en tus respuestas.
2. Una vez contestada una sección del cuestionario, no regreses a ella ni corrijas tus respuestas.

G. _____

No. _____

I. ENGLISH**1. Department**

A. division	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. section	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. store	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. room	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

2. Seat

A. furniture	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. rest	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. car	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. stadium	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

3. Trip

A. transportation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. experience	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. process	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. distance	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

4. Major

A. profession	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. subject	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. university	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. job	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

5. Clock

A. mechanism	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. time	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. hand	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. wall	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

6. House

A. address	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. construction	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. protection	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. family	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

7. Career

A. profession	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. subject	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. university	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. job	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

8. Doubt

A. feeling	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. indecision	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. uncertainty	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. question	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

9. Journey

A. transportation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. process	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. experience	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. distance	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

10. Noise

A. perception	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. ear	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. radio	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. party	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

11. Watch (noun)

A. mechanism	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. time	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. hand	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. wall	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

12. Apartment

A. division	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. section	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. store	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. room	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

II. ESPAÑOL

1. Casa

A. domicilio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. construcción	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. protección	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. familia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

2. Carrera

A. profesión	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. materia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. universidad	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. trabajo	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

3. Asiento

A. mueble	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. descanso	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. coche	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. estadio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

4. Reloj

A. mecanismo	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. tiempo	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. mano	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. pared	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

5. Ruido

A. percepción	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. oído	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. radio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. fiesta	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

6. Viaje

A. transportación	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. experiencia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. proceso	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. distancia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

7. Departamento

A. división	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. sección	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. tienda	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. cuarto	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

8. Duda

A. sentimiento	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. indecisión	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. incertidumbre	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. pregunta	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

G. _____

No. _____

I. ENGLISH

1. Hospital

A. institution	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. patient	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. stay	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. specialist	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

2. Teacher

A. job	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. school	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. subject	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. university	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

3. History

A. narration	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. science	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. facts	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. fiction	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

4. Chair

A. furniture	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. rest	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. car	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. stadium	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

5. Work

A. activity	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. occupation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. office	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. effort	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

6. Matter

A. topic	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. debate	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. situation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. politics	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

7. Sound

A. perception	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. ear	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. radio	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. party	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

8. Home

A. address	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. construction	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. protection	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. family	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

9. Professor

A. job	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. school	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. subject	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. university	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

10. Job

A. activity	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. occupation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. office	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. effort	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

11. Story

A. narration	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. science	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. facts	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. fiction	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

12. Issue

A. topic	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
B. debate	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
C. situation	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related
D. politics	(5) Very related	(4) Related	(3) I don't know	(2) Hardly related	(1) Not related

II. ESPAÑOL

1. Silla

A. mueble	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. descanso	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. coche	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. estadio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

2. Sonido

A. percepción	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. oído	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. radio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. fiesta	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

3. Hogar

A. domicilio	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. construcción	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. protección	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. familia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

4. Historia

A. narración	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. ciencia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. hechos	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. ficción	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

5. Asunto

A. tema	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. debate	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. situación	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. política	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

6. Hospital

A. institución	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. paciente	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. estancia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. especialista	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

7. Profesor

A. trabajo	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. escuela	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. materia	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. universidad	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada

8. Trabajo

A. actividad	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
B. ocupación	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
C. oficina	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada
D. esfuerzo	(5) Muy relacionada	(4) Relacionada	(3) No sé	(2) Poco relacionada	(1) Nada relacionada