

Capítulo I: Introducción.

La importancia de la influencia de la primera lengua (L1) o lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera ha sido un tema muy importante durante mucho tiempo, por lo que ha propiciado numerosos estudios que tratan de explicar este fenómeno. En la investigación en el nivel léxico se ha dado especial atención a aspectos más notables en cuanto a la influencia de la L1 en la L2, como son los aspectos morfológicos (de la forma de las palabras) y semánticos (de su significado) (Ellis, 1994; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989; Swan, 1997). Sin embargo, no existen suficientes estudios que se enfoquen al estudio de este fenómeno en el nivel léxico-sintáctico.

El presente trabajo de investigación intenta contribuir al entendimiento de esta área relativamente poco explorada, enfocándose exclusivamente en los verbos. Con este fin se analiza la presencia de influencia interlingüística (IIL) en las propiedades gramaticales idiosincrásicas (marco sintáctico) de los verbos y su relación con la competencia de los aprendices de la L2, y/o la novedad o familiaridad de los verbos que presentan dicha influencia.

Esta investigación está organizada en cuatro capítulos. En el Capítulo 1 se incluye la reseña bibliográfica, la cual permite familiarizarse con el desarrollo del fenómeno de la IIL a través de las décadas, así como comprender nociones indispensables para el entendimiento de la presente investigación tales como léxico mental, modelos de representación y de aprendizaje del léxico de la L2 y la información sintáctica contenida en el léxico mental. De igual manera, en este capítulo se incluye la estrategia de investigación donde se presenta las preguntas de investigación y las hipótesis.

El Capítulo 2 está dedicado a la metodología donde se hace una descripción detallada del estudio. Se proporciona breves reseñas de los antecedentes metodológicos en el área incluyendo el estudio piloto de esta investigación, información acerca de los sujetos, los materiales empleados y su elaboración así como del procedimiento para la recolección de los datos.

En el Capítulo 3 se reportan los resultados obtenidos en la investigación con respecto a las hipótesis planteadas, incluyendo tanto análisis descriptivos como estadísticos de los datos.

Finalmente, en el Capítulo 4 se hace una interpretación y discusión de los resultados obtenidos para así llegar a las conclusiones del trabajo de investigación, se mencionan posibles implicaciones pedagógicas y se proporcionan recomendaciones y observaciones para futuras investigaciones.

1.1. Influencia Interlingüística: Panorama General.

El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es un fenómeno muy complejo. Para muchos, este fenómeno es muy similar al que se lleva a cabo cuando aprendemos nuestra lengua materna, con algunas diferencias. Estas diferencias pueden ser, por ejemplo, la edad en la que se empieza a aprender el idioma (desde el nacimiento, en la niñez, adolescencia o madurez), el contexto (informal, formal), entre otras (ver Bley-Vroman, 1990 para más diferencias). Sin embargo, una de las diferencias más importantes en el aprendizaje de una primera (L1) y segunda lengua (L2) es el hecho que al aprender una L2 ya contamos con una L1.

El papel que juega la L1 en el proceso de aprendizaje de una L2 ha sido controversial. En un principio el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2 fue percibido como central, aunque más bien negativo. Un ejemplo muy claro lo encontramos en la

definición de uno de los primeros términos empleados para referirse a este fenómeno: *interferencia*. De acuerdo con Weinreich (1953), *interferencia* es concebida como “casos en los que la lengua difiere de la norma y que ocurren en el habla de los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua” (traducción mía) (p. 1). De esta manera, los “errores” (atribuidos a la “interferencia” de la L1) eran vistos como algo negativo, que debía ser erradicado a toda costa. Se consideraba que era posible predecir las áreas en las que aprendices de una L2 tendrían mayor dificultad y por consiguiente errores. De acuerdo con Lado (1957) la estructura gramatical de la L1 era transferida a la L2, constituyendo la principal fuente de dificultad o facilidad para aprender una L2. Por consiguiente, se consideraba que los errores eran predecibles en base a las estructuras diferentes en la L1 y la L2. Este es el comienzo del Análisis Contrastivo, en voga en las décadas de los cincuentas y sesentas.

Sin embargo, diversos estudios de análisis contrastivo entre español-inglés e inglés-español (Stockwell, Bowen y Martín, 1965; Lee, 1968, Peck, 1978; Schuman, 1978; Andersen, 1979; citados en Odlin, 1994) demostraron que no siempre era posible predecir los errores que los aprendices cometerían debido a la influencia de su L1. De igual manera, se demostró que la influencia de la L1 en la L2 no necesariamente ocasionaba errores, sino que por el contrario existían casos en los que tenía un papel facilitador.

A pesar de que el Análisis Contrastivo pierde credibilidad en décadas posteriores, en la década de los ochentas se renueva el interés en la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2. Sin embargo, los puntos de vista cambiaron significativamente, resultando en perspectivas más neutrales (Gass & Selinker, 1983; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989).

No obstante, el término para referirse a este fenómeno sigue siendo controversial. Odlin (1994) conserva el término *transferencia* para referirse a la “influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que ha sido anteriormente (y tal vez) adquirida de manera imperfecta” (traducción mía) (p. 27). Como se puede ver, esta definición no sólo se refiere a la influencia de L1, sino a una L2 o L3 en el aprendizaje de otra lengua.

El problema con este término es que *transferencia* tiene la connotación de traspasar o acarrear de un lado a otro (en este caso de una lengua a otra), lo cual no es coherente conceptualmente. Además, este término también es comúnmente relacionado con el conductismo (experimentos de aprendizaje en un laboratorio) en los que se hablaba de transferencia de hábitos, por lo que es su uso es limitado ya que no puede ser empleado en cualquier circunstancia (Kellerman & Sharwood Smith, 1986). Por lo tanto, para efectos de este estudio se tomará el término *Influencia Interlingüística* (IIL) de Kellerman y Sharwood Smith (1986), ya que como los autores señalan, es un término neutral en cuestión de teorías y permite incluir interferencia, omisión, préstamo, entre otros fenómenos presentes en la relación entre lenguas aprendidas anterior y posteriormente.

1.2. El Léxico Mental.

De acuerdo con Emmorey y Fromkin (1988), el léxico mental es ese componente de la gramática que contiene información de las palabras necesaria para los hablantes. Esta información incluye la forma de la entrada léxica (información fonológica), su complejidad estructural (información morfológica), sus propiedades combinatorias (información sintáctica), su significado (información semántica o más específicamente lo que Jackendoff (1992) llama *estructura conceptual*) que conforman subléticos

(fonológico, morfológico, semántico y sintáctico) que son a la vez independientes e interconectados. (Aitchison, 1994; Emmorey and Fromkin, 1988)

El problema no es saber qué información está contenida en el léxico mental, sino saber la manera en que esta información está organizada en las entradas léxicas. Hall (1992) propone el Modelo Triádico del Léxico Mental de la L1. De acuerdo con este modelo las palabras en el léxico mental de la L1 están conformadas por tres representaciones: dos lingüísticas y una no lingüística. Las representaciones lingüísticas consisten en la forma (representación de la forma de la palabra: su pronunciación u ortografía) y el marco sintáctico (información de categoría gramatical, marco subcategorial, red temática y rasgos idiosincrásicos). Estas dos representaciones están conectadas con la tercera representación no lingüística: el concepto (el significado de la palabra). El significado está fuera del sistema lingüístico, en una zona fuera del léxico mental que integra tanto información lingüística como información obtenida de los cinco sentidos, lo que crea nuestros conocimientos del mundo (Jackendoff, 1997). Así el Modelo Triádico. (Figura 1)

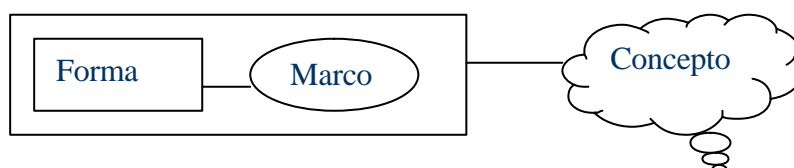


Figura 1 Modelo Triádico del Léxico Mental de la L1 (Hall, 1992)

1.3 Información sintáctica en el léxico mental

Como ya se especificó anteriormente, las entradas léxicas deben proveer toda la información idiosincrásica necesaria para el apropiado uso de las palabras. En cuanto a la información sintáctica, Radford (1990) sugiere que las entradas léxicas deben

contener cuatro tipos de información idiosincrásica: categorial, subcategorización, propiedades de selección y red temática.

La información categorial nos indica cuál es la categoría sintáctica de cada una de las palabras en nuestro léxico mental. De esta manera se debe especificar que *mesa* es un sustantivo, *comer* es un verbo y que *haber* puede ser tanto verbo como auxiliar. Además de estar especificada esta información de las principales clases de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, etc.) también se especifica información importante con respecto a las subclases categoriales. De esta manera, para una clase determinada, por ejemplo sustantivo, encontramos varias subclases, tales como sustantivos comunes o propios, sustantivos contables o incontables, género y número (dependiendo de la lengua); entre otros.

La información subcategorial especifica los tipos de complementos que un elemento léxico puede tomar. Por ejemplo, en el caso de los verbos, dependiendo si éstos son transitivos, ditransitivos o intransitivos, debe estar presente en la entrada léxica si un verbo permite una o dos frases nominales como complemento, o si puede ser empleado sin ningún complemento, o en caso de permitir una frase preposicional como complemento, cuál es la preposición que encabeza dicha frase. Dada la importancia de la información de subcategorización para el presente estudio, se proporcionará información detallada más adelante.

La información de restricciones de selección se refiere a los criterios impuestos para seleccionar el tipo de argumentos (sujeto y complemento) que un elemento léxico puede tomar. La información de subcategorización especifica que un verbo transitivo acepta como complemento una frase preposicional; sin embargo, esto no significa que pueda ser cualquier frase preposicional. Así, las restricciones de selección especifican que el verbo *asustar* puede tener como complemento la frase preposicional *a mi perro* y

esta frase preposicional debe tener a su vez una frase nominal *mi perro* (+ animado) y no *lago* (- animado).

La información de red temática especifica la función temática de los argumentos de un predicado. En general, estos roles varían de autor a autor, pero Radford (1990) proporciona una lista de los más comunes que a continuación se presenta.

- a) Tema (o paciente). *Mary* fell over.
- b) Agente (o actor). *John* killed Harry.
- c) Experimentador. *John* was happy.
- d) Beneficiario. John bought some flowers *for Mary* .
- e) Instrumento. John wounded Harry *with a knife*.
- f) Locativo. John hid the letter *under the bed*.
- g) Meta. John passed the book *to Mary*.
- h) Origen: John returned *from Paris*.

Para efectos de la presente investigación, únicamente se tomará en cuenta la información de subcategorización, por lo que se describirá en mayor detalle.

Este tipo de información es indispensable en el marco sintáctico de los verbos ya que no es predecible a través de la forma de las palabras o del significado de las mismas. Radford (1990) proporciona el siguiente ejemplo de un par de verbos con un significado muy similar que sin embargo son subcategorizados de manera diferente.

- 1 (a) I shall await your instructions
- (b) *I shall wait your instructions

Como se puede observar, mientras el verbo *await* permite la inclusión de una frase nominal (FN) como complemento inmediato, el verbo *wait* no, aún cuando en cuestiones de categoría gramatical, forma y significado sean dos palabras muy similares.

Por consiguiente, la información de subcategorización del verbo debe indicar si el verbo en cuestión es seguido por una frase nominal (FN) o no (verbos transitivos o intransitivos), si el verbo acepta dos FNs (verbos ditransitivos) o una frase preposicional (FP). En el caso de las frases preposicionales, es necesario determinar qué preposición encabeza dicha FP. De lo contrario, se podría emplear cualquier preposición para encabezar la FP, lo cual no es posible. Este es evidente en los siguientes ejemplos (Radford, 1990:344)

2. (a) I defer [to/*at/*on/*by/*with your suggestion]
- (b) John waited [for/* to/*after/*from the taxi]
- (c) I can rely [on/*by/*with/*from/*to you]
- (d) Nothing can detract [from/*by/*on/*at her merit]

Sin embargo, existe una complicación con respecto a las FPs, ya que un verbo puede requerir más de una FP, pero algunas de ellas pueden ser adjuntos y no complementos. Radford (1990) establece una serie de criterios para distinguir a los complementos de los adjuntos: los complementos ocurren en una posición más cercana que los adjuntos, los complementos son en la mayoría de los casos obligatorios, mientras que los adjuntos son siempre opcionales y finalmente, las palabras imponen restricciones con respecto al tipo de complementos, pero no con respecto al tipo de adjuntos que son permitidos. En los siguientes ejemplos 3-6 (Radford, 1990) se puede ver claramente como se aplican estos criterios para distinguir los complementos y los adjuntos.

3. John abided [pp by my wishes] [through fear]

En este caso, la FP encabezada por *by* es un complemento, y la FP encabezada por *through* es un adjunto, ya que esta última es opcional.

4. (a) *John abided [through fear]
(b) John abided [by my wishes]
(c) *John abided

Otra razón para considerar a la FP encabezada por *through* como un adjunto es que ésta no puede preceder a la FP encabezada por *by*, porque el orden normal establece que los complementos deben estar más cerca que los adjuntos de su núcleo

5. (a) John abided [by my wishes] [through fear]
(b) * John abided [through fear] [by my wishes]

La última razón para considerar a la FP encabezada por *through* como un adjunto es que el verbo *abide* impone restricciones sobre la preposición que puede ser empleada en su complemento, pero no impone restricciones sobre el tipo de preposición que puede encabezar a los adjuntos.

6. (a) John abided [by/*with/*from/*to/*at my wishes]
(b) John abided by my wishes [through/out of/ because of/ owing to/ thanks to/by reason of/by dint of (etc) fear].

1.4 Modelos de Representación de la Memoria Léxica Bilingüe

La organización del léxico mental se vuelve más complicada al estar involucradas más de una lengua. Weinreich (1953) propone tres tipos de bilingües que

representan tres tipos de organización del léxico mental de un hablante bilingüe: coordinado, compuesto y subordinado. En el bilingüismo coordinado (A) los bilingües tienen un significado para cada significante (aquí Weinreich utiliza la terminología de Saussure), es decir, existen conexiones de forma-significado para cada palabra en cada lengua. En el bilingüismo compuesto (B), las palabras o signos son vistos como un compuesto de un significado con dos formas, la de la L1 y la de la L2. Finalmente, en el bilingüismo subordinado (C), las formas de la L2 están conectadas al significado de la L1 a través de la forma de la L2. Para poder entender mejor estas clasificaciones propuestas por Weinreich es posible representarlas empleando el Modelo Triádico del LM1 de Hall anteriormente presentado, aunque es importante destacar que Weinreich habla de léxicos bilingües, mientras que Hall nos habla de entradas léxicas (Hall, por publicar).

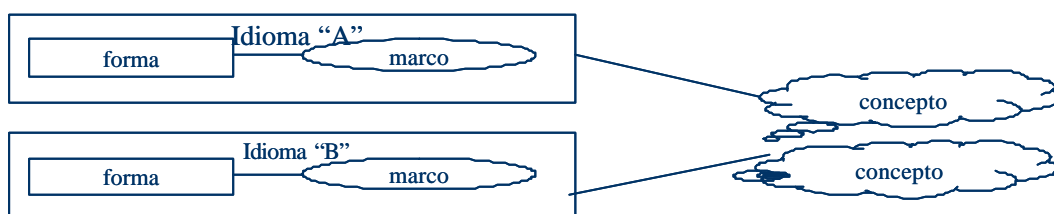


Figura 2 Entrada léxica Coordinada, Hall (por publicar)

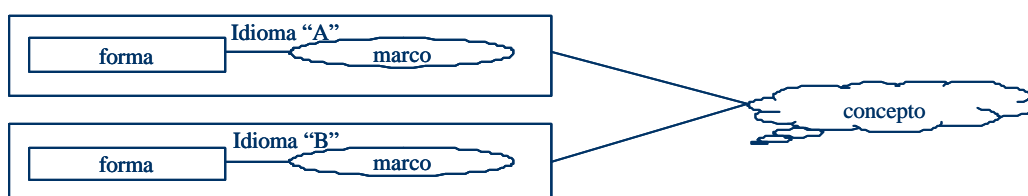


Figura 3 Entrada léxica Compuesta, Hall (por publicar)

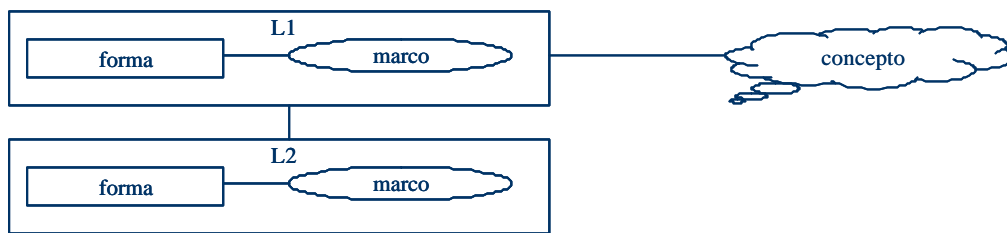


Figura 4 Entrada léxica Subordinada, Hall, (por publicar)

Weinreich establece que estos tipos de bilingüismo están asociados con diferentes tipos de experiencias de aprendizaje. El bilingüismo coordinado es el resultado de un ambiente donde las dos lenguas se aprenden en contextos totalmente diferentes, el bilingüismo compuesto es el resultado del aprendizaje en escuelas o en hogares donde dos lenguas son habladas de manera indistinta y el bilingüismo subordinado resulta del aprendizaje de una L2 a través de la L1. Weinreich no especifica si el grado de competencia en la lengua tiene alguna repercusión en estos diferentes tipos de bilingüismo, aunque el tercer tipo, el tipo C, implica un mayor dominio de una lengua, en este caso la L1. Sin embargo, Weinreich reconoce que el bilingüismo de una persona no tiene que ser necesariamente de un solo tipo. Estudios posteriores no sólo han identificado al nivel de competencia en la L2 como determinante en este tipo de representaciones del léxico bilingüe sino también el tipo de palabra: concreta o abstracta (ver pag. 15).

En base a esta clasificación, numerosos estudios han tratado de establecer modelos de representación de la memoria bilingüe. Tomando en cuenta la distinción entre bilingüismo compuesto-subordinado, Potter et al. (1984), proponen dos modelos: el modelo de asociación de palabras (subordinado) y el modelo de mediación de conceptos (compuesto). En estos modelos se hace la distinción de dos niveles de

representación léxica: el nivel léxico (sólo aspectos de la forma de las palabras) y el nivel conceptual (conocimiento del mundo real y de los significados de las palabras). El modelo de asociación de palabras (figura 5) propone que las formas de la L2 acceden a los conceptos a través de la L1. El modelo de mediación de conceptos (figura 6) propone que las formas de la L1 y la L2 tienen acceso independiente a una representación conceptual común, al que también tienen acceso las imágenes.

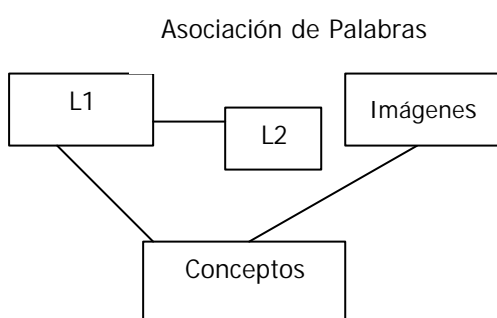


Figura 5 Modelo de Asociación de palabras en la memoria bilingüe. Potter et al., 1984.

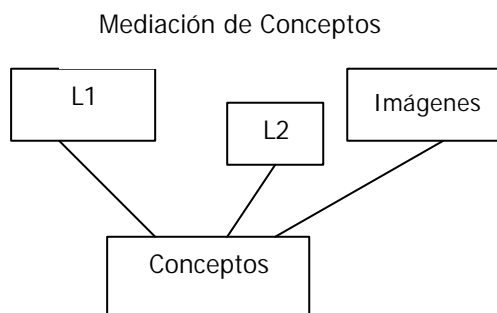


Figura 6: Modelo de Mediación de Conceptos en la memoria bilingüe. Potter et al., 1984.

Para poner a prueba estos dos modelos, Potter et al (1984) llevaron a cabo dos experimentos, uno que consistía en nombrar ilustraciones y otro que consistía en traducir palabras. Si el modelo de asociación de palabras era correcto, las traducciones

debían de ser más rápidas que nombrar ilustraciones, ya que para ésta última sería necesario acceder al concepto antes que a la palabra, mientras que la traducción sería de manera directa, sin acceder al nivel conceptual. Por otro lado, si el modelo de mediación de conceptos era adecuado, las dos tareas llevarían el mismo tiempo, ya que ambas necesitarían acceder al concepto antes de activar la forma de la L2 para la producción.

En el estudio en el que participaron hablantes bilingües¹ con mayor y menor grado de fluidez en la segunda lengua, se encontró que las dos tareas tomaron aproximadamente el mismo tiempo, lo que favorecía al modelo de mediación de conceptos. Sin embargo, estudios subsecuentes con bilingües con distintos grados de competencia en la L2 (novatos y expertos) reportaron que los hablantes bilingües con menor grado de competencia en la L2 tomaban menos tiempo para traducir palabras que para nombrar palabras (Chen & Leung, 1989; Kroll & Kurley, 1988). Por consiguiente, se podía asumir que la asociación de palabras es necesaria en estas tareas para hablantes con menor grado de competencia en la L2, mientras que los hablantes bilingües con mayor grado de competencia realizan las mismas tareas a través de la mediación de conceptos.

Kroll y Stewart (1994), hacen una revisión de estos modelos para poder explicar no sólo la relación entre los niveles de representación léxica (léxico y conceptual) y las lenguas involucradas (L1 y L2), sino también el grado de competencia de los hablantes bilingües. De esta manera, estos autores proponen el Modelo Jerárquico Revisado de desarrollo léxico secuencial en hablantes bilingües. Como se puede ver en la figura 7, la L1 está representada por un cuadro más grande ya que los hablantes bilingües normalmente tendrán un léxico más grande en su L1. Las conexiones entre las palabras

¹ En estos estudios los hablantes bilingües no se restringe a bilingües balanceados (con aproximadamente el mismo dominio de las dos lenguas, (Wei, 2000)), sino hablantes bilingües con diferentes niveles de dominio de las dos lenguas. Incluso, incluye a los hablantes bilingües incipientes (en las primeras etapas del bilingüismo (Wei, 2000)).

en la L1 y la L2 y los conceptos son variadas. En un principio la L1 media el acceso al significado de las formas en la L2; por lo tanto, las conexiones de la L2 hacia la L1 serán muy fuertes, pero no viceversa. Por otro lado, y debido a la dependencia de la L2 en la L1 para mediar significados, las conexiones entre la L1 y los conceptos serán más fuertes que de la L2 a los conceptos. Sin embargo, a medida que el hablante incrementa su competencia en la L2, se crean conexiones más fuertes (directas) entre la L2 y los conceptos.

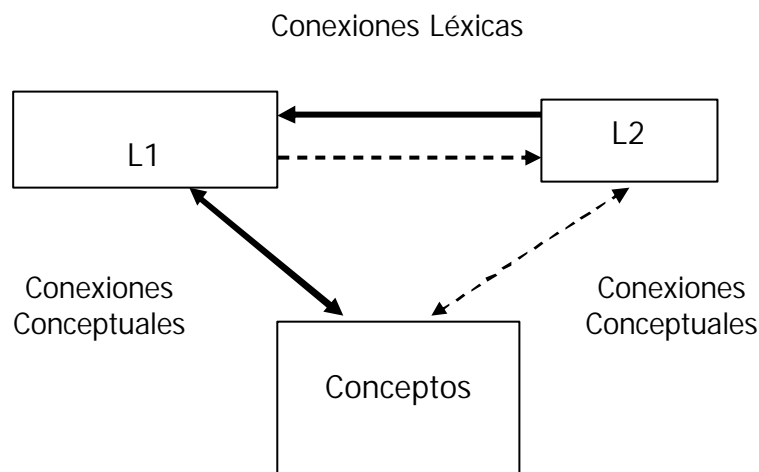


Figura 7, Modelo Jerárquico Revisado de representación léxica y conceptual en la memoria bilingüe. Kroll y Stewart, 1994.

Distintos estudios que involucran tareas de mención de palabras y traducción han apoyado a este modelo. Talamas et al (1999) presentan un estudio donde se mostraba un par de palabras a los participantes y éstos debían decidir si la segunda palabra era la correcta traducción de la primera. Además de contar con traducciones correctas, había pares de palabras con traducciones incorrectas. En estos casos, había dos opciones, que las palabras estuvieran relacionadas por su forma léxica (*man-hambre* en lugar de *man-hombre*) o por su significado (*man-mujer* en lugar de *man-hombre*).

Los participantes con menor grado de fluidez en la L2 mostraron mayor interferencia en palabras relacionadas en forma léxica que con palabras relacionadas semánticamente, mientras que los bilingües con mayor grado de fluidez presentaron un patrón contrario.

Por otra parte, Kroll et al (2002) presentan dos experimentos de mención de palabras y traducción. El experimento 1 se llevó a cabo con dos grupos de angloparlantes, un grupo con mayor fluidez que el otro en francés como L2. Los participantes en el grupo con menor fluidez en la L2 fueron más lentos y más propensos a cometer errores en las tareas de mención de palabras o traducción. El segundo experimento corroboró los resultados obtenidos en el primero. De esta manera, tanto el estudio de Talamas et al. como los experimentos en el estudio de Kroll et al. proporcionan evidencia de que el incremento en el nivel de fluidez en la L2 es responsable de conexiones más sólidas entre la L2 y los conceptos, lo que tiene como resultado mayor velocidad y precisión en las tareas de mención y traducción.

Para algunos autores, el tipo de organización léxica (compuesto, coordinado, subordinado de acuerdo a la nomenclatura de Weinreich (1953)) depende del tipo de palabras que consideremos. De Groot (1993) sugiere que las palabras concretas y las palabras percibidas como cognados en dos lenguas cuentan con una representación compuesta mientras que las palabras abstractas y las no cognadas tienen una representación coordinada. Diferentes estudios enfocados a la memoria semántica y los efectos de tipos de palabras (concretas y abstractas) en la representación de hablantes bilingües (De Groot, 1992; Kolers, 1963; Taylor, 1976) sugieren que las palabras concretas comparten una mayor parte de su representación de significado entre lenguas que las palabras abstractas.

En un estudio para corroborar esta idea, Hall (1997) llevó a cabo un trabajo de investigación que exploró el efecto de la dicotomía concreto abstracto en la relación

entre palabras y sus equivalentes de traducción y su interacción con sus rasgos categoriales. En este trabajo se utilizaron tareas de preindicación y decisión léxica medidas en términos de tiempos de reacción. Se manipularon tres factores: la equivalencia de traducción, la categoría sintáctica (sustantivo, verbo, preposición) y la dicotomía concreto-abstracto.

De esta manera se pretendía encontrar evidencia a las hipótesis de que los sustantivos concretos tendrían conexiones más fuertes en el nivel conceptual que los sustantivos abstractos, debido a que comparten con sus equivalentes de traducción una porción más grande de la representación conceptual, alcanzado o aproximando una representación compuesta (ver arriba). Mientras tanto, los sustantivos abstractos y los verbos tendrían conexiones igual de fuertes en el nivel conceptual, pero menores que las de los sustantivos concretos ya que al contar con un empalme menor en la representación conceptual, se aproximaban a una representación coordinada. Finalmente, las preposiciones mostrarían conexiones mucho más débiles en el nivel conceptual que los verbos dado que, como palabras funcionales, el grado de representación conceptual es muy bajo.

Los resultados apoyan las hipótesis, ya que la diferencia en tiempos de reacción entre las palabras concretas y las palabras abstractas está relacionada con el grado de empalme entre las representaciones conceptuales de estos tipos de palabras. De esta manera es posible apreciar la posibilidad de la existencia de representaciones mixtas (compuestas, coordinadas y subordinadas) además de diferentes grados dentro de una misma representación, como en un continuo debido a la diferencia en el tipo de palabras que se esté analizando.

1.5 Modelos de Adquisición del vocabulario de la L2

1.5.1 Modelo de adquisición del léxico de la L2 (Jiang ,2000)

En congruencia con los modelos de representación de la memoria bilingüe anteriormente mencionados se han desarrollado modelos de adquisición del vocabulario de la L2. En su modelo de adquisición del léxico de la L2, Jiang (2000) establece la importancia de la L1 en la adquisición del léxico de la L2. Tomando como base la estructura interna de las entradas léxicas propuesta por Levelt (1989), Jiang señala que las representaciones léxicas en la L1 están compuestas por lemas (información sintáctica y semántica) y lexemas (información morfológica y de la forma), constituyendo una unidad integrada. En contraste, las representaciones léxicas de la L2 no contienen estos dos tipos de información, al menos al principio de este proceso.

Jiang propone que existen tres etapas en el desarrollo de las representaciones léxicas de la L2. En la primera etapa sólo es importante recordar la forma de la nueva palabra (la información del significado se accede a través de la activación de conexiones con la L1) por lo que en esta etapa la representación léxica no contiene todos los elementos, sólo la forma. En la segunda etapa, gracias a mayor experiencia y uso de la lengua, las conexiones entre la L1 y la L2 se hacen más fuertes hasta que la información semántica y sintáctica se accede rápidamente. Esto se debe a que esta información se copia a la entrada de la L2. A esta segunda etapa se le llama Etapa de Mediación de la L1. En la tercera y última etapa, los demás componentes se extraen a través del uso y el contacto con la L2 de manera que la entrada léxica está finalmente completa sin necesidad de depender de la L1.

Los estudio de Talamas et al (1999) y Kroll et al (2002) mencionados anteriormente apoyan este modelo ya que proporcionan evidencia de que el incremento

en el nivel de fluidez en la L2 es responsable de conexiones más sólidas entre la L2 y los conceptos, lo que tiene como resultado mayor velocidad y precisión en las tareas de mención y traducción.

En un estudio de naturaleza distinta, Van de Craats (2003) también presenta evidencia que apoya a un modelo similar. En su estudio se analizaron las producciones espontáneas de ocho adultos en un estudio de caso múltiple longitudinal. Con una idea muy similar a la representación léxica de Jiang (2000) se estudió el desarrollo de las representaciones de los elementos léxicos en la L2. Con este fin se identificaron los casos en los que existían errores semánticos y de propiedades formales (categoría gramatical, persona, número) en las producciones de los aprendices y la forma en que estos cambiaban a través del tiempo. Los resultados reportan la tendencia de los aprendices de la L2 a unir una nueva forma léxica en la L2 con la información semántica y de propiedades formales de la palabra en la L1 en una etapa inicial del aprendizaje. De igual manera reportan un cambio gradual en las representaciones léxicas (las propiedades formales van cambiando una a una) al incrementar el contacto o en este caso el uso de la L2, resultando en producciones con menor influencia de la L1.

1.5.2 Modelo Parasitario de Adquisición de Vocabulario de la L2.

En base al modelo triádico de representación de las entradas léxicas (ver arriba), Hall (1992) propone el Modelo Parasitario de Adquisición del Vocabulario de la L2. En este modelo, el autor establece que en las primeras etapas del aprendizaje del léxico de la L2 existe una relación parasitaria en la cual los aprendices construyen su conocimiento léxico en base a estructuras lingüísticas presentes en su primera lengua. Es decir, los aprendices adoptan lo que el autor ha llamado una estrategia *parasitaria* de

naturaleza automática e inconsciente que les permite evitar la redundancia en sus representaciones léxicas.

Este modelo propone seis etapas en el desarrollo de representaciones léxicas en la L2:

1. Se construye una representación de forma.
2. Se localiza el equivalente de traducción (mediante traducción directa, definiciones en la L1 o L2 o una imagen).
3. (a) se conecta la representación de la forma con la representación de la forma del equivalente de traducción si hay empalme significativo (cognados); si no lo hay,
(b) se conecta la representación de forma con el marco sintáctico del equivalente de traducción.
4. Si no existe un equivalente de traducción, se crea una representación del marco y se conecta con el concepto
5. Si se cuenta con mayor contacto con la lengua que difiera con la configuración de la representación léxica construida en las etapas anteriores (1-4), se reformula (de manera mínima) para acomodarse a la nueva evidencia.
6. Una vez dada la retención fuerte de la forma, se cambia 3(a) por 3(b).

De esta manera, es evidente la importancia de la L1 en las primeras etapas del aprendizaje de vocabulario en la L2. Hall y Schultz (1994) presentan evidencia que apoya al Modelo Parasitario en base a un estudio de errores de marco sintáctico en estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua, ubicados en niveles básicos de competencia de la L2. En este estudio se analizaron redacciones y se localizaron los errores de marco sintáctico. Se identificaron cuatro tipos de errores:

- a) categoría sintáctica incorrecta (*Acapulco is the place to funny on the beaches)
- b) error de subcategorización: falta de complemento requerido o presencia de complemento ilegal (*you can enjoy of the sun)

- c) error de papeles temáticos: falta de papel(es) temático(s) requerido(s) o presencia de papel(es) temático(s) ilegal(es) (*It would like you)
- d) error de rasgos idiosincrásicos: falta de rasgo idiosincrásico requerido o presencia de rasgo incorrecto (*The people in Ottawa is gentl).

Se encontró que en la mayoría de estos errores (75%), el marco sintáctico usado en las palabras en la L2 era idéntico al de su equivalente de traducción. Por consiguiente pueden ser explicados en base al Modelo Parasitario.

En un estudio con pseudocognados y no cognados, Hall (2002) también presenta evidencia para este modelo. En este estudio, los participantes realizaron una tarea en la que tenían que determinar el grado de familiaridad (decir si habían visto la palabra anteriormente y proporcionar una posible traducción) con palabras en inglés. En todos los casos se utilizaron pseudopalabras, es decir posibles palabras en inglés que no tienen existencia real. Algunas de estas palabras tenían un empalme en su forma con palabras reales en español (pseudocognados, por ejemplo *pulge (pulga)*) y otras no. Los participantes reportaron mayor grado de familiaridad y hubo mayor regularidad en las traducciones proporcionadas con los pseudocognados que con las palabras no cognadas. De esta manera se confirma la hipótesis del Modelo Parasitario que establece que al encontrarse con palabras nuevas, los aprendices de una L2 automáticamente utilizan información léxica existente en su L1 (o L2) y crean representaciones de la L2 subordinadas esta información ya existente.

El Modelo parasitario ha encontrado apoyo no sólo en estudios del aprendizaje de segundas lenguas, sino también de terceras lenguas. Hall y Ecke (2003) reportan un estudio llevado a cabo con aprendices hispanohablantes en un nivel principiante de alemán como L3 y un nivel intermedio alto o avanzado en inglés como L2. Los datos fueron recolectados de entrevistas a los participantes. Estas entrevistas fueron transcritas y se identificaron errores léxicos. Estos errores fueron analizados para determinar si

compartían atributos con otros elementos léxicos en la L1, L2 o L3 en alguno de los niveles de representación léxica: forma, marco sintáctico o significado. Los resultados mostraron que existía IIL proveniente de las tres posibles fuentes: L1, L2 y L3. La mayor parte de la IIL en el nivel de la forma provenía de la L1, la mayor parte de la IIL en el nivel conceptual provenía de la L2 y la mayor parte de la IIL en el marco sintáctico provenía de la L1 o la L2. Sin embargo, en general, se encontró que la L2 tenía el mayor efecto de IIL. Como los autores reconocen, existen factores externos involucrados en este fenómeno y es necesario tomar en cuenta para explicar completamente los resultados obtenidos en este estudio. No obstante, es evidente que la tendencia de los aprendices de utilizar información léxica existente en el aprendizaje de nuevos elementos léxicos apoya al Modelo Parasitario.

1.6 Influencia Interlingüística en el nivel léxico sintáctico.

Uno de los primeros investigadores en tomar en cuenta estas propiedades sintácticas de los verbos y la manera en que afectan la adquisición del léxico de la L2 es Adjémian (1983). El proponía que debido a la tendencia de los aprendices de una L2 de emplear “experiencias previas” y generalizaciones en el desarrollo de nuevo conocimiento no era sorprendente que al momento de aprender el léxico de la L2 el aprendiz comparara las probabilidades de relación entre las propiedades léxicas de su L1 y L2 y explotara cualquiera que pudiera corresponder. En su artículo, Adjémian se enfoca a la subcategorización sintáctica de los verbos y su transferabilidad a sus equivalentes de traducción en la L2.

A partir de entonces, pero en especial en los últimos años, los investigadores han llevado a cabo estudios importantes que nos ayudan a comprender la interfaz léxico sintáctica, poniendo especial interés en la estructura argumental. De esta manera

podemos encontrar estudios como los de Helm-Parks (2001, 2003). En estos estudios se llevaron a cabo experimentos con aprendices de ILE cuyas L1s eran vietnamita e hindú-urdu con el fin de determinar la influencia de su L1 en la aparición de ciertas construcciones causativas y de verbos seriales en su interlenguaje. Debido a que estas dos lenguas difieren en su manera de expresar la causatividad, el hecho de que estas construcciones estuvieran presentes en un grupo, pero no en el otro grupo equivalente, se consideró suficiente para atribuir ese efecto a la IIL. Los resultados apoyaron la hipótesis de la transferencia de ciertas construcciones de su L1 a la L2. También se reconoció el hecho de que contar con evidencia positiva de construcciones similares en la L2 contribuía a esa transferencia incluso en niveles no tan bajos de proficiencia en la L2.

Otros estudios importantes relacionados con este mismo fenómeno son los de Inagaki (2001) y Montrul (2001). En el primero se analizaron verbos de manera-de-movimiento (*caminar, correr, marchar*) y verbos de movimiento dirigido (*ir*) que en inglés toman una frase preposicional con una meta pero en japonés no. En japonés únicamente los verbos de movimiento dirigido pueden tomar este tipo de FPs.

Por lo tanto la hipótesis afirmaba que los estudiantes no tendrían problemas al aprender el comportamiento sintáctico de los verbos de manera de movimiento en inglés, pero sí tendrían problemas con los verbos de movimiento dirigido. Esto debido a que tenderían a transferir esas propiedades sintácticas de los verbos en su L1 por consecuencia de la presencia de evidencia positiva del primer tipo de verbos y por lo tanto la generalización hacia el segundo tipo de verbos. Los resultados apoyan las hipótesis mencionadas.

En el segundo estudio (Montrul, 2001a) se analizaron verbos agentivos de movimiento dirigido que en inglés permiten una alternancia de transitividad que no es

permitida en español o en turco. La hipótesis afirmaba que debido a la ausencia de un comportamiento sintáctico similar en su L1, los turcos e hispanohablantes tenderían a considerar inapropiadas esas estructuras en inglés (aunque sí son correctas) y los angloparlantes tenderían a considerar apropiadas esas estructuras en español (aunque no lo son). Los resultados en este estudio también apoyaron a la hipótesis planteada.

Muchos de los estudios realizados en el nivel de la interfaz léxico-sintáctica han propuesto la posibilidad de correlacionar el comportamiento sintáctico de los elementos léxicos y su significado (Helms-Park, 2002, Hirakawa, 2001, Levin, 1993, Pinker, 1989); sin embargo, existen considerables variaciones a través de las diferentes lenguas en los aspectos particulares del significado decisivos para la clasificación de clases de verbos por lo que es muy difícil llegar a una clasificación adecuada que sea compatible con la infinidad de lenguas existentes.

1.7 Estrategia de investigación

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo determinar el grado de parasitismo en el uso de verbos de la L2 por parte de estudiantes en nivel intermedio y avanzado de inglés como lengua extranjera (ILE), cuya lengua materna es el español, ya que en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, es posible encontrar errores de subcategorización de los verbos cuando ésta es distinta en elementos mínimos en las dos lenguas. Por ejemplo: el verbo *dependen* y su contraparte en inglés *depend*. Ambos subcategorizan una FP; sin embargo, la preposición que encabeza la FP no es la misma en ambos verbos

7 (a) *dependen* [_ (FP **de** NP)]

(b) *depend* [_ (FP **on** NP)]

Este tipo de errores es común en niveles básicos de acuerdo con las predicciones de la estrategia parasitaria de aprendizaje de una L2 de Hall (1992). Pero ¿qué pasa en niveles intermedios y avanzados? ¿Siguen teniendo estos errores de IIL? ¿Esta influencia se da en la misma medida? ¿Son los mismos verbos? Es decir, ¿la estrategia parasitaria es una estrategia de principiantes o se aplica a cada nueva palabra independientemente del nivel global de competencia en la L2? Es necesario dar respuesta a estas preguntas para entender mejor la IIL a nivel léxico.

Por lo tanto, las preguntas centrales de investigación que guiaron el presente proyecto son:

¿La estrategia parasitaria está vinculada al nivel de competencia de los alumnos o a la novedad y/o familiaridad de las palabras?

¿En qué medida los errores de marco sintáctico en el uso de verbos por parte de estudiantes de ILE a nivel intermedio y avanzado son de carácter parasitario?

Con base en estas preguntas se formularon las siguientes hipótesis para el presente trabajo de investigación:

Hipótesis 1: La IIL en el marco sintáctico de los verbos en ILE disminuye a medida que los alumnos avanzan en su nivel de competencia de la lengua independientemente de la novedad o familiaridad de los verbos.

Hipótesis 2: La IIL está presente en los diferentes niveles de competencia de lengua (principiante, intermedio y avanzado) y está determinada por la novedad o familiaridad de los verbos.