

Universidad de las Américas Puebla

Escuela de Artes y Humanidades

Departamento de Lenguas

**Influencia interlingüística en el marco
sintáctico de subcategorización en verbos
en inglés como lengua extranjera**

Tesis profesional presentada por
Areli Reyes Durán

Para obtener el grado en
Maestría en Lingüística Aplicada

Jurado Calificador

Presidente: Dr. Roberto Herrera Herrera

Secretario y Director: Dr. Christopher John Hall Sim

Vocal: Dra. Amanda Sue Holzrichter

Cholula, Puebla, México a 10 de mayo de 2005.

Índice:

Capítulo 1 Introducción

- 1.1 Influencia Interlingüística: Panorama General.
- 1.2 El Léxico Mental.
- 1.3 Información sintáctica en el léxico mental.
- 1.4 Modelos de Representación de la Memoria Bilingüe.
- 1.5 Modelos de Adquisición del vocabulario de la L2.
 - 1.5.1 Modelo de Adquisición del Léxico de la L2 (Jiang, 2000).
 - 1.5.2 Modelo Parasitario de Adquisición de vocabulario de la L2 (Hall, 1992).
- 1.6 Influencia Interlingüística en el nivel léxico-sintáctico.
- 1.7 Estrategia de investigación.

Capítulo 2: Metodología

- 2.1 Diseño
- 2.2 Antecedentes Metodológicos
- 2.3 Estudios Piloto
- 2.4 Participantes
- 2.5 Materiales
 - 2.5.1 Selección de verbos
 - 2.5.2 Elaboración de cuestionarios
 - 2.5.2.1 Test 1: Juicios de gramaticalidad.
 - 2.5.2.2 Test 2: Cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad
 - 2.5.2.3 Test 3: Cuestionario bilingüe
- 2.6 Procedimiento

Capítulo 3: Resultados

3.1 Juicios de gramaticalidad

3.2 Cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad.

3.3 Cuestionario bilingüe

Capítulo 4 Conclusiones

4.1 Conclusiones

4.2 Implicaciones Pedagógicas

4.3 Limitantes y futuras investigaciones

Bibliografía

Anexos:

Anexo 1: Cuestionarios de Juicios de Gramaticalidad

Anexo 2: Cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad

Anexo 3: Cuestionario Bilingüe

Anexo 4: Pruebas ANOVA

Anexo 5: Sección de traducción

Anexo 6: Tabulado del cuestionario bilingüe

Anexo 7: Tabulado del Test 1

Anexo 8: Tabulado del Test 2

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)

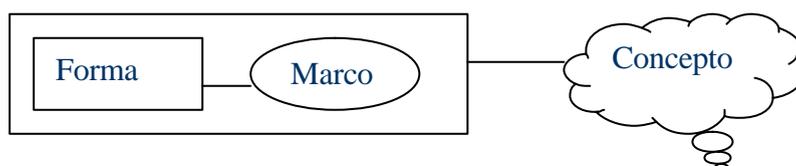


Figura 1 Modelo Triádico del Léxico Mental de la L1 (Hall, 1992)

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).

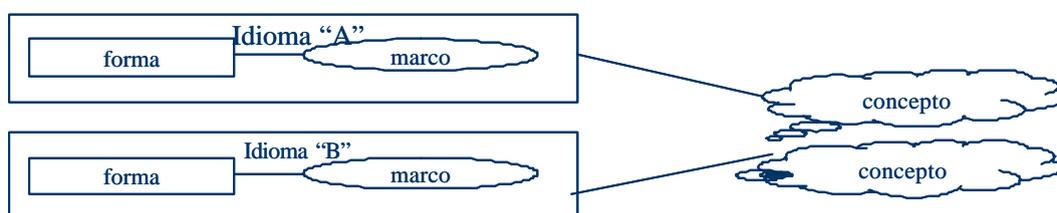


Figura 2 Entrada léxica Coordinada, Hall (por publicar)

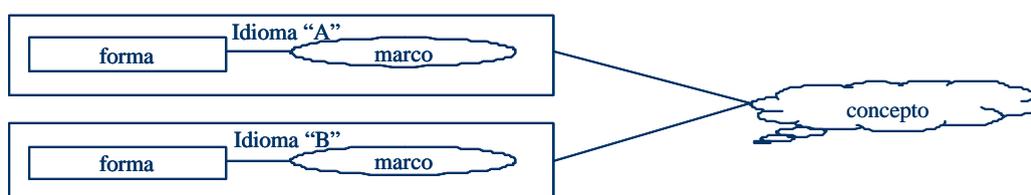


Figura 3 Entrada léxica Compuesta, Hall (por publicar)

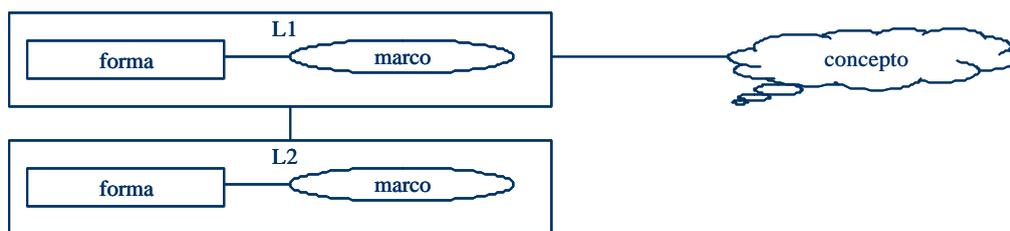


Figura 4 Entrada léxica Subordinada, Hall, (por publicar)

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.

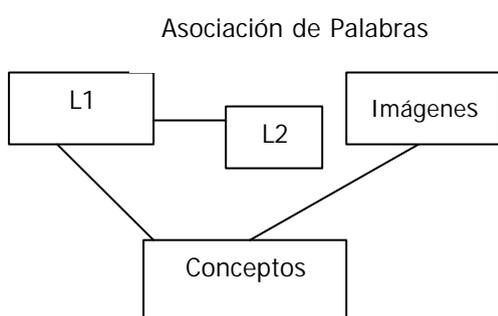


Figura 5 Modelo de Asociación de palabras en la memoria bilingüe. Potter et al., 1984.

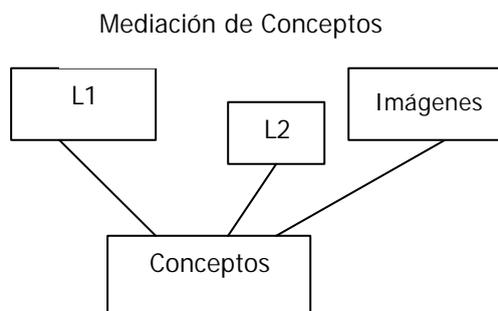


Figura 6: Modelo de Mediación de Conceptos en la memoria bilingüe. Potter et al., 1984.

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.

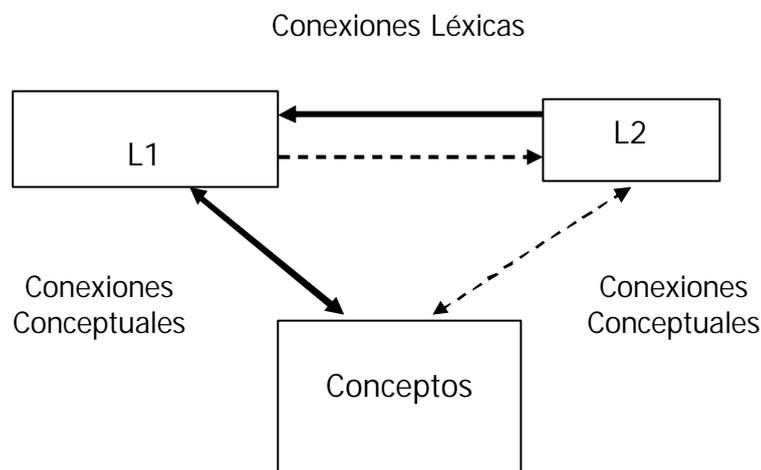


Figura 7, Modelo Jerárquico Revisado de representación léxica y conceptual en la memoria bilingüe. Kroll y Stewart, 1994.

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.

Capítulo 2: Metodología

2.1 Diseño

La presente investigación se basa en la suposición de que el grado de competencia en una L2 en aprendices de ILE y/o la familiaridad o novedad de los verbos en la L2 provoca distintos niveles de parasitismo en el uso de marcos sintácticos de estos verbos. Por lo tanto, la investigación se llevó a cabo con aprendices de ILE en diferentes niveles de competencia: básico, intermedio y avanzado.

El instrumento principal de este trabajo fue una tarea de juicios de gramaticalidad en la que se presentaban pares de oraciones (con el verbo de la investigación) a los aprendices y éstos debían determinar cuál oración era gramaticalmente apropiada. Los juicios de gramaticalidad fueron complementados con un cuestionario posterior al test de juicios de gramaticalidad para determinar el conocimiento o desconocimiento de las palabras en el instrumento y las estrategias empleadas para contestar las preguntas, así como un cuestionario de antecedentes en el aprendizaje y/o contacto con la lengua meta.

Los resultados fueron tabulados y se calcularon las frecuencias de número de oraciones con y sin IIL por niveles y por grupos de verbos (de acuerdo con su grado de novedad).

2.2 Antecedentes metodológicos

Como ya se mencionó anteriormente, no existen muchos estudios de IIL a nivel léxico-sintáctico, y los que existen difieren en las metodologías empleadas debido a que son de naturaleza distinta. Algunas de las técnicas empleadas en estas investigaciones son el análisis de errores, producciones semi-controladas (basadas en un video o ilustraciones) y juicios de gramaticalidad.

Entre los estudios que han empleado la técnica de análisis de errores podemos encontrar los realizados por Hall y Schultz (1994), Hall y Ecke (2003) y van de Craats (2003). En el estudio de Hall y Schultz se analizaron los errores de categoría sintáctica, subcategorización, red temática y rasgos idiosincrásicos (errores de marco) en redacciones elaboradas por aprendices de ILE en nivel básico.

El estudio de Hall y Ecke, también apoyado en el Modelo Parasitario, explora esta estrategia parasitaria con aprendices de una tercera lengua (alemán). En este caso, el análisis de errores se hizo a partir de entrevistas orales a aprendices principiantes de alemán como L3. Las entrevistas, grabadas y transcritas, fueron analizadas para identificar errores léxicos (en el nivel de significado, forma o marco sintáctico).

Finalmente, en el estudio de caso longitudinal de van de Craats se analizaron las producciones orales espontáneas de adultos aprendices de inglés como segunda lengua. En este caso, se identificaron los errores semánticos y de propiedades formales (categoría gramatical, persona, y número) en las producciones de los aprendices. Como este fue un estudio longitudinal, se observó la manera en que los errores cambiaban a través del tiempo.

Con respecto a las producciones semicontroladas, podemos encontrar el estudio de Helms-Parks (2003) en el que con el fin de identificar la influencia de la L1 en el uso de causativos y verbos seriales en el interlenguaje de los aprendices, se aplicaron pruebas escritas que requerían de cierta producción en la L2 por parte de los aprendices. Las pruebas contaban con pares de ilustraciones: la primera ilustraba el verbo en su forma no transitiva y no causativa, y la segunda ilustraba su contraparte causativa. Se proporcionaban *prompts* para obtener el tipo de construcción esperado e incluso se proporcionaba el verbo que debía ser empleado en la construcción causativa.

Otro instrumento metodológico empleado en este tipo de estudios son los juicios de gramaticalidad. Ejemplos del uso de este instrumento los podemos encontrar en los estudios llevados a cabo por Inagaki (2001), Montrul (2001) y Bley-Vroman & Joo (2001). En estos casos se emplearon escalas de Likert para deducir las intuiciones de los aprendices con respecto al grado de aceptabilidad gramatical de oraciones en la L2. En los tres casos las oraciones se acompañaron con ilustraciones que mostraban las acciones del verbo en cuestión.

Con base en estos antecedentes metodológicos se procedió a dar forma al diseño de la presente investigación. Aunque en un principio se consideró la opción de emplear el método de análisis de errores, se pudo observar en el estudio piloto que debido a la especificidad de los errores a analizar esta opción no era la más adecuada (ver 2.3). A diferencia de otros estudios en los que se han analizado distintas categorías gramaticales y distintos tipos de errores (de marco sintáctico, de forma, de papeles temáticos, entre otros) el presente trabajo de investigación se enfocaba únicamente a los verbos y a su marco sintáctico. Por lo tanto, las redacciones no debía ser completamente espontáneas sino enfocadas. Sin embargo, aunque se especificó los verbos que debían emplear los aprendices no utilizaron todos los verbos y generalmente los empleaban en marcos sintácticos diferentes o incluso categoría gramatical distinta de los necesarios para la investigación.

Por otro lado, un instrumento de producción con ilustraciones o video no era posible debido a que los verbos empleados en la investigación no eran de una sola clase (por ejemplos de movimiento o de causatividad) como en otros estudio. Algunos de ellos sí podían ser ilustrados mediante un dibujo o video, pero la mayoría era de un carácter más abstracto que no era posible ilustrar de forma no ambigua.

Finalmente se optó por la prueba de juicios de gramaticalidad ya que era la que mejor se adaptaba a las necesidades de la investigación. No se emplearon ilustraciones como en otros estudios por las razones anteriormente mencionadas, ni escalas Likert debido a lo subjetivo y muchas veces confuso uso de escalas. Como Juffs (2001) señala, es difícil concordar en el rango de las escalas, de 1-5 o de 1 a 7 o tal vez escalas con cero en el punto intermedio que indica un “no sé”, que muchas veces confunde a los participantes. Todo esto conlleva a diferentes interpretaciones para cada uno de los estudios en los que se emplea una escala distinta, provocando que éstos no puedan ser realmente comparados.

2.3 Estudios Piloto.

Como se mencionó anteriormente, la primera opción considerada para el instrumento principal de investigación fue el análisis de errores, en este caso de redacciones. En el primer estudio piloto realizado con sesenta estudiantes de ILE (veinte principiantes, veinte intermedios y veinte avanzados) se solicitó a los participantes elaborar redacciones en base a un título a escoger (“The best present ever”, “A wonderful surprise” y “ A terrible day”) con un número determinado de palabras (100 para principiantes, 150 para intermedios y 200-250) para avanzados) y con una tabla de verbos que emplear (los verbos del estudio para cada nivel). Sin embargo, este instrumento resultó no ser apropiado para el fin de la investigación ya que el número de verbos relevantes para la investigación empleados en las redacciones fue muy bajo (menos del 50%) y de éstos, la gran mayoría eran empleados en un marco sintáctico distinto o incluso con una categoría gramatical distinta al de interés para la investigación. Por ejemplo, era necesario saber qué preposición empleaban después del

verbo *depend*, pero sólo aparecían oraciones tales como “And I said “that depends”, “dependent girl”, etc.

El segundo estudio piloto se realizó con treinta aprendices de ILE (diez principiantes, diez intermedios y diez avanzados) y empleó como principal instrumento un cuestionario de juicios de gramaticalidad de opción múltiple. En este caso se contaba con cuatro opciones: a) la opción correcta: el verbo con su marco de subcategorización apropiado, b) una opción incorrecta con IIL: el verbo empleado con el marco de subcategorización de su equivalente de traducción en español, y c) y d) dos distractores: oraciones que incluían algún error gramatical tales como orden de las palabras, carencia de algún elemento, entre otros. Estas opciones se presentaron en un orden aleatorio.

- 1 a) The boys haven't finished painting the house
- b) The boys haven't finished to paint the house
- c) The boys haven't finish painting the house
- d) The boys hasn't finished painting the house

Sin embargo, tras llevar a cabo el piloto fue evidente que los distractores en lugar de distraer, apuntaban a la opción correcta al contar con el marco apropiado, de manera tal que tres opciones de cuatro (la opción correcta y los distractores) contaban con el marco adecuado. Por esto, se optó por incluir solamente la opción correcta y la opción incorrecta con la IIL en el trabajo de investigación final.

2.4 Participantes

Los participantes fueron 45 estudiantes de ILE de una universidad privada del centro de México en distintas etapas de formación: nivel básico, intermedio y avanzado. Es importante aclarar que los niveles son relativos, sin embargo, para propósitos de este estudio y de acuerdo con las condiciones de la población a la cual se tuvo acceso, se determinaron los niveles de la siguiente manera:

Básico: Quince estudiantes universitarios de ILE con un nivel bajo de competencia en inglés como lengua extranjera. Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 23 años. Los sujetos se encontraban inscritos en el primer y segundo curso del primer módulo de inglés preuniversitario ofrecido por una universidad privada del centro de México, donde realizan sus estudios debido a que contaban con un puntaje menor a 320 en el examen del TOEFL según lo indicado por un examen de ubicación llevado a cabo por la institución. Estos aprendices llevaban el primer libro de una renombrada serie de libros de texto de enseñanza de ILE al momento de realizarse la investigación. Ninguno de ellos contaba con otra lengua adicional (distinta a inglés y español)

Intermedio: Quince estudiantes universitarios de ILE con un nivel intermedio de competencia en inglés como lengua extranjera. Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 25 años. Estos estudiantes estaban inscritos en el primer curso de inglés universitario al contar con más de 400 puntos en el examen del TOEFL según lo indica un examen de ubicación de la universidad en la que realizan sus estudios o que concluyeron seis niveles de inglés en la misma universidad. Al momento del estudio, estos aprendices estaban llevando el libro 4 (de 5) de la misma serie. Ninguno de ellos contaba con otra lengua adicional.

Avanzado: Quince estudiantes universitarios de ILE con un nivel avanzado de competencia en inglés como lengua extranjera. Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 27 años. Estos aprendices estaban inscritos en los cursos de inglés de contenido (sobre comunicación empresarial y presentaciones orales académicas) más avanzados de la institución en la que realizan sus estudios debido a que contaban con un puntaje igual o mayor a 500 en el examen del TOEFL y/o habían aprobado el (los)

curso(s) previo(s). Estos alumnos concluyeron los cinco libros de la misma serie y otros libros de texto de nivel avanzado. En este caso, cuatro estudiantes reportaron tener una lengua adicional y otros cuatro reportaron tener dos lenguas adicionales.

Se decidió emplear como referencia estos puntajes aproximados al examen TOEFL del examen de ubicación de la universidad debido a que eran más objetivos que otras pruebas. Por ejemplo, en un principio se contempló la posibilidad de emplear el test de niveles de vocabulario de Nation (2001), sin embargo, era difícil determinar los niveles. Un ejemplo de esto es la sección de palabras académicas (que correspondería a un nivel avanzado) en la que podemos encontrar demasiadas palabras cognadas en el español debido a su origen en el latín, por lo que en esta sección los alumnos obtenían puntuaciones más elevadas que en secciones anteriores que deberían ser de menor nivel.

2.5 Materiales:

Se emplearon tres materiales:

A) Test 1: Juicios de gramaticalidad de dos opciones (Anexo 1)

B) Test 2: un cuestionario posterior al test de juicios de gramaticalidad de opción múltiple para determinar el conocimiento o desconocimiento de las palabras en el instrumento y las estrategias empleadas para contestar las preguntas. (Anexo 2)

C) Test 3: cuestionario bilingüe. (Anexo 3)

2.5.1 Selección de verbos

Los verbos empleados en los cuestionarios de juicios de gramaticalidad fueron seleccionados por niveles comparando tres series reconocidas de libros de texto de enseñanza de ILE. Se eligieron estas tres series de libros por ser de las pocas que alcanzan un nivel avanzado (la mayoría de series de libros de texto para la enseñanza de ILE sólo llegan a un nivel intermedio o intermedio alto) y por supuesto se empleó la serie de libros empleada en la universidad donde se llevó a cabo el estudio.

La razón para extraer los verbos de estas series de libros fue considerar la frecuencia de las palabras con la que los aprendices tenían contacto en los diferentes niveles, tomando además en cuenta que son materiales preparados expresamente para estudiantes de ILE en diferentes niveles. Así, se evitó emplear listas de vocabulario basadas en corpora de hablantes nativos ya que era muy difícil determinar el nivel únicamente en base a la frecuencia de las palabras, además de que no reflejaban el tipo de vocabulario empleado por aprendices de una L2. Sin embargo, se empleó una lista de vocabulario basada en un corpus de hablantes nativos pero sólo como una medida de referencia secundaria (ver página 34).

Únicamente se seleccionaron diez verbos por cada nivel. Estos verbos fueron tomados de listas de verbos que fueron realizadas a partir de las “cajitas de vocabulario” incluidas en cada lección de los libros. Solamente fueron considerados los verbos que aparecían en por lo menos dos de los libros analizados (dos series diferentes). A partir de esta lista de verbos se identificaron los verbos cuyo complemento verbal era distinto al de su equivalente de traducción en español. Se tomaron en cuenta únicamente tres tipos de complementos, por ejemplo:

a) Verbos que subcategorizan una FP encabezada por una preposición diferente en cada idioma:

1. He 'll be too busy to think about you

El futuro-estar demasiado ocupado para pensar-infinitivo acerca tu

“El estará muy ocupado para pensar en ti”

O verbos que subcategorizan una FP en un idioma y una FN en otro

2. He will not ask for money

El futuro neg pedir por dinero

“El no pedirá [F] dinero”

b) Verbos que subcategorizan un verbo en gerundio en inglés, pero un verbo en infinitivo en español:

3. Martha suggested going to the cinema

Martha sugerir-pasado ir-gerundio a el cine

“Martha sugirió ir al cine”

c) Verbos que son reflexivos en español pero no en inglés:

4. We relax [F] when we walk

Nosotros relajar-presente cuando nosotros caminar-presente

“Nos relajamos cuando caminamos”

Las listas de posibles verbos fueron muy reducidas por lo que en algunas ocasiones no fue necesario elegir los verbos que se emplearían en el estudio. En los casos en los que fue necesario elegir, se hizo en base a su frecuencia de acuerdo a Leech et al. (2001), quienes reportan listas de palabras ordenadas por su frecuencia en el Corpus Británico. Estas listas están clasificadas por categoría gramatical, por lo que se empleó la lista de acuerdo con la categoría gramatical de verbo.

De esta manera se seleccionaron diez verbos para el primer nivel (básico): cuatro verbos que subcategorizan una frase preposicional, tres verbos que subcategorizan un verbo en gerundio y tres verbos cuyas contrapartes en español son verbos reflexivos.

Para el segundo nivel (intermedio) también se seleccionaron diez verbos: cuatro verbos que subcategorizan una frase preposicional, cuatro verbos que subcategorizan un verbo en gerundio y dos verbos cuyas contrapartes en español son verbos reflexivos, además de los diez verbos del nivel anterior (or lo tanto se tuvo un total de veinte verbos).

De igual manera, para el tercer nivel (avanzado) se seleccionaron diez verbos: cuatro verbos que subcategorizan una frase preposicional, cuatro verbos que subcategorizan un verbo en gerundio (y un infinitivo en español) y dos verbos cuyas contrapartes en español son verbos reflexivos, además de los veinte verbos del nivel anterior. Por lo tanto se tuvo un total de treinta verbos (ver Tabla 1).

Tipo de marco Sintáctico	Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Verbo + frase preposicional	ask for *depend on listen to look at	*provide with think about wait for worry about	congratulate on *count on remind of blame for
Verbo + gerundio	*consider enjoy finish	avoid miss mind *suggest	*admit delay deny regret
Verbos reflexivos en español	fight marry *relax	stay feel	oppose *confess

Tabla 1: Tabla de verbos del estudio por nivel y tipo. (* verbos cognados)

En cada nivel se incluyó un verbo cognado en cada uno de los tres tipos de complementos. Estos verbos fueron elegidos de la misma manera que los demás verbos, sin embargo, algunos de estos verbos cognados fueron elegidos aún cuando sólo aparecían en una de las tres series de libros. La razón para ello es el efecto de

familiaridad de los cognados, por lo que no era tan importante si los alumnos habían sido expuestos a esos verbos o no.

2.5.2 Elaboración de los cuestionarios

2.5.2.1 Test 1: Juicios de Gramaticalidad

Una vez obtenida la lista para cada nivel, se procedió a la elaboración de los cuestionarios de Juicios de Gramaticalidad. Estos fueron cuestionarios de dos opciones:

1. La opción correcta. El verbo empleado con su marco de subcategorización apropiado.
2. La opción incorrecta con IIL. El verbo empleado con el marco de subcategorización de su equivalente de traducción en español.

Las oraciones fueron elaboradas de manera muy simple, de manera que la estructura de la misma no impidiera, confundiera o de alguna manera interfiriera con el entendimiento de las oraciones. El número de palabras en las oraciones osciló entre seis y nueve palabras en todos los niveles.

A continuación se llevó a cabo la distribución al azar tanto de los verbos como de las opciones. Se realizaron diferentes versiones de los cuestionarios con bloques de preguntas en diferente orden con el propósito de evitar algún efecto debido al orden de las oraciones y el efecto cansancio. Finalmente se añadieron dos reactivos más al principio del cuestionario, los cuales no fueron tomados en cuenta en el análisis y únicamente servían como un tipo de “calentamiento”.

2.5.2.2 Test 2: cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad

Este cuestionario fue administrado inmediatamente después del cuestionario de juicios de gramaticalidad y consiste en tres preguntas de opción múltiple con el fin de conocer las estrategias empleadas al contestar el cuestionario de Juicios de Gramaticalidad: si estaban seguros o no de las respuesta, si adivinaron, si utilizaron la traducción y finalmente si conocían o no las palabras empleadas en las oraciones. En el caso de no conocer una palabra o palabras, los aprendices debían escribir las palabras desconocidas para determinar si éstas eran los verbos clave del estudio u otras palabras no determinantes para el trabajo de investigación. Finalmente, este cuestionario también contaba con una sección de traducción en la que los participantes tradujeron al español los verbos incluidos en el Test 1.

2.5.2.3 Test 3: cuestionario bilingüe:

Finalmente se administró el cuestionario de antecedentes en el aprendizaje y/o contacto con la lengua meta. Este cuestionario consistió en preguntas de opción múltiple y escalas de Likert. El objetivo de este cuestionario fue el de identificar otras variables que pudieran influir en los resultados del estudio tales como el haber sido criados en un ambiente bilingüe, largas estancias en un país angloparlante o el conocimiento de una tercera lengua.

2.6 Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados en el orden ya antes mencionado: primero el test de juicios de gramaticalidad, a continuación el cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad y finalmente el cuestionario bilingüe. Éste último se contestó de tarea y fue entregado al profesor de la clase con quien los recogió el

investigador. Se aplicaron las dos primeras pruebas una inmediatamente después de la otra para que pudieran recordar las estrategias empleadas al contestar los juicios de gramaticalidad.

Algunos de los participantes fueron visitados en sus clases para poder administrarles los cuestionarios mientras que otros acudieron a un área especial (Centro de Aprendizaje de Lenguas (CAL)) en un horario distinto a sus clases para contestar los cuestionarios. En este último caso, los alumnos recibieron un punto extra por su participación en el estudio.

Las instrucciones fueron dadas en español (tanto escritas como de manera oral) y los participantes tuvieron un tiempo límite de una hora para contestar los dos cuestionarios (juicios de gramaticalidad y el cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad). El investigador estuvo presente mientras los participantes contestaban los cuestionarios y estuvo disponible para cualquier duda con relación a las instrucciones.

Capítulo 3: Resultados

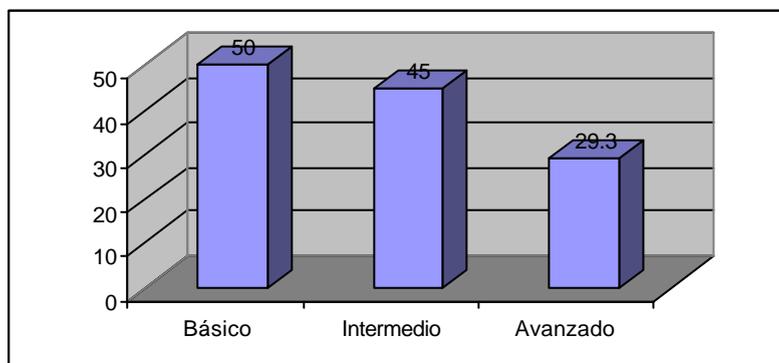
3.1 Juicios de Gramaticalidad.

Para poder comenzar el análisis de los resultados del presente trabajo de investigación primero es necesario recordar las hipótesis planteadas al inicio del mismo.

La hipótesis 1 predice que la IIL en el marco sintáctico de los verbos disminuye a medida que los alumnos avanzan en su nivel de competencia de la L2, independientemente de la novedad de los verbos.

La hipótesis 2 predice que la IIL está presente en los diferentes niveles de competencia de la L2 y el grado en el que se presenta está determinado por la novedad de los verbos.

Con el fin de analizar la hipótesis 1 se calcularon los porcentajes promedio¹ de IIL por cada nivel (gráfica. 1)



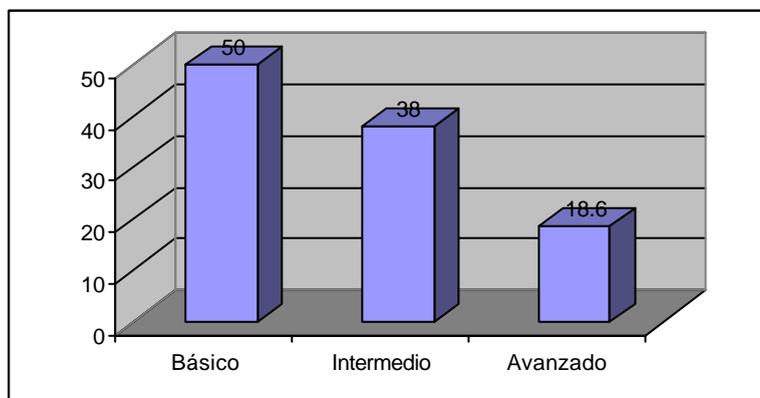
Gráfica 1: Porcentaje de IIL por niveles de competencia.

Como se puede observar, existe una tendencia hacia una disminución de la IIL a medida que se incrementa el nivel de competencia en la L2. Estos resultados son corroborados por la prueba estadística aplicada a estos datos, un análisis de varianza de

¹ Se emplearon porcentajes promedio en esta sección porque no se manejó el mismo número de verbos en los tres niveles; hubo diez verbos en el nivel básico, veinte en el nivel intermedio y treinta en el nivel avanzado.

un factor (ANOVA). Los resultados indican una diferencia significativa de la IIL a través de los tres niveles de competencia, 'F(2,42)=8.1, p< 0.005'. Se encontró un grado mayor de IIL en el nivel básico (M=50, SD= 16.03), seguido por el nivel intermedio (M=45, SD= 11.01) y por último el nivel avanzado (M= 29.3, SD= 16.2).

Es importante recordar que se contó con diferentes grupos de verbos, uno en el nivel básico, dos en el nivel intermedio (el grupo del nivel anterior y un grupo nuevo) y tres en el nivel avanzado (los dos grupos del nivel anterior y un grupo nuevo). La diferencia en el nivel de IIL a través de los grupos es aún más evidente si nos enfocamos únicamente al mismo grupo de verbos en los tres niveles, es decir a los diez verbos del nivel básico que pasan a ser verbos conocidos en los otros dos niveles (intermedio y avanzado). De esta manera podemos ver el comportamiento sintáctico de los mismos verbos a través de los diferentes niveles (gráfica 2).



Gráfica 2: Porcentaje del primer grupo de verbos por nivel de competencia

En este caso y debido al tipo de datos empleados (frecuencias y no porcentajes como en el caso anterior) se aplicó una prueba Chi cuadrada para determinar la significatividad de los resultados. Una vez más, los resultados fueron significativos, $X^2(4,N=15)= 34.85, p<0.05$.

También se realizó una comparación de las frecuencias de IIL por niveles para cada uno de los verbos de este primer grupo (es decir los diez verbos del nivel básico que pasan a ser verbos conocidos en los niveles intermedio y avanzado). La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos.

Verbos	Básico	Intermedio	Avanzado	χ^2
ask	5	1	0	8.08
consider	12	11	7	* 4.2
**depend	10	10	3	11.69
enjoy	11	8	4	6.58
fight	1	0	0	* 2.05
finish	12	12	3	15
listen	5	0	2	6.43
look	12	10	6	* 5.29
marry	2	3	2	* 0.34
relax	5	2	1	* 3.95

Tabla 2: Frecuencias por verbo a través de los diferentes niveles de competencia.

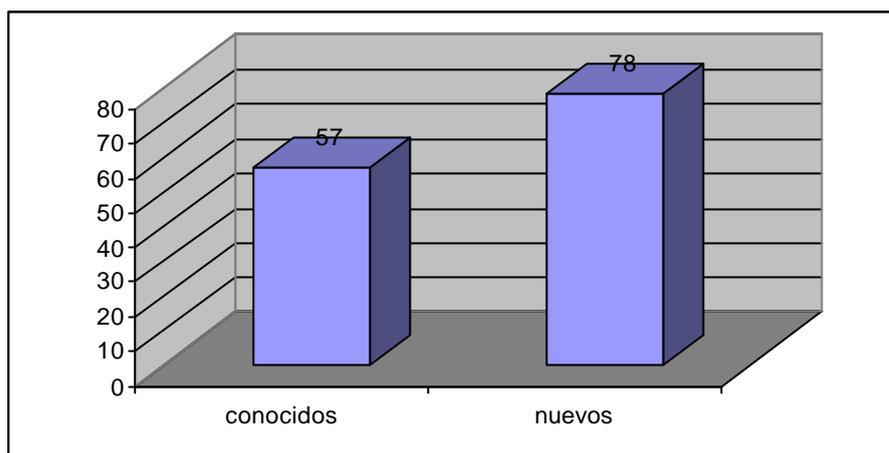
$X^2 = (2, N=15)$

** $X^2 = (4, N=15)$

* no significativo

En este caso es posible notar que únicamente 5 verbos presentan diferencias significativas de acuerdo a la prueba chi cuadrada aplicada a estos datos.

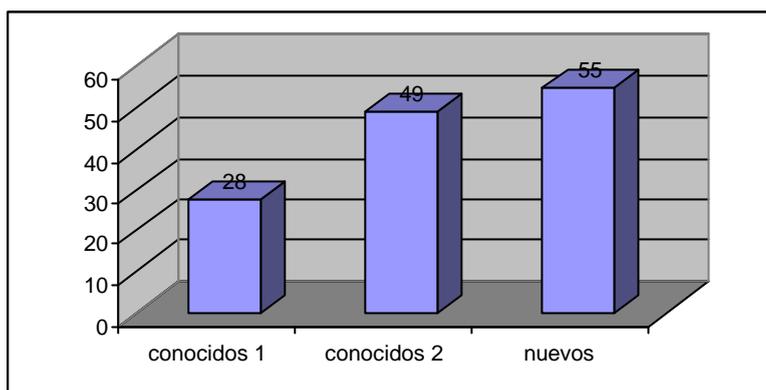
Para analizar la hipótesis 2 se realizaron comparaciones entre los distintos grupos de verbos en los niveles intermedio y avanzado únicamente. Esta comparación no fue posible en el nivel básico dado que en ese nivel sólo existía un grupo de verbos. En el nivel intermedio se compararon las frecuencias de IIL obtenidas de los dos grupos de verbos: conocidos (probablemente introducidos en el nivel básico) y nuevos (probablemente introducidos en el nivel intermedio).



Gráfica 3: Frecuencias de IIL por grupos de verbos en el nivel intermedio.

Como se puede observar en la gráfica 3, existe una diferencia en el grado de IIL entre el grupo de verbos conocidos y nuevos para este nivel. Se puede apreciar una tendencia hacia un mayor grado de IIL en los verbos nuevos. Las frecuencias fueron sometidas a una prueba chi cuadrada para determinar si las diferencias apreciadas en las gráficas eran estadísticamente significativas. Los resultados muestran una diferencia significativa entre los dos grupos de verbos, conocidos y nuevos $\chi^2(1, N=15)=6.68, p < 0.05$.

En cuanto al nivel avanzado, se siguió exactamente el mismo procedimiento, pero en este caso se contó con tres grupos de verbos: conocidos 1 (probablemente introducidos en el nivel básico), conocidos 2 (probablemente introducidos en el nivel intermedio) y nuevos (probablemente introducidos en el nivel avanzado).



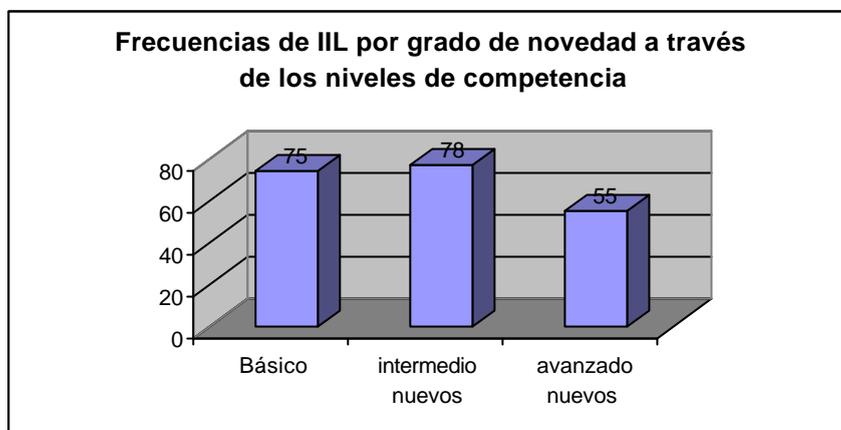
Gráfica 4: Frecuencias de IIL por grupos de verbos en el nivel avanzado.

Al igual que en el nivel intermedio, se puede observar una tendencia de incremento en el grado de IIL a medida que incrementa el nivel de novedad de los verbos (gráfica 4).

Las frecuencias en este nivel también fueron sometidas a una prueba chi cuadrada. Los resultados para el nivel avanzado también muestran una diferencia significativa entre los tres grupos $\chi^2(2, N=15)= 11.76, p<.05$. Sin embargo, al hacer la comparación entre grupos: conocidos 1 vs conocidos 2, conocidos 2 vs nuevos y conocidos 1 vs nuevos, los resultados fueron un poco diferentes. La prueba chi cuadrada para la comparación entre conocidos 1 y conocidos 2 en el nivel avanzado arrojó diferencias significativas $X^2(1, N=15)= 7.70, p< 0.05$. Lo mismo ocurrió al comparar conocidos 1 vs nuevos, $X^2(1, N=15)= 12.12, p<0.05$. No obstante, la comparación entre conocidos 2 y nuevos no fue significativa, $X^2(1, N=15)= 0.5296, p>0.05$.

Es evidente gracias a los resultados anteriormente presentados que ambas hipótesis son aceptadas, por lo que se decidió hacer una comparación a través de los distintos niveles manteniendo constante el grado de novedad de los verbos. De esta manera se realizó una comparación entre los grupos de verbos con mayor grado de novedad, es decir, el único grupo en el nivel básico (que debiera ser relativamente

nuevo dado el nivel de los aprendices) y los grupos de verbos nuevos en los niveles intermedio y avanzado.



Gráfica 5: Frecuencias de IIL por grado de novedad a través de los diferentes niveles de competencia.

En este caso, lo que es más sorprendente es que en lugar de disminuir del nivel básico al intermedio, éste aumenta y después del nivel intermedio al avanzado disminuye, por lo que no es posible realmente apreciar un patrón. Sin embargo, la diferencia entre las frecuencias en el nivel básico y el intermedio no es tan evidente. Por otro lado, no se pudo aplicar pruebas estadísticas a estos datos ya que son verbos y participantes diferentes.

3.2 Cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad

Para corroborar la información obtenida del cuestionario de juicios de gramaticalidad, se aplicó un segundo cuestionario que nos permitía apreciar de qué manera se había contestado el cuestionario y si esto podría afectar las respuestas del principal instrumento de la investigación.

La primera pregunta indagaba acerca de qué tan seguros los participantes estaban de sus respuestas o si únicamente habían adivinado. Las respuestas eran reportadas por los aprendices por cada para de oraciones. La Tabla 3 nos muestra los porcentajes por niveles de cada una de las opciones para esta pregunta.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción
Nivel de competencia en ILE	Estaba completamente seguro	No estaba seguro pero sonaba mejor	Adivinó	No contestó
	%	%	%	%
Básico	62.7	37.3	0	0
Intermedio	56.8	40.3	2.3	0.7
Avanzado	57.3	41.6	1.1	0

Tabla 3: Pregunta 1: “Al Escoger la opción correcta: a) sabía exactamente por qué era correcta, b) no sabía exactamente por qué era correcta, pero sonaba mejor, c) sólo adiviné”.

Es interesante resaltar el hecho de que los participantes en el nivel básico fueron los que reportaron un porcentaje más alto en la primera opción, es decir en el grado de seguridad con respecto a las respuestas que habían proporcionado al cuestionario de juicios de gramaticalidad. Sin embargo, una prueba ANOVA aplicada a la primera opción de esta pregunta, indicó una diferencia no significativa, ‘ $F(2,42)=0.1, p>0.05$ ’. Lo mismo ocurrió con el análisis estadístico de las tres opciones restantes con los siguientes resultados: 2ª opción, $F(2,42)=0.09, p>0.05$ ’; 3ª opción, $F(2,42)=2.8, p>0.05$; y 4ª opción $F(2,42)=1, p>0.05$.

La segunda pregunta indagaba acerca del conocimiento o desconocimiento de las palabras en las oraciones del cuestionario de juicios de gramaticalidad, poniendo especial interés en el verbo objeto (verbo cuyo marco sintáctico era analizado) de la frase. En la Tabla 4 se presenta un resumen de los porcentajes obtenidos en esta pregunta y sus opciones.

	1a opción	2a opción	3a opción	4a opción
Nivel de competencia en ILE	Conocía todas las palabras	Desconocía el verbo objeto	Desconocía algunas palabras pero conocía el verbo objeto	No contestó
Básico	82	8.7	9.3	0
Intermedio	89	7.5	2	1.3
Avanzado	97.6	1.8	0.4	0.2

Tabla 4: Pregunta 2: “ Conocía todas las palabras: a) si, b) no Cual(es)_____”

En este caso es posible observar una tendencia hacia un porcentaje más alto de conocimiento de las palabras contenidas en las oraciones a medida que incrementa el nivel de competencia en ILE. De igual manera es posible apreciar una disminución en el porcentaje de verbos objeto desconocidos por parte de los participantes en las oraciones del cuestionario. Las pruebas ANOVA aplicadas a estos porcentajes indican valores significativos para las primeras tres opciones de esta pregunta: 1ª opción, ‘F(2,42)=8.1, p<0.005’; 2ª opción, ‘F(2,42)= 4.9, p< 0.05’; 3ª opción, ‘F(2,42)=7, p<0.005’; pero una diferencia no significativa para la 4ª opción, ‘F(2,42)=2.4, p<0.05’. No obstante, por la naturaleza de esta última opción, el resultado no significativo sólo indica que este porcentaje no afecta a las otras opciones.

Sin embargo, la sección de traducción del mismo cuestionario muestra unos resultados diferentes. De hecho, los porcentajes aumentan en cuanto al desconocimiento del verbo objeto. Así, los aprendices del nivel básico contestaron de manera equivocada o no contestaron el 25.3 % de los verbos; los aprendices del nivel intermedio el 23% y los del nivel avanzado el 12 % de los verbos. (Anexo 5)

La última pregunta indagaba acerca del uso de la traducción como una estrategia al tratar de determinar cuáles oraciones eran correctas. La Tabla 5 muestra los resultados en forma de porcentajes de esta pregunta.

	1a opción	2a opción	3a opción
Nivel de competencia en ILE	Tradujo	No tradujo	No contestó
Básico	64.7	35.3	0
Intermedio	51	48.3	0.7
Avanzado	5.1	94.4	0.4

Tabla 5: Pregunta 3: “ Traduje la oración al español para determinar si era correcta o no:

a) si, b) no”

En esta tabla se puede ver una evidente tendencia hacia emplear menos la traducción de las oraciones a medida que se incrementa el nivel de competencia en ILE. Las pruebas ANOVA corroboran esta información ya que dan como resultado valores significativos en las primeras dos opciones de esta pregunta, 1ª opción, ‘F(2,42)= 11.2,

$p < 0.001$ y 2ª opción, $F(2,42) = 11.2$, $p < 0.001$; pero con una diferencia no significativa en la última opción $F(2,42) = 1.1$, $p > 0.05$. Sin embargo, por la naturaleza de esta opción, el resultado no significativo sólo indica que no afecta a las otras opciones.

3.3 Cuestionario bilingüe

Los resultados obtenidos en el cuestionario bilingüe únicamente fueron empleados para identificar a participantes que no debieran ser empleados en el estudio por contar con características muy diferentes a las de los demás. Por ejemplo, haber vivido mayor parte de su vida en un país de donde se hablara la L2 u otra lengua, tener padres nativos de una lengua distinta al español o inglés, haber sido educados en un ambiente bilingüe en una lengua diferente al español o inglés, entre otras. Se eliminó 1 participante en el nivel intermedio y 2 participantes en el nivel avanzado en base a los criterios antes mencionados. Los resultados de este cuestionario se muestran en el anexo 6; sólo se incluyen los datos de los participantes que sí fueron incluidos en el estudio.

Capítulo 4

4.1 Interpretación y conclusiones.

Como fue posible apreciar en el capítulo anterior, los resultados obtenidos en esta investigación apoyan ambas hipótesis planteadas al principio de la misma, lo cual sugiere que ambas hipótesis deben ser aceptadas. De acuerdo con las pruebas estadísticas aplicadas a los datos con respecto a la primera hipótesis, se pudo corroborar el impacto del nivel de competencia de la L2 en el grado de IIL en el marco sintáctico de los verbos, ya que se pudo observar la disminución de la IIL a medida que el nivel de competencia en la lengua extranjera aumenta. Este resultado es congruente con diversos estudios que se han llevado a cabo para estudiar la relación de estas dos variables (Jarvis, 2000; Odlin, 1989).

Sin embargo, también fue posible observar que la segunda variable, es decir el grado de novedad de las palabras, tiene de igual forma impacto en el nivel de IIL. En este caso, los resultados mostraron una tendencia hacia un incremento de IIL en el marco sintáctico de los verbos más novedosos. Sin embargo, aunque al hacer las comparaciones de los distintos grupos de verbos en el mismo nivel (conocidos y nuevos en el nivel intermedio y conocidos 1, conocidos 2 y nuevos en el nivel avanzado) se puede apreciar la tendencia anteriormente mencionada, no todas obtuvieron resultados estadísticamente significativos (tres de las cuatro comparaciones realizadas obtuvieron diferencias significativas).

Una vez que se identificó que ambas hipótesis eran aceptadas, se intentó determinar qué variable podría tener mayor impacto, el grado de competencia o el grado de novedad en la disminución o aumento de la IIL en el marco sintáctico de los verbos. De esta manera se realizó una comparación tomando en cuenta el mismo grado de novedad en los diferentes niveles de competencia (los grupos de verbos nuevos en todos

los niveles). Lo que se esperaba era ver una tendencia hacia una disminución de IIL a medida que aumentaba el nivel de competencia de los sujetos, lo que implicaría que aún cuando el grado de novedad fuera el mismo habría diferencias en los tres niveles debido al nivel de competencia, y por lo tanto se podría considerar como más determinante. O por el contrario, se esperaba que no hubiera diferencias notables entre los tres grupos, de manera que el grado de novedad sería la variable con más impacto ya que el grado de competencia no influiría significativamente en los datos obtenidos.

En los resultados obtenidos fue posible apreciar que el grado de IIL disminuyó en lugar de aumentar del nivel básico al intermedio y luego disminuyó al avanzado. Sin embargo, la diferencia entre el nivel básico y el intermedio fue muy pequeña, mientras que la diferencia entre el nivel intermedio y el avanzado fue muy evidente.

Aunque con estos datos no es posible determinar qué variable, el grado de competencia en la L2 o el grado de novedad de los verbos, es más determinante en el nivel de IIL en este estudio, es importante destacar una tendencia que es reflejada en este estudio. Los resultados de IIL por niveles de competencia (tanto por grupos de verbos (Gráficas 1 y 2), como por verbos (Tabla 2) muestran diferencias no tan notables entre los niveles básico e intermedio, pero niveles mucho más notables entre el nivel intermedio y el avanzado. Esta tendencia también es evidente en los porcentajes de traducción reportados en el Test 2, donde los porcentajes no fueron tan distintos entre el nivel básico y el intermedio (64.7% y 51 % respectivamente), como de intermedio a avanzado del 51 % al 5.1% para el nivel intermedio y avanzado respectivamente.

Esto puede explicarse en base al grado de exposición y/o contacto con la lengua meta, ya que normalmente los aprendices de niveles avanzados cuentan con mayor contacto con la L2. Esto, por lo tanto, implica mayores oportunidades para reorganizar

sus entradas léxicas de acuerdo a la evidencia positiva en la L2 y mayor dificultad para los investigadores para determinar qué palabras son realmente novedosas para ellos.

Por otra parte es importante destacar el hecho de que el 50% de los verbos en la comparación por verbos (tabla 2) mostró una diferencia significativa en el grado de IIL por niveles. Aquí cabe señalar que tres de los verbos que no tuvieron resultados significativos son del mismo tipo de marco sintáctico (reflexivos en español) y conformaban la muestra total para ese tipo de marco en ese grupo de verbos. Esto se puede interpretar como un indicio de que el tipo de marco sintáctico puede afectar el grado de IIL, sin embargo, los datos obtenidos en este estudio no son suficientes como para afirmar tal hecho.

También es importante subrayar el hecho de que los grados de novedad son relativos. Si bien es cierto que se tuvo mucho cuidado en el proceso de selección, también es cierto que todos los sujetos pueden estar expuestos a distintos materiales o discursos (pedagógicos o auténticos) fuera del salón de clases, lo que puede propiciar contacto con (y la necesidad de emplear) una gran variedad de palabras y no únicamente las consideradas adecuadas a su nivel de competencia. Esto es especialmente cierto en los niveles más avanzados de competencia. De esta manera, el grado de novedad es hasta cierto punto relativo. Además, se debe señalar que en el cuestionario posterior a los juicios de gramaticalidad los sujetos del nivel intermedio fueron los que reportaron el menor porcentaje de seguridad al contestar el primer cuestionario y de igual manera fueron los que reportaron un porcentaje mayor en contestar adivinando (sin embargo las pruebas estadísticas no mostraron diferencias significativas).

Evidentemente no es posible determinar cuál variable (el nivel de competencia en la L2 o el grado de novedad) tiene más peso en el grado de IIL. Sin embargo, lo que sí es evidente es que la Estrategia Parasitaria de Adquisición de la L2 (Hall, 1992) está

presente en todos los niveles de competencia de una L2, aunque en distintos grados. Esto se debe a que, como se ha observado en distintos estudios de similar naturaleza (Helm-Parks, 2001, 2003; Inagaki, 2001; Montrul 2001), existe evidencia positiva en la L2 de casos en los cuales los verbos tienen un alto grado de empalme en su marco sintáctico, por lo que los alumnos tienden a generalizar estas incidencias en la L2. También fue posible darse cuenta de que el grado de parasitismo en el marco sintáctico de los verbos depende tanto del nivel de competencia de los hablantes bilingües como del grado de novedad de los verbos. De esta manera, utilizando la terminología de Weinreich (1953), podemos identificar distintos tipos de organizaciones léxicas (subordinadas, compuestas y coordinadas) para distintas palabras para el mismo sujeto.

4.2 Implicaciones Pedagógicas:

Este estudio se enfocó a los casos donde la IIL puede ser considerada negativa debido a que ocasiona que los sujetos empleen algún verbo de manera distinta a la empleada por los hablantes nativos. Este tipo de estrategia de investigación, la identificación de errores, es conveniente metodológicamente porque nos ayuda a tener una visión de los distintos fenómenos que ocurren en el habla de los hablantes no nativos; también porque ponen en el foco de atención estas “desviaciones” en el uso de la lengua meta. Sin embargo, no hay que olvidar que como se comentó anteriormente, la estrategia parasitaria es automática e inconsciente. Pudimos apreciar que no importa el nivel de competencia, esta seguirá siendo empleada, al menos para palabras nuevas ya que implica una gran economía lingüística. Además, se obtuvo una lista bastante larga de verbos de los diferentes libros de texto; sin embargo, los que diferían en su marco sintáctico y que, por lo tanto, podían causar errores era una lista pequeña. En todos los

demás casos, en los que los marcos sintácticos de los verbos tienen un mayor grado de empalme, la estrategia parasitaria es de gran ayuda.

No obstante, como maestros debemos de tratar de lograr un balance adecuado en nuestras clases. Si bien es cierto la estrategia parasitaria nos ahorrará mucho trabajo en cuanto a la adquisición de marcos sintácticos, también es cierto que no hacer notar a los alumnos que existen casos en los que los marcos difieren nos puede llevar a errores fosilizados, aun cuando sea un porcentaje no muy alto de verbos en esta situación. Este problema está presente no sólo en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también contextos de inmersión y de adquisición “natural” (*naturalistic*) de la L2. Estudios llevados a cabo en estos dos últimos contextos (Harley, 1992; Harley & Swain, 1984; Vignola & Wesche, 1991; citados en Doughty & Williams, 1998) sugieren que cuando el aprendizaje de una segunda lengua tiene un enfoque totalmente basado en la experiencia (*experiential*) y en el significado, algunos elementos lingüísticos no alcanzan un desarrollo igual que los de la lengua meta, aún después de años de contextos significativos y oportunidades para la interacción. En base a estas observaciones, se ha sugerido la necesidad de emplear un enfoque que ponga atención a la forma. Por *atención a la forma* en este contexto se toma la distinción de Michael Long (1991) entre *atención a laS formaS* y *atención a la forma*. El primer término, *atención a laS formaS*, es una característica de los enfoques sintéticos cuyo principio consiste en acumular elementos lingüísticos aislados, extraídos de contexto o actividad comunicativa. El segundo, *atención a la forma*, es un enfoque en el cual es necesario primero poner atención al significado antes de que la atención a elementos lingüísticos se lleve a cabo. En este caso, se atrae la atención de los estudiantes hacia elementos lingüísticos a medida que surgen de manera incidental en las clases.

De esta manera se debe considerar analizar los casos específicos, es decir las excepciones, tratando de poner mayor énfasis en la forma, en este caso, de los marcos sintácticos de las palabras, ya que como Doughty & Williams (1998) resaltan, ciertas metodologías (el Enfoque Comunicativo, por ejemplo) tienden a estar muy enfocadas en el significado únicamente y a las habilidades comunicativas sin importar si hay errores en la producción, lo que lleva a un descuido de la forma. De esta manera, es importante enfocarse en la forma, poniendo mayor énfasis en ella, e incluso, quizá, explicaciones explícitas resaltando las diferencias en los marcos sintácticos en verbos o palabras de alta frecuencia, de manera que se evite una fosilización. Sin embargo, no se recomienda este tipo de estrategia para palabras o verbos de muy baja frecuencia, las cuales es posible que aunque las pueda volver a encontrar en un texto, es muy poco probable que necesite producirlas.

Para aquéllos que estén en contra del uso de la explicación explícita, pueden hacer uso de los corpora con el fin de obtener un número importante de oraciones que puedan ejemplificar el marco sintáctico del verbo al que se desea poner atención, invitando a los alumnos a deducir las reglas de subcategorización (o de papeles temáticos, o categoría sintáctica).

must take time into account, I [think](#) a day or two should be enough to f
so personal. One sitter may [think](#) "a leather couch" identifies a rea
that I really felt alive. But I [think](#) a man needs at least one intimate
"prestige" abroad. What does he [think](#) a remark like this "lousy" one doe
know yet, it's crazy; I have to [think](#) about it. But California is where
situation she was in, she would [think](#) about something else. Her mother a
all the time. Northerners never [think](#) about them whereas Southerners are
shook her head. She must not [think](#) about time. That was another one o
as if it were something he might [think](#) about when he grew stronger. M
American law". "What did you [think](#) about Bang-Jensen's contention of
We in this Department must [think](#) about foreign policy in its total c
people believe she did. We [think](#) differently. We believe that autism
Mrs& Knauer said she did not [think](#) dog owners should be penalized for
ily, out cold, and Shayne didn't [think](#) either of them had recognized him
t's really tremendous when you [think](#) Ella Fitzgerald is coming from Aust
legislative side and in which I [think](#) every one of us might naturally ma

Figura 8: ejemplo de corpus, tomado de Web Concordancer, Virtual Language Center (2004)

Por ejemplo, una vez que se han mostrado el verbo *think* en distintas oraciones que ejemplifican su marco sintáctico, es posible atraer la atención de los aprendices mediante preguntas del tipo ¿qué podemos encontrar después del verbo *think*? ¿Una frase? ¿Una preposición? ¿En los casos en los que encontramos una preposición cuál es ésta o éstas?

Sin embargo, lo más importante es permitir a los alumnos activar estas formas lingüísticas de manera frecuente con el fin de formar conexiones fuertes que les permitan integrarlas a su memoria de largo plazo, por lo que se deben fomentar actividades en las que se empleen estas nuevas formas ya sea mediante la escritura (escribir ejemplos novedosos) o el uso oral en el salón de clases.

4.3 Limitantes y recomendaciones para futuras investigaciones.

Una de las limitantes más determinantes en este estudio fue la información disponible para la selección de verbos. Se emplearon libros de texto de acuerdo con los diferentes niveles necesarios para la investigación y listas de frecuencias de palabras con el fin de identificar los posibles verbos por nivel. Sin embargo, es importante mencionar el hecho de que en ambos casos, la fuente de información para la elaboración de esos materiales son hablantes nativos. Es evidente que no es recomendable tomar como parámetro los hablantes nativos de la L2, ya que los aprendices se encuentran en una situación muy diferente, especialmente si se encuentran en un ambiente de lengua extranjera.

Existen corpora basados en las producciones de hablantes no nativos, e incluso, bancos de datos de errores producidos por aprendices de la L2; sin embargo, el problema es que no es posible acceder a ellos fácilmente. Una buena opción sería ir recopilando redacciones de aprendices de la L2, de manera que sea posible no sólo contar con las intuiciones sobre gramaticalidad de los aprendices, sino también la forma en que normalmente producen los elementos léxicos en la L2. Por otro lado, es bien sabido que es necesario contar con grandes cantidades de datos para realmente poder encontrar patrones en las producciones de los alumnos y poder realizar listas de frecuencias de acuerdo a su nivel de competencia en la lengua extranjera.

Otra limitante del estudio se deriva directamente de la mencionada anteriormente. En este caso es en cuanto a los tipos de verbos empleados. En el trabajo de investigación se tomaron en cuenta tres tipos de subcategorización: verbos que subcategorizan una frase preposicional, verbos que subcategorizan un verbo en gerundio y verbos cuyo equivalente de traducción era reflexivo en español, pero no en inglés. En un principio se pensó en analizar también si el tipo de subcategorización tenía alguna repercusión en el grado de IIL; sin embargo debido a lo reducido de la lista de la cual se extrajeron los verbos, no se pudieron obtener suficientes verbos de cada marco de subcategorización ni el mismo número de verbos de un tipo determinado por nivel. Por lo tanto, no fue posible sacar conjeturas acerca de este fenómeno. De esta manera, en futuras investigaciones sería importante tomar en cuenta este aspecto del tipo de marco de subcategorización, así como del comportamiento de los verbos cognados, que en este estudio no fue posible analizar. Finalmente, es necesario realizar un estudio similar que incluyera más verbos y más participantes.

Bibliografía:

- Adjémian, C. (1983) The transferability of lexical properties. En S. Gass, & L. Selinker, (Eds), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Aitchison, J. (1994) *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*, Cambridge: Blackwell Publishers.
- Andersen, Roger. (1979) The relationship between first language transfer and second language overgeneralization. En R. Andersen (Ed.) *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*, Washington, D.C.: TESOL.
- Bley-Vroman, R. (1990) What is the logical problem of foreign language learning? En S.M. Gass, and J. Schachter (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, H, & Leung, Y. (1989). Patterns of lexical processing in a non-native language. *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*.
- De Groot, A. M. B. (1992) Determinants of word translation. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18
- De Groot, A. M. B (1993) Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed representational system. En R. Schreuder & B. Weltens, (Eds.). *The bilingual lexicon* (pp. 27-51). Amsterdam: John Benjamins.
- De Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Madrid: Planeta-Agostin
- Doughty. C. & Williams, J (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (Eds.)(1983) *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury Houses.

- Hall, C.J. (1997). Palabras concretas, palabras abstractas y rasgos categoriales en el léxico mental bilingüe. En R Barriga Villanueva y P. M. Butragueño, *Varia lingüística y Literaria: 50 años del CELL, Tomo 1. Lingüística*, (eds), 363- 381, México City: El colegio de México.
- Hall, C.J. (1992). *Making the right connections: Vocabulary learning and the mental lexicon*. Manuscrito sin publicar, Universidad de las Américas-Puebla: Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. 363 128.
- 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.
- Hall, C.J. and Schultz, M. (1994). Los errores de marco sintáctico: evidencia del Modelo Parasitario del Léxico Mental en un Segundo Idioma. En *Memorias del II Congreso Nacional de Lingüística, special issue of Estudios en Lingüística Aplicada*, 12, 19/20, 376-389.
- Hall, C.J. & Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. En J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (eds). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Hall, C. J. (por publicar). *An introduction to language and linguistics: breaking the language spell*. London: Continuum.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Cripser, & A. Howatt (eds), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press.

- Helms-Park, R. (2001) Evidence of lexical transfer in learner syntax: The acquisition of English causatives by speakers of Hindi-Urdu and Vietnamese (2001). *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 1, 71-102.
- Helms-Park, R. (2002) The need to draw second language learners' attention to the semantic boundaries of syntactically relevant verb classes. *Canadian Modern Language Review*, 58(4).
- Helms-Park, R. (2003) Transfer in SLA and creoles: the implications of causative serial verb constructions in the interlanguage of Vietnamese ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 2, 211-244.
- Inagaki, S. (2001). Motion verbs with goal PPs in the acquisition of English and Japanese. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 153-170.
- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Semantics as a mentalistic enterprise*. Oxford: Oxford University Press.
- Jarvis, S. (2000) Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon *Language Learning*. 50(2),245-310.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77.
- Juffs, A. (2001). Discussion: verb classes, event structure, and second language learner's knowledge of semantics-syntax correspondences. *Special issue of Studies in Second Language Acquisition*, 23
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (Eds.).(1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

- Kolers, P. A. (1963) Interlingual word associations, *Journal of verbal learning and verbal behavior* 2.
- Kroll, J. F., & Curley, J. (1988) Lexical memory in novice bilinguals: the role of concepts in retrieving second language words.. En M. Gruneberg, P Morris, & R. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory*, London: Wiley.
- Kroll, J.F. & Stewart, E. (1994) Category Interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.
- Kroll, J.F., Michael, E., Tokowicz, N. & Dufour, R. (2002), The development of lexical fluency in a second language. *Second Language Research* 18(2):137-171.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, W. R. (1968) Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. En James Alatis (Ed.). *Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Monograph series on Languages and Linguistics, Georgetown University. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. Hyltenstam & A. Viberg (eds), *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S. (Ed) (2001a). Representational and developmental issues in the lexico-syntactic interface: Acquiring verb meaning in a second language. *Special issue of Studies in Second Language Acquisition*, 23

- Montrul, S. (2001b) Agentive verbs of manner of motion in Spanish and English as second languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 171-206.
- Nation, I. S. P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1994). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peck, S. (1978). Child-child discourse in second language acquisition. En E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A book of Readings*, Mass: Newbury house.
- Potter, M. C., So, K., Von Eckardt, B., & Feldman, L. B. (1984) Lexical and conceptual representations in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- Radford, A. (1990), *Transformational Grammar: A first course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1978) *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Singleton, David (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, R., Bowen, D. & Martin, J. (1965) *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Talamas, A., Kroll, J.F. & Dufour, R. (1999) From form to meaning: stages in the acquisition of second language vocabulary. *Language and Cognition* 2(1), 45-58.

- Taylor, I. (1976) Similarity between French and English words: A factor to be considered in bilingual language behavior? *Journal of psycholinguistic research*, 5.
- Van de Craats, I. (2003) L1 features in the L2 output. En R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken & R. Towell, (eds), *The lexicon-syntax interface in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vignola, M.J. & Wesche, M. (1991). Le savoir écrire en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française . *Études de linguistique appliquée*, 82, 94-115.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.) *The bilingualism reader*. London: Routledge. 3-25.
- Wei, L. (2003) Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. En J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (eds). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Anexo 1

Test 1: Juicios de Gramaticalidad Nivel Básico

Número de ID:

Tu participación es confidencial y no afecta de alguna manera tu calificación.

En cada par de oraciones, sólo una es correcta.

Marca con una palomita (v) la opción correcta.

- 1 a) I don't want to go to the disco.
b) I don't want going to the disco.
- 2 a) Can you describe me the house?
b) Can you describe the house to me?
- 3 a) Robert doesn't enjoy to go to school.
b) Robert doesn't enjoy going to school.
- 4 a) We relax when we walk.
b) We relax us when we walk.
- 5 a) He will not ask for money.
b) He will not ask money.
- 6 a) Teresa is considering to change her job.
b) Teresa is considering changing her job.
- 7 a) Fred was looking at the map.
b) Fred was looking the map.
- 8 a) They finished to paint their new house last month.
b) They finished painting their new house last month.
- 9 a) Your future depends on the decisions you make.
b) Your future depends of the decisions you make.
- 10 a) I always fight me with my sister.
b) I always fight with my sister.
- 11 a) Sue wants to marry her a rich man.
b) Sue wants to marry a rich man.
- 12 a) My father never listens to me.
b) My father never listens me.

Test 1: Juicios de Gramaticalidad Nivel Intermedio

Número de ID:

Tu participación es confidencial y no afecta de alguna manera tu calificación.

En cada par de oraciones, sólo una es correcta.

Marca con una palomita (v) la opción correcta.

- 1 a) I don't want to go to the disco.
b) I don't want going to the disco.

- 2 a) Can you describe me the house?
b) Can you describe the house to me?

- 3 a) Would you mind opening the door?
b) Would you mind to open the door

- 4 a) Sue wants to marry her a rich man.
b) Sue wants to marry a rich man.

- 5 a) I have been waiting him for about two hours
b) I have been waiting for him for about two hours

- 6 a) He'll be too busy to think in you
b) He'll be too busy to think about you

- 7 a) They finished to paint their new house last month.
b) They finished painting their new house last month.

- 8 a) Martha has suggested to go to the cinema
b) Martha has suggested going to the cinema

- 9 a) He will not ask for money.
b) He will not ask money.

- 10 a) Teresa is considering to change her job.
b) Teresa is considering changing her job.

- 11 a) I always fight me with my sister.
b) I always fight with my sister.

- 12 a) Famous people often miss to live a normal life
b) Famous people often miss living a normal life

- 13 a) Robert doesn't enjoy to go to school.
b) Robert doesn't enjoy going to school.

- 14 a) We relax when we walk.
b) We relax us when we walk.

- 15** a) Teachers avoid to have problems with their principal
b) Teachers avoid having problems with their principal
- 16** a) Susan often feels sad and depressed
b) Susan often feels her sad and depressed
- 17** a) Fred was looking at the map.
b) Fred was looking the map.
- 18** a) My father never listens to me.
b) My father never listens me.
- 19** a) Your future depends on the decisions you make.
b) Your future depends of the decisions you make.
- 20** a) Their boss provided them with the appropriate material
b) Their boss provided them the appropriate material
- 21** a) She never worries about her children
b) She never worries for her children
- 22** a) Martin asked me to stay me at home
b) Martin asked me to stay at home

Test 1: Juicios de Gramaticalidad Nivel Avanzado

Número de ID:

Tu participación es confidencial y no afecta de alguna manera tu calificación.

En cada par de oraciones, sólo una es correcta.

Marca con una palomita (v) la opción correcta.

- 1 a) I don't want to go to the disco.
b) I don't want going to the disco.
- 2 a) Can you describe me the house?
b) Can you describe the house to me?
- 3 a) Would you mind opening the door?
b) Would you mind to open the door
- 4 a) He'll be too busy to think in you.
b) He'll be too busy to think about you.
- 5 a) The secretary denies to have taken the documents.
b) The secretary denies having taken the documents.
- 6 a) I have always opposed me the war.
b) I have always opposed the war.
- 7 a) You can count with me to help you any time.
b) You can count on me to help you any time.
- 8 a) He will not ask for money.
b) He will not ask money.
- 9 a) She never worries about her children.
b) She never worries for her children.
- 10 a) Their teacher congratulated them on their excellent grades.
b) Their teacher congratulated them for their excellent grades.
- 11 a) Martin asked me to stay me at home.
b) Martin asked me to stay at home.
- 12 a) He has delayed sending the papers again.
b) He has delayed to send the papers again.
- 13 a) They finished to paint their new house last month.
b) They finished painting their new house last month.
- 14 a) Martha has suggested to go to the cinema.
b) Martha has suggested going to the cinema.

- 15** a) We relax when we walk.
b) We relax us when we walk.
- 16** a) Famous people often miss to live a normal life.
b) Famous people often miss living a normal life.
- 17** a) Teresa is considering to change her job.
b) Teresa is considering changing her job.
- 18** a) Robert doesn't enjoy to go to school.
b) Robert doesn't enjoy going to school.
- 19** a) She reminds me to her sister.
b) She reminds me of her sister.
- 20** a) My father never listens to me.
b) My father never listens me.
- 21** a) Your future depends on the decisions you make.
b) Your future depends of the decisions you make.
- 22** a) Has she ever confessed to a priest?
b) Has she ever confessed her to a priest?
- 23** a) Fred was looking at the map.
b) Fred was looking the map.
- 24** a) Susan often feels sad and depressed.
b) Susan often feels her sad and depressed.
- 25** a) Teachers avoid to have problems with their principal.
b) Teachers avoid having problems with their principal.
- 26** a) Sue wants to marry her a rich man.
b) Sue wants to marry a rich man.
- 27** a) I always fight me with my sister.
b) I always fight with my sister.
- 28** a) The young boy admitted to take part in the robbery.
b) The young boy admitted taking part in the robbery.
- 29** a) Their boss provided them with the appropriate material.
b) Their boss provided them the appropriate material.
- 30** a) Anne regrets not being able to visit him on his birthday.
b) Anne regrets not to be able to visit him on his birthday.
- 31** a) Nobody blamed them of the accident.
b) Nobody blamed them for the accident.

- 32** a) I have been waiting him for about two hours.
b) I have been waiting for him for about two hours.

Nivel Básico

Número de ID:

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener información extra acerca del test que acabas de contestar. Contesta con la verdad todas las preguntas tratando de recordar y reflexionar acerca de lo que hiciste al contestar el Test 1. Recuerda que ni este cuestionario ni el Test 1 afectan de alguna manera tu calificación

Contesta las siguientes preguntas para **cada par de oraciones** del test 1. Marca con una palomita la opción apropiada.

- A) Al escoger la opción correcta:
 a) sabía exactamente por qué era correcta
 b) no sabía exactamente por qué era correcta, pero sonaba mejor
 c) sólo adivinaste
- B) Conocía todas las palabras en la oración
 a) sí
 b) no Cuál(es) _____
- C) Tradujo la oración al español para determinar si era correcta o no
 a) sí
 b) no

1
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

2
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

3
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

4
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

5
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

6
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

7
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

8
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

9
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

10
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

11
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

12
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

Por favor escribe la traducción al español de los siguientes verbos

- | | | |
|----------------|--------------|-------------|
| ask _____ | fight _____ | look _____ |
| consider _____ | finish _____ | marry _____ |
| depend _____ | listen _____ | relax _____ |
| enjoy _____ | | |

Nivel Intermedio

Número de ID: _____

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener información extra acerca del test que acabas de contestar. Contesta con la verdad todas las preguntas tratando de recordar y reflexionar acerca de lo que hiciste al contestar el Test 1. Recuerda que ni este cuestionario ni el Test 1 afectan de alguna manera tu calificación

Contesta las siguientes preguntas para **cada par de oraciones** del test 1. Marca con una palomita (v) la opción apropiada.

- A) Al escoger la opción correcta:
 - a) sabía exactamente por qué era correcta
 - b) no sabía exactamente por qué era correcta, pero sonaba mejor
 - c) sólo adivinaste
- B) Conocía todas las palabras en la oración
 - a) sí
 - b) no Cuál(es) _____
- C) Traduje la oración al español para determinar si era correcta o no
 - a) si
 - b) no

1
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

2
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

3
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

4
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

5
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

6
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

7
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

8
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

9
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

10
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

11
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

12
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

13
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

14
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

15
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

16
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

17
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

18
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

19
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

20
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

21
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

22
 A a b c
 B a b Cuál(es) _____
 C a b

Por favor escribe la traducción al español de los siguientes verbos

ask _____
 avoid _____
 consid _____
 depen _____
 enjoy _____
 feel _____
 fight _____

finish _____
 listen _____
 look _____
 marry _____
 mind _____
 miss _____
 provid _____

relax _____
 stay _____
 sugges _____
 think _____
 wait _____
 worry _____

Nivel Avanzado

Número de ID:

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de obtener información extra acerca del test que acabas de contestar. Contesta con la verdad todas las preguntas tratando de recordar y reflexionar acerca de lo que

hiciste al contestar el test 1. Recue

Contesta las siguientes preguntas para **cada par de oraciones** del test 1. Marca con una palomita (v) la opción apropiada.

- A) Al escoger la opción correcta:
 - a) sabía exactamente por qué era correcta
 - b) no sabía exactamente por qué era correcta, pero sonaba mejor
 - c) sólo adivinaste
- B) Conocía todas las palabras en la oración
 - a) sí
 - b) no Cuál(es) _____
- C) Traduje la oración al español para determinar si era correcta o no
 - a) si
 - b) no

1
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

2
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

3
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

4
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

5
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

6
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

7
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

8
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

9
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

10
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

11
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

12
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

13

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

14

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

15

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

16

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

17

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

18

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

19

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

20

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

21

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

22

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

23

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

24

A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

25
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

26
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

27
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

28
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

29
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

30
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

31
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

32
A a b c
B a b Cuál(es) _____
C a b

Por favor escribe la traducción al español de los siguientes verbos

admit _____
 ask _____
 avoid _____
 blame _____
 confess _____
 congratulate _____
 consider _____
 count _____
 delay _____
 deny _____

depend _____
 enjoy _____
 feel _____
 fight _____
 finish _____
 listen _____
 look _____
 marry _____
 mind _____
 miss _____

oppose _____
 provide _____
 regret _____
 relax _____
 remind _____
 stay _____
 suggest _____
 think _____
 wait _____
 worry _____

Anexo 3 : Cuestionario Bilingüe

Número de ID _____

Sexo: Masculino ? Femenino ?

País de residencia permanente: _____

Edad:

Antecedentes lingüísticos

1. ¿Qué edad tenías cuando comenzaste a aprender inglés? Elige una de las siguientes categorías.

? 0-4 ? 5-14 ? 15-25 ? 26 o más

2. ¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender español?

? 0-4 ? 5-14 ? 15-25 ? 26 or más

3. ¿Qué idioma(s) hablan tus padres?

MADRE

? bilingüe en español e inglés

? Primera lengua es español
Segunda lengua es inglés

? Primera lengua es inglés
Segunda lengua es español

? Sólo español

? Sólo inglés

? Otra(s): _____

PADRE

? bilingüe en español e inglés

? Primera lengua es español
Segunda lengua es inglés

? Primera lengua es inglés
Segunda lengua es español

? Sólo español

? Sólo inglés

? Otra(s): _____

4 ¿Cuánto tiempo has pasado en un país de habla inglesa?

? 0-6 meses ? 6 meses-1 año ? 1-5 años ? 5 años o más

5a. ¿Cuándo fue la última vez que viviste en un país de habla inglesa?

5b. ¿Cuál fue el propósito por el cual viviste ahí?

Lenguaje de escolaridad

¿En qué idioma estudiaste la escuela? Marca tu respuesta para cada nivel educativo.

6a. Pre-escolar

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

6b. Primaria / Primary/Elementary

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

6c. Secundaria /Middle school/Junior High/

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

6d. Preparatoria/Bachillerato/ High school (grades 10-12)

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

6e. Universidad/ University/College (undergraduate/licenciatura)

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

6f. Posgrado/postgraduate (maestría/doctorado)

? Inglés ? español ? inglés y español ? Otra: _____

Uso actual de lengua(s)

7. ¿Qué idioma (inglés o español) empleas más en tu vida diaria? _____

Estima el uso de tu idioma en la escala de abajo. Un puntaje de 1 indica que usas español todo el tiempo. Un puntaje de 9 indica que usas inglés todo el tiempo. Un puntaje de 5 indica que usas español e inglés con igual frecuencia.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9

8. ¿En qué áreas empleas inglés más a menudo? Clasifica cada una de las áreas empleando la siguiente escala.

a) siempre b) usualmente c) pocas veces d) nunca

Escoge una letra para cada área.

_____ escuela
_____ trabajo
_____ con los amigos/socialmente
_____ con la familia
_____ para viajar
_____ lectura
_____ otra: _____

9. En qué áreas empleas español más a menudo? Clasifica cada una de las áreas empleando la siguiente escala.

a) siempre b) usualmente c) pocas veces d) nunca

Escoge una letra para cada área.

- _____ escuela
- _____ trabajo
- _____ con los amigos/socialmente
- _____ con la familia
- _____ para viajar
- _____ lectura
- _____ otra: _____

10. Has tomado el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language)? _____

Si la respuesta es sí, completa la siguiente sección

¿Tomaste le versión escrita o en la computadora? _____

¿Cuántas veces? _____

Computadora _____

Escrito _____

Mes(es)/Años(s) del Test _____

Puntaje: _____

11. ¿Has tomado algún otro examen de competencia en un idioma extranjero? En caso de contestar afirmativamente, especifica con el mayor detalle posible el idioma, lugar, fechas, puntajes, etc.

12. Por favor, toma algunos minutos para agregar cualquier información importante para entender tu conocimientos tu idioma (idiomas).

Competencia Lingüística

1. Evalúa tu competencia en el uso de inglés en estas cuatro habilidades. Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo.

Oral	1...2...3...4...5
Auditiva	1...2...3...4...5
Lectura	1...2...3...4...5
Escritura	1...2...3...4...5

2. Evalúa tu competencia en el uso del español en estas cuatro habilidades. Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo.

Oral	1...2...3...4...5
Auditiva	1...2...3...4...5
Lectura	1...2...3...4...5
Escritura	1...2...3...4...5

3. Evalúa tu conocimiento de vocabulario en español e inglés en la siguiente escala. Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica que sabes únicamente palabras en inglés. Un puntaje de 9 indica que únicamente sabes palabras en español. Un puntaje de 5 indica que tienes igual competencia en vocabulario del inglés y del español.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9

4. Evalúa tu nivel de bilingüismo utilizando la misma escala. Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica una dominancia completa del inglés (cero competencia en español). Un puntaje de 9 indica completa dominancia del español (cero competencia en inglés). Un puntaje de 5 indica que tienes la misma competencia en inglés y español.

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9

SI SOLO SABES INGLES Y ESPAÑOL DETENTE AQUÍ. SI SABES ALGUNA OTRA LENGUA, CONTESTA LA SIGUIENTE PARTE DEL CUESTIONARIO.

* * * * *

GRACIAS

Contesta las siguientes preguntas para cada lengua que sabes (aparte de español o inglés)

Idioma A _____
Idioma B _____
Idioma C _____

1. ¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender este idioma?

Idioma A	? 0-4	? 5-14	? 15-25	? 26 o más
Idioma B	? 0-4	? 5-14	? 15-25	? 26 o más
Idioma C	? 0-4	? 5-14	? 15-25	? 26 o más

2. ¿Cuándo fue la última vez que estudiaste este idioma o lo empleaste regularmente?

Idioma A _____
Idioma B _____
Idioma C _____

3. Evalúa tu competencia en el uso de este idioma. Un puntaje de 0 indica ningún conocimiento, un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo.

Idioma A	1....2....3....4....5
Idioma B	1....2....3....4....5
Idioma C	1....2....3....4....5

Anexo 4: Anovas

Análisis de varianza de un factor por % de IIL por niveles

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
Básico	15	750	50	257.1428571	
Intermedio	15	675	45	121.4285714	
Avanzado	15	439.9	29.32666667	5tt	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	3490.200444	2	1745.100222	8.155391358	0.00101744	3.219938094
Dentro de los grupos	8987.209333	42	213.9811746			
Total	12477.40978	44				

Análisis de varianza de un factor: 1a. Pregunta, 1a opción.

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
Básico	15	940	62.66666667	1363.809524	
Intermedio	15	850	56.66666667	380.952381	
Avanzado	15	860	57.33333333	700.3174603	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	324.4444444	2	162.2222222	0.199039211	0.820286281	3.219938094
Dentro de los grupos	34231.11111	42	815.026455			
Total	34555.55556	44				

Análisis de varianza de un factor: 1a. Pregunta, 2a opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
básico	15	560	37.33333333	1363.809524	
Intermedio	15	605	40.33333333	305.2380952	
Avanzado	15	623.3333333	41.55555556	674.3915344	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	141.6049383	2	70.80246914	0.090639182	0.913525365	3.219938094
Dentro de los grupos	32808.14815	42	781.1463845			
Total	32949.75309	44				

Análisis de varianza de un factor : 1a pregunta, 3ra opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
básico	15	0	0	0	0
inter	15	35	2.333333333	13.80952381	
avanzado	15	16.66666667	1.111111111	7.407407407	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	40.86419753	2	20.43209877	2.889027431	0.066747859	3.219938094
Dentro de los grupos	297.037037	42	7.072310406			
Total	337.9012346	44				

Análisis de varianza de un factor: 1a pregunta, 4ta opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
Columna 1	15	0	0	0	0
Columna 2	15	10	0.666666667	6.666666667	
Columna 3	15	0	0	0	0

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	4.444444444	2	2.222222222	1	0.376468715	3.219938094
Dentro de los grupos	93.33333333	42	2.222222222			
Total	97.77777778	44				

Análisis de varianza de un factor: 2a pregunta, 1a. Opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
básico	15	1230	82	202.8571429	
inter	15	1335	89	125.7142857	
avanzado	15	1463.333333	97.55555556	7.08994709	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	1820.864198	2	910.4320988	8.137058638	0.001030968	3.219938094
Dentro de los grupos	4699.259259	42	111.8871252			
Total	6520.123457	44				

Análisis de varianza de un factor 2a pregunta. 2a.opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
Columna 1	15	130	8.666666667	55.23809524	
Columna 2	15	115	7.666666667	63.80952381	
Columna 3	15	26.66666667	1.777777778	6.137566138	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	415.6790123	2	207.8395062	4.980769231	0.011452837	3.219938094
Dentro de los grupos	1752.592593	42	41.72839506			
Total	2168.271605	44				

Análisis de varianza de un factor:2a pregunta, 3ra opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
Columna 1	15	140	9.333333333	120.952381	
Columna 2	15	30	2	20.71428571	
Columna 3	15	6.666666667	0.444444444	1.375661376	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	676.0493827	2	338.0246914	7.089328648	0.002224522	3.219938094
Dentro de los grupos	2002.592593	42	47.68077601			
Total	2678.641975	44				

Análisis de varianza de un factor: 2da pregunta, 4ta opción

RESUMEN					
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza	
b	15	0	0	0	
i	15	20	1.333333333	8.80952381	
a	15	3.333333333	0.222222222	0.740740741	

ANÁLISIS DE VARIANZA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	15.30864198	2	7.654320988	2.404432133	0.102646682	3.219938094
Dentro de los grupos	133.7037037	42	3.183421517			
Total	149.0123457	44				

Análisis de varianza de un factor: 3ra pregunta, 1a. Opción

RESUMEN

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
Columna 1	15	970	64.66666667	1969.52381
Columna 2	15	765	51	1718.571429
Columna 3	15	76.66666667	5.111111111	201.3756614

ANÁLISIS DE VARIANZA

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	29197.16049	2	14598.58025	11.26007672	0.000121516	3.219938094
Dentro de los grupos	54452.59259	42	1296.4903			
Total	83649.75309	44				

Análisis de varianza de un factor: 3ra pregunta, 2a. Opción

RESUMEN

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
Columna 1	15	530	35.33333333	1969.52381
Columna 2	15	725	48.33333333	1691.666667
Columna 3	15	1416.666667	94.44444444	197.8835979

ANÁLISIS DE VARIANZA

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	28946.79012	2	14473.39506	11.25145161	0.0001222	3.219938094
Dentro de los grupos	54027.03704	42	1286.358025			
Total	82973.82716	44				

Análisis de varianza de un factor: 3ra pregunta, 3a. opción

RESUMEN

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
Columna 1	15	0	0	0
Columna 2	15	10	0.666666667	3.095238095
Columna 3	15	6.666666667	0.444444444	1.375661376

ANÁLISIS DE VARIANZA

<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	3.456790123	2	1.728395062	1.159763314	0.323398293	3.219938094
Dentro de los grupos	62.59259259	42	1.490299824			
Total	66.04938272	44				

Anexo 5: Sección de traducción del Test 2

Básico		Intermedio		Avanzado	
Ask	Preguntar 8	Ask	Preguntar 13	Ask	Preguntar 14
	Hablar 1		Pedir 1	Consider	Pedir 1
	Tener 1		Decir 1		Considerar 13
	Responder 2	Consider	Considerar 14	Depend	Pensar en 2
	Contestar 1		N/C 1	Enjoy	Depender 15
	N/C 2	Depend	Depender 14		Disfrutar 14
Consider	Considerar 15		N/C 1	Fight	Divertir 1
Depend	Depender 15	Enjoy	Disfrutar 13	Finish	Pelear 15
Enjoy	Disfrutar 4		Gustar 1		Terminar 14
	Obtener 1		Feliz 1	Listen	Acabar 1
	Ahora 1	Fight	Pelear 15		Escuchar 13
	N/C 9	Finish	Terminar 14		Poner atención 1
Fight	Pelear 5		Acabar 1	Look	Oír 1
	N/C 10	Listen	Escuchar 14		Mirar 13
Finish	Terminar 11		Oír 1	Marry	Ver 2
	Finalizar 4	Look	Mirar 11		Casarse 8
Listen	Escuchar 15		Ver 2		Casado 1
Look	Mirar 12		Observar 2	Relax	Casar 6
	Ver 2	Marry	Casarse 8		Relajarse 9
	Cambiar 1		Casado 1	Avoid	Relajar 6
Marry	Casarse 4		Casar 4		Evitar 7
	Casado 7		Matrimonio 1		Evadir 6
	Casar 2		N/C 1	Feel	Permitir 1
	Casamiento 1	Relax	Relajarse 4	Mind	N/C 1
	N/C 1		Relajar 10		Sentir 15
Relax	Relajarse 5		Tranquilo 1		Importar 11
	Relajar 4	Avoid	Evitar 1		Molestia 1
	Descanso 1		Evadir 1		Pensar 1
	Relajado 5		Rechazar 1		Preocupar 1
			Prohibir 1	Miss	N/C 1
			N/C 11		Extrañar 10
		Feel	Sentir 15		Añorar 1
		Mind	Mente 4		Olvidarse 1
			Pensar 3		Faltar 1
			Importar 3		Olvidar 1
			Poder 1	Provide	Perder 1
			N/C 4		Proveer 11
		Miss	Extrañar 8		Dar 2
			Perder 2		Proporcionar 1
			Dejar 1	Stay	Percibir 1
			Olvidar 3		Quedarse 6
			N/C 1		Culpar 1
		Provide	Proveer 6		Estar 5
			Proporcionar 1	Suggest	Quedar 3
			Prohibir 2		Sugerir 14
			N/C 6	Think	Propuesta 1
		Stay	Quedarse 5	Wait	Pensar 15
					Esperar 15

	Permanecer 4	Worry	Preocuparse 7
	Estar 5		Preocupar 7
	Quedar 1		Importar 1
Suggest	Sugerir 10	Admit	Admitir 14
	Sugestionar 3		Reconocer 1
	Sugestir 1	Blame	Culpar 10
	N/C 1		Abusar 1
Think	Pensar 15		Quejarse 1
Wait	Esperar 15		Advertir 1
Worry	Preocuparse 4		N/C 2
	Preocupar 9	Confess	Confesar 14
	Preocupado 1		Confesarse 1
	Apresurarse 1	Congratulate	Felicitar 14
			Graduar 1
		Count	Contar 15
		Delay	Retrasar 4
			Atrasar 1
			Retrasarse 2
			Dudar 1
			Tardanza 1
			Delegar 1
			Retraso 2
			Demora 1
			N/C 2
		Deny	Negar 12
			Denegar 1
			Negarse 1
			N/C 1
		Oppose	Oponerse 8
			Oponer 7
		Regret	Arrepentirse 4
			Retratar 1
			Arrepentir 1
			Molestarse 1
			Lamentarse 2
			Lamentar 1
			Rechazar 1
			Recompenzar 1
			N/C 3
		Remind	Recordar 15

**Anexo 6: Tabulado del Cuestionario Bilingüe
Nivel Básico**

# CUEST	SEXO	PAIS RESIDENCIA	EDAD	Antecedentes lingüísticos					Lenguaje de escolaridad							
				1	2	3_madre	3_padre	4	5a	5b	6a	6b	6c	6d	6e	6f
1	F	México	20	15-25	0-4	esp	bil	0-6	2003	vacaciones	esp	esp	ing-esp	ing-esp	ing-esp	n/c
2	F	México	19	15-25	0-4	esp	L1esp-L2ing	0-6	nunca	n/c	esp	esp	ing-esp	ing-esp	ing-esp	n/c
3	F	México	22	15-25	0-4	esp	esp	0-6	sólo de pasec	n/c	esp	esp	esp	esp	esp	n/c
4	M	México	2	5--14	0-4	L1esp-L2ing	L1esp-L2ing	0-6	n/c	n/c	esp	ing-esp	ing-esp	ing-esp	n/c	n/c
5	M	México	19	15-25	0-4	esp	esp	0-6	2001	intercambio	esp	esp	esp	esp	esp	esp
6	M	México	23	15-25	0-4	esp	esp	0-6	nunca	n/c	esp	esp	esp	esp	n/c	n/c
7	F	México	22	15-25	0-4	esp	esp	0-6	n/c	n/c	esp	esp	esp	esp	esp	n/c
8	F	México	18	5--14	0-4	esp	esp	0-6	nunca	n/c	esp	esp	esp	esp	esp	n/c
9	F	México	19	15--25	0-4	esp	esp	0-6	nunca	n/c	esp	esp	ing-esp	ing-esp	ing-esp	n/c
10	F	México	19	5--14	0-4	esp	esp	0-6	nunca	n/c	ing-esp	esp	ing-esp	ing-esp	n/c	n/c
11	M	México	18	5--14	0-4	esp	esp	0-6	nunca	n/c	esp	esp	esp	esp	ing-esp	n/c
12	M	México	19	5--14	0-4	esp	esp	n/c	no	n/c	n/c	n/c	ing-esp	n/c	n/c	n/c
13	M	México	20	5--14	0-4	esp	bil	n/c	no	n/c	n/c	ing-esp	n/c	n/c	n/c	n/c
14	F	México	18	5--14	0-4	esp	esp	0-6	2004	viaje	n/c	ing	n/c	n/c	n/c	n/c
15	M	México	20	5--14	0-4	esp	esp	n/c	no	n/c	n/c	n/c	ing	n/c	n/c	n/c

f = femenino

m = masculino

Antecedentes Lingüísticos	Lenguaje de escolaridad
1 Qué edad tenías cuando comenzaste a aprender inglés?	6a= pre-escolar
2 ¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender español?	6b=primaria
3 ¿Qué idioma(s) hablan tus padres? esp= español	6c=secundaria
esp-ing bil = bilingüe en español e inglés	6d=preparatoria
L1esp-L2ing = primera lengua es español, segunda lengua es inglés	6e= universidad
4 Cuánto tiempo has pasado en un país de habla inglesa? 0-6 =de cero a seis meses 0-1 = de seis meses a un año 1-5 = de uno a cinco años	6f=posgrado esp= español ing-esp= inglés y español n/c= no contestó
5 Cuándo fue la última vez que viviste en un país de habla inglesa?	
6 ¿Cuál fue el propósito por el cual viviste ahí?	

Uso actual de lengua(s)																				
7	7a	8a	8b	8c	8d	8e	8f	9a	9b	9c	9d	9e	9f	10	versión	¿cuántas veces?	¿cuándo?	puntaje	11	12
esp	2	b	n/c	c	d	b	c	a	n/c	a	a	b	a	no					n/c	n/c
esp	1	d	d	b	d	d	b	a	a	a	a	b	b	no					no	n/c
esp	1	c	d	c	d	c	c	a	d	c	d	c	c	no					no	no nos acostumbran o enseñan desde pequeños otro idioma
los dos	7	a	n/c	b	c	b	c	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c
esp	2	c	d	d	d	b	d	a	a	a	a	b	a	no					n/c	n/c
esp	1	c	d	d	d	d	d	b	a	a	a	a	a	no					n/c	tengo 6 meses aprendiendo inglés en la UDLA ya que a mi nunca me había enseñado inglés en otra parte
esp	2	c	d	c	d	d	c	a	a	a	a	a	a	no					n/c	n/c
esp	1	n/c	no					n/c	n/c											
esp	1	b	d	d	d	d	c	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c
esp	1	c	d	d	d	d	c	a	n/c	a	a	n/c	a	no					no	n/c
esp	1	a	b	n/c	n/c	c	d	a	b	c	d	e	f	si	computadora	1	Ago-03 no recuerdo	no	ser más pacientes y sobre todo ser perseverante, lo más importante aplicarlo a nuestra vida diaria	n/c
n/c	2	c	d	d	d	b	d	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c
n/c	1	c	d	d	d	d	d	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c
n/c	2	c	d	c	d	d	c	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c
n/c	1	c	d	d	d	d	d	a	a	a	a	a	a	n/c					n/c	n/c

Uso actual de lengua(s)																									
7=Qué idioma (inglés o español) empleas más en tu vida diaria													10= ¿Has tomado el examen TOEFL?												
7a= Estima el uso de tu idioma en una escala de 1 a 9. Un puntaje de 1 indica que usas español todo el tiempo. Un puntaje de de 5 indica que usas español e inglés con igual frecuencia													11=Has tomado algún otro examen de competencia en un idioma extranjero?												
8=En qué áreas empleas inglés más a menudo? a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca													12=Por favor, toma algunos minutos para agregar cualquier información importante para entender tu conocimiento de tu(s) idioma(s).												
8a= escuela																									
8b= trabajo																									
8c= con los amigos/socialmente																									
8d= con la familia																									
8e= para viajar																									
8f= lectura																									
9=En qué áreas empleas español más a menudo? a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca																									
9a= escuela																									
9b= trabajo																									
9c= con los amigos/socialmente																									
9d= con la familia																									
9e= para viajar																									
9f= lectura																									

Competencia lingüística										
1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3	4	
1	2	1	1	5	5	5	5	7	7	
1	3	3	2	2	4	4	4	6	7	
1	1	1	1	5	5	5	5	9	9	
3	4	4	3	5	5	5	5	4	4	6
2	2	2	2	5	5	5	5	4	2	
1	1	1	1	4	4	4	4	8	8	
n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	
2	2	3	3	4	4	4	4	8	8	
2	1	2	2	5	5	5	5	8	7	
2	2	2	2	5	5	5	5	6	6	
2	2	3	3	5	5	4	4	9	9	
2	2	3	3	4	4	4	4	8	8	
3	4	4	3	5	5	5	4	4	6	
2	2	2	2	5	5	5	5	4	2	
2	2	2	2	5	5	5	5	6	6	

Competencia lingüística

1. Evalúa tu competencia en el uso de inglés en estas cuatro habilidades.
Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo

1A=Oral
1B= Auditiva
1C= Lectura
1D= Escritura

2. Evalúa tu competencia en el uso de español en estas cuatro habilidades.
Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo

2A=Oral
2B= Auditiva
2C= Lectura
2D= Escritura

3. Evalúa tu conocimiento de vocabulario en español e inglés en la siguiente escala.
Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica que sabes únicamente palabras en inglés.
Un puntaje de 9 indica que únicamente sabes palabras en español.
Un puntaje de 5 indica que tienes igual competencia en vocabulario del inglés y del español.

4. Evalúa tu nivel de bilingüismo utilizando la misma escala. Encierra el número apropiado.
Un puntaje de 1 indica una dominancia completa del inglés (cero competencia en español).
Un puntaje de 9 indica completa dominancia del español (cero competencia en inglés).
Un puntaje de 5 indica que tienes la misma competencia en inglés y español

Anexo 6: Tabulado del Cuestionario Bilingüe Nivel Intermedio

# CUEST	SEXO	PAIS RESIDENCIA	EDAD	Antecedentes lingüísticos						Lenguaje de escolaridad					
				1	2	3_madre	3_padre	4	5a	5b	6a	6b	6c	6d	6e
1	m	México	18 5-14	0-4	esp	esp	0-6	n/c	n/c	esp	ing	ing	ing	ing	n/c
2	f	México	25 15-25	5-14	esp	esp	0-6	1997	vacaciones	esp	esp	esp	ing y esp	ing y e	n/c
3	f	México	20 5-14	0-4	esp	esp-ing bil	0-6	2002	estudio	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
4	m	México	18 5-14	0-4	esp	esp	6-1	no	n/c	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
5	f	México	24 5-14	0-4	esp-ing-bil	L1esp-L2ir	0-6	2002	estudio	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
6	m	México	21 5-14	0-4	esp	esp	1-5	no	no	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
7	f	México	18 5-14	0-4	L1esp-L2ir	L1esp-L2ir	0-6	n/c	n/c	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
8	m	México	22 15-25	0-4	L1esp-L2ir	esp-ing bil	0-6	n/c	n/c	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
9	f	México	18 5-14	0-4	esp	esp	0-6	no	n/c	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
10	f	México	19 5-14	0-4	esp	L1esp-L2ir	0-6	1994	vacaciones	esp	esp	esp	e	ing y e	n/c
11	f	México	18 5-14	0-4	esp	esp	0-6	no	n/c	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
12	m	México	19 15-25	0-4	esp	esp	0-6	no	n/c	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	n/c
13	m	México	22 15-25	0-4	esp	esp-ing bil	0-6	no	n/c	esp	esp	esp	ing y esp	ing y e	n/c
14	m	México	18 5-14	5-14	esp	esp	0-6	n/c	n/c	esp	esp	esp	ing y esp	ing y e	n/c
15	m	México	19 5-14	0-4	esp	esp	0-6	n/c	n/c	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y e	ing y es

f = femenino
m = masculino

Antecedentes Lingüísticos	Lenguaje de escolaridad
1 Qué edad tenías cuando comenzaste a aprender inglés?	6a= pre-escolar
2 ¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender español?	6b=primaria
3 ¿Qué idioma(s) hablan tus padres?	6c=secundaria
esp= español	6d=preparatoria
esp-ing bil = bilingüe en español e inglés	6e= universidad
L1esp-L2ing = primera lengua es español, segunda lengua es inglés	6f=posgrado
4 Cuánto tiempo has pasado en un país de habla inglesa?	esp= español
0-6 =de cero a seis meses	ing-esp= inglés y español
0-1 = de seis meses a un año	n/c= no contestó
1-5 = de uno a cinco años	
5 Cuándo fue la última vez que viviste en un país de habla inglesa?	
6 ¿Cuál fue el propósito por el cual viviste ahí?	

Uso actual de lengua(s)

	7	7a	8a	8b	8c	8d	8e	8f	9a	9b	9c	9d	9e	9f	10	versión	¿cuántas veces	¿cuándo?	puntaje	11	12
español	3	c	c	c	n/c	n/c	c	a	a	a	a	a	a	a	no					no	n/c
español	2	d	d	d	d	c	b	a	a	a	a	a	c	c	no					no	necesitamos practicar
español	3	a	a	b	c	b	b	a	a	a	a	a	a	a	n/c					no	n/c
n/c	2	b	b	d	d	b	c	a	a	a	a	a	a	a	no					no	n/c
español	4	c	c	b	b	b	b	a	a	b	b	d	d	d	si	papel	2	2002	no recuerda	no	leer y usar más gramática
español	8	c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	a	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	si	papel	2	n/c	n/c	no	n/c
español	2	b	b	c	d	b	b	a	a	a	a	d	b	no					no	n/c	
español	n/c	b	n/c	n/c	n/c	b	b	a	a	a	a	a	a	si		papel	no recuerda	no recuerda	no recuerda	n/c	n/c
español	5	b	n/c	b	c	b	b	b	n/c	a	a	c	b	n/c						n/c	n/c
español	4	b	d	c	d	b	b	a	n/c	a	a	b	b	n/c						n/c	Estudí desde los 6
español	3	b	d	d	c	c	b	a	a	a	a	a	a	no						n/c	n/c
español	2	d	c	d	d	c	d	a	a	a	a	b	a	no						n/c	n/c
español	1	c	d	b	d	d	a	a	a	a	a	a	b	no						n/c	n/c
español	4	b	c	d	b	b	a	a	a	a	b	b	b	no						n/c	Estudí desde los 5, pero nunca lo aprendí. Tengo amigos de habla inglesa
español	1	d	n/c	a	n/c	n/c	n/c	no						n/c	n/c						

Uso actual de lengua(s)

- 7=Qué idioma (inglés o español) empleas más en tu vida diaria
 7a= Estima el uso de tu idioma en una escala de 1 a 9. Un puntaje c indica que usas español todo el tiempo. Un puntaje de de 5 indica que español e inglés con igual frecuencia
- 8=En qué áreas empleas inglés más a menudo?
 a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca
 8a= escuela
 8b= trabajo
 8c= con los amigos/socialmente
 8d= con la familia
 8e= para viajar
 8f= lectura
- 9=En qué áreas empleas español más a menudo?
 a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca
 9a= escuela
 9b= trabajo
 9c= con los amigos/socialmente
 9d= con la familia
 9e= para viajar
 9f= lectura
- 10= ¿Has tomado el examen TOEFL?
 11=Has tomado algún otro examen de competencia en un idioma extranjero?
 12=Por favor, toma algunos minutos para agregar cualquier información importante para entender tu conocimiento de tu(s) idioma(s).

Competencia lingüística									
1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3	4
2	3	4	2	5	5	5	5	6	7
1	1	4	2	4	4	4	4	7	6
3	4	4	4	5	5	5	5	6	6
3	3	4	3	5	5	5	5	5	7
3	4	4	3	5	4	4	4	5	4
3	3	4	4	4	5	3	4	7	7
1	4	4	3	5	5	5	5	7	7
3	4	4	3	5	5	5	4	4	4
3	3	4	4	5	4	5	5	6	4
3	4	4	3	5	5	5	5	6	6
2	3	3	2	5	5	5	5	5	6
1	1	2	2	4	5	5	4	7	7
2	1	3	1	5	5	5	5	6	8
2	2	2	2	5	5	4	4	7	6
2	3	2	2	5	5	5	5	4	5

Competencia lingüística

1. Evalúa tu competencia en el uso de inglés en estas cuatro habilidades.

Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo

1A=Oral

1B= Auditiva

1C= Lectura

1D= Escritura

2. Evalúa tu competencia en el uso de español en estas cuatro habilidades.

Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo

2A=Oral

2B= Auditiva

2C= Lectura

2D= Escritura

3. Evalúa tu conocimiento de vocabulario en español e inglés en la siguiente escala.

Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica que sabes únicamente palabras en inglés.

Un puntaje de 9 indica que únicamente sabes palabras en español.

Un puntaje de 5 indica que tienes igual competencia en vocabulario del inglés y del español.

4. Evalúa tu nivel de bilingüismo utilizando la misma escala. Encierra el número apropiado.

Un puntaje de 1 indica una dominancia completa del inglés (cero competencia en español).

Un puntaje de 9 indica completa dominancia del español (cero competencia en inglés).

Un puntaje de 5 indica que tienes la misma competencia en inglés y español

Anexo 6: Tabulado del Cuestionario Bilingüe Nivel Avanzado

# CUEST	SEXO	PAIS RESIDENCIA	EDAD	Antecedentes lingüísticos						Lenguaje de escolaridad						
				1	2	3_madre	3_padre	4	5a	5b	6a	6b	6c	6d	6e	6f
1 f		México	18 5--14	0-4	esp	esp	0-6	2002	vacaciones	ing	ing	ing	ing	ing	ing	n/c
2 f		México	19 0-4	0-4	esp	esp-ing bil	6--1	2001	estudio	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
3 f		México	22 15-25	0-4	esp	esp	0-6	2002	vacaciones	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
4 m		México	27 5--14	0-4	L1esp-L2in	esp	6--1	2001	vacaciones	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
5 f		México	22 5--14	0-4	L1esp-L2in	L1esp-L2in	0-6	no	n/c	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
6 m		México	n/c	5--14	0-4	esp-ing bil	esp-ing bil	1--5	2005	estudio	ing y esp	ing y esp	ing y esp	esp	ing y en/c	ing y en/c
7 f		México	21 0-4	0-4	esp-ing bil	esp	0-6	2000	estudio	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
8 f		n/c	21 5--14	0-4	esp	esp-ing bil	6--1	2000	estudio	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
9 m		México	19 5--14	0-4	esp-ing bil	L1esp-L2in	6--1	n/c	estudio	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
10 m		México	20 15-25	0-4	L1esp-L2in	L1esp-L2in	0-6	no	n/c	esp	esp	esp	esp	esp	ing y en/c	ing y en/c
11 f		México	22 5--14	0-4	esp	esp	6--1	2001	estudio	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
12 f		México	22 5--14	0-4	esp	l1esp-l2ing	6--1	2003	estudio	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
13 f		México	23 5--14	0-4	esp-ing bil	esp	n/c	n/c	n/c	esp	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
14 f		México	23 0-4	0-4	esp-ing bil	L1esp-L2in	6--1	1999	estudio	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c
15 m		México	19 5--14	0-4	esp	esp	0-6	no	n/c	esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y esp	ing y en/c	ing y en/c

f = femenino
m= masculino

Antecedentes Lingüísticos	Lenguaje de escolaridad
1 Qué edad tenías cuando comenzaste a aprender inglés?	6a= pre-escolar
2 ¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender español?	6b=primaria
3 ¿Qué idioma(s) hablan tus padres?	6c=secundaria
esp= español	6d=preparatoria
esp-ing bil = bilingüe en español e inglés	6e= universidad
L1esp-L2ing = primera lengua es español, segunda lengua es inglés	6f=posgrado
4 Cuánto tiempo has pasado en un país de habla inglesa?	esp= español
0-6 =de cero a seis meses	ing-esp= inglés y español
0-1 = de seis meses a un año	n/c= no contestó
1-5 = de uno a cinco años	
5 Cuándo fue la última vez que viviste en un país de habla inglesa?	
6 ¿Cuál fue el propósito por el cual viviste ahí?	

Uso actual de lengua(s)

	7	7a	8a	8b	8c	8d	8e	8f	9a	9b	9c	9d	9e	9f	10	versión	¿cuántas veces	¿cuándo?	puntaje		11	12
esp		4	b	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	a	a	a	n/c	a	si	papel	1	2001	452	no	n/c	
esp		4	c	d	c	c	c	c	a	a	a	a	c		no					FCE B, DELF 4	n/c	
esp		3	c	c	c	d	b	c	a	a	b	a	b	b	n/c					no	n/c	
los dos		4	c	c	n/c	c	d	a	b	c	b	d	b	a	no					no	n/c	
esp		3	b	b	b	d	c	b	a	a	a	a	a	a	no					no	Tengo un <i>teaching diploma</i>	
ing y esp		7	c	c	a	c	a	a	b	b	b	b	d	c	si	computadora	1	2003	210	no	n/c	
esp		4	b	b	c	c	b	b	a	a	a	a	a	a	si	papel	2	no recuerdo	540	no	n/c	
esp		4	b	c	c	d	a	b	a	a	a	a	a	a	no					no	CAE	
esp		3	c	c	d	d	b	b	b	n/c	a	a	c	b	no					no	n/c	
esp		2	b	b	c	b	a	c	a	a	a	a	b	a	no					no	n/c	
esp		2	b	b	d	d	b	c	a	a	a	a	a	a	si	papel	2	no recuerdo	550	FCE B, DELF 4	n/c	
esp		4	b	b	d	d	b	b	b	a	a	a	b	b	n/c					no	n/c	
esp		1	b	c	c	d	c	b	a	n/c	a	a	c	b	si	papel		no recuerdo	548	german	n/c	
esp		3	c	c	c	d	a	b	a	a	a	a	c	b	si	papel		no recuerdo	600	no	n/c	
esp		4	b	b	c	d	b	b	a	b	a	a	c	b	si	papel	1	2003	458	no	n/c	

Uso actual de lengua(s)

7=Qué idioma (inglés o español) empleas más en tu vida diaria

7a= Estima el uso de tu idioma en una escala de 1 a 9. Un puntaje de 1 indica que usas español todo el tiempo. Un puntaje de 9 indica que usas español e inglés con igual frecuencia

8=En qué áreas empleas inglés más a menudo?

a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca

8a= escuela

8b= trabajo

8c= con los amigos/socialmente

8d= con la familia

8e= para viajar

8f= lectura

9=En qué áreas empleas español más a menudo?

a= siempre b= usualmente c= pocas veces d= nunca

9a= escuela

9b= trabajo

9c= con los amigos/socialmente

9d= con la familia

9e= para viajar

9f= lectura

10= ¿Has tomado el examen TOEFL?

11=Has tomado algún otro examen de competencia en un idioma extranjero?

12=Por favor, toma algunos minutos para agregar cualquier información importante para entender tu conocimiento de tu(s) idioma(s).

Competencia lingüística											Otra lengua aparte del español o inglés													
1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3	4	5	6	7	A	B	C	1A	1B	1C	2A	2B	2C	3A	3B	3C
3	3	3	3	3	5	5	4	4	4	5	5	6	italiano			15-25			2003				2	
4	3	3	3	4	5	5	4	5	6	6	6	7	francés	italiano		5--14	15-25		2003	2003		4	3	
4	4	4	4	3	5	5	5	5	6	6	6	6	italiano	francés		15-25	15-25		2003	2002		4	2	
4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	italiano			15-25			2003			3		
3	5	5	5	3	5	5	4	5	6	7	7	7	francés	alemán		15-25	15-25		2002	2003		2	2	
5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5											
4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	francés			15-25			1/2año			2		
5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5											
4	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6											
2	4	4	4	2	5	5	5	5	7	7	7	7	7											
3	4	4	4	3	5	5	5	4	7	7	7	7	7											
3	3	3	2	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6											
3	3	4	4	5	5	4	5	7	7	7	7	7	6 alemán			5--14				5		3		
3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5 francés	alemán		15-15-25	15-25			1 semana pasada		3	1	
2	4	4	3	5	5	5	5	5	6	6	6	6	7											

Competencia lingüística	Otra lengua aparte del español o inglés
<p>1. Evalúa tu competencia en el uso de <u>inglés</u> en estas cuatro habilidades. Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo</p> <p>1A=Oral 1B= Auditiva 1C= Lectura 1D= Escritura</p>	<p>A= Idioma A B= Idioma B C= Idioma C</p> <p>1=¿Qué edad tenías cuando empezaste a aprender este idioma? 1A= Idioma A 1B= Idioma B 1C= Idioma C</p>
<p>2. Evalúa tu competencia en el uso de español en estas cuatro habilidades. Un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo</p> <p>2A=Oral 2B= Auditiva 2C= Lectura 2D= Escritura</p>	<p>2 =¿Cuándo fue la última vez que estudiaste este idioma o lo empleaste regularmente 2A= Idioma A 2B= Idioma B 2C= Idioma C</p>
<p>3. Evalúa tu <u>conocimiento de vocabulario en español e inglés</u> en la siguiente escala. Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica que sabes únicamente palabras en inglés. Un puntaje de 9 indica que únicamente sabes palabras en español. Un puntaje de 5 indica que tienes igual competencia en vocabulario del inglés y del español.</p>	<p>3=Evalúa tu competencia en el uso de este idioma. Un puntaje de 0 indica ningún conocimiento, un puntaje de 5 indica competencia de un hablante nativo. 3A= Idioma A 3B= Idioma B 3C= Idioma C</p>
<p>4. Evalúa tu nivel de bilingüismo utilizando la misma escala. Encierra el número apropiado. Un puntaje de 1 indica una dominancia completa del inglés (cero competencia en español). Un puntaje de 9 indica completa dominancia del español (cero competencia en inglés). Un puntaje de 5 indica que tienes la misma competencia en inglés y español</p>	

Anexo 7: Tabulado del Test 1
Nivel Básico

CUESTIONARIO JUICIOS

No. Cuest.	ENJOY			RELAX			ASK			CONSIDER			LOOK		
	Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta	
		IIL	N/C												
1		1			1		1				1			1	
2	1				1			1		1				1	
3		1		1				1			1		1		
4		1		1			1			1				1	
5		1		1			1				1			1	
6		1		1			1				1			1	
7		1			1		1				1			1	
8	1			1			1				1			1	
9		1			1		1				1			1	
10	1			1			1			1				1	
11	1			1			1				1		1		
12		1		1			1				1		1		
13		1			1			1			1			1	
14		1		1				1			1			1	
15		1		1				1			1			1	
TOTAL	4	11	0	10	5	0	10	5	0	3	12	0	3	12	0

DE GRAMATICALIDAD

FINISH			DEPEND			FIGHT			MARRY			LISTEN	
Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta									
	IIL	N/C		IIL									
	1			1		1			1				1
	1			1		1			1				1
1				1		1			1			1	
	1			1		1			1			1	
	1			1		1			1				1
1			1			1			1			1	
	1			1			1		1			1	
	1		1			1			1			1	
1				1		1				1			1
	1			1		1			1			1	
	1		1			1			1			1	
	1		1			1			1			1	
	1			1		1				1		1	
	1			1		1			1			1	
3	12	0	5	10	0	14	1	0	13	2	0	10	5

Anexo 7: Tabulado del Test 1
Nivel Intermedio

C U E S T I

No. Cuest.	MIND			MARRY			WAIT			THINK			FINISH			SUGGEST				
	Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta		Correcta	Incorrecta			
		IIL	N/C																	
1	1				1			1			1				1			1		
2		1		1			1			1				1				1		
3		1		1			1			1				1				1		
4		1		1				1			1			1				1		
5		1		1			1			1				1				1		
6		1			1			1		1				1				1		
7		1		1				1			1			1				1		
8		1		1				1		1				1				1		
9	1			1			1			1				1				1		
10		1		1			1			1				1				1		
11		1			1		1			1			1					1		
12		1		1				1			1			1			1			
13		1		1				1		1			1					1		
14		1		1			1			1			1				1			
15		1		1				1		1				1				1		
TOTAL	2	13	0	12	3	0	8	7	0	12	3	0	3	12	0	2	13	0		

ONARIO JUICIOS DE GRAMATI

ASK			CONSIDER			FIGHT			MISS			ENJOY			RELAX			AVOID			
Correcta	Incorrecta																				
		N/C		IIL	N/C																
1				1		1				1		1				1			1		
1				1		1				1			1				1			1	
1				1		1				1			1				1			1	
1				1		1				1		1				1			1		
1			1			1			1			1				1			1		
	1			1		1			1				1			1			1		
1				1		1				1			1			1			1		
1				1		1			1			1			1			1		1	
1				1		1			1			1			1			1		1	
1				1		1			1			1			1			1		1	
1			1			1				1		1			1			1		1	
1			1			1				1		1			1			1		1	
1				1		1			1			1			1			1		1	
1				1		1			1			1			1			1		1	
1			1			1			1			1			1			1		1	
14	1	0	4	11	0	15	0	0	5	10	0	7	8	0	13	2	0	5	10	0	

**Anexo 7: Tabulado del Test 1
Nivel Avanzado**

No. Cuest.	MIND			THINK			DENY			OPPOSE			COUNT			ASK			WORRY		
	Incorrecta		Correcta	Incorrecta																	
	Correcta	IIL		N/C	IIL	N/C															
1		1			1			1			1				1			1			
2	1				1		1			1			1			1			1		
3		1		1			1			1			1			1			1		
4	1			1			1			1			1			1			1		
5	1			1			1			1			1			1			1		
6	1			1				1		1			1			1			1		
7		1		1				1		1			1			1			1		
8	1			1				1		1				1				1			
9	1			1			1			1			1			1			1		
10	1			1				1		1				1				1			
11	1			1			1			1			1			1			1		
12	1			1			1			1				1				1			
13	1			1			1			1				1				1			
14	1			1			1			1			1			1			1		
15	1			1				1		1				1				1			
Total	12	3	0	13	2	0	9	6	0	15	0	0	9	6	0	15	0	0	11	4	0

C U E S T I O N A R I O J U I C

CONGRATULATE			STAY			DELAY			FINISH			SUGGEST			RELAX			MISS		
Incorrecta			Incorrecta			Incorrecta			Incorrecta			Incorrecta			Incorrecta			Incorrecta		
Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C
	1		1			1				1			1			1				1
	1		1			1			1			1			1			1		
	1		1				1			1			1			1			1	
	1		1			1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1	1		1			1		
	1		1				1		1			1			1			1		
	1		1			1			1			1	1			1		1		
	1		1			1			1			1			1			1		
	1		1			1			1			1			1			1		
	1		1			1			1			1	1		1				1	
	1		1			1			1			1	1		1			1		
	1		1				1		1			1	1		1			1		
	1		1				1		1			1	1		1			1		
	1		1			1			1	1		1	1		1			1	1	
	1		1			1			1			1	1		1			1	1	
1	14	0	15	0	0	11	4	0	12	3	0	6	9	0	14	1	0	10	5	0

IOS DE GRAMATICALIDAD

CONSIDER			ENJOY			REMIND			LISTEN			DEPEND			CONFESS			LOOK		
Correcta	Incorrecta																			
	IIL	N/C																		
	1			1			1		1			1			1			1		
	1		1			1			1			1			1			1		
1			1				1		1			1				1			1	
	1		1				1		1			1			1				1	
1			1				1		1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
	1			1			1		1			1			1			1		
1			1				1		1			1			1			1		
1			1				1		1			1			1			1		
	1			1			1		1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1			1				1		1			1			1			1		
	1			1			1			1			1			1			1	
	1			1			1			1			1			1			1	
8	7	0	11	4	0	5	10	0	13	2	0	12	3	0	11	4	0	9	6	0

FEEL			AVOID			MARRY			FIGHT			ADMIT			PROVIDE			REGRET		
Correcta	Incorrecta																			
	IIL	N/C																		
1			1				1		1				1		1				1	
1			1			1			1			1			1			1		
1				1		1			1			1			1			1		
1				1		1			1			1			1				1	
1			1			1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1				1	
1				1		1			1			1			1			1		
1				1		1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1				1		1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1			1			1			1			1			1			1		
1				1			1		1				1		1				1	
15	0	0	9	6	0	13	2	0	15	0	0	11	4	0	5	10	0	11	4	0

BLAME			WAIT		
	Incorrecta			Incorrecta	
Correcta	IIL	N/C	Correcta	IIL	N/C
	1		1		
1				1	
1			1		
1				1	
1			1		
1				1	
1			1		
1				1	
1				1	
1				1	
1			1		
	1			1	
1				1	
	1			1	
12	3	0	5	10	0

Anexo 8: Tabulado del Test 2

			Nivel Intermedio													total			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		14	15	
MIND	A	Seguro																5	
		Sonaba mejor	1						1								1	1	4
		Adivinó n/contestó									1	1	1	1	1				3
B	todas pal con	1	1	1		1	1	1										6	
	b descon verb obj con verb obj n/c				1					1	1	1	1	1	1		1	1	5
																			0
C	a Tradujo	1		1	1			1										4	
	b n/tradujo n/c		1			1		1	1	1				1			1	6	
											1	1	1	1		1		5	
MARRY	A	a Seguro		1		1		1										3	
		b Sonaba mejor	1		1		1					1	1					5	
		c Adivinó n/c n/contestó								1	1	1		1	1	1	1	1	7
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1										7	
	b descon verb obj con verb obj n/c									1	1	1	1	1			1	1	7
															1			1	
C	a Tradujo	1		1	1			1	1									5	
	b n/tradujo n/c		1			1				1					1	1	1	6	
											1	1	1	1				4	
WAIT	A	a Seguro	1	1		1		1										4	
		b Sonaba mejor			1		1		1			1	1	1	1	1	1		9
		c Adivinó n/c n/contestó									1							1	2
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1										7	
	b descon verb obj con verb obj n/c									1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
																			0
C	a Tradujo	1		1	1			1	1									5	
	b n/tradujo n/c		1			1				1	1	1			1		1	7	
													1	1		1		3	
THINK	A	a Seguro				1	1	1										3	
		b Sonaba mejor	1	1	1				1	1		1	1	1	1	1	1		10
		c Adivinó n/c n/contestó									1				1				2
B	todas pal con	1		1	1	1	1	1										6	
	b descon verb obj con verb obj n/c									1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
				1														1	
C	a Tradujo	1		1	1			1										4	
	b n/tradujo n/c		1			1		1	1					1			1	6	
											1	1	1	1		1	1	5	
FINISH	A	a Seguro		1	1	1		1										4	
		b Sonaba mejor	1				1		1	1		1		1				1	7
		c Adivinó n/c n/contestó									1		1		1	1			4
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1										7	
	b descon verb obj con verb obj n/c									1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
																			0
C	a Tradujo	1		1	1			1	1									5	
	b n/tradujo n/c		1			1				1		1		1			1	5	
											1	1	1	1		1	1	5	
SUGGEST	A	a Seguro		1	1	1	1	1										5	
		b Sonaba mejor	1				1		1	1								1	5
		c Adivinó n/c n/contestó										1	1	1	1	1	1		5
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1										7	
	b descon verb obj con verb obj n/c									1	1	1	1	1		1	1	1	7
															1			1	
C	a Tradujo	1		1	1			1	1									5	
	b n/tradujo n/c		1			1				1				1			1	5	
											1	1	1	1		1		5	

ASK	A	a	Seguro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	
		b	Sonaba mejor							1	1	1	1	1	1	1	7
		c	Adivinó											1	1	1	1
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								7	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1	1	1	1	8
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1			1		1				1		1	7	
	n/c	n/c							1		1	1		1		4	
CONSIDER	A	a	Seguro		1	1	1	1	1							5	
		b	Sonaba mejor	1					1	1	1						4
		c	Adivinó							1	1			1	1	1	4
		n/c	n/contestó									1	1				2
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								7	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1		1	1	1	1	6
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1				1		1	6	
	n/c	n/c							1	1	1	1		1		5	
FIGHT	A	a	Seguro	1	1	1	1	1	1							7	
		b	Sonaba mejor							1	1	1	1	1	1	1	8
		c	Adivinó														0
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								7	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1	1	1	1	8
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1				1		1	7	
	n/c	n/c							1		1	1		1		4	
MISS	A	a	Seguro		1	1	1		1							4	
		b	Sonaba mejor	1			1		1			1		1			5
		c	Adivinó							1	1	1		1	1		6
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								6	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1		1	1	6
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1				1		1	7	
	n/c	n/c							1	1	1		1			4	
ENJOY	A	a	Seguro		1	1	1		1							4	
		b	Sonaba mejor					1	1	1	1	1	1	1			6
		c	Adivinó								1		1	1	1	1	4
		n/c	n/contestó	1													1
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								6	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1	1	1	1	8
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1			1	1			6	
	n/c	n/c							1	1	1		1	1		5	
RELAX	A	a	Seguro		1	1		1	1							4	
		b	Sonaba mejor				1	1	1	1	1	1	1	1			9
		c	Adivinó												1		1
		n/c	n/contestó	1													1
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								6	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1	1	1	1	8
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1				1		1	8	
	n/c	n/c							1			1		1	1	4	
AVOID	A	a	Seguro													0	
		b	Sonaba mejor	1	1	1	1	1	1						1		8
		c	Adivinó							1	1	1	1	1	1		7
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1								3	
	b descon verb obj con verb obj n/c								1	1	1	1	1	1	1	1	8
C	a	Tradujo	1		1	1		1								4	
	b	n/tradujo		1	1		1		1				1		1	7	
	n/c	n/c							1		1	1		1		4	

FEEL	A	a	Seguro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	
		b	Sonaba mejor				1			1	1	1	1	1	1	1	8
		c	Adivinó											1			1
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1		1	1	1	1						6		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1		1	7	
		c	con verb obj		1											1	
		n/c	n/c										1			1	
C	a	Tradujo		1		1		1								3	
	b	n/tradujo			1	1		1	1				1		1	7	
	n/c	n/c								1	1	1	1		1	5	
LOOK	A	a	Seguro	1			1	1	1							4	
		b	Sonaba mejor		1	1			1	1	1	1		1	1		8
		c	Adivinó							1	1			1	1		3
		n/c	n/contestó									1		1		1	0
B	todas pal con			1	1	1	1	1	1						7		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1	1	1	8	
		c	con verb obj													0	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1		1	1		1							4	
	b	n/tradujo			1			1	1			1	1			6	
	n/c	n/c								1	1		1		1	5	
LISTEN	A	a	Seguro	1	1	1	1	1	1							6	
		b	Sonaba mejor						1		1	1		1	1	1	6
		c	Adivinó							1			1	1			3
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1	1	1	1	1	1						7		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1	1	1	8	
		c	con verb obj													0	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1			1		1							3	
	b	n/tradujo			1	1		1	1		1	1		1	1	8	
	n/c	n/c								1			1		1	4	
DEPEND	A	a	Seguro				1		1							2	
		b	Sonaba mejor		1	1	1		1	1		1		1	1		10
		c	Adivinó								1		1		1		3
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1	1	1	1	1	1						7		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1	1	1	8	
		c	con verb obj													0	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1		1	1		1							4	
	b	n/tradujo			1			1	1		1	1		1	1	8	
	n/c	n/c								1			1		1	3	
PROVIDE	A	a	Seguro	1			1	1	1							4	
		b	Sonaba mejor		1	1				1	1	1	1	1	1	1	2
		c	Adivinó							1	1	1	1	1	1	1	9
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1		1	1	1	1						5		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1	1	1	5	
		c	con verb obj		1						1	1	1		1	5	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1		1	1		1							5	
	b	n/tradujo			1			1	1		1	1		1	1	5	
	n/c	n/c								1	1		1		1	5	
WORRY	A	a	Seguro				1	1								2	
		b	Sonaba mejor		1	1	1		1	1		1	1	1	1		9
		c	Adivinó							1	1			1		1	4
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1	1	1	1	1	1						6		
	b	descon verb obj						1	1	1	1	1	1	1	1	9	
		c	con verb obj													0	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1		1	1		1							3	
	b	n/tradujo			1			1	1		1	1		1	1	6	
	n/c	n/c								1	1	1	1		1	6	
STAY	A	a	Seguro	1	1	1	1	1	1							7	
		b	Sonaba mejor							1		1			1		4
		c	Adivinó								1			1	1	1	4
		n/c	n/contestó														0
B	todas pal con			1	1	1	1	1	1						7		
	b	descon verb obj							1	1	1	1	1		1	7	
		c	con verb obj											1		1	
		n/c	n/c													0	
C	a	Tradujo		1		1	1		1							4	
	b	n/tradujo			1			1	1				1	1	1	7	
	n/c	n/c								1	1	1	1		1	4	

LOOK	A	Seguro	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	11	
		Sonaba mejor		1	1		1								1		4
		Adivinó n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo		1											1	2	
		b n/tradujo	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
		n/c n/c															0
FEEL	A	a Seguro		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
		b Sonaba mejor	1				1										2
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															0
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		n/c n/c															0
AVOID	A	a Seguro		1		1		1		1	1				1	6	
		b Sonaba mejor	1		1		1		1	1		1	1	1	1	1	9
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															0
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		n/c n/c															0
MARRY	A	a Seguro		1		1		1	1	1		1	1	1	1	9	
		b Sonaba mejor	1		1		1		1	1		1	1	1	1	1	6
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															1
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
		n/c n/c															0
FIGHT	A	a Seguro	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
		b Sonaba mejor					1										1
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															0
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		n/c n/c															0
ADMIT	A	a Seguro			1	1		1		1	1					6	
		b Sonaba mejor	1	1			1		1			1	1	1	1	1	9
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															1
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
		n/c n/c															0
PROVIDE	A	a Seguro	1		1	1		1	1		1	1				8	
		b Sonaba mejor		1			1			1			1	1	1	1	7
		c Adivinó n/c n/contestó															0
	B	todas pal con	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
		b descon verb obj con verb obj n/c															0
																	0
	C	a Tradujo															1
		b n/tradujo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
		n/c n/c															0
REGRET	A	a Seguro	1	1		1		1		1	1				1	8	

