

**LA INTERFERENCIA LÉXICA ESPAÑOL (L1)-INGLÉS (L2) E INGLÉS (L2)-ESPAÑOL
(L1) EN EL TEXTO ESCRITO DE ESTUDIANTES DE GRADO 9º DEL COLEGIO
BILINGÜE PÍO XII**

YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE

Código 448167

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística

DIRIGIDO POR:

Constanza Moya Pardo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

BOGOTÁ

2010

**LA INTERFERENCIA LÉXICA ESPAÑOL (L1)-INGLÉS (L2) E INGLÉS (L2)-ESPAÑOL
(L1) EN EL TEXTO ESCRITO DE ESTUDIANTES DE GRADO 9º DEL COLEGIO
BILINGÜE PÍO XII**

YENY ALEXANDRA PULIDO AGUIRRE

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
BOGOTÁ
2010**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi esposo por ser parte de la artillería de mis batallas;
y a mi padre por darme el don de la curiosidad.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de:
Román Neumann y Albeiro Ramírez amigos incondicionales y guías académicos;
Khyle por darme claridad sobre el uso de algunas palabras de la lengua inglesa;
Constanza Moya y Sergio Bolaños por su consejo académico.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<u>LISTA DE TABLAS</u>	IX
<u>LISTA DE GRÁFICOS</u>	XII
<u>LISTA DE ANEXOS</u>	XIII
<u>INTRODUCCIÓN</u>	1
I. <u>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</u>	4
II. <u>OBJETIVOS</u>	7
III. <u>JUSTIFICACIÓN</u>	8
IV. <u>INTERFERENCIAS LÉXICAS EN EL TEXTO ESCRITO DEL BILINGÜE</u>	
1. <u>Antecedentes: la investigación sobre la educación bilingüe</u>	10
2. <u>El bilingüismo</u>	12
2.1. <u>El bilingüismo en Colombia</u>	13
2.2. <u>La educación bilingüe en Colombia</u>	14
3. <u>Adquisición de léxico</u>	18
4. <u>La escritura en segunda lengua</u>	26
5. <u>Tipos de texto</u>	34
6. <u>La interferencia lingüística</u>	37
6.1. <u>Interferencia lingüística</u>	37
6.2. <u>Dirección de la influencia lingüística</u>	38
6.3. <u>Elementos lingüísticos afectados por la interferencia</u>	38
6.4. <u>Modalidad de interferencia lingüística en relación con el léxico</u>	39
7. <u>Interferencias léxicas del español-inglés</u>	44

V. <u>MARCO METODOLÓGICO</u>	60
1. <u>Naturaleza del estudio</u>	60
2. <u>Población y muestra</u>	62
3. <u>Operalización del evento de estudio</u>	68
4. <u>Tipo de instrumentos de recolección de datos</u>	73
5. <u>Sistema de categorías de análisis</u>	78
6. <u>Procesamiento y análisis de datos</u>	82
VI. <u>ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	
1. <u>Descripción y análisis de las interferencias léxicas español-inglés en los textos en inglés</u>	83
1.1. <u>Texto narrativo en inglés (tni)</u>	83
1.1.1. <u>Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase sustantiva</u>	83
1.1.2. <u>Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal</u>	93
1.1.3. <u>Interferencia léxica a nivel del adverbio y la frase adverbial</u>	102
1.2. <u>Texto expositivo en inglés</u>	105
1.2.1. <u>Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase sustantiva</u>	106
1.2.2. <u>Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal</u>	115
1.2.3. <u>Interferencia léxica a nivel del adverbio y la frase verbal adverbial</u>	121
1.3. <u>Texto argumentativo en inglés</u>	122
1.3.1. <u>Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase adverbial</u>	123
1.3.2. <u>Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal</u>	127
2. <u>Resumen de resultado del análisis de la interferencia léxica en los textos en inglés</u>	128
2.1. <u>Interferencias léxicas por categoría gramatical en relación con el tipo de texto</u>	129
2.2. <u>Interferencias léxicas desde el tipo</u>	135
3. <u>Descripción y análisis de las interferencias léxicas en los textos en español</u>	143

VII. <u>CONCLUSIONES</u>	151
VII. <u>BIBLIOGRAFÍA</u>	157
<u>ANEXOS</u>	165

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Años cursados en colegio bilingüe	64
Tabla 2: Años académicos cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII	65
Tabla 3: Textos recogidos para la identificación de interferencias léxicas	67
Tabla 4: Esquema general de análisis de las interferencias léxicas	71
Tabla 5: Esquema general de análisis: relación categoría gramatical y tipo de interferencia léxica	71
Tabla 6: Número de interferencias léxicas en el tni, caso del sustantivo.....	84
Tabla 7: Muestra de interferencia léxica por pluralización del sustantivo en tni	85
Tabla 8: Muestra de interferencias léxicas por uso inapropiado del artículo en tni	87
Tabla 9: Muestra de interferencia léxica por cognado falso en el sustantivo de tni	92
Tabla 10: Interferencia léxica en tni, caso del verbo	94
Tabla 11: Interferencia léxica por elección errónea de verbo en el tni	95
Tabla 12: Muestra de interferencia léxica por selección incorrecta de preposición	98
Tabla 13: Muestra de interferencia léxica por cognado falso (verbo) en tni	99
Tabla 14: Muestra de interferencia léxica por traducción palabra a palabra (verbo) en el tni	101
Tabla 15: Interferencias léxicas en el adverbio en el texto narrativo en inglés	103
Tabla 16: Muestras de interferencia léxica en el adverbio en el tni	103
Tabla 17: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés	105
Tabla 18: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del sustantivo	106

Tabla 19: Muestras de interferencias léxicas por calco ortográfico (sustantivo) en tei	107
Tabla 20: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés	108
Tabla 21: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés	109
Tabla 22: Interferencias léxicas por selección incorrecta de la preposición en la frase sustantiva en el texto expositivo en inglés	111
Tabla 23: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del verbo	115
Tabla 24: Muestras de interferencias léxicas por elección errónea de léxico (verbo) en el tei	116
Tabla 25: Muestras de interferencias léxicas por selección incorrecta de preposición (verbo) en el tei	117
Tabla 26: Muestras de interferencias léxicas por cognado falso (verbo) en el tei	118
Tabla 27: Muestras de interferencias léxicas por elección incorrecta de la forma verbal (verbo) en el tei	120
Tabla 28: Muestra de interferencia léxica transitividad vs. intransitividad en el tei	121
Tabla 29: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés	123
Tabla 30: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés, caso del sustantivo	123
Tabla 31: Muestra de interferencias léxicas por uso del artículo en tai	124
Tabla 32: Muestra de interferencias léxicas por calco ortográfico en tai	126
Tabla 33: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico (verbo) en tai	127
Tabla 34: Interferencias léxicas en cada uno de los textos en inglés	128
Tabla 35: Total de interferencias léxica en relación con el total de palabras escritas en los textos	129
Tabla 36: Interferencias léxicas en los textos en inglés, selección de participantes	131

Tabla 37: Interferencias léxicas en el sustantivo en los textos en inglés	132
Tabla 38: Interferencias léxicas en el texto en inglés, caso del verbo	134
Tabla 39: Interferencia léxica, caso del adverbio en los textos en inglés	135
Tabla 40: Frecuencia de interferencia léxica por fenómeno en el texto en inglés	136
Tabla 41: Tipos de interferencia léxica en relación con el tipo de texto	136
Tabla 42: Cognado falso según categoría gramatical y tipo de texto	140
Tabla 43: Número y porcentaje de interferencias léxicas en el texto en español	143
Tabla 44: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico de sustantivo en los textos en español	144
Tabla 45: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico (en el adverbio) en los textos en español	145
Tabla 46: Interferencia léxica por fenómeno en los textos en español	148
Tabla 47: Interferencias léxicas en el texto en español	148
Tabla 48: Frecuencia de las interferencias léxicas en los textos en español y en inglés	151
Tabla 49: Tipos de interferencia léxica	154

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Años académicos cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII	66
Gráfico 2: Años académicos cursados en un colegio bilingüe	66
Gráfico 3: Frecuencia de interferencias léxicas en el tni, caso del sustantivo	84
Gráfico 4: Interferencia léxica en tni, caso del verbo	93
Gráfico 5: Interferencias léxicas en el adverbio en el texto narrativo en inglés	103
Gráfico 6: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés.....	105
Gráfico 7: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del sustantivo	106
Gráfico 8: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del verbo	115
Gráfico 9: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés	122
Gráfico 10: Frecuencia de interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés, caso del sustantivo	123
Gráfico 11: Interferencias léxicas en cada uno de los textos en inglés	128
Gráfico 12: Total de interferencias léxicas por categoría gramatical	130
Gráfico 13: Interferencias léxicas en los textos en inglés, selección de participantes	130
Gráfico 14: Interferencias léxicas por categoría gramatical y tipo de texto	131
Gráfico 15: Interferencias léxicas en el sustantivo en los textos en inglés	132
Gráfico 16: Interferencias léxicas en el texto en inglés, caso del verbo	133
Gráfico 17: Interferencia léxica, caso del adverbio en los textos en inglés	135
Gráfico 18: Número de interferencias léxicas por tipo en el texto en inglés	137
Gráfico 19: Interferencia léxica por fenómeno en los textos en español	148
Gráfico 20: Interferencias léxicas en el texto en español	149
Gráfico 21: Interferencias léxicas en el texto expositivo en español	149
Gráfico 22: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en español	150

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1: Encuesta de antecedentes lingüísticos dirigida a estudiantes	166
ANEXO 2: Historieta “Quino y la televisión” (PEBRE: Popular condimento, 2007)	167
ANEXO 3: Texto narrativo en inglés 1	168
ANEXO 4: Texto narrativo en inglés 2	169
ANEXO 5: Texto narrativo en inglés 3	170
ANEXO 6: Texto narrativo en inglés 4	171
ANEXO 7: Texto narrativo en inglés 5	172
ANEXO 8: Texto narrativo en inglés 6	173
ANEXO 9: Texto narrativo en inglés 7	174
ANEXO 10: Texto narrativo en inglés 8	175
ANEXO 11: Texto narrativo en inglés 9	176
ANEXO 12: Texto narrativo en inglés 10	177
ANEXO 13: Texto narrativo en inglés 11	178
ANEXO 14: Texto narrativo en inglés 12	179
ANEXO 15: Texto narrativo en inglés 13	180
ANEXO 16: Texto narrativo en inglés 14	181
ANEXO 17: Texto expositivo en inglés 1	182
ANEXO 18: Texto expositivo en inglés 2	183
ANEXO 19: Texto expositivo en inglés 3	184
ANEXO 20: Texto expositivo en inglés 4	185
ANEXO 21: Texto expositivo en inglés 5	186
ANEXO 22: Texto expositivo en inglés 6	187
ANEXO 23: Texto expositivo en inglés 7	188
ANEXO 24: Texto expositivo en inglés 8	189

ANEXO 25: Texto expositivo en inglés 9	190
ANEXO 26: Texto expositivo en inglés 10	191
ANEXO 27: Texto expositivo en inglés 11	192
ANEXO 28: Texto expositivo en inglés 12	193
ANEXO 29: Texto expositivo en inglés 13	194
ANEXO 30: Texto expositivo en inglés 14	195
ANEXO 31: Texto argumentativo en inglés 1	196
ANEXO 32: Texto argumentativo en inglés 3	197
ANEXO 33: Texto argumentativo en inglés 4	198
ANEXO 34: Texto argumentativo en inglés 5	199
ANEXO 35: Texto argumentativo en inglés 7	200
ANEXO 36: Texto argumentativo en inglés 8	201
ANEXO 37: Texto argumentativo en inglés 9	202
ANEXO 38: Texto argumentativo en inglés 10	203
ANEXO 39: Texto argumentativo en inglés 12	204
ANEXO 40: Texto argumentativo en inglés 13	205
ANEXO 41: Texto expositivo en español 1	206
ANEXO 42: Texto expositivo en español 2	207
ANEXO 43: Texto expositivo en español 3	208
ANEXO 44: Texto expositivo en español 4	209
ANEXO 45: Texto expositivo en español 5	210
ANEXO 46: Texto expositivo en español 6	211
ANEXO 47: Texto expositivo en español 7	212
ANEXO 48: Texto expositivo en español 8	213
ANEXO 49: Texto expositivo en español 9	214
ANEXO 50: Texto expositivo en español 10	215
ANEXO 51: Texto expositivo en español 11	216
ANEXO 52: Texto expositivo en español 12	217
ANEXO 53: Texto expositivo en español 13	218
ANEXO 54: Texto expositivo en español 14	219

ANEXO 55: Texto argumentativo en español 1	220
ANEXO 56: Texto argumentativo en español 3	221
ANEXO 57: Texto argumentativo en español 4	222
ANEXO 58: Texto argumentativo en español 5	223
ANEXO 59: Texto argumentativo en español 7	224
ANEXO 60: Texto argumentativo en español 8	225
ANEXO 61: Texto argumentativo en español 9	226
ANEXO 62: Texto argumentativo en español 10	227
ANEXO 63: Texto argumentativo en español 11	228
ANEXO 64: Texto argumentativo en español 12	229
ANEXO 65: Texto argumentativo en español 13	230

**LA INTERFERENCIA LÉXICA ESPAÑOL (L1)-INGLÉS (L2) E INGLÉS (L2)-
ESPAÑOL (L1) EN EL TEXTO ESCRITO DE ESTUDIANTES DE GRADO 9º
DEL COLEGIO BILINGÜE PÍO XII**

TEMA: Interferencia léxica en la producción escrita de hablantes bilingües español-inglés

INTRODUCCIÓN

El Gobierno Distrital (Consejo de Bogotá D.C., 2005) y el Gobierno Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2005) manifiestan su preocupación por los nuevos retos que exige el mundo globalizado. De este modo, el Gobierno Distrital lanzó su propuesta de Bogotá Bilingüe para ponerlo en desarrollo en el lapso de 10 años. Esta propuesta busca que los niños y los jóvenes, quienes cursan su primaria o bachillerato, tengan la oportunidad de recibir educación bilingüe con el propósito de que adquieran la lengua inglesa. Lengua que les dará oportunidades laborales, una vez terminada su escolarización básica y media.

La propuesta de Bogotá Bilingüe inspiró la creación de proyectos semejantes en otras regiones del país e incluso la propuesta del Gobierno Nacional. En este momento, hay mucho entusiasmo sobre el tema y se tiene la ilusión de que las metas serán alcanzadas. Sin embargo, para la realización de proyectos sobre educación bilingüe para la adquisición de una lengua extranjera en el sector de la educación pública, es preciso mirar qué ha sucedido con las experiencias educativas de los colegios bilingües privados que han ofrecido este tipo de educación durante las últimas décadas y considerar los fenómenos lingüísticos surgidos en los colegios bilingües, teniendo en cuenta la inexistencia de un ambiente real de comunicación en la lengua extranjera enseñada, el papel de la primera lengua en la adquisición de la segunda, entre otros asuntos.

Durante las últimas décadas, la educación bilingüe español- lengua extranjera, ofrecida por instituciones de carácter privado, ha cobrado gran importancia para la educación de las nuevas generaciones, tanto que se convirtió en un servicio asequible a la población de clase media. Hoy es posible ver colegios bilingües en Bogotá para estudiantes de estrato 5 y 6 tanto como colegios bilingües para estudiantes de estrato 3 y 4. No obstante, el tipo de educación bilingüe ofrecida por estos colegios de carácter privado varía de uno a otro, debido entre otras cosas a sus políticas institucionales, el currículo elegido y a las características de sus estudiantes. Algunos colegios cuentan con un currículo internacional, con estudiantes cuya lengua nativa es diferente al español, profesores nacionales e internacionales. Otros colegios bilingües ofrecen sus servicios a estudiantes monolingües en español, desarrollan el currículo nacional y la mayoría de sus profesores son nacionales especialistas en lengua inglesa y otro campo del conocimiento.

Los padres de familia que involucran a sus hijos en este tipo de educación, lo hacen con el ánimo de dar a sus hijos la ventaja de la adquisición de una segunda lengua como el inglés aun cuando estos niños están inmersos en un ambiente social monolingüe en español. De este modo, varias generaciones de estudiantes de colegio bilingüe han obtenido su grado de bachiller, pero muy poco se sabe sobre la competencia lingüística que alcanzan en sus dos lenguas.

Ahora con los planes y las proyecciones gobierno nacional y del gobierno del Distrito Capital para la implementación de la educación bilingüe en los colegios públicos, es preciso saber qué ocurre con las lenguas del estudiante que está inmerso en una educación bilingüe mientras interactúa en una sociedad monolingüe. En este sentido, es pertinente observar el producto lingüístico del estudiante de colegio bilingüe y así comprender el uso de sus lenguas para luego intervenir sobre ellas en los casos que sean necesarios y para planear los procesos educativos que den lugar en el aula bilingüe.

El tema que se desarrolla en este trabajo se relaciona con la interferencia léxica del español en el inglés y la interferencia léxica del inglés en el español, vista en textos escritos por estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII con sede en Bogotá (año 2008).

Los tres primeros apartados hacen referencia al planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de este estudio. En el cuarto capítulo se hace una exploración

sobre los antecedentes de esta investigación, el bilingüismo, la adquisición del léxico, la escritura en segunda lengua, los tipos de texto, la interferencia léxica y una lista de interferencias léxicas español-inglés.

En el capítulo cinco se describe el desarrollo metodológico de este trabajo considerando la naturaleza del estudio, la selección de la población y muestra, los tipos de instrumentos de recolección de datos, el sistema de categorías de análisis y el procesamiento y análisis de datos. En el capítulo seis se describen y se analizan: 1. las interferencias léxicas del español en el texto en inglés partiendo del tipo de texto (narrativo, expositivo y argumentativo) considerando las categorías gramaticales afectadas y los tipos de interferencia léxica hallados; 2. El resumen de los resultados de las interferencias léxicas del español en el inglés. 3. La descripción y análisis de las interferencias léxicas del inglés en el español en el texto en español desde las categorías gramaticales, tipo de texto y tipo de interferencia en su orden.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Situación problémica

La adquisición de una lengua no sólo supone el aprendizaje de un sistema lingüístico sino que también incluye el aprendizaje de las tradiciones y las costumbres de una sociedad, de un grupo, de unas reglas de comportamiento lingüístico y de las asociaciones, entre otros aspectos definidos por un grupo humano. Por tanto, es un proceso sin fin, de nunca acabar, pues la lengua ofrece un sinnúmero de posibilidades expresivas. La adquisición de la primera lengua es un proceso lento de ensayo y error por parte del infante, mientras se conduce hacia el perfeccionamiento de la expresión. Este proceso se da al mismo tiempo que el infante aprende sobre las realidades del mundo. El aprendizaje de una segunda lengua se lleva a cabo de una forma diferente a la primera lengua. En primer lugar, el sujeto ya tiene una lengua que puede servir como referencia para adquirir la segunda lengua, es decir, un sistema fonético y fonológico, (quizá) un sistema de escritura, unas categorías lingüísticas y otras normas. En segundo lugar, el sujeto ya tiene un conocimiento del mundo que forjó al mismo tiempo que adquiriría la primera lengua.

De este modo, el aprendizaje de la segunda lengua se ve mediado por el conocimiento lingüístico de la primera en las etapas iniciales y por los preceptos culturales de las experiencias cognitivas construidos con esa lengua. El sujeto aprovecha el conocimiento que ya tiene para construir sobre éste la nueva. Por esta razón, en las etapas iniciales de aprendizaje de L2, es común que el sujeto cometa errores lingüísticos en la producción de su segunda lengua, pues la L1 del sujeto suple los vacíos lingüísticos en el proceso de construcción del discurso para lograr la comunicación del pensamiento, esto es conocido como *interferencia* o *transferencia lingüística*. En etapas posteriores, el bilingüe acude con menos frecuencia a L1 como consecuencia de su mayor conocimiento de L2.

Debido a esto, muchos colegios bilingües de carácter privado en Colombia, empiezan sus esfuerzos por la transmisión de la segunda lengua desde la educación pre-

escolar y/o primer grado, de tal forma que sus estudiantes logren adquirir L2 de manera gradual y la usen con fines académicos con el mayor grado de corrección idiomática. De modo que, se puedan asegurar que una vez llegue el estudiante al nivel de *junior school* use la lengua extranjera como vehículo de comunicación oral y escrita de manera confiada y segura.

Esa transmisión se lleva a cabo a través del currículo con asignaturas en lengua extranjera, impartidas por un profesor bilingüe que hable en lengua extranjera dentro del aula y promueva el uso de esa lengua en las situaciones comunicativas del colegio.

Si bien los estudiantes logran adquirir la habilidad de comunicarse en lengua extranjera, pese a su inmersión en un ambiente social monolingüe en L1 (en español), también es cierto que no cuentan con ambientes lingüísticos que exijan el uso de la misma fuera del colegio. Al respecto Ordoñez (2000, p. 164) afirma que los estudiantes de colegios bilingües suelen tener errores en la producción de sus dos lenguas, pues la competencia oral en español de los adolescentes que han adquirido el inglés a través de colegios de semi-inmersión académica bilingüe, en un ambiente monolingüe en español, es diferente a la competencia oral de los jóvenes colombianos monolingües. Se refiere al hecho de que esa competencia en los bilingües es menor. En ese mismo sentido, la autora encontró que la habilidad narrativa en inglés de dichos estudiantes se manifiesta en un uso pobre del vocabulario, poco control sobre el sistema de verbos, inconsistencias morfológicas, sintácticas y léxicas evidentes en los errores formales (Ordoñez, 2000, p.p. 167-168).

Problema

La interferencia léxica que experimenta los estudiantes de colegios bilingües en Colombia, afecta la producción de textos escritos coherentes y precisos al no hacerse un uso adecuado de la lengua en la que se escriben, pues, según Singleton (1999, p. 163), la influencia interlingüística afecta los aspectos formales y semánticos de las palabras involucradas en este fenómeno.

Observar las interferencias lingüísticas entre el español y el inglés (de manera bidireccional), en todos los niveles de sus sistemas es una tarea muy amplia, compleja y

muy poco estudiada, por tal razón, este trabajo tan sólo se plantea unos interrogantes relacionados con la interferencia léxica vista en tres tipos de texto escrito de los estudiantes de grado 9ºB del Colegio Bilingüe Pío XII (de Bogotá, año 2008) que son: ¿cuál es la categoría gramatical más afectada por la interferencia léxica del inglés en el español y del español en el inglés en los textos escritos?, ¿qué tipos de interferencia léxica producen los estudiantes bilingües español-inglés de grado 9º en su texto escrito en lengua materna y en segunda lengua?, ¿cómo incide el tipo de texto (narrativo, expositivo y argumentativo) en las interferencias léxicas de los estudiantes de grado 9º de dicho colegio?

II. OBJETIVOS

Objetivo general

-Analizar las interferencias léxicas más recurrentes en tres tipos de textos (narrativo, expositivo y argumentativo) escritos en español e inglés de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII.

Objetivos específicos

- Identificar y describir las interferencias léxicas entre en el español y el inglés en textos escritos de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII.
- Identificar y describir las interferencias léxicas entre en el inglés y el español en textos escritos de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII.

III. JUSTIFICACIÓN

Las relaciones comerciales y académicas del mundo de hoy se enmarcan en el ámbito del proceso de globalización, cuya herramienta de acceso es el uso del inglés como lengua franca. El reto de las sociedades de hoy, si deciden participar de manera activa en dicho proceso, bien sea para sobrevivir a las demandas del mundo o bien sea para sacar provecho de las ventajas económicas y académicas que ofrece, consiste en apropiarse de la lengua inglesa a fin de tener la posibilidad de acceder a los negocios y conocimientos presentes en cualquier latitud en el caso de que no tengan el inglés como la lengua materna o mayoritaria de su grupo social. Una de las maneras prácticas, para lograr que una sociedad adquiera el inglés como segunda lengua, es la implementación de programas académicos que impulsen el bilingüismo desde la escuela, lo que se denomina **educación bilingüe**. La meta de dicha educación consiste en lograr que los individuos se conviertan en personas competentes en el discurso oral y escrito en dos lenguas, a la vez que adelantan los estudios correspondientes a su educación básica obligatoria.

En este caso estamos hablando de un **bilingüismo aditivo** pues en ningún caso la lengua materna deja de ser usada ni se convierte en una lengua sin prestigio; la lengua adquirida se convierte en un conocimiento que posibilita la participación del individuo en los ámbitos que el mundo globalizado ofrece a los individuos y/o sociedades (en cuanto a asuntos académicos, comerciales y el entretenimiento).

En este sentido, los colegios bilingües privados en Colombia han venido desarrollando programas de educación bilingüe (español-lengua extranjera como inglés, francés y alemán, especialmente inglés) para responder a la demanda que se enuncia anteriormente. No obstante, se sabe muy poco sobre lo que está ocurriendo con las dos lenguas del estudiante bilingüe de estos colegios.

Este trabajo parte del conocimiento empírico que tiene su autora respecto al uso que los estudiantes de colegio bilingüe tienen de sus dos lenguas, en el cual se destaca el fenómeno de interferencia léxica. El objetivo de este trabajo consiste en observar las

interferencias léxicas español-inglés-español más recurrentes en el texto en español y en inglés de estudiantes bilingües (español-inglés) de grado 9° del Colegio Bilingüe Pío XII, pues el estudio de este caso permite vislumbrar la manera como el bilingüe mencionado usa sus dos lenguas en el texto escrito.

Se eligió el estudio de la interferencia lingüística, ya que no hay estudios que den cuenta sobre este fenómeno en el ámbito de la educación bilingüe inglés (L2)-español (L1), dada en un contexto social monolingüe en español (L1), ni en otro escenario análogo.

¿Por qué el léxico? Porque en el léxico se combina información de todos los niveles lingüísticos acerca de las palabras que forman parte del vocabulario. En él, se puede observar aspectos relacionados con la fonología y la ortografía, morfológico, sintáctico y semántica. Adicionalmente, en el caso del bilingüe, el interés por estudiar el léxico puede permitir vislumbrar en qué niveles las distintas lenguas comparten representaciones y/o en que niveles las representaciones están conectadas entre sí.

Esa identificación es posible a nivel del lenguaje oral y a nivel del lenguaje escrito. Estudiar la lengua escrita permite valorar la conciencia lingüística mediada por la corrección que el usuario de la lengua decide hacer para alcanzar un producto aceptable para la lectura de otros, una corrección lingüística que es limitada en el discurso oral debido a la exigencia de construcciones rápidas en un lapso corto. Al mismo tiempo, se puede vislumbrar algunas lógicas lingüísticas que el bilingüe aplica a sus dos lenguas.

Los hallazgos encontrados respecto al tema pueden ser útiles para la intervención pedagógica que tenga como objetivo evitar la aparición de interferencias léxicas inglés-español-inglés, en el texto escrito del estudiante bilingüe español (L1)-inglés (L2), e incluso en el texto oral. De este modo, los hallazgos se constituirían en información para los profesores de educación básica y media de los colegios bilingües en Colombia, en un escenario donde se encuentren estudiantes hablantes nativos de español y aprendices de inglés como segunda lengua. Además, los resultados encontrados pueden servir de referencia a futuras investigaciones sobre el área, hecho que permitirá un mayor conocimiento sobre la interferencia léxica en contextos en los cuales la lengua mayoritaria es L1.

IV. INTERFERENCIAS LÉXICAS EN EL TEXTO ESCRITO DEL BILINGÜE

1. Antecedentes: la investigación sobre la educación bilingüe

Existen diversas experiencias educativas en cuanto a educación bilingüe en contextos bilingües como los que se viven en los Estados Unidos y en Canadá. Un ejemplo de ellas se vislumbra en el estudio realizado por Kim Potowski (2007 p.p. 87-126), investigador de la Universidad de Illinois, quien observó los aspectos gramaticales, la competencia lingüística, la lectura, la escritura y la competencia oral y de escucha en estudiantes bilingües español-inglés e inglés-español de programas de educación dual de la *Inter-American Magnet School*. En su investigación, Potowski (2007) descubrió que los aprendices de español como segunda lengua tienen unas competencias lingüísticas significativamente menores en las tareas gramaticales y sociolingüísticas respecto a sus compañeros de clase que tienen herencia hispano parlante, o los estudiantes recién llegados que dominan el español. Además, los estudiantes de español como segunda lengua no estaban desarrollando un nivel alto de competencia pragmática (al menos para los requerimientos de frases de cortesía en el discurso oral y escrito) en este programa oral porque ellos necesitaban comunicación regular con individuos hablantes monolingües en español, aparte de su profesor.

De otro lado, en el ámbito de la educación bilingüe en un contexto social monolingüe, el trabajo de tesis de doctorado de Claudia Ordóñez (2000), *Oral bilingual proficiency of Colombian adolescents* explora los efectos que tiene la educación bilingüe sobre la narración oral de los estudiantes. La investigadora analiza 72 narraciones de estudiantes de 15 años que se dividen en grupos de monolingües en inglés de un colegio de Boston, monolingües en español de un colegio en Colombia y bilingües en español-inglés con una escolarización bilingüe de 10 años en un colegio bilingüe de Colombia.

El corpus lingüístico (oral) surgió de la narración oral de una historieta contada a través de imágenes. A partir de las narraciones obtenidas, Ordóñez (2000, p. 170-173) encontró, entre otras cosas, que el tipo de intervención educativa para conducir al

bilingüismo de los estudiantes (en el colegio bilingüe donde se realizó el estudio) es aún limitada en el desarrollo de la primera y segunda lengua, puesto que las narraciones de los estudiantes bilingües resultaron ser menos complejas que las hechas por los estudiantes monolingües, ya que los bilingües parecían evitar representaciones complejas de los eventos, personajes, evaluación y tiempo, en una historia llena de una variedad de acciones desarrolladas por una variedad de personajes.

En contraste, los jóvenes bilingües en español narraron historias mucho más ricas que su contraparte monolingüe en inglés. Si bien los monolingües en las dos lenguas narran historias que son similares en cuanto a la estructura narrativa, longitud, número de eventos reportados, cantidad de información de orientación, frecuencia de los verbos que implican manera, artículos textuales de referencia y errores formales y de referencia, las narraciones de los monolingües en español mostraron un uso más frecuente de las cláusulas relativas para la conexión de las ideas y más cambios en el orden de las palabras para los propósitos de evaluación y cohesión en español.

Los estudiantes hacen transferencias de unidades lógicas de la lengua materna a la segunda lengua. Su evidencia se encuentra en el hecho de que los adolescentes bilingües prefieren concentrarse en sus historias en español para el reporte cohesivo de muchos eventos de la historia en imágenes (de la rana) y para dar una buena orientación a personajes, tiempo y espacio. Esto se evidencia en los cambios más evaluativos en el orden de las palabras y en las conexiones entre ideas en sus narraciones en inglés.

Curiosamente, las narraciones de los monolingües en inglés mostraron significativamente más errores de referencia que las historias de los bilingües. De otro lado, las historias bilingües mostraron un número desproporcional de errores formales en sus narraciones en inglés. Al mismo tiempo, las narraciones de los bilingües, tanto en español como en inglés, mostraron un perfil de características narrativas más similares al perfil de los hablantes nativos de inglés que al perfil de los nativos en español.

Finalmente, la autora invita a que se siga investigando el fenómeno de la educación bilingüe en contextos bilingües, en lo que se refiere a la ampliación y/o inclusión de temas tratados por ella; más allá de la narración oral, de los instrumentos empleados para evaluar la competencia en otros colegios bilingües en Colombia, de tal manera que se logre recoger evidencia sobre la adquisición de una segunda lengua en un contexto monolingüe Ordóñez (2000, p.p. 174-176).

2. El bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno muy complejo para limitarlo a una sola definición. Por tal razón, en la investigación sobre este tema, se encuentran diversas concepciones para este término, unas para caracterizar el bilingüismo individual y otras para describir el bilingüismo de ciertos grupos. Con el propósito de tener claridad sobre el tema, es necesario conocer las principales definiciones de bilingüismo disponibles en la bibliografía. Al respecto, Romaine (2006, p.p. 11-12), en su obra *Bilingualism* hace una compilación sobre las definiciones de bilingüismo, de las cuales escojo algunas que conducen a la concepción del término que se tendrá en cuenta en esta investigación. Romaine (2006, p.p. 11-12) hace referencia al bilingüismo desde la concepción maximalista y minimalista como se describe a continuación:

La definición maximalista sugerida por Blomfield (1993, citado por Romaine, 2006, p.p. 11-12), considera que ser bilingüe es tener un control (casi) nativo de las dos lenguas que se tienen. Esto es, un control de las habilidades productivas y receptoras semejante en las dos lenguas, en el cual no se perciba ninguna interferencia o transferencias de elementos fonéticos, prosódicos, sintácticos, morfológicos, léxicos y semánticos de una lengua a la otra, incluso implica tener de una competencia comunicativa del mismo nivel en las dos lenguas (es decir, un nivel de competencia alto en las dos lenguas).

De otro lado, Haugen (1953, p. 7, citado por Romaine, 2006, p.p. 11-12) cree que el bilingüismo empieza cuando el hablante de una lengua puede producir expresiones completamente significativas en otra lengua. Es decir, que se puede considerar bilingüe a cualquier sujeto que use fórmulas expresivas rudimentarias como saludos y despedidas. Diebold (1964, citado por Romaine, 2006, p.p. 11-12), sin embargo, piensa que esa posición puede llamarse como una definición mínima de bilingüismo cuando él usa el término de „bilingüismo incipiente“ para caracterizar las etapas iniciales del contacto entre dos lenguas, reconociendo que hacerse bilingüe es un proceso. Al hacer esto, él deja abierta la pregunta de la competencia mínima absoluta requerida para ser bilingüe y permite el hecho de que una persona pueda ser bilingüe en algún grado, aun cuando no sea capaz de producir expresiones completamente significativas. Por ejemplo, una persona podría no tener control productivo sobre una lengua, pero sí ser

capaz de entender las expresiones en esa lengua. En tales casos, los lingüistas usan el término de bilingüismo *pasivo* o bilingüismo *receptivo* (Romaine, 2006, p.p. 11-12).

Hakuta (1986, p. 4, Romaine, 2006, p.p. 11-12) nota que la definición amplia de Haugen incorpora una perspectiva de desarrollo, la cual trae todo el proceso de la adquisición al alcance del bilingüismo. En este sentido, Mackey (1968, p. 555, citado por Romaine, 2006, p.p. 11-12) concluye que para estudiar el bilingüismo, estamos forzados a considerarlo como algo enteramente relativo porque el punto en el cual el hablante de una segunda lengua se convierte en bilingüe es arbitrario e imposible de determinar, ya que el bilingüismo es un continuo en cada una de las macrohabilidades del lenguaje (leer, escribir, escuchar y hablar), lo que exige que el bilingüismo debe ser considerado desde cada una de las habilidades lingüísticas, cada una de las cuales pueden estar en diferentes niveles de conocimiento y dominio. Por lo tanto, él considera el bilingüismo como una simple alternancia en el uso de dos o más lenguas. De este modo, el término de bilingüismo incluye el multilingüismo.

Para efectos de este estudio, se considera que un sujeto bilingüe es aquella persona que tiene una competencia lingüística que le permite expresar ideas coherentes en sus dos lenguas, esto es, la competencia de expresar coherentemente algún tema de manera escrita.

2.1. El bilingüismo en Colombia

Colombia se caracteriza por tener una gran diversidad étnica y cultural. En este sentido, cabe precisar que la nación colombiana se ha configurado a partir del aporte de aproximadamente 86 pueblos indígenas, un sinnúmero de comunidades afrodescendientes, el pueblo raizal del departamento del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y el pueblo Rom, más conocido como Gitano.

Esta diversidad cultural se traduce y se expresa en la existencia en Colombia de 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas y el idioma romanés propio de los Rom [...] Todos esos idiomas son hablados diaria y cotidianamente por aproximadamente un millón de compatriotas, a lo largo y ancho del país. (Gamboa Martínez, 2007, p.p. 24-26)

Parte de ese millón de compatriotas también habla la lengua española debido al constante o esporádico contacto con el resto de la población colombiana quienes son hispanohablantes. Luego, en principio, Colombia tiene comunidades bilingües, lengua del grupo étnico-español, lengua indígena-español, lenguas indígenas dispersa en el país y, eso sin contar los casos de multilingüismo dentro del cual se involucran lenguas indígenas, el español y lengua extranjera (el portugués en el departamento del Amazonas y el inglés en el departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina).

Sin embargo, el bilingüismo o el multilingüismo no representan una fuerte incidencia en la vida nacional, pues las lenguas de los grupos étnicos tienen una ubicación preferentemente periférica en el territorio colombiano (Patiño Rosselli, 2000, p. 59), es decir, en los lugares donde se encuentran los asentamientos étnicos de la nación.

De otro lado, a diferencia de la realidad de los grupos étnicos, Colombia tiene bilingües en lengua española y lengua extranjera (inglés, francés, alemán, italiano, entre otros), de personas quienes han elegido conocer otro idioma con fines académicos y comerciales, quienes han adquirido su segunda lengua en un ambiente artificial creado por la escuela, los institutos de idiomas o través del contacto directo con la segunda lengua mediante una estadía corta en el extranjero (aunque el porcentaje de casos sea muy bajo).

2.2. La educación bilingüe en Colombia

Truscott de Mejía (2006b) advierte que la educación bilingüe en Colombia debe considerarse desde dos perspectivas diferentes: de un lado, la educación bilingüe para las comunidades que tienen como L1 una lengua diferente al español y el español es la L2 que busca promover la integración de esas comunidades a la vida nacional; del otro lado, la educación bilingüe en la cual la meta es la enseñanza de una lengua extranjera que se considera importante en el mundo (inglés, francés, alemán) en los dos sentidos, según se guían bajo políticas, prácticas e investigación en bilingüismo.

Las visiones de las comunidades que apoyan el bilingüismo en estos dos contextos son distintas. La educación bilingüe en contextos lingüísticos mayoritarios se asocia con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, como tal, se

relaciona con el apoyo de organizaciones extranjeras, tales como *The British Council*, el *Goethe Institut* y *l'Alliance Française*. “Las familias que matriculan sus hijos en colegios bilingües provienen de la clase media/media alta, la comunidad internacional residente en Colombia, particularmente en Bogotá, y los hijos de ejecutivos que trabajan para las multinacionales”. (Truscott de Mejía, 2006b, p. 2)

En Colombia, la educación bilingüe en lengua extranjera se ha convertido en una necesidad por la cual muchos padres deciden involucrar a sus hijos en este tipo de enseñanza desde temprana edad, presumiendo que esa es la manera más práctica para que ellos logren ser bilingües español-lengua extranjera (principalmente inglés), pues existe la creencia que cuanto más temprana sea la adquisición de la segunda lengua más eficiente será ese aprendizaje y, por lo tanto, mejor el nivel de competencia lingüística que se logrará. Paralelamente, el conocimiento de una segunda lengua aumenta la posibilidad de acceder a la educación avanzada, información científica y oportunidades profesionales. (Ordóñez, 2000, p. 3.)

No obstante, la educación con énfasis en lengua extranjera se da en ambientes lingüísticos artificiales para la adquisición de la segunda lengua, ya que Colombia no cuenta con comunidades de habla que se comuniquen en inglés, francés, alemán, etc., según el caso, en casi todas sus actividades. En cambio, la educación bilingüe en el marco de la etnoeducación, se da en ambientes donde las dos lenguas, lengua del grupo étnico y el español, son usadas en la vida diaria de gran parte de las comunidades de habla, en un contexto bilingüe real.

Educación en colegios bilingües. El Ministerio de Educación Nacional en el año 2006, a través de la Universidad de los Andes, categorizó y enumeró las características de los colegios que ofrecen programas de bilingüismo de español-lengua extranjera en tres grupos:

- Colegios bilingües “internacionales”
- Colegios bilingües “nacionales”
- Colegios con programas de intensificación en inglés

Dentro de caracterización de colegios bilingües internacionales se encuentran cinco criterios generales para considerar que un colegio es bilingüe internacional:

- A) Los colegios bilingües internacionales se denominan de esta manera por una de dos razones: Están acreditados o están en proceso de acreditación por una agencia de acreditación de colegios y universidades de Estados Unidos, por ejemplo, SACS (*Southern Association of Schools and Colleges*) o han adoptado la visión educativa y los programas desarrollados por la *International Baccalaureate Organization* (Organización del Bachillerato Internacional, IBO).
- B) La institución tiene nexos cercanos con un país extranjero y recibe apoyo financiero directo y/o envío de profesores extranjeros para trabajar en el colegio.
- C) Existe una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico (más del 50%). Se usan dos o más lenguas como medios de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas curriculares y los materiales y textos son importados del extranjero.
- D). Se promueve un contacto directo de sus estudiantes con el país extranjero a través de intercambios o pasantías. Requiere que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional, además de aprobar el currículo colombiano.
- E) Promueven una orientación bicultural (conocimiento de la cultura colombiana y estadounidense) o intercultural (respeto y apertura hacia otras culturas).

Respecto a la caracterización de colegios bilingües nacionales, se consideran cuatro características básicas para pensarlos como tales:

- A) Los directivos son nacionales y la mayoría de los profesores son bilingües colombianos.
- B) Hay una alta intensidad de contacto horario con la lengua extranjera en el pensum académico (más del 50%) y se usan dos o más lenguas en la enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares.
- C) Requiere que sus graduados aprueben un examen de lengua extranjera internacional además de aprobar el currículo colombiano.

D) Promueven una orientación intercultural, es decir un análisis comparativo crítico de aspectos de la cultura propia y aspectos de la(s) culturas extranjeras.

Finalmente, la caracterización de colegios con programas de intensificación en la enseñanza-aprendizaje del inglés, exige que se cumplan los siguientes criterios:

A) La institución tienen un promedio de 10-15 horas semanales, o más, dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como materia, sin que ésta se use como medio de enseñanza-aprendizaje en ningún área curricular.

B) Generalmente, requieren que sus estudiantes aprueben un examen de lengua extranjera durante su carrera escolar.

Aunque esta caracterización no da cuenta sobre el tipo de educación bilingüe impartida en los colegios, posibilita vislumbrar los alcances y las limitaciones de los colegios con respecto al nivel de competencia lingüística y comunicativa lograda por los estudiantes en L1 y L2. Es razonable pensar que un estudiante graduado de un colegio internacional tendrá un mayor nivel lingüístico y comunicativo en su segunda lengua que un estudiante graduado en un colegio nacional o de un colegio de inglés intensivo, pues el estudiante del colegio internacional interactúa lingüísticamente con hablantes nativos de su segunda lengua y, en consecuencia, tiene la oportunidad de estar en un escenario lingüístico que le pudo haber permitido comprender las dinámicas normativas y comunicativas de la lengua que le permiten un mayor desarrollo de su competencia comunicativa. En cambio, en el caso del estudiante del colegio nacional y del estudiante del colegio con inglés intensivo, esas oportunidades de aprendizaje con un hablante nativo son más bien reducidas o incluso nulas, de tal manera que el desarrollo de su competencia comunicativa puede ser más lento.

3. Adquisición de léxico

Lexical acquisition is clearly central for SLA [second language acquisition]. Vocabulary is basic to communication and often seen as the greatest source of problems by second language learners (*“When students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries.”*) (Krashen, as cited in Lewis, 1993). (Segler, 2002)

A grandes rasgos, aprender léxico de una segunda lengua o una lengua extranjera conlleva el mismo proceso que el aprendizaje del vocabulario de la primera lengua (Fantini, 1982, p. 133). Esto es, mediante una fase receptiva y una fase expresiva. En la fase receptiva no se producen expresiones, pero el sujeto logra comprender la forma y significado de los ítems léxicos que se ha propuesto aprender. Enseguida se va hacia una fase expresiva (Luque, M.Ll. & Azurmendi, M.J. 2002) en la que el sujeto usa el vocabulario aprendido, primero, con la emisión de palabras aisladas, y luego con la composición de frases cortas, hasta llegar a un discurso más complejo, en el cual se usa el vocabulario en oraciones y discursos más elaborados.

Sin embargo, se debe reconocer que dicho proceso no es una tarea tan simple como el hecho de reconocer auditiva y gráficamente una palabra para nombrar un objeto, un evento o un atributo, pues las palabras son representaciones mentales de gran complejidad, que integran diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Cuando conocemos una palabra sabemos distintos aspectos asociados a ella, además de su forma (Baralo, 2005), pues, según Laufer (2002, p. 141), las palabras contienen el siguiente conjunto de propiedades y características:

- a. Forma: hablada o escrita que se manifiesta en la pronunciación y la ortografía respectivamente.
- b. Estructura de la palabra: el morfema libre básico (o la raíz de morfema) y las derivaciones comunes de la palabra y sus inflexiones.
- c. El patrón sintáctico de la palabra en una frase y en una oración.
- d. Significado: el significado referencial incluye múltiples significados y extensiones metafóricas del significado, afectivo (la connotación de la palabra), y pragmático (la conveniencia de la palabra en una situación particular).

- e. Relación lexical de la palabra con otras palabras, tales como sinónimos, antónimos e hiponimia.
- f. Colocaciones comunes.

Entonces, aprender ítems léxicos de una lengua implica adquirir un conjunto de conocimientos alrededor de la forma de una palabra, los cuales le dan identidad semántica y sintáctica. No obstante, de acuerdo con Van Patten, Williams y Rott (2004, pág. 52), el aprendizaje del léxico de L2 es diferente al aprendizaje del mismo en L1 por varias razones:

- primero, el desarrollo conceptual difiere: en la adquisición de la primera lengua, el conocimiento del mundo y el conocimiento de la lengua se desarrollan simultáneamente, mientras que el aprendizaje de la segunda lengua del adulto se construye con un conocimiento conceptual pre-existente. Además, el sujeto que aprende una L2 ya tiene significados formales operacionales de pensamiento y pueden tratar la lengua como un objeto para explicitar el aprendizaje, que es, la consciencia de resolver problemas y deducción, a un mayor grado que los niños cuando aprenden su L1 (Ellis, 1994);
- segundo, la adquisición de L2 difiere en la forma de entrada de la lengua porque, en el caso del bilingüismo aditivo propiciado por los colegios bilingües, L2 se aprende en un ambiente de enseñanza, que puede distorsionar los patrones de exposición, función, medio e interacción social (Ellis y Laporte, 1997) de la segunda lengua;
- y tercero, difiere en la transferencia de L1, ya que los sujetos que aprenden una segunda lengua construyen sobre el conocimiento pre-existente de L1 (Kellerman, 1995; McWhinney, 1992).

Respecto al desarrollo conceptual, Singleton (1999, págs. 80-81) afirma que la adquisición del léxico de L2 es diferente respecto al de L1, en cuanto al tiempo empleado en la adquisición del vocabulario, puesto que el aprendiz está avanzado en el desarrollo físico y cognitivo que adelantó mientras adquirió su L1. Haciendo referencia a las similitudes, en el dominio fonético, los aprendices de L1 en la etapa pre-verbal tienen que replicar las formas de sonido de la lengua objetivo para empezar el balbuceo, de manera paralela, los aprendices de L2 tienen que agarrar los sonidos de L2 que pueden tener un parecido con los de L1; mientras los aprendices de L2 han internalizado

(tácitamente) los principios de distinción fonética y su papel en el almacenamiento de las distinción de los ítems léxicos, ellos, como los aprendices de L1, aún tienen que trabajar con las diferencias fonéticas y las que no lo son.

Otros hallazgos de Sigleton (1999) señalan que: a. los aprendices de L2 no balbucean y cuando pronuncian los sonidos de la lengua objetivo lo hacen con el propósito de combinar sonidos para la construcción de sentido; b. las maneras en que las palabras se relacionan con la realidad extralingüística y las maneras en que éstas se relacionan con las otras ya son conocidas (al menos tácitamente) por el aprendiz de L2; y, c. el desarrollo pre-verbal y otras de las primeras etapas de aparición de la producción de palabras de L1 es irrelevante para la adquisición de L2.

Adicionalmente, siguiendo a Sigleton (1999), en el dominio conceptual/semántico, también hay paralelismo en el desarrollo lexical entre L1 y L2. Los aprendices de L2- incluso si ellos se han expuesto a L2 empezando su niñez-, empiezan más adelante en el camino en cuanto al desarrollo conceptual comparado con los niños que confrontan la tarea de adquisición de L1. Realmente, muchos de los significados y jerarquías de significado que son lexicalizados en una L1 dada y ya han sido internalizados por el aprendiz de L2, serán reciclables con sólo un ajuste mínimo en la L2, mediado por el proceso de transferencia.

Según el último caso, el de transferencia de L1 a L2, el conocimiento lingüístico que se tiene en L1 influye en la velocidad del aprendizaje de la forma hablada o escrita de la segunda lengua (Laufer, 2002, p.p. 142-143) si se considera que a mayor dificultad mayor el tiempo requerido para el aprendizaje de una forma nueva. Un ejemplo de ello, lo representa los aprendices que experimentan dificultades en el aprendizaje de fonemas, combinaciones fonéticas y rasgos suprasegmentales de L2 cuando estos no están presentes en su L1 o cuando, sencillamente, son sonidos difíciles de lograr (2002, p.p. 142-143). Luego, el aprendizaje de los fonemas o rasgos fonológicos que no se conocen o no se dominan implica una mayor concentración por parte del aprendiz y un mayor esfuerzo cognitivo para retener la nueva forma o rasgo, y evitar confundirlo por otro, lo cual podría llegar a ser desastroso.

La confusión de un fonema (o letra) por otro, por el no reconocimiento de un rasgo distintivo en L2 que no existe en L1, puede provocar cambio de significado de la palabra, fenómeno descrito por Laufer (2002, p.p. 146-148) como *Synformy* (*similarity*

of lexical form). Este fenómeno consiste en que el aprendiz experimenta interferencia a causa de una palabra conocida que hace que sea difícil la retención de la forma apropiada de la nueva palabra, lo que conduce a problemas de comprensión del discurso oral o escrito. Es decir, confunde palabras que tienen una escritura o realización oral similar y las usa de manera incorrecta.

Otras dificultades que puede experimentar un aprendiz de L2 se relacionan con cuestiones morfológicas y semánticas que, aunque presentes en la adquisición de L1, se hacen más difíciles en el aprendizaje de L2. Un caso especial de dificultad morfológica para la comprensión es la “transparencia engañosa” (*deceptive transparency*) o cognado falso. Según Laufer (2002, p. 145), las palabras parecen ser una combinación de morfemas significativos, por ejemplo: en *outline*, *out* no significa *out of* y, por tanto, no significa *out of line* sino *contour*, a *summury*, *profile*, entre otros conceptos (Könemann, 1993). Entonces, en este caso el significado no está dado por la suma de significados a partir de los morfemas presentes en una palabra. Lo que sí ocurriría con la transparencia genuina.

Del otro lado, el de las dificultades semánticas, Laufer (2002, p.p. 149-153) advierte que las propiedades semánticas que afectan el aprendizaje del léxico de L2 son *la especificidad y restricción del registro, los modismos y la multiplicidad de significados*. *La especificidad y la restricción de registro* hacen referencia al comportamiento que tiene algunos bilingües de usar un conjunto de términos generales en su discurso cuando un hablante nativo usa co-hipónimos (palabras más específicas). Por ejemplo, los aprendices bilingües hebreo-inglés prefieren usar el equivalente Hebreo de *put* en lugar de *impose*. El problema con este tipo de actuación es la restricción de registro de algunas palabras. Al respecto, «Halliday, McIntosh and Stevens point out that: “... the choice of items from the wrong register, and mixing of items from different registers, are among the most frequent mistakes made by non-native speakers of a language (1964:88)”» (2002, p.p. 151).

De otro lado, los *modismos* en la segunda lengua son más difíciles de entender y aprender comparado con las palabras en sí, por lo que los estudiantes bilingües prefieren evitarlas y usar palabras simples y hasta generales para comunicar la misma idea. Lo anterior se debe a que los modismos son frases propias de cada lengua que no pueden y no deben ser traducidas literalmente de una lengua a otra porque su sentido no está en la

suma de los significados de cada ítem léxico sino en el sentido metafórica de la frase dado por el grupo cultural que los creó. En el caso del uso de inglés como L2, los estudiantes prefieren evitar el uso de los “phrasal verbs” y usar un verbo de una palabra que comunique más o menos la misma idea.

Otra perspectiva para determinar la complejidad de la palabra se relaciona con las ideas de *denotación* y *connotación* del significado, pues, en la práctica, una palabra (por lo general) no solo tiene una asignación de significado, ya que muchas palabras son polisémicas u homónimas, es decir tienen varios significados. La *denotación* se refiere al significado de la palabra independientemente del contexto, el que aparece en el diccionario (Girón, 1993, pág. 124). La *connotación* es una idea sugerida o asociada con una palabra que depende de constructos culturales. Por ejemplo, el significado denotativo de la palabra *abeja*, es el de insecto himenóptero de color pardo oscuro que produce la cera y la miel (Espasa-Calpe, 2005), si se le considera en una oración como: Juan fue picado por una *abeja*, mientras que, el significado de la misma palabra, en una oración como: Luis no fue estafado porque él es *abeja*, la palabra *abeja* exige ser tomada con un significado diferente al expresado anteriormente. En el caso del significado connotativo (el que requerimos en el último ejemplo), *abeja* es un adjetivo para referirse a una *persona sagaz*.

Formas de aprendizaje del léxico:

Hatch y Brown (2000, p. 368) advierten que el aprendizaje del léxico se divide entre el aprendizaje intencional y el aprendizaje incidental. El aprendizaje intencional de vocabulario es aquel en el cual se evidencia un plan estratégico diseñado para tal propósito como los que se llevan a cabo en el campo educativo en la enseñanza de lenguas. En estos contextos, los educadores eligen algunas alternativas metodológicas para presentar el vocabulario nuevo y, luego, para evocarlo.

El aprendizaje incidental de vocabulario consiste en el tipo de aprendizaje que se obtiene producto del ejercicio de hacer o aprender otra cosa; es decir, un aprendizaje no intencionado pero latente mientras se realizan tareas no conducentes a la adquisición del léxico. Por ejemplo, mientras leemos el periódico podemos encontrar palabras cuyo significado desconocemos pero que se pueden deducir a partir del contexto o con la consulta al diccionario. En este caso, no se busca el significado de una palabra en el

diccionario con el propósito de aprender nuevo léxico sino con el objetivo de lograr comprender el texto dentro del cual se halla dicho vocablo.

En este sentido, el aprendizaje incidental de palabras en el proceso de lectura, en particular, es aparentemente muy poderoso incluso en el aprendizaje de una lengua extranjera, más que en un ambiente de segunda lengua (Hatch, E., & Brown, 2000, p. 369), ya que el ser humano está expuesto continuamente a mensajes escritos por doquier y sobre todo cuando está inmerso en un contexto educativo.

Sigleton (1999, págs. 80-81) afirma que el aprendizaje de léxico de L2 se lleva a cabo de manera parecida y diferente, a la vez, a la forma como se aprende el vocabulario de L1. Este aprendizaje es parecido porque el aprendiz pasa por casi las mismas etapas que pasó durante la adquisición de vocabulario de L1; es diferente con relación al tiempo empleado en la adquisición del vocabulario, puesto que el aprendiz está avanzado en el desarrollo físico y cognitivo que adelantó mientras adquirió su L1. Haciendo referencia a las similitudes, en el dominio fonético, los aprendices de L1 en la etapa pre-verbal tienen que replicar las formas de sonido de la lengua objetivo para empezar el balbuceo, de manera paralela, los aprendices de L2 tienen que agarrar los sonidos de L2 que pueden tener un parecido con los de L1; mientras los aprendices de L2 han internalizado (tácitamente) los principios de distinción fonética y su papel en el almacenamiento de las distinción de los ítems léxicos, ellos, como los aprendices de L1, aún tienen que trabajar con las diferencias fonéticas y las que no lo son.

Pasos para el aprendizaje de vocabulario: Brown y Payne (Hatch, E., & Brown, 2000, p. 369-390) consideran que el aprendizaje de vocabulario se lleva a cabo en cinco pasos esenciales, como se describen a continuación:

- a) *Encontrar nuevas palabras.* Encontrar nuevas palabras implica tener acceso a diferentes fuentes de palabras tales como libros, radio, televisión, periódicos, revistas y conversaciones. Este paso es el más vital en el aprendizaje incidental porque este ocurre si el aprendiz se acerca al vocabulario de los hablantes nativos que se encuentran presente en diversas formas; el número de palabras que se aprenden en esta etapa pueden variar de acuerdo con distintos factores de aprendizaje del bilingüe como la motivación y la frecuencia de uso de esas palabras, entre otros muchos factores.

- b) *Tomar la forma de la palabra.* Consiste en obtener una clara imagen visual o auditiva, o las dos, de la forma de la palabra. La obtención de esa imagen se lleva a cabo mediante: 1. la asociación de las palabras nuevas que suenan de manera similar en la lengua nativa, lo cual se evidencia en la escritura del sonido de una palabra mediante símbolos de la lengua nativa; 2. La asociación de las palabras con un sonido semejante en la lengua que se sabe mejor; y, 3. viendo una palabra que se ve igual a otra palabra que ya se conoce.
- c) *Tomar el significado de la palabra.* Esta etapa incluye estrategias como: 1. preguntarle a un hablante nativo sobre el significado de la palabra; 2. preguntar sobre el significado de la palabra a un hablante nativo de mi primera lengua, creando imágenes mentales del significado de la palabra; 3. explicando lo que se quiere decir para que alguien me diga la palabra en la segunda lengua; y, 4. la consulta del diccionario y mediante la interpretación del contexto lingüístico o social donde se usa la palabra.
- d) *Consolidación de la forma de la palabra y su significado en la memoria.* En esta etapa, los aprendices suelen recurrir a diferentes ejercicios para asegurarse de su aprendizaje y su memorización, que pueden fortalecer la conexión entre forma y significado en la memoria. Al respecto, Oxford (1990) menciona cuatro categorías generales para consolidar la conexión entre la nueva palabra y su significado: 1. La creación de conexiones mentales, 2. La aplicación de imágenes y sonidos, 3. El repaso, y 4. las acciones empleadas.

De otro lado, Oxford (1990) menciona nueve estrategias para memorizar que se llevan a cabo a lo largo de las cuatro categorías de consolidación: 1. La agrupación del material de la lengua en unidades significativas (categoría 1); 2. La asociación de la información nueva a los conceptos que ya están en la memoria (categoría 1); 3. Poner las palabras nuevas en un contexto como dentro de una oración significativa, en una conversación o en una historia (categoría 1); 4. Uso de un mapa semántico (categoría 2); 5. El uso de palabras clave con enlaces auditivos y/o visuales (categoría 2); 6. La representación de sonidos en la memoria de manera que sean relacionadas con la palabra en la lengua meta para recordarla mejor (categoría 2); 7. El repaso de la lengua meta en intervalos

periódicos (categoría 3); 8. Intentar crear expresiones nuevas en la lengua meta (categoría 4); 9. El uso mecánico (categoría 4).

- e) *El uso de la palabra*. El uso de la palabra se puede llevar a cabo bajo un proceso en el cual el aprendiz prueba sus hipótesis sobre el conocimiento de la misma, permitiéndole saber si el conocimiento adquirido en las etapas anteriores es correcto.

4. La escritura en segunda lengua

La investigación sobre la escritura en segunda lengua es un área de interés reciente en el campo del bilingüismo, por lo cual han aparecido algunas publicaciones que intentan identificar los inicios de esta investigación, su alcance y logros. Al respecto, Matsuda y Silva (2005, p.p. 33-48) afirman que las investigaciones sobre escritura en L2 tienen su origen en los años 60 y fueron motivadas por el influjo repentino de los estudiantes internacionales en las universidades de los Estados Unidos, sobre todo para los integrantes de la agrupación TESOL (Teachers of English for Speakers of Other Languages), para quienes la escritura en inglés como segunda lengua ganó reconocimiento como uno de sus sub-campos de estudio.

En los años 80, los investigadores se mostraron conscientes de la diferencia entre la escritura temprana en L1 y la escritura temprana en L2, lo cual condujo a las siguientes conclusiones. En primer lugar, los escritores en L2 pueden tener poco lenguaje oral para explotar el desarrollo de su alfabetización y, entonces, no son y no pueden ser movidos desde la forma oral a la forma escrita en el desarrollo de su escritura a diferencias de los escritores en L1; en segundo lugar, una diferencia potencialmente significativa, los lectores y escritores principiantes en L2 pueden estar alfabetizados en L1 en algún grado, lo cual puede (potencialmente) tener incidencia parcial en la competencia para crear textos y para avanzar en el desarrollo de la alfabetización en L2 (Edelsky, 1986, citado en Leki, I., Cumming, A. H., & Silva, T. 2008, p.11). De este modo, muchos de los esfuerzos de los investigadores de esta época se concentraron en el mejoramiento de la instrucción en la educación en segunda lengua con los propósitos iniciales de mostrar que: (1) Los escritores principiantes de L2 eran como escritores principiantes de L1, y que (2) en contextos de ayuda, orientados al significado, los escritores principiantes en L2 recordaron y fueron capaces de aprovechar una variedad de recursos y estrategias para la creación de textos expresivos y exitosos en su comunicación de significado (Ammon, 1985, p.p. 11).

Reconociendo estos esfuerzos pedagógicos para mejorar la instrucción, se destacó la investigación sobre los procesos de escritura, cuyos logros y alcances son documentados por Rowe Krapels (1997, p.p. 39-51), quien encontró que los trabajos

hechos sobre el proceso de composición en segunda lengua tienen ciertas particularidades metodológicas y ciertos hallazgos como sigue:

Diseños metodológicos:

- En todos los estudios se refleja una gran consciencia del uso de investigaciones del proceso de escritura en L1.
- Muchos estudios se basan en el estudio de caso de grupos pequeños de sujetos (frecuentemente de 4 a 6) en un solo estudio de proceso de escritura (ejemplo: Lay, 1982; Zamel, 1983; Gaskill, 1986).
- Los sujetos más publicados son mujeres (ejemplo: Chelala, 1981; Jones, 1982; Hildenbrands, 1985), aprendices avanzados de L2 (ejemplo: Zamel, 1982, 1983; Jones, 1985; Rorschach, 1986), estudiantes de pre-grado (ejemplo: Brooks, 1985; Raimés, 1985a, 1985b, 1987; Gaskil, 1986), hablantes nativos de español (ejemplo: Chelala, 1981; Martin-Betancourt, 1986; Jones y Tetroe, 1987) o de chino (ejemplo: Lay, 1982; Arndt, 1987; Friedlander, 1990) y sujetos de conveniencia, quienes algunas veces eran los alumnos de los investigadores y, por tanto, no eran elegidos al azar (Zamel, 1987; Pfingstag, 1984; Raimés, 1985a).
- Las tareas de escritura varían de un estudio a otro, de uno (Zamel, 1982) al total requerido para un curso (Jacobs, 1982); en el modo del discurso: exposición narrativa/descriptiva y/o argumentativo; en el tipo de tema: personal/no personal y relacionado o no relacionado con la cultura; y en el tiempo permitido para completar la tarea: de 20 minutos (Pfingstag, 1984) o el tiempo que se necesite (Jones, 1985). Respecto a los estudios que incluyen más de una tarea, estos combinan diferentes modos de discurso y tipos de tema (Jones, 1985; Cumming, 1987).
- Los datos de muchos estudios se recogieron de recursos orientados al proceso y orientados al producto. Los datos sobre el proceso de composición provienen de observaciones directas (ejemplo: Zamel, 1983), grabados en audio (ejemplo: Raimés, 1985, a,b, 1987), video-grabados (Gaskill, 1986), protocolos basados en

sesiones de componer en voz alta y recuentos retrospectivos de la composición por medio de entrevistas (ejemplo: Zamel, 1982) o cuestionarios (Hall, 1987); las entrevistas o los cuestionarios también dieron datos sobre las asignaturas educativas y antecedentes educativos de los escritores (Raimés, 1985a,b, 1987); los datos orientados al producto consisten en múltiples borradores (ejemplo: Zamel, 1982), las evaluaciones holísticas de la habilidad de componer de los sujetos (usualmente en L2) (ejemplo: Rorschach, 1986) y/o los puntajes de los sujetos en pruebas estandarizadas de competencia en inglés (ejemplo: Cummings, 1987).

Hallazgos de investigación:

- Una falta de competencia en la escritura en inglés es resultado de una falta de competencia en composición en sí que de la falta de competencia lingüística (ejemplo: Jones, 1982; Zamel, 1982; Raimés, 1985).
- El conocimiento del proceso de escritura de L1 se transfiere a, o se ve reflejado en, el proceso de escritura en la segunda lengua (ejemplo: Edelsky, 1982; Gaskill, 1986; Jones y Tetroe, 1987).
- Los procesos de composición de los escritores en L2 son diferentes de alguna manera de los procesos de composición de los escritores de L1 (ejemplo: Raimés, 1985a, b, 1987; Arndt, 1987).
- El uso de la primera lengua, cuando se escribe en la segunda lengua, es una estrategia común entre los escritores en L2 (ejemplo: Martin-Betancourt, 1986; Cumming, 1987; Friedlander, 1990); algunos estudios dan hallazgos contradictorios al respecto.
- El uso de L1 cuando se escribe en L2 frecuentemente se relaciona con el vocabulario, el cual capacita al escritor en L2 a sostener el proceso de composición (ejemplo: Raimés, 1985a; Martin-Betancourt, 1986; Arndt, 1987); el uso de L1 es frecuentemente una estrategia de creación (ejemplo: Johnson, 1985), algunas veces como estrategia de organización (ejemplo: Lay, 1982) y ocasionalmente una estrategia estilística (ejemplo: Cumming, 1987).

- Ciertas tareas de escritura, aparentemente las relacionadas con los temas de cultura, requiere mayor uso de la primera lengua cuando se escribe en una segunda lengua que otras tareas (Lay, 1982; Burtoff, 1983; Johnson, 1985).

Rowe Krapels (1997, p. 51) concluye, en su revisión de investigaciones sobre el proceso de escritura en L2, que las investigaciones revelan contradicciones sobre el tema, lo cual puede ser resultado de la generalización prematura de los hallazgos por parte de los investigadores. Lo anterior se sustenta en el hecho de que muchas de las investigaciones son estudio de caso, que no permiten generalizar ningún resultado debido a los pocos sujetos permitidos en éste e impide la selección de sujetos al azar. Además, Silva (1988, citado en Rowe Krapels, 1997, p.p.37-56), en una investigación de evaluación del proceso de escritura en estudiantes de educación técnica (College) conducida entre 1982-1987, advierte que la interpretación de los hallazgos tuvo el problema de ser malinterpretados por varios de los investigadores mientras otros intentaron ser modestos, tentativos y razonables -situación que pudieron haber experimentado otros investigadores-. Esto se vio reflejado en inferencias implícitas y explícitas de causa-efecto injustificadas, generalizaciones no justificadas a partir de muestras muy pequeñas o de subgrupos grandes de una población entera, entre otros. Por esta razón, no se considera confiable cualquier predicamento dado por cierto en algún hallazgo de investigación, por lo cual, es preciso exigir mayor investigación para su aclaración.

La escritura en L2 de jóvenes principiantes (investigaciones de los años 80 y principios de los 90):

La investigación sobre la escritura de jóvenes novatos, en los años 80 y principios de los 90, se caracterizó por reconocer que esos escritores son capaces de tener logros en la escritura más de lo que había sido imaginado (Leki, I., Cumming, A. H., & Silva, T., 2008, p. 11.), pues se encontró que la escritura temprana en L1 y la escritura temprana en L2 eran diferentes. Primero, a diferencia de los escritores en L1, los escritores en L2 pueden tener poco lenguaje oral para explotar el desarrollo de su competencia, y entonces no son y no se pueden mover de la forma oral a la forma escrita en el desarrollo de su escritura en L2; la segunda diferencia, potencialmente significativa, es que los lectores y escritores principiantes de L2 pueden haber sido alfabetizados en L1

en algún grado y pueden usar el conocimiento adquirido en esa lengua para la escritura en L2, lo cual puede influenciar parcialmente la competencia para crear textos y avanzar su desarrollo la alfabetización en L2 (Edelsky, 1986). Es decir, el estudiante aprovecha los conocimientos de escritura desarrollados en su L1 para emplearlos en la escritura en L2.

Para explorar tales ideas, las investigaciones sobre escritura en jóvenes principiantes observaron el uso del deletreo (*spelling*) inventado (Edelsky, 1986; Hudelson, 1989a); el uso de marcas diferentes a las letras para completar textos tales como dibujos (Blanton, 1998; Han y Ernst-Slavit, 1999; Hudelson, 1989a; Huss, 1995) mostraron la consciencia de la correspondencia entre grafía y el significado (Hudelson, 1989a, 1989b); la respuesta positiva a las oportunidades de escribir (Hudelson, 1984, 1989a, 1989b); el uso de la lectura con propósitos, incluyendo la escritura no narrativa (Early, 1986; Hudelson, 1984, 1986; Urzua, 1987); demostraron la habilidad de ver el texto como texto y su evaluación (Samway, 1993); y la exhibición de la sensación general de lo que la escritura es, incluyendo la diferencia a través de sistemas de escritura disímiles, por ejemplo, el conocimiento de la escritura árabe va de derecha a izquierda comparado con la escritura de izquierda a derecha (Huss, 1995) o que los caracteres chinos tienen una apariencia particular en forma de caja (Buckwalter y Lo, 2002).

Además, Leki, Cumming y Silva (2008, p.13) advierten que las investigaciones encontraron que: 1. los aprendices jóvenes pueden sentirse más cómodos escribiendo y tienen la esperanza de escribir más que de hablar (Hudelson, 1984, 1986; Saviile-Troike, 1984); 2. Los aprendices usan el conocimiento existente como una mejor manera para cumplir sus metas (Han y Ernst-Slavit, 1999; Hudelson, 1984), esto es, la transferencia de conocimiento y habilidades escritas de L1 a L2; 3. La instrucción gramatical parece tener poco efecto en el desarrollo de la alfabetización (Elley, 1994; Saviile-Troike, 1984); 4. La L1 se ha mostrado como un recurso importante para el desarrollo de L2 (Carlisle, 1989; Dávila de Silva, 2004; Hudelson, 1989; Long, 1998; Moll, Saez, y Dworkin, 2001; Saviile-Troike, 1984); y, 5. Los niños trabajan mejor con una ayuda oportuna de los compañeros y de los profesores (Blanton, 1998, 2002; Clark, 1995; Dávila de Silva, 2004; Early, 1990; Goodman, 1984; Hudelson, 1986; Urzua, 1987).

La escritura en la escuela secundaria (años 90 en adelante):

Leki, Cumming y Silva (2008, p.17) afirman que la investigación desde los primeros años 90 en adelante ha incluido un foco más directo en el desarrollo de la escritura en L2. Mucha de esta investigación sobre la escritura en L2 y los escritores en escuelas secundarias ha tenido una orientación cualitativa que envuelve observaciones y casos de estudio de alumnos de educación media, en varias ocasiones con investigaciones que usan cuestionarios o entrevistas, algunos análisis cuantitativos de datos y, especialmente, investigaciones de innovaciones pedagógicas desarrolladas en el extranjero.

En términos del desarrollo de la lengua, la clase de inglés como segunda lengua en la educación media tiene una dualidad respecto a su objetivo. De un lado, debe dar instrucción y práctica en la clase de lengua que promoverá expansión de las habilidades académicas (referido a la Competencia Cognitiva en Lengua Académica, o CALP; Cummins, 1986). Del otro lado, la clase de inglés como segunda lengua debería también equipar a los estudiantes con la clase de lengua cotidiana que permitiría su integración eventual en la vida social del bachillerato (frecuentemente referido a las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas, o BICS su sigla en inglés del término Basic Interpersonal Communicative Skills, en: Cummins, 1986). El desarrollo de las BICS permite a los aprendices de lengua inglesa interactuar con sus pares en formas que promoverán no solo una sensación de pertenencia social sino también el desarrollo de la lengua y conocimiento cultural necesario para el éxito académico.

La importancia de la escritura y de la instrucción en escritura es desviada por otros asuntos que los aprendices encaran tales como el estatus de sus lenguas, identidad y otros. Estos estudiantes varían ampliamente entre sí y entran en situaciones variadas en la escuela secundaria. Fu (1995), por ejemplo, describió los miembros adolescentes de la misma familia enrolada en la misma escuela, pero con diferencias de grandes alcances entre ellos en los antecedentes educativos, predisposición e interés en la alfabetización, igualmente de respuestas de largo alcance de los diferentes profesores que encontraron en una sola escuela.

Campo interdisciplinar:

Ransdell y Barbier (2002, págs. 1-2) afirman que la escritura en L2 ha sido estudiada desde diferentes disciplinas debido a que ésta abarca un conjunto de conductas marcadamente complejas y variables. En este sentido, el conocimiento que se tiene sobre la escritura en L2 es un conocimiento fragmentado, ya que cada disciplina tiene sus límites metodológicos y teóricos que responden al objetivo implícito en ellas. De este modo, se tiene que el interés de la pedagogía es la investigación de la escritura en L2 con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza – el campo que más se ha estudiado en la escritura en L2 según Silva y Matsuda (2001); los enfoques descriptivos de la lengua estudian el fenómeno de la escritura en L2 teniendo en cuenta las características lingüísticas de los textos escritos en L2 en un escenario educativo (Genesee, 1994); los enfoques psicolingüísticos se concentran (más específicamente) en los procesos cognitivos involucrados en la actividad de escritura en L2.

De todos modos, no se puede negar que cada una de las disciplinas que estudian la escritura en L2 representa un aporte sobre lo que es la escritura en L2, pero con el inconveniente de que cada una de ellas tiene sus propios objetivos y alcances. El entendimiento del proceso de escritura en L2 desde los enfoques pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos entre otros, en su conjunto, puede dar una comprensión completa sobre la escritura en L2 que no puede dar un solo enfoque (Ransdell & Barbier, 2002, págs. 1-10). Por esta razón, Johnson y Roen (1989, citado por Matsuda, 2003, p.p. 16-34) resaltaron la importancia de una base multidisciplinar en el examen de los asuntos de la escritura en L2 porque ninguna teoría de una sola disciplina puede reunir la complejidad y la interacción social, cultural, cognitiva y lingüística de los problemas involucrados en el campo.

En conclusión, pese a la investigación hecha en el campo, no se tiene conocimiento claro sobre la escritura en L2 debido a que es un enfoque nuevo de estudio que pronto, según su acogida, dará nuevas luces para el entendimiento de lo que es la escritura en L2 comparado con lo que se sabe sobre la escritura en L1. Por ahora, no resta más que esperar los resultados de nuevos estudios de carácter interdisciplinar cuyos hallazgos pueden llegar a ser significativos en el campo del lenguaje, el bilingüismo, la pedagogía y la psicolingüística y explorar los hallazgos obtenidos desde diferentes disciplinas

sobre el fenómeno en cuestión para tratar de entender de manera global la escritura en L2.

5. Tipos de texto

A continuación se presenta una clasificación de tipos de texto que se tendrán en cuenta en este trabajo. El objetivo de esta presentación es dar claridad sobre los aspectos o características propias de los tipos de texto argumentativo, argumentativo y expositivo, que de una u otra forma cumplen los textos recogidos para este estudio.

Texto narrativo:

El tipo discursivo de la narración o el relato consiste en una forma específica de la organización textual propia de una actividad que contempla la realidad como una sucesión de acciones realizadas por alguien y que mantienen una relación lógica entre ellas, pues para que pueda producirse un relato, la historia narrada tiene que tener, al menos, un actor protagonista (humano o antropomorfo) en torno al cual giran los hechos narrados (unidad de acción) y que, al final de la narración, ha experimentado una modificación o transformación en alguno de los rasgos de su identidad como consecuencia de la evolución de los hechos. Esto quiere decir que la historia narrada no debe ser una simple sucesión de acciones, sino que debe estar estructurada en torno a una *intriga* que justifica la unidad de acción y las relaciones lógicas entre los hechos (Herrero Cecilia, 2006, pág. 102).

Por lo tanto, los textos narrativos son aquellos que son utilizados para ordenar acciones y eventos en un orden secuencial particular. Es una frecuencia de relaciones conceptuales de causa, razón efecto, propósito, permisividad (enablement) y tiempo y proximidad (Labov y Waletzky, 1967; Beaugrande y Colby, 1979; Stein y Glenn, 1979). La superficie del texto debería reflejar una densidad correspondiente de subordinación. El patrón de conocimiento global más comúnmente aplicado sería el **esquema**.

Texto argumentativo:

Los textos argumentativos son aquellos que son utilizados para promover la aceptación o evaluación de ciertas creencias o ideas como verdaderas o falsas, o positivas versus negativas. Relaciones conceptuales que se pueden evidenciar frecuentemente son la razón, la importancia, la voluntad, el valor y la oposición. La superficie de los textos mostrarán con frecuencia mecanismos de cohesión para el énfasis y la insistencia como la recurrencia, el paralelismo y el parafraseo. El patrón de conocimiento global más comúnmente aplicado es el **plan** para inducir la creencia. (Beaugrande & Dressler, 1990, pág. 184).

Texto expositivo:

El texto expositivo es un tipo de discurso donde el emisor presenta algún tema o idea a un receptor de forma clara, precisa y objetiva. La intención comunicativa preponderante es que el receptor entienda lo que el emisor explica, por ello deberá exhibir un nivel de conocimientos apropiados y, sobre todo, elaborar un discurso con un desarrollo progresivo y una buena articulación de ideas. (Gil Iriarte, 2004, págs. 21-22)

La exposición tiene la intención de informar y utiliza las estrategias necesarias para ampliar los conocimientos del destinatario. El texto expositivo informa sobre cualquier tema a un destinatario del cual se presupone que tiene un conocimiento determinado –nulo, pequeño o elevado- del tema, con la intención de informarle o ampliar sus conocimientos, argumentar o hacer cambiar sus creencias, o regular o planificar su actuación futura. Este tipo de texto no tiene una relación inmediata con el contexto de producción. (Aznar Anglés, 1991, pág. 57)

La información que aporta el texto expositivo se selecciona en función del punto de vista desde que se aborda el tema, de la necesidad de realizar una explicación completa y exacta y de los conocimientos que se supone que tiene el destinatario. Esto supone que, en el momento de producir o de comprender un texto de este tipo, sea necesario reconocer la relevancia que adoptan algunos mecanismos de coherencia de los textos: el conocimiento del mundo, dentro de los mecanismos de presuposición, la progresión temática y, en el caso del texto escrito, las formas supralingüísticas: título y subtítulos, variaciones tipográficas.

- El conocimiento del mundo: el productor de un texto expositivo se supone que tiene una cierta idea del tipo de conocimientos y de intereses del receptor (caracterizados por la edad, el nivel de estudios, el contexto en que se recibirá el texto...). Por lo tanto, según el tipo de destinatario, selecciona la información y la expone de un modo u otro (utiliza términos más o menos técnicos/científicos, supone que el receptor puede hacer determinadas inferencias o no, aclara o ejemplifica determinados conceptos, etc.) (Aznar Anglés, 1991, pág. 58)
- La progresión temática: el conocimiento del mundo está estrechamente ligado a los mecanismos de progresión del texto. El equilibrio entre la información nueva que aporta el texto (rema) y la relación establecida con la información que ya se conoce (tema) es uno de los factores de coherencia determinantes en este tipo de textos.

Normalmente los textos expositivos se estructuran en diversos párrafos distribuidos en función de la progresión temática dentro del texto, con unas características demarcadoras específicas (conectores espacio-temporales, referentes anafóricos que remiten al tema del párrafo anterior, conectores lógicos que determinan las etapas sucesivas de una argumentación...). Constituyen esta unidad una serie de frases encadenadas, reguladas por

el doble movimiento de aportación y de progresiva restricción de la interpretación, ya que cada frase precedente limita las posibilidades de interpretación de la siguiente para preservar la coherencia del conjunto.

- Las formas supralingüísticas. para comprender un texto expositivo es importante reconocer, a través de los indicios lingüísticos y supralingüísticos, la jerarquía de las unidades informativas que aparecen en él, la distinción entre las informaciones principales y secundarias (amplificaciones, ejemplificaciones...), etc. De ahí que este tipo de texto (nos referimos al texto escrito) sea especialmente importante el uso de títulos, subtítulos, cambios tipográficos. (Aznar Inglés, 1991, pág. 59)

6. La interferencia lingüística

El término de interferencia lingüística proviene del estudio de las lenguas en contacto, pues se considera que “el contacto no se presenta inseparable de la interferencia” (Codina, 1997, pág. 474). A grandes rasgos, las lenguas están en contacto cuando dos o más lenguas cualesquiera están presentes en una situación cualesquiera (Moreno Fernández, 1998, pág. 258). Por ejemplo, cuando un bilingüe construye un enunciado en L1 y usa algún ítem de L2, sus dos lenguas están en un punto de contacto que en este caso es el sujeto bilingüe, y están presentes en la situación de construcción del enunciado.

A continuación se presenta la definición de interferencia lingüística que se tiene en cuenta para este trabajo, así como la lengua influida, los ítems lingüísticos afectados, las modalidades relacionadas con el léxico y la incidencia de la interferencia.

6.1. Interferencia lingüística:

La interferencia lingüística se refiere al cambio lingüístico que ha tenido lugar en una lengua determinada, motivado por la influencia de una segunda lengua (Codina, 1997, pág. 474), que no se da en el monolingüe ni es aceptado por la normativa (Payrató, 1985, p. 59, citado por (Blas Arroyo, 1991, pág. 273). En otras palabras, la interferencia consiste en el traspaso de elementos de una lengua a otra y puede alterar el mensaje donde se encuentra.

En este orden de ideas, Meriö (1978, p. 27, ccitado por Domínguez, 2001), está convencido de que la interferencia lingüística se constituye en una *violación* de la normativa de la lengua causada por el sistema gramatical de la lengua primaria. Sugiere Krashen (1983, p. 90-148, citado por Martínez Agudo, 1999, p.p. 3-35) se debe combatir, pues no se debe permitir que el conocimiento de la primera lengua se inmiscuya en la producción de la segunda lengua porque la interferencia dificulta la dinámica del proceso de adquisición de la nueva lengua.

La ocurrencia de la interferencia lingüística presupone la existencia de un sujeto bilingüe que maneja dos o más lenguas al mismo tiempo para la producción lingüística en la cual se realiza el cambio. Es decir, implica la presencia de un sujeto que está familiarizado con más de un código lingüístico. Lo que hace un bilingüe para llegar a una interferencia lingüística, según Weinreich, es la “reorganización de modelos que resultan de la introducción de elementos foráneos en los dominios más altamente estructurados de la lengua como el fonológico, parte de la morfología y la sintaxis, así como ciertas áreas del vocabulario”» (Rotaetxe Amusatagi, 1990, pág. 96).

Se quiere decir con elementos foráneos, aquellos ítems lingüísticos de una L A que se traspasan a una L B en un momento dado, que no logran concordar con la norma de la lengua objetivo (L B). Esto supone que para considerar la existencia de la interferencia lingüística, una lengua del bilingüe debe ser influida por su otra lengua a través de algún ítem o aspecto lingüístico que de cómo resultado una construcción no aceptada por la normativa de la lengua objetivo. Esta relación de influencia entre lenguas se da en varias direcciones como se menciona a continuación.

6.2. Dirección de la influencia lingüística:

La influencia lingüística puede ocurrir en cualquiera de las lenguas del bilingüe, puesto que L2 puede influenciar L1 tanto como L1 influencia L2 (Cenoz, 2001, p.p. 8-20). Esto se debe a la diversidad de formas en que los bilingües viven sus lenguas en el transcurso de su vida, contexto de comunicación, etc. Respondiendo a esta realidad, Jarvis y Pavlenko (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 22) sugieren una clasificación de las direcciones de influencia dentro de un sistema de categorías manejables para su comprensión y análisis, estas son: transferencia hacia adelante (*forward transfer*), transferencia inversa (*reverse transfer*) o transferencia hacia atrás (*backward transfer*) y transferencia lateral (*lateral transfer*).

La *transferencia hacia adelante* y la *transferencia inversa* son términos convencionales en la literatura (ver Gass y Slinker, 2001, pág. 132; Sue, 2001, pág. 108) y son usados para referirse a la influencia de L1 en L2 (hacia adelante) y la influencia de L2 en L1 (inversa) respectivamente. Luego, el término de *transferencia hacia adelante* puede ser usado en los casos de influencia de L2 en L3, L3 en L4 y así sucesivamente. El término de *transferencia lateral* es usado por Jarvis y Pavlenko para referirse a la *transferencia hacia adelante* y la *transferencia inversa* para aquellos casos en que dos L1 representan un problema cuya estatus o denominación como L2, L3, L4... puede ser difícil de delimitar. Entonces, el términos de transferencia lateral puede ser usado para describir la influencia interlingüística entre una L1 a otra L1 en situaciones de bilingüismo simultáneo.

6.3. Elementos lingüísticos afectados por la interferencia:

En relación con los elementos lingüísticos afectados, la interferencia lingüística ocurre en todos los niveles de la lengua (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 21; Odlin, Terence; Abraham, Dubois, Meriö, citados por Domínguez, 1990): léxico, fonético, fonológico, morfológico y sintáctico de las lenguas que están en contacto, lo cual lleva a resultados agramaticales y a reestructuraciones de su sistema (Moreno Fernández, 1998, pág. 263). Jarvis y Pavlenko (2008, p. 21) consideran que la interferencia lingüística es más frecuente en el léxico, la fonología que en la gramática,

aunque, de acuerdo con Ilomaki (2005, p. 17), en el léxico es más obvia y más fácil de notar que la influencia gramatical, pues afecta claramente la forma y los aspectos semánticos de las palabras involucradas.

Respecto a la interferencia léxica (o transferencia negativa de léxico), Ringbom (2001)...

...identifies transfer of form to be more common across related languages but transfer of semantic patterns and word combinations to nearly always be based on the first language, even if there is no close relation between the language.

Unlike in complete language shift, where an item is taken to the target language production in an unmodified form, hybrids, blends and relexifications occur when an item is modified morphologically or phonologically to a target language-like norm. Lexical transfer then again occurs when the learner [...] assumes an identity of semantic structure between his first language and the target language word. According to Ringbom (1987) lexical transfer can occur in forms of loan translations, semantic extensions and cognates, which are often also called false friends. Sjöholm (1976) and Ringbom (1987) point out an example utterance by a Finnish learner of English, who said *He bit himself in the language* meaning to say *He bit himself in the tongue*. This can be explained by the multiple meanings of the Finnish word *kieli*, which is used both for *tongue* and *language*. This phenomenon is known as semantic extension and occurs when semantic properties are extended to the target language word. Lexical transfer can also occur when there is no morphological similarity between words that appear to be semantically equivalent. (Ilomaki, 2005, p.p. 19-20)

6.4. Modalidad de interferencia lingüística en relación con el léxico:

La interferencia lingüística ha sido relacionada con los fenómenos de mezcla de lenguas (Odlin, T. 2007 citados por Dominguez, 2001) como el cambio de código o la alternancia de lenguas (Martínez Agudo, 1999, p. 42), el préstamo y el calco lingüístico, términos que se usan dentro y fuera del fenómeno descrito aquí.

La mezcla de lenguas consiste en la mezcla e integración de dos sistemas lingüísticos (Thaïs In der Smitten, 2002, p. 1) en un discurso, que no necesariamente manifiestan todos los bilingües y puede ser considerada como interferencia según el razonamiento de Herman Paul y Weinreich. Por ejemplo, “The profesor said que el estudiante había recibido una A The profesor said that the student had received an A” (Thaïs In der Smitten, 2002, p. 1); de acuerdo con los planteamientos de «Ludy/Py (1986, p. 155), en consonancia con Weinreich, [la mezcla de lenguas se] considera como un fenómeno propio de “la incapacidad del hablante nativo”» (Domínguez, 2001), en la cual se presupone que el bilingüe no tiene más elección que distinguir

tajantemente los dos sistemas lingüísticos “sin interferencias, préstamos y formas” (Domínguez, 2001). Al parecer, con el propósito de convertirse en un hablante ideal.

En este sentido, es preciso manifestar que la mezcla de lenguas incluye una variedad de fenómenos lingüísticos tales como el cambio de código (*code-switching*) o alternancia de lenguas, el préstamo, el calco y la interferencia lingüística (Auer, 1998, p. 6). No obstante, se debe evitar confundir la mezcla de lenguas con el cambio de código, pues muchos autores usan estos términos de manera indiscriminada (Domínguez, 2001) e intercambiable; de otro lado, es de vital importancia recordar que el cambio de código, el préstamo y el calco, aunque son formas de mezcla de códigos, no constituyen un tipo de mezcla de lenguas en sí, puesto que, por ejemplo, el préstamo y el calco son fenómenos que se pueden presentar en el cambio de código que tienen carácter de interferente, pero en otros contextos el préstamo y el calco son mecanismos lingüísticos de carácter diacrónico para la ampliación del léxico y significado en las lenguas en pro del incremento y modernización de los elementos expresivos.

El cambio de código se conoce también como alternancia de código o lenguas y consiste en el uso de dos lenguas por un hablante en un mismo discurso (Rotaetxe Amusatagi, 1990, p. 2). “Para Einer Haugen (1956, p. 40), introductor del término, se trata de la inserción de algún elemento no integrado y procedente de otra lengua en la práctica lingüística del hablante” (Rotaetxe Amusatagi, 1990, p. 2); en otras palabras, según Weinreich, una interferencia lingüística. Sin embargo, la alternancia no es un hecho tan simple, superfluo, negativo e impreciso como lo sugiere Einar Haugen y Weinreich (1956, 1974), pues ésta

...“consiste en la yuxtaposición de las oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante [cuyas condiciones consisten] en primer lugar, que no se alternen o cambien unidades dependientes (esto es, morfemas dependientes) y en segundo lugar, que se dé en una situación de equivalencia, de tal forma que el orden de los elementos que proceden y suceden al cambio ha de ser gramatical en ambas lenguas. Cuando no se cumplen estos requisitos, estamos más cerca de la mezcla de las lenguas o códigos que den una alternancia” (Moreno Fernández, 1998, p. 268)...

...y por ende de la interferencia.

La exigencia de unas condiciones para la alternancia deja entrever que no se le considera un fenómeno negativo en el discurso del bilingüe. Entonces, un discurso de un sujeto que manifieste alternancia de lenguas, exigen de su interlocutor el conocimiento y uso de las lenguas que intervienen en él.

La alternancia de códigos se da a nivel *interoracional e intraoracional*. Moreno (1998, págs. 269-270) advierte que “El **cambio oracional** [interoracional] alterna oraciones completas en una

y otra lengua: *It's on the radio. A mí se me olvida la señal, I'm gonna serve you another one, right?* (ejemplo de alternancia español-inglés en hispanos de Estados Unidos). El **cambio intraoracional** consiste en cambios de lengua dentro de una misma cláusula u oración gramatical (ej. alternancia español-inglés en hispano de Estado Unidos y de alternancia portugués-japonés en japoneses residentes en Brasil): *Si tú eres puertorriqueño, your father's a Puerto Rican, you should at least, de vez en cuando, you know, hablar español*".

Esto quiere decir que, bajo la primera condición, el hablante no puede modificar la estructura de las palabras en cuanto a las unidades que le da el significado (morfemas), por ejemplo, la palabra *amiga* no puede ser modificada porque su morfema *amig* lleva la principal carga semántica del vocablo y tampoco, puede ser modificado el sufijo *a* porque es el que limita el significado de la palabra, haciéndola más específica. Luego, la alternancia requiere del uso de unidades completas de la lengua tales como palabras, frases y oraciones; del lado de la segunda condición, hace necesario que las dos lenguas compartan la misma estructura lingüística en el tipo de oración que es objeto de la alternancia. Por ejemplo, la oración de "*Si tú eres puertorriqueño, your father's a Puerto Rican, you should at least, de vez en cuando, you know, hablar español*" no sería comprensible si el inglés y el español no tuvieran una organización sintáctica semejante.

Luego, no es posible hablar de alternancia de lenguas cuando se ven comprometidas oraciones o frases que no tienen una estructura semejante en las dos lenguas implicadas. Entonces, el no cumplimiento de las reglas anteriormente citadas, se convierte automáticamente en mezcla de lenguas e interferencia, si se considera que la mezcla de lenguas no es algo bueno o deseable para la comprensión del discurso.

Préstamo: Ellis (1985, p. 37, citado por Martínez Agudo, 1999, p. 36) considera que los errores lingüísticos denominados *interferencia* son resultado del *préstamo lingüístico*, el cual se constituye en una herramienta de la cual echan mano los aprendices cuando tienen alguna dificultad para comunicar una idea, se debe a la falta de algún recurso lingüístico necesario para la construcción de expresiones en la lengua terminal. Es decir, el estudiante de L2 usa el conocimiento de su primera lengua para llenar algún vacío en su segunda lengua cuando no dispone del elemento lingüístico para completar su discurso.

El *préstamo lingüístico* es definido, según el *Diccionario de lingüística* de Jean Dubois y otros (1979, pág. 496, citado por Martínez Agudo, 1999, p. 111), como el proceso en el cual se integra una unidad o rasgo de una lengua B en una lengua A, cuando no existe en la lengua A: «se da un préstamo lingüístico cuando un habla A utiliza y acaba por integrar una unidad o un rasgo lingüístico que existía con anterioridad en un habla B y que A no poseía; la unidad o el rasgo tomado son llamados préstamos.» Como se puede deducir, la situación de *préstamo*

lingüístico se da en los contextos de contacto de lenguas por medio del «paso de los elementos de una lengua a otra como resultado de la interacción entre ellas; esta palabra también designa a los propios elementos trasladados de una lengua a otra» (citado por Martínez Agudo, 1999, p. 101).

Tipos de préstamo. Los *préstamos lingüísticos* son manifestaciones de una variedad de procesos que conducen al préstamo. En la literatura e investigación lingüística, se encuentran términos como *préstamos simples* (loan words), *híbridos* (hybrid), *calcos* (loan translation) y *préstamos semánticos* (semantic loan) para describir los préstamos observados en el uso de la lengua. Solis (2008, p.p. 7-8), a propósito del tecnolecto de la informática, define estos tipos de préstamo como sigue:

Préstamo simple: son aquellos términos donde se importa el significado y la forma fónica como en los casos de chip, mouse, window, zip, etc. Aquí también puede darse una sustitución parcial o total de los fonemas de la lengua modelo.

Híbridos: se presentan en palabras compuestas por dos morfemas. Se importa forma fónica de un morfema con su significado y se reemplaza el morfema extranjero por uno que ya existe en la lengua, creándose así una forma híbrida que resulta de la combinación de dos morfemas, uno de los cuales es importado y el otro es nativo como en el caso de **memoria RAM**<Ram memory. En este grupo se incluye, también, los híbridos simples como **plotear**<plot.

Transposición (Traducción): implica un cambio léxico y semántico y se dan dos casos: 1. Calcos: en este caso se sustituyen todos los morfemas de un lexema importado por su equivalente en la lengua nativa, manteniendo sólo el significado, tal es el caso de *Word processor* que se sustituye por *procesador de textos*; y, 2. Préstamos semánticos: en estos casos se da una completa sustitución morfémica y, por tanto, la forma fónica es totalmente distinta, sólo se importa el significado. Así el término *computer* ha sido sustituido por **ordenador, procesador o computadora** al no existir un término equivalente se toma sólo el significado.

A pesar de la diversidad de préstamos, Gavrich (2002, p. 3) advierte que las *interferencias lingüísticas* son “**calcos**” incorrectos del léxico, sintaxis, semántica y pragmática de una lengua a la otra. Un calco, en términos lingüísticos, es la “traducción elemento a elemento, reproducción formal y semántica de unidades de la lengua donante en la lengua propia” (Lewandowski, 1986).

P. Newmark (citado por Gavrich, 2002, p. 3) considera que los *calcos lingüísticos* se manifiestan en diversas formas: a) el uso de colocados o lexemas con formas parecidas entre las dos lenguas, pero con significados diferentes (falsos cognados); b). Estructuras sintácticas de la Lengua Objetivo superpuestas de manera inadecuada sobre aquellas de la Lengua Terminal; c) uso del significado primario de un lexema que interfiere con el significado apropiado al

contexto situacional; d) el idiolecto del traductor o del bilingüe incluyendo sus lectos sociales y regionales.

En términos de Solis (2008, p.p. 10-14), los elementos lingüísticos que se constituyen en préstamos pueden ser nombres, verbos o adverbios, pues cada clase de palabra se adapta a la forma lingüística de la lengua receptora. En este caso, la autora advierte que los préstamos no siempre mantienen la misma manera de la lengua modelo, dándose los siguientes casos:

Híbridos (*loan blends*): en esta categoría se distinguen tres clases: raíces híbridas, derivados híbridos e híbridos compuestos. [1. Las raíces híbridas] son aquellos que combinan el morfema radical de la lengua prestadora con un morfema flexional de la lengua prestataria. Así, en el noruego-americano se tiene el préstamo de la raíz **Karrna** que proviene del noruego **Hirrna** “esquina” y del inglés **corner** “esquina” [2. Los derivados híbridos implica que] los sufijos nativos son sustituidos por los sufijos de la lengua extranjera. Así en el alemán de Pensilvania el sufijo **-ig** es sustituido, con frecuencia, por el sufijo inglés **-y**; por ejemplo, **bassig**<*bossy*, **fonning**<*funny*, **tricksig**<*tricky*. [3. Los híbridos compuestos corresponden a] la formación de palabras por composición, estos préstamos pueden tomarse libremente como raíces; por ejemplo, **petrodólar** el cual es un valor monetario inventado, formado por las palabras *petroleum* y *Dollar*.

Transposición o traducción (*loanshifts*): se da cuando se produce una situación completa de los morfemas de la lengua prestadora por los elementos ya existentes en la lengua prestataria. Cuando esto sucede se pueden dar varias posibilidades: [1. Los préstamos homónimos ocurren] cuando el nuevo significado no tiene nada en común con el término prestado. Así, en castellano se entiende *library* como **librería** y no como **biblioteca**; [2. Los préstamos sinónimos sólo agregan] un significado al morfema nativo [... por ejemplo,] en el portugués americano se dice *peso* (medida de peso y unidad monetaria) para referirse al dólar americano; [...3. Los préstamos traducidos o calcos son aquellos que sustituyen] el lexema de una lengua prestadora por un lexema que ya existe en la lengua prestataria; [4. Sustituciones sintácticas son aquellas que] pueden extenderse a frases completas que se sustituyen en la lengua nativa. Este caso incluye ejemplos como *sorry* “lo siento” *oh yeah* “sí, claro que sí”. Las transposiciones, en general, se producen cuando hay semejanzas gramaticales o fonéticas entre los términos nativos y los términos foráneos. Los términos que son similares interlingüísticamente se llaman análogos; si la similitud es sólo fonética se trata de homófonos, y si es sólo semántico se les conoce como homónimos.

7. Interferencias léxicas del español-inglés

La interferencia léxica del español en el inglés en bilingües español-inglés es una realidad en la producción de discurso del aprendiz de la lengua inglesa como lengua extranjera. Debido a la recurrencia de este fenómeno en la producción de lengua de los estudiantes, muchos investigadores han procurado construir un inventario de problemas lingüísticos que se relacionan con la interferencia lingüística en general, dentro del cual se evidencia y se señalan aquellos problemas producto de la interferencia léxica. Aquí, se presenta una selección de las interferencias léxicas del español en el inglés más recurrentes en los estudiantes bilingües español-inglés con el propósito de mostrar algunos ítems léxicos que resultan sensibles para la confusión entre el español y el inglés debido a su escritura o pronunciación. Gran parte de las interferencias léxicas son fácilmente observables a través de las categorías gramaticales afectadas por éstas, otras no se adscriben exclusivamente a una categoría gramatical determinada, sino que son errores lingüísticos que se pueden presentar en cualquier categoría. De este modo, se describen algunas interferencias léxicas que afectan a cada una de las categorías gramaticales¹. En seguida, se enumeran algunas interferencias léxicas que pueden ocurrir en cualquier categoría gramatical, las cuales aparecen bajo el nombre de otras distinciones de interferencias léxicas.

Categorías gramaticales:

Sustantivo. El sustantivo y la frase sustantiva es susceptible de experimentar diversas interferencias de las cuales se destacan las que siguen:

1. *Omisión o elisión del sujeto:* La conjugación en español supone el sujeto, razón por la cual el sujeto no se explicita en una oración. Tal vez, por esta razón, los aprendices principiantes de inglés suelen omitirlo. Ejemplos: *is delicious, last night went to the cinema with Donald* (García Rojas & Molesworth, 2000, p. 101).
2. *Numerales:* Los numerales son un problema por muchas razones:

¹ Las interferencias léxicas que se nombran aquí, a propósito de las categorías gramaticales, fueron obtenidas de: García Rojas, M. A., & Molesworth, D. J. (2000). *Language interference in language learning*. Santafe de Bogotá: Magisterio; y, Swan, M., & Smith, B. (2002). *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- El uso de plurales no corresponde, luego *five hundreds
- El español evita ampliamente el uso de ordinales, luego *the five of June
- Para los hablantes de español el número cero siempre es cero en todos los contextos, en cambio, en inglés dicho número también es nought, nil, none; también „0“ se toma como el cero para un número telefónico.

3. *Artículos*: Existen algunas diferencias principales en cuanto al uso del artículo entre la lengua española e inglesa:

a. El artículo definido siempre va con nombres de conjunto (*mass nouns*) y los nombres contables plurales que se usan con un significado general:

*The food is more important than the art.

*Do you like the big dogs? (Meaning... big dogs in general)

b. El español usa el artículo definido con los pronombres posesivos:

*That is the yours, and this is the mine.

c. En español no se hace diferencia entre el artículo definido y el número uno:

*We used to live in one flat; now we live in one house.

d. En algunas expresiones donde la distinción entre uno y muchos es considerada irrelevante, los nombres contables singulares no necesitan artículo:

*Do you have car?

*Her sister is dentist.

e. El artículo indefinido tiene una forma plural (que se acerca a la forma *some* en inglés), que puede causar errores a los principiantes:

*I have ones nice American friends.

4. *Número*: Se encuentran los siguientes casos: a. En español la forma del plural es semejante a la del inglés (posponiendo una „s“), pero en español también se usa para los artículos, adjetivos y posesivos como para los sustantivos:

*yellows flowers *her news shoes.

b. Hay muchas palabras que pueden tomar las formas del plural en español donde en inglés se tiene un nombre de conjunto, produciéndose:

*Furnitures *informations *spaghetthis *thunders

*I have got two news for you.

c. Las cosas que son simétricas son plurales en inglés (*trousers, pajamas, etc.*) son singulares en español:

*A trouser. *A bathing trunk.

d. El plural para los miembros femeninos y masculinos se expresan usando la forma plural masculina:

Rey, reina = reyes; hijo, hija = hijos. Luego, los aprendices frecuentemente usan *fathers* en lugar de *parents*, brothers en lugar de brothers and sisters, sons en lugar de children, etc.

5. *Confusiones con los pronombres:* Se presentan las siguientes situaciones: a. Los aprendices frecuentemente usan el pronombre sujeto en inglés donde ellos deberían usar el objeto pronombre, pero rara vez al contrario. Cuando el pronombre es precedido por cualquier preposición en español, debe ser traducido usando el objeto pronombre en inglés.

b. Los *pronombres personales* sujeto son ampliamente innecesarios en español porque el sufijo verbal indica la persona y el número:

Rosa isn't French...

*Is Spanish.

*Have gone home because wanted to go to bed.

*Was raining.

c. La hipercorrección puede hacer que los aprendices pongan de manera redundante los *pronombres personales*:

*I saw she. *They know we

d. No hay equivalente para la estructura „*it is+ pronoun*” que se usa en inglés para identificarse uno mismo:

„Who is it?“ *Am I“ (for „i“sme)

e. El uso de los *reflexivos* algunas veces no corresponden en las dos lenguas. En algunos casos donde el español usa reflexivos, el inglés no lo hace o viceversa, de este modo:

*They enjoyed very much.

*She complained herself.

Incluso cuando los verbos en español e inglés son reflexivos, se mantiene el problema de que el pronombre reflexivo en español es el mismo que el pronombre personal:

*I showered me and went out.

Además, en español no existe una distinción correspondiente a las siguientes frases inglesas:

*They helped themselves / they helped each other.

6. *Pronombres y cláusulas relativas*: Se presentan los casos que siguen: a. En español no hay distinción entre pronombres relativos personales y no personales:

*The man which came. *The ball who is lost.

b. Los pronombres relativos nunca pueden ser omitidos en español, razón por la cual los aprendices tiene dificultad con la comprensión de las cláusulas inglesas cuyo pronombre relativo está ausente:

*The girls we saw looked very happy.

*Did you like the woman we spoke to?

Los ejemplos como el último, en el cual una cláusula relativa termina con la preposición cuyo objeto ha sido omitido, son particularmente difíciles para los estudiantes.

6. *Los cognados falsos*: A continuación se presentan sustantivos que son cognado falso entre el inglés y el español:

Español

actual

beneficio

Traducción al inglés

current

profit

<i>Español</i>	<i>Traducción al inglés</i>
conductor	driver
carrera	race, degree course
éxito	success
en frente	opposite
lectura	reading matter
librería	bookshop
pariente	relative
profesor	teacher
propaganda	advertising
propio	own
reunion	meeting
sensible	sensitive
suburbio	slum

7. *Interferencia preposicional en la frase nominal o sustantiva*: Se presentan los siguientes casos:

a. En español las preposiciones deben ir siempre con sus frases nominales y no pueden ir al final de una cláusula:

*For what have you come?

Los aprendices tienen dificultad en la comprensión de frases como:

Who does Fred sit next to?

b. Mientras que en muchos casos el significado „central“ en una lengua corresponde a otra, siempre hay muchas excepciones a esas correspondencias simples. Las áreas de dificultad particular son:

- in/on/into:

*in Monday *on July *lying in the beach

*They are into the room.

-to/at/in

*go at the beach *arrive to the situation

*We stopped in the crossroads.

-as/like:

*She works like a waitress.

*They seem as their mother.

-for/by:

*This park was designed for the Catalan architect Gaudi.

-during/for:

*They stayed there during three months

El verbo y la frase verbal. Existen varias circunstancias en las cuales el uso de los verbos resulta inadecuado, aquí se numeran las más importantes:

1. *Confusión en la traducción entre pares de verbos:*

Hay/haber (*there be/have*) e interferencia en el pasado simple de ir/ser (*go/be*);

Was y went; ser, *estar/to be*.

2. *Confusión con el infinitivo y gerundio:* un verbo después de una preposición siempre toma la forma del gerundio, mientras que en español se toma la forma del infinitivo.

3. *Interferencia verbal de come y go:* “hay una diferencia entre el uso de COME y GO entre el inglés y el español. Por ejemplo, si alguien te llama al teléfono y estás ocupado, mientras vas puedes decir „I'm coming“, pero en español dirías lo propuesto: „ya voy“”.

También existen otras situaciones en las cuales el uso de los verbos VENIR y COMER no se corresponde al uso de los verbos COME y GO en inglés.

4. *Forma del verbo:* los verbos en español tienen los rangos normales de oraciones (presente, pasado, futuro, condicional) y formas compuestas (progresivo y perfecto), no hay categorías separadas de verbos modales como en inglés por lo que los aprendices encuentran dificultad en comprender el concepto y la simplicidad de sus formas. Los errores típicos incluyen:

* Maria cans cook.

* Do you can swim?

* She could find the key. (Meaning... managed to...)

* She had to win the match. (Meaning... should have won...)

* They will can do it next week.

5. *Transitividad e intransitividad*: en muchos casos en los cuales en inglés existen dos palabras diferentes o una palabra es usada con dos estructuras diferentes, el español tiene verbos con posibilidades tanto transitivas como intransitivas:

She went up the stairs.

* She went up the book. (Meaning... took the book up...)

They were waiting. * They were waiting the bus.

„Mary laughted“. * „What did she laugh?“

6. *Verbos de varias palabras*: hay problema general con los verbos de dos y tres partes, en muchos casos el significado de los compuestos en inglés no es deducible de sus partes. Los aprendices también se sienten más seguros con el uso de un sinónimo derivado del latín. En algunos casos, la traducción al español de los verbos compuestos se corresponde a la traducción de su primer componente, lo aprendices prefieren usar sólo el verbo de un solo componente aunque no sea usado con frecuencia por parte del nativo:

Ej., tirar = throw, throw away, gastar= wear, wear out.

7. *Traducción palabra a palabra*: los problemas particulares de la estructura verbal incluyen: a. El hecho de que muchas frases en inglés se construye en una estructura de „be+ adjective“ que se expresan en español con „have+noun“:

* Have reason (=be right)

* Have hunger (=be hungry)

* Have heat, etc.

Y en español *I like this* se expresa como *This pleases to me*, permitiendo las confusiones tales como:

* Football likes me.

b. El español usa verbos frecuentativos que son permitidos en todas las oraciones. Los aprendices intentan usar una forma „used to“ para expresar la frecuencia en el tiempo presente:

*I use to do a lot of exercise.

8. *Pasivos*: las situaciones más recurrentes respecto al uso inadecuado de oraciones pasivas en inglés son: a. El español tiene una forma pasiva que se construye de manera

semejante que la forma inglesa: con „be+ pasado participio“ (ser+ verbo participio). Pero en los casos en los cuales en inglés se usa la forma pasiva sin agente en la frase, el español tiende a usar una forma que recuerda el reflexivo inglés:

*The house built itself before the war.

b. El español no puede tener formas pasivas paralelas:

They were given bikes for Christmas.

Polly was owed a lot of money.

c. La partícula final de los participios en español corresponden a las forma *ing* y *ed* del inglés las cuales no tienen un significado activo pasivo claro respectivamente, lo que trae como consecuencia la confusión en las formas inglesas:

*The lecture was very bored.

*I'm very interesting in Polish films.

9. *Forma verbal*: a. el español tiene una marca de infinitivo (a), pero su distribución no se acomoda completamente al inglés:

*It's difficult learn English.

*Let us to see.

b. Aunque el español tiene dos formas no finitas (como la forma infinitivo *ing*), su distribución es diferente:

*They refused helping their neighbours.

*I'll never forget to see that accident

10. *Los cognados falsos*: Los cognados son palabras que se parecen de una lengua a otra y cuya carga significativa es idéntica, aunque eso no ocurre en todos los casos. Los cognados son seguramente una tentación interesante cuando se habla o se escribe en inglés. He aquí algunos de los más representativos:

Español (verbo)

asistir

discutir

pretender

Traducción al inglés

attend

argue

intend

<i>Español</i>	<i>Traducción al inglés</i>
probar	test, trial
remarcar	emphasize

11. *Interferencia preposicional en la frase verbal*: a continuación se citan los casos que afectan a la frase verbal:

a. El español tiene una „preposición personal“ (a), usada en las oraciones transitivas cuando el objeto directo es humano:

*They took **to** their mother to the hospital.

b. En español una preposición puede ser seguida por un infinitivo:

*After to see the film, we went for a meal.

Adverbio. El adverbio no sufre tantos casos de interferencia léxica como en el caso del sustantivo y del verbo, pero presenta algunos casos importantes como los que se describen en seguida:

1. *Negaciones*: Se observan los siguientes casos:

a. Los verbos auxiliares no hacen parte de las oraciones negativas en español, la forma negativa va antes de la frase verbal:

* Peter not found the key.

* Peter no has found the key.

b. La partícula negativa es **no**, y los principiantes pueden reemplazar *not* por **no**:

* I no understand.

En español las respuestas cortas, la negación va después del pronombre, adjetivo, adverbio, etc.:

* Those no. * Green no. * Here no.

Lo anterior hace que sea difícil para el aprendiz apreciar las tres categorías del inglés de:

Asertiva:	some	somebody	always/once, etc.
No asertiva:	any	anybody	ever, etc.
Negative:	no/none	nobody	never, etc.

Particularmente, las formas no asertivas se construyen como negativas:

* I waited but anyone came.

Adjetivo. A continuación se presentan los casos más recurrentes de interferencia léxica en el cual el adjetivo se ve afectado:

1. Los adjetivos pueden estar sin un nombre o una proforma *one*:

*They showed me two models, and I bought the small.

2. *Los comparativos y superlativos*: se expresan en español con la palabra *más* que tiene dos traducciones en inglés, *more* y *most*, cada una de ellas con una función diferente:

*Barcelona is the more large city of Catalonia.

En cambio, la lengua inglesa forma las expresiones comparativas y superlativas: a. “with inflected forms (**-er** y **-est**); b. with the periphrastic form (**more, most**)” (Parkinson de Saz, 1980, p. 140), según las normas definidas.

3. *Posesivos*: Se encuentran los siguientes casos: a. El español usa el artículo definido, y no el posesivo, en las oraciones como:

*Mary washed the hair.

b. El español tiene la misma palabra para *your* (formal), *his*, *her* y *their*, lo que genera confusión a la hora de la construcción de la frase posesiva:

*Sara and Joe had both got his shoes wet.

4. *La posesión*: La posesión y los conceptos relacionados con ésta, que en inglés son expresadas por casos posesivos de los nombres (Jim’s bike, Mary’s book) se expresan en español con un *of-frase*:

*the book of Rosa *the gate of the garden

Los aprendices tienen problema con la distinción entre *a bottle of wine* y *a wine bottle*, por ejemplo, teniendo en cuenta que dichas expresiones significan en español una botella de vino / una ampolla de vi respectivamente.

Los aprendices suelen expresar las ideas que requiere el uso de una frase nominal en inglés así:

*The door of the garage, o, * the garage's door (*garage door*)

5. Posesión anglosajona: La posesión anglosajona (,,s) es usada principalmente para la gente aunque tenga unas pocas excepciones. También es usada para los días, semanas, meses y año, animales y países; es frecuente encontrar confusiones simples propias de los sujetos que no tienen consciencia de uso de (,,s) (García Rojas & Molesworth, 2000, p. 95)

6. *Discurso indirecto*: Una complicación extra surge cuando la cláusula es negativa, que en inglés podría ser expresada por *not to do*, etc., luego:

*I want that you don't go/that you not go.

*The captain ordered the soldiers that they didn't retreat.

7. *Los cognados falsos*: he aquí algunos de los más representativos de adjetivos que son cognados falsos entre el inglés y español:

<i>Español (adjetivo)</i>	<i>Traducción al inglés</i>
actual	real
(estar) constipado	(have) a cold
embarazada	pregnant
eventual	possible
(persona) formal	reliable (person)
(clase) particular	private (class)
propio	own
sensible	sensitive
simpático	pleasant

Otras distinciones de interferencias léxicas:

Bajo el nombre de *otras distinciones* se enumeran algunos tipos de interferencia léxica que pueden afectar de igual manera a sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Estas

interferencias léxicas se relacionan con la influencia de la pronunciación sobre la ortografía, la ortografía entre el par de lenguas en conflicto (español e inglés), la selección de palabras (uso del diccionario y el latín), la traducción literal de las palabras y la sinonimia y antonimia.

Influencia de la pronunciación sobre la ortografía. La pronunciación y la escritura en español son muy cercanas, por lo que los aprendices tempranos de inglés tienden a pronunciar las palabras inglesas letra a letra (Swan & Smith, 2002, p. 94) y a escribir las palabras que escuchan del mismo modo:

Break: la *e* y la *a* pronunciadas separadamente.

Friend: la *i* y la *e* pronunciadas separadamente.

Escribir *frend* en lugar de *friend*.

Escribir *breik* en lugar de *break*.

Ortografía. El español tiene una correspondencia alta entre el sonido y la escritura, por tanto la escritura en inglés no es una tarea fácil para el hablante nativo de español. Por eso, es común encontrar que estos hablantes cometan errores ortográficos en inglés, como reducir las letras dobles así:

hoping se confunde con *hopping*

this se confunde con *these*

Letra mayúscula: El español no usa la letra mayúscula para los días de la semana, meses o adjetivos de nacionalidades como sí ocurre en inglés (Swan & Smith, 2001, p. 97), luego se considera errado escribir: *monday, july, spanish, etc.*

El uso del diccionario. El uso del diccionario bilingüe, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, es una tarea ineludible cuando el estudiante no tiene la oportunidad de enfrentarse a situaciones sociales reales de comunicación en la lengua meta. En el mercado es posible encontrar un gran número de diccionarios especializados en la traducción de los términos de la lengua española a la lengua inglesa y viceversa. Eso sin contar el origen de dichas publicaciones, lo cual influye en el tipo de inglés que promueven y el tipo de español que conocen los autores de estas obras lexicográficas.

“The problem is, of course, that the lexicographer records the various meanings of a Word and gives examples, but does not generally lay down laws about usage” (Parkinson de Saz, 1980, p. 570).

Parkinson de Saz cita un fragmento de S.I. Hayakawa para explicar que los diccionarios son “history books not laws books” (libros de historia y no un libros de leyes), pues ningún lexicógrafo tiene el poder para permitir o no permitir el uso de cualquier recurso lingüístico. Su labor consiste en informar al público el estado de la lengua en el momento de la compilación de información lingüística (citado por Parkinson de Saz, 1980, p. 570). La información consignada por un lexicógrafo en un diccionario no es una información arbitraria sino que es producto de las investigaciones respecto a las conductas lingüísticas de los usuarios de la lengua en cuestión.

Parkinson de Saz (1980, p. 570) advierte que el problema básico para el usuario del diccionario tiene que ver con que los diccionarios “*frequently tell us a number of external factors about the word we are consulting but do not truly convey its meaning*”. Para ilustrarlo tomaré la definición de *cuy* disponible en la página web de Word Reference:

Un *cuy* es una *cobaya* o *conejillo de indias*. Esta definición no es suficiente para una persona que nunca haya visto un *cuy* o en su efecto una *cobaya* o *conejillo de indias*, por lo que genera un sentimiento de desconcierto respecto a su significado. No obstante, esta situación no para aquí, una persona perseverante buscaría la definición del vocablo Cobaya:

amb. Mamífero roedor parecido al conejo, pero más pequeño, con orejas y patas cortas y que habita en América del Sur. La cobaya doméstica se usa en experimentos de medicina y biología. Más c. f.

◆ Se le conoce también como conejillo de Indias.

Luego, cobaya es igual a conejillo de Indias, pero si no se reconoce al conejillo de Indias, tampoco, se puede reconocer a la cobaya.

Latín. El vocabulario del español corresponde, en gran parte, a palabras derivadas del latín (Téllez, 2004, pág. 36). La lengua inglesa también tiene palabras derivadas del latín por lo cual en muchas ocasiones una palabra inglesa se parece y corresponde a una

palabra española: *structure*=estructura, *derive*=derivar, *difficult*=difícil, *confusion*=confusión y muchas más. Mientras que este hecho facilita al estudiante el acceso a un vocabulario amplio, también tiende a restringir el aprendizaje de formas de origen anglosajón que son más recurrentes en el habla que sus pares latinas. En particular, los aprendices tienen dificultad con las formas y el significado múltiple de los verbos de dos y tres palabras, tales como *put on*, *put off*, *put out*, *look up*, *look forward to*.

La traducción literal de una palabra (García Rojas & Molesworth, 2000, p. 62). Este fenómeno ocurre cuando el aprendiz traduce una palabra al inglés, la cual no necesariamente funciona en inglés. Por ejemplo PAPER normalmente se traduce como papel; sin embargo, PAPEL debe ser traducido algunas veces como *role* en el ejemplo que sigue:

INC. Simón Bolívar played a crucial *paper* in the liberation of Colombia.

INT. Simón Bolívar jugó un *papel* decisivo en la liberación de Colombia.

COR. Simón Bolívar played a crucial *role* in the liberation of Colombia.

La traducción literal puede resultar en el uso fuera de contexto de palabras, adjetivos en lugar de nombres, palabras no existentes y cambios en el significado de la oración. Esto puede deberse a las suposiciones del aprendiz, el uso pobre del diccionario o incluso el uso pobre de la lengua nativa. Es decir, el estudiante no percibe que existen palabras que no tienen una equivalencia directa de traducción una a una como *casa* y **house** sino que hay palabras que tienen varios equivalentes de traducción según su connotación como casa= **house** y **home**. Estos casos se denominan relación de uno a muchos (one-to-many relation).

Relación uno a muchos: todas las lenguas, hay muchos ítems del vocabulario que tienen una relación de significado de one-to-many. Para los aprendices la mayor dificultad se presenta cuando un ítem se expresa de más de una manera en la lengua que se aprende. El problema con el cero ya se mencionó pero hay otros ejemplos:

Casa = house, home; cómo/como = how, as, like; conocer = know, meet; decir = say, tell; dejar = lend, let; esperar = wait for, hope; hacer = do, make; historia = history, story; nervioso = excited, nervous; romper = break, tear; llevar = carry,

wear; perder = lose, miss; pista = track, (tennis) court, runway, slope; receta = recipe, prescription; tiempo = time, weather.

Sinónimos y antónimos. Con el término de *sinónimo* se hace referencia a aquellas palabras que comparten el mismo significado o por lo menos parecido. Los diccionarios suelen definir algunas de sus palabras usando los sinónimos, incluso existen en el mercado diccionarios que recopilan información sobre los sinónimos de muchas palabras. Sin embargo, los sinónimos son rara vez intercambiables (Parkinson de Saz, 1980), pues la connotación de una palabra a otra puede variar considerablemente. Parkinson de Saz (1980, p. 574) lo explica con el ejemplo que sigue:

The word *ill* is defined by the Concise Oxford Dictionary as:

Out of health, sick, morally bad, hostile, unkind, harmful, wretched, disastrous, difficult, faulty, unskillful, improper.

Ill may mean all of these things in certain circumstances, but even a native English-speaking person would be hard put to find examples for all of these uses. The corresponding word usually given for *ill* in Spanish is *enfermo* which only covers the first two definitions, out of health and sick, and possibly others such as *unsound, infirm, bad, weak, feeble*. The connotative range of ill in English is different from that of *enfermo* in Spanish.

Antónimos: La misma dificultad se presenta con los antónimos, es decir, de las palabras que tienen significado opuesto. Parkinson de Saz (1980, p. 74) indica que lo que puede ser un antónimo en inglés puede que no lo sea precisamente en español o viceversa. Por ejemplo, en inglés, el antónimo de *fat* puede ser considerado como *thin*, normalmente traducido al español como *gordo* y *delgado*.

Es una chica muy gorda. *She "sa very fat girl.*

Es un hombre delgado. *He "sa thin man.*

Pero la dificultad viene cuando se encuentran frases tales como:

These are fat lands. Son tierras fértiles.

That paper's very thin. Ese papel es muy fino.

She wore a thin dress. Llevaba un vestido ligero.

Por tanto, no se puede asumir que los antónimos y sinónimos en una lengua tienen exactamente el mismo rango de significado que en otra lengua (Parkinson de Saz, 1980, p. 755).

Homónimos: Un aprendiz puede usar una sola palabra en español para referirse a conceptos diferentes, la cual en inglés debe ser diferenciada por el uso de palabras diferentes. Cuanto más pequeño el diccionario, mayor las limitaciones que tendrá. Sin un conjunto comprensivo de ejemplos, no se puede esperar que un aprendiz comprenda satisfactoriamente el uso de cualquier palabra.

Si una palabra puede tener dos o más significados, se denomina homónimo. Por ejemplo:

La palabra inglesa **Bank** puede servir para hacer referencia al banco de un río o, bien, al lugar donde se ahorra dinero (Parkinson de Saz, 1980, p. 557), etc.; en español, **banco** tiene los dos significados citados para el inglés y adicionalmente: 1. asiento en que se pueden sentarse varias personas; 2. conjunto de peces; 3. conjunto de nubes o de niebla; etc. (Espasa-Calpe, 2005). Lo que en inglés sería *bench*, *shoal*, *cumulus* respectivamente.

Debe considerarse que este fenómeno contribuye a lo que se llaman cognados falsos o falsos amigos cuando la escritura de las palabras entre el inglés y español es semejante.

Los tres verbos, con los que se tiene este problema son: ENCONTRAR (*find a person, thing or place, Meet a person*) y CONOCER (*know a person, a place, information, visit a place, look around a place, meet a person for the first time, go to a place*). ESPERAR (*wait for, expect, hope*).

V. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología que permitió desarrollar el presente trabajo. Se muestran aspectos como el tipo de investigación, población y muestra, la organización del estudio, tipo de instrumentos de recolección de datos, el sistema de categorías de análisis y el procesamiento de datos que fueron utilizados para llevar a cabo este trabajo.

1. Naturaleza del estudio

En este apartado se menciona el enfoque, objeto perseguido, disciplina y el diseño de investigación requeridos para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio:

Las actividades que se llevan a cabo en esta investigación se circunscriben al estudio de la interferencia léxica español-inglés-español en textos escritos por bilingües de grado 9º de educación bilingüe (español-inglés) desde el *enfoque* cualitativo. Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio (2008, pág.s 8-11), la investigación cualitativa se caracteriza, entre otras cosas, por su intención de reconstruir e interpretar la realidad, la no generalización de sus hallazgos, la no manipulación de las variables, la observación no estructurada y la revisión de documentos de hechos que influyen en la ocurrencia del fenómeno estudiado, tal como se evidencia aquí.

En referencia al *objeto perseguido*, este trabajo corresponde al modelo de investigación descriptiva. La investigación descriptiva trata de descubrir e interpretar las conexiones existentes de una realidad (algo que ha sucedido) y su proceso consiste en la recogida y tabulación de datos, interpretación del significado o importancia de lo que se describe, emplea la comparación, contraste o relaciones de diferentes especies, implica medida, clasificación, análisis e interpretación con el fin de descubrir algo significativo (Best, 1982, págs. 91-92). En este estudio se recogió un corpus lingüístico (escrito) en español y otro en inglés para identificar y describir las interferencias léxicas inglés-

español y español-inglés, experimentadas por estudiantes bilingües (español-inglés) de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII – institución de carácter privado-, con el fin de comprender la naturaleza de este fenómeno lingüístico.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista *disciplinar*, este trabajo se vincula al campo de estudio de las ciencias cognitivas desde la teoría de aprendizaje de las lenguas. De este modo, este trabajo busca una comprensión de la manera cómo los estudiantes bilingües procesan sus dos lenguas al materializar su uso en la escritura en el ámbito escolar.

En cuanto al *diseño de investigación*, este estudio requirió el uso de la investigación de tipo transversal, puesto que la investigación transversal implica recoger datos de una población diversa una vez, y hacer comparaciones después basándose en los grupos de esta población (Wilmore & Costill, 2007, pág. 29). De este modo, la recolección de un corpus lingüístico escrito en inglés y en español, susceptible para la identificación de la interferencia léxica español-inglés e inglés-español, se llevó a cabo en una sesión para cada tipo de texto; la recolección de documentos útiles para la descripción de la población se realizó en el mes de noviembre de 2008; y, los resultados obtenidos son válidos para el momento en que se recogieron los datos y para la población del estudio.

2. Población y Muestra

La observación de interferencias léxicas en textos escritos en español y en inglés requirió de la selección de un grupo de estudiantes de Colegio Bilingüe Pío XII. Los participantes de este estudio comprenden 14 estudiantes de grado 9º de educación bilingüe inglés-español y fueron seleccionados considerando los siguientes criterios: en primer lugar, estudiantes cuya primera lengua es el español y quienes estuvieran inscritos en un programa de educación bilingüe inglés-español. Estos estudiantes participan en programa de educación bilingüe que consiste en la inmersión de 26 horas semanales en lengua inglesa, idioma en el que ven los contenidos académicos que demanda la República de Colombia. Además, estos estudiantes reciben 4 horas de clase en español que corresponde a la asignatura de *español y literatura*; segundo, la elección de estudiantes de grado 9º, porque los alumnos de este grado no se encuentran muy avanzados en su educación en inglés, pero tampoco son principiantes y representan una media respecto a la escolarización en segunda lengua; y, tercero, otros criterios lingüísticos y extralingüísticos para encontrar un grupo homogéneo dentro de los estudiantes de grado 9º de educación bilingüe inglés-español.

El Colegio Bilingüe Pío XII sirvió de escenario para encontrar a los estudiantes que se mencionan anteriormente, pues este colegio con sede en el barrio Galán (de Bogotá) contaba con dos cursos de grado 9º (9ºA y 9º B) en el momento en que se recogieron las muestras para este trabajo.

De los dos grupos de grado 9º se seleccionó al grupo 9ºB porque éste ya había completa el estudio de los contenidos curriculares de una asignatura de *Social Sciences* y, por lo tanto, tenían tiempo para ser parte de este estudio. El curso 9º B contaba con 33 estudiantes con una variedad de antecedentes académicos y lingüísticos respecto a su educación básica obligatoria. Por esta razón, fue necesario realizar una encuesta dirigida a los estudiantes para crear un criterio de selección de una muestra más o menos homogénea de sujetos de esta investigación. La encuesta ([anexo 1](#)), elaborada en español, contempla datos como edad, sexo, años cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII, años cursados en colegio bilingüe, actitud lingüística, contextos y posibles interlocutores en inglés, actividad preferida en la escritura y dificultad académica del

estudiante según su propia percepción. La encuesta fue aplicada el 4 de noviembre y los estudiantes no emplearon más de 10 minutos para responderla.

En este sentido, y teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, la selección de la población se realizó considerando las siguientes variables:

Años cursados en colegio bilingüe: que corresponde a la totalidad de años que el estudiante ha estado inmerso en educación bilingüe independientemente del lugar, lo que en algunos casos corresponde a la suma de los años cursados en el colegio bilingüe Pío XII y los años cursados en otro colegio bilingüe. Esta variable permite relacionar el tiempo de aprendizaje del inglés y el desempeño en el uso de esa lengua a nivel escrito.

La lengua preferida: corresponde a la lengua que más le gusta al estudiante, quien tuvo la opción de escoger entre el español y el inglés. Esta variable permite relacionar la lengua preferida, el número y calidad de las interferencias léxicas que tiene el bilingüe en su texto escrito.

Lengua en la que tiene mejor dominio de la escritura: es la lengua en la que el estudiante siente que escribe mejor (español o inglés). Esta variable también permite relacionar la lengua preferida con la lengua de mayor número de interferencias en el texto escrito por parte del bilingüe.

Contexto de uso de la lengua inglesa: consiste en que el estudiante diga en qué contextos lingüísticos hace uso de la lengua para identificar si el estudiante usa el inglés más allá de sus actividades académicas. Esta variable permite relacionar el número y calidad de las interferencias léxicas que el estudiante tiene en su texto escrito.

La actividad preferida por el estudiante al momento de escribir: busca identificar la preferencia de tipo de texto del estudiante en el momento de escribir. Esta variable permite relacionar la actividad de escritura preferida por el estudiante y la cantidad y calidad de las interferencias léxicas según el tipo de su texto.

Dificultad académica del estudiante: intenta identificar cuáles son las actividades académicas que el estudiante tiene. Esta variable permite dar explicación al número y calidad de las interferencias léxicas y su relación con algunos procesos del uso de la lengua.

De otro lado, también se tienen en cuenta otra información que puede ser importante para identificar la causa de la interferencia léxica y que representa las variables independientes de este estudio:

Los miembros de la familia que hablan inglés: intenta identificar la posible ayuda o motivación lingüística familiar por la cual los estudiantes fueron involucrados en educación bilingüe. Esta variable podría aclarar el número y calidad de las interferencias léxicas del estudiante.

Nivel educativo o profesión de los padres de los estudiantes: intenta identificar el nivel educativo de los padres de los estudiantes. Esta variable podría deducir la influencia del nivel educativo del núcleo familiar con respecto a la competencia lingüística y, por tanto, de la frecuencia en la ocurrencia de interferencia léxica, al igual que, la influencia del nivel educativo de los padres con respecto a las destrezas académicas de éste, especialmente en la escritura.

De modo similar, se consideran los factores lingüísticos y extralingüísticos a los cuales el bilingüe español-inglés está expuesto mientras viven e interactúan en un contexto monolingüe, debido a la falta de situaciones reales de comunicación en inglés.

AÑOCOBIL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8 a 10 años	15	62,5	62,5	62,5
	5 años	4	16,7	16,7	79,2
	4 años	4	16,7	16,7	95,8
	3 años	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tabla 1: Años cursados en colegio bilingüe

El resultado de las encuestas permitió visualizar los antecedentes lingüísticos de los estudiantes de los cuales el más significativo está relacionado con los años de escolaridad en educación bilingüe. Se encontró que el 62.5% de los estudiantes de grado 9B llevan de 8 a 10 años inmersos en educación bilingüe mientras el porcentaje restante (38.5%) oscilan entre 3 y 5 años en la misma (ver tabla 1). En otras palabras, de los 24 estudiantes encuestados, 15 han tenido toda, o casi toda, su educación escolar en un programa bilingüe, mientras que sus otros compañeros han tenido la mitad de sus estudios formales en un programa bilingüe: 16.7% 5 años (4 estudiantes), 16.7% 4 años y 4.2% 3 años (un estudiante).

Se hizo evidente que la población que sobresale en cuanto al número de años inmersos en educación bilingüe corresponde al grupo de estudiantes que llevan de 8 a 10 años en un programa bilingüe. Las otras poblaciones representan minorías en el grupo de 9B. Sin embargo, no todos los estudiantes que llevan de 8 a 10 años inmersos en un programa de educación bilingüe han tenido todo su tiempo de escolarización en el Colegio Bilingüe Pío XII, pues el 66.7% de los estudiantes en cuestión han tenido su educación en esta institución, mientras que, 33.3% cursaron su primaria en otro colegio bilingüe (ver tabla 2), lo que significa que 10 de los estudiantes con escolaridad completa en colegio bilingüe la han recibido en el Colegio Bilingüe Pío XII y los otros 5 en otros colegios bilingües y el Colegio Bilingüe Pío XII.

AÑOSCBP

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 6º - 9º	5	33,3	33,3	33,3
primaria - bachillerato hasta 9º	10	66,7	66,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 2: Años académicos cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII

No obstante, de los 15 sujetos seleccionados para el estudio, uno de ellos no registra su nombre en la encuesta, razón por la cual resulta imposible contar con sus textos y sus antecedentes lingüísticos. Entonces, la muestra de textos se restringe a 14 estudiantes que tienen en común haber estado involucrados en un programa de educación bilingüe durante los últimos 8 a 10 años.

Entonces, se seleccionó 14 sujetos de grado 9ºB para este estudio, teniendo en cuenta su escolarización de 8 a 10 años en educación bilingüe porque es el grupo más sólido por su homogeneidad en lo que se refiere a su antecedente lingüístico más importante y más significativo como grupo: el número de años de educación en colegio bilingüe (ver gráfico 2). Como se pudo observar, los otros estudiantes muestran mayor variabilidad respecto al número de años en educación bilingüe, lo que puede influenciar ampliamente el uso de sus dos lenguas y extensión de sus textos escritos.

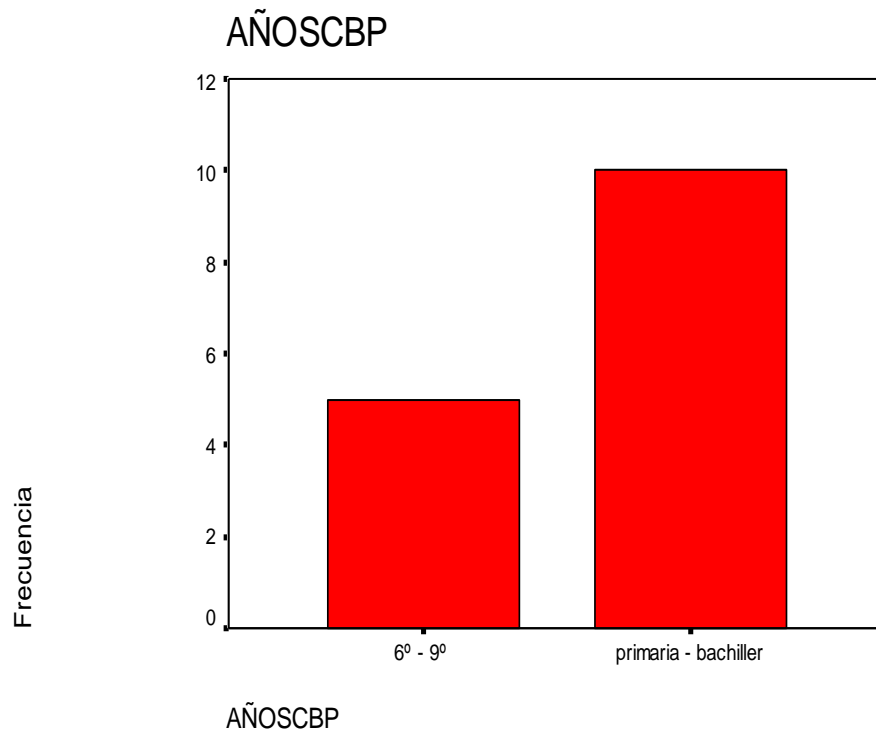


Gráfico 1: Años académicos cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII

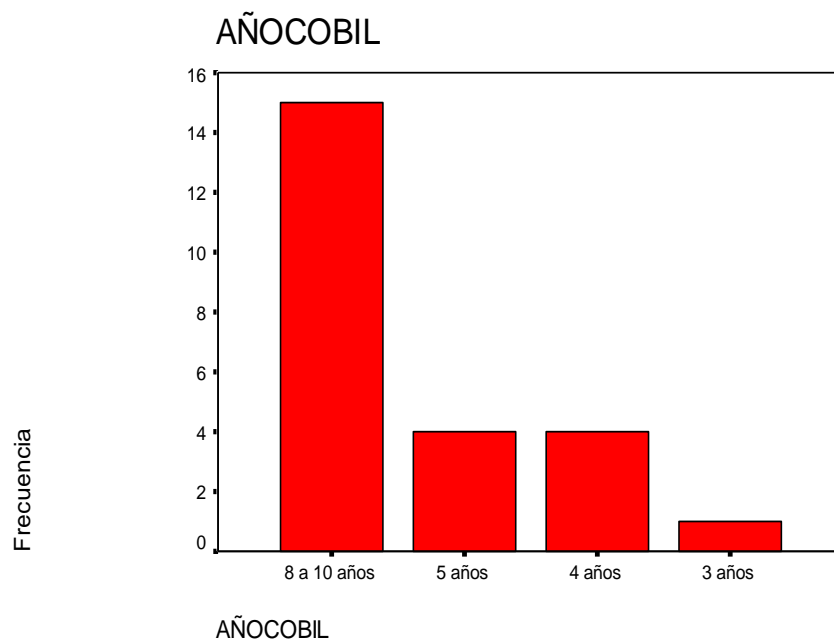


Gráfico 2: Años académicos cursados en un colegio bilingüe

Una vez seleccionados los estudiantes, se recolectaron los siguientes textos en inglés y español:

Sujeto	Textos en inglés			Textos en español	
	Narrativo	Expositivo	Argumentativo	Expositivo	Argumentativo
1	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	
3	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X
6	X	X		X	
7	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X
11	X	X		X	X
12	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X
14	X	X		X	

Tabla 3: Textos recogidos para la identificación de interferencias léxicas

3. Operacionalización del evento de estudio

La realización de esta investigación se desarrolló siguiendo varias etapas que van desde el acercamiento a la institución donde se recogieron las muestras lingüísticas de este estudio hasta el análisis de los datos extraídos de las muestras. En seguida se muestran las etapas mencionadas:

A. Acercamiento a la institución

El acercamiento a la institución se logró finalizando el año académico (27 de octubre) de 2008, por lo cual la recolección del corpus escrito se debió hacer de manera rápida presentándose diversas situaciones que hicieron el proceso de recolección del corpus difícil y que se saliera de las expectativas, ya que se pretendía recoger cada uno de los textos escritos en un lapso de 5 semanas. Las dificultades fueron:

- La finalización del año escolar, aunque representaba una ventaja porque en ese periodo de tiempo los estudiantes llevan un buen ritmo de estudio, pero (también) es un momento en que los estudiantes se sienten cansados a causa de todo un año académico de estudio.
- Los pocos días y horas disponibles para recoger el corpus, aunque la institución facilitó una franja horaria para contribuir con el proceso.
- La preocupación de los estudiantes por la presentación del examen Michigan por esos días, aunque también contribuyó en la posibilidad de que los estudiantes tuvieran el mejor desempeño que les era posible en la escritura de sus textos en inglés, además, de que el resultado del examen se constituía en un dato más para tener en cuenta en el análisis de datos de este trabajo.
- Los estudiantes del grado 9A no pudieron colaborar con las actividades de este estudio debido a que estaban terminando de ver los contenidos de sus materias. En cambio, los estudiantes de grado 9B tenían un espacio horario libre porque ya habían agotado los contenidos programados para la asignatura de *Social Sciences*. No obstante, debido a las actividades de finalización del año escolar estos estudiantes no escribieron el último texto para esta investigación (el texto

narrativo en español), pues, en ese momento, la preocupación de muchos estudiantes era la recuperación de logros académicos perdidos. Por esta razón, la recolección de textos con los estudiantes que no debían recuperar logros no era buena idea porque eran pocos estudiantes y exigiría que la selección de la muestra se limitara a aquellos estudiantes con éxito académico.

Sin embargo, se aprovechó el poco tiempo que se tuvo para realizar la prueba piloto, la recolección del corpus lingüístico y la aplicación de la encuesta dirigida a los estudiantes.

B. Diseño de instrumentos para la recolección de información

Este trabajo requirió del diseño de una encuesta que recoge información sobre antecedentes lingüísticos de los sujetos; y, la elaboración de instrumentos para la evocación del texto narrativo, expositivo y argumentativo en español y en inglés.

C. Recolección del corpus lingüístico

La recolección de los textos escritos se realizó con los estudiantes de grado 9B del Colegio Bilingüe Pío XII, en la semana del 4 al 7 de noviembre, en el aula de clase donde los estudiantes tenían todas sus clases. La recolección de los textos escritos se llevó a cabo en un ambiente de confianza en el que los estudiantes sentían que estaban colaborando con la investigación, no iban a ser juzgados por el resultado y que se reservaría su identidad. De este modo, se logró que la mayoría de los estudiantes escribieran con gusto.

D. Análisis de los datos obtenidos

El análisis de las interferencias léxicas encontradas en los textos escritos en inglés y español por parte de los estudiantes de grado 9º B, se desarrolla a través de las fases que aparecen a continuación.

- a. Identificación de las palabras que son resultado de una interferencia léxica español-inglés en cada uno de los textos escritos en inglés. La identificación de

interferencias léxicas se realizó teniendo en cuenta la apreciación de la investigadora con la ayuda de un experto en inglés, un hablante nativo de inglés, diccionarios y gramáticas de la lengua española y de la lengua inglesa.

- b. Organización de las interferencias léxicas dentro de las cuatro categorías gramaticales: sustantivo, verbo, adverbio y adjetivo.
- c. Nominación de cada una de las interferencias léxicas según un tipo.
- d. Agrupación de las interferencias según el sistema de análisis que se describen más adelante.
- e. Descripción y análisis de las interferencias léxicas por lengua (inglés y español), tipo de texto (narrativo, expositivo y argumentativo), categoría gramatical y tipo de interferencia.
- f. Descripción de frecuencia de interferencias léxicas según el esquema que se presenta más adelante.
- g. Redacción del documento final de este trabajo teniendo en cuenta los siguientes grandes apartados:
 - Descripción y análisis de las interferencias léxicas según idioma, tipo de texto, categoría gramatical y tipo de interferencia léxica
 - Resumen de resultado del análisis de la interferencia léxica en los textos en inglés

La descripción y análisis de las interferencias léxicas según idioma, tipo de texto, categoría gramatical y tipo de interferencia léxica, tiene como fin relacionar los tipos de interferencia léxica con el tipo de texto y la lengua en la cual fue escrito el texto. El resumen de resultado de análisis de la interferencia en los textos en inglés tiene como propósito la identificación de las interferencias más recurrentes teniendo en cuenta la categoría gramatical y el tipo de interferencia.

E. Redacción del documento final

Este trabajo tiene como propósito identificar y analizar la interferencia léxica en textos en inglés y en textos en español de bilingües español-inglés de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII en relación con la categoría gramatical y el comportamiento de estas

interferencias en relación con tres tipos de texto: *narrativo*, *expositivo* y *argumentativo*. Por lo tanto, se describen y analizan textos narrativos escritos en inglés y escritos en español, textos expositivos escritos en inglés y escritos en español, y textos argumentativos escritos en inglés y escritos en español, es decir, cinco textos por estudiante en total. Luego, se plantean dos grandes apartados para la presentación y análisis del corpus lingüístico: en primer lugar, se describen y analizan las interferencias léxicas en los textos en inglés; en segundo lugar, se describen y analizan las interferencias léxicas en los textos en español.

El primer y segundo hará referencia respectivamente a los textos en inglés y a los textos en español. Estos dos apartados se subdividirán en tres ítems relacionados con el tipo de texto así: texto narrativo, texto expositivo y texto argumentativo. Estos tipos de texto, también se dividen en otros ítems más particulares alusivos a las categorías gramaticales: sustantivo, verbo, adverbio y adjetivo. La subdivisión en categorías gramaticales se hace necesaria para observar de manera crítica dónde ocurre la interferencia léxica y para ordenar los tipos de interferencia que se puedan presentar en la misma, en otras palabras, la consideración de cada una de las categorías gramaticales y sus subsecuentes interferencias para la identificación, descripción y análisis brinda un esquema organizado de tratamiento de la información. A continuación se presenta el esquema general de descripción y análisis de datos (ver tabla 4):

Lengua	Tipo de texto	Categoría gramatical
Inglés (L2)	Narrativo	Sustantivo
	Expositivo	
	Argumentativo	Verbo
Español (L1)	Narrativo	Adverbio
	Expositivo	
	Argumentativo	Adjetivo

Tabla 4: Esquema general de análisis de las interferencias léxicas

La selección de categorías gramaticales para la identificación, descripción y análisis del corpus lingüístico también tiene otras subdivisiones que hacen referencia al tipo particular de interferencia léxica que se desglosa a partir de cada categoría gramatical. Esto es, el fenómeno de interferencia léxica propiamente dicho que se identifica,

describe y analiza en este trabajo. La tabla 5 muestra los tipos de interferencia léxica que se observan en cada categoría gramatical.

En el tercer apartado se encuentra un resumen de las interferencias léxicas considerándose la categoría gramatical y el tipo de interferencia léxica.

Categoría gramatical	Tipos de interferencia léxica
Sustantivo	Pluralización del sustantivo
	Elección errónea de sustantivo
	Elisión del pronombre
	Uso inapropiado del artículo
	Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva
	Calco ortográfico de sustantivo
	Cognado falso (sustantivo)
	Cambio de código (sustantivo)
	Concordancia de número en el pronombre relativo
Verbo	Elección errónea de verbo
	Cognado falso (verbo)
	Traducción palabra a palabra de la frase verbal
	Elección incorrecta de forma verbal
	Selección incorrecta de preposición en la frase verbal
	Transitividad vs. intransitividad
	Calco ortográfico (verbo)
Cambio de código (verbo)	
Adverbio	Traducción palabra a palabra de la frase adverbial
	Calco ortográfico de adverbio
	Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial
	Cambio de código (adverbio)
Adjetivo	Pluralización del adjetivo
	Elección errónea del léxico (adjetivo)
	Calco ortográfico de adjetivo
	Cognado falso (adjetivo)
	Concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo
	Cambio de código (adjetivo)

Tabla 5: Esquema general de análisis: relación categoría gramatical y tipo de interferencia léxica

4. Tipo de instrumentos de recolección de datos

Este trabajo requirió del diseño de un instrumento que permitiera la recolección de textos escritos en inglés y en español y un instrumento para la obtención de información sobre los antecedentes lingüísticos de los estudiantes para la selección de la población. De manera afortunada, esta investigación tuvo acceso a los resultados de la prueba de competencia en inglés Michigan que arrojan datos útiles para el análisis del material lingüístico seleccionado. A continuación se describe el material que da acceso a la información pertinente a este estudio.

Encuesta: Debido a que la población del grado 9B era muy variada en cuanto a sus antecedentes académicos (principalmente), fue necesario realizar una encuesta dirigida a los estudiantes para crear un criterio de selección de una muestra más o menos homogénea de sujetos de esta investigación. Los datos de esta encuesta se enunciaron en la sección de *Población*, ubicada páginas atrás.

Instrumentos de recolección del corpus: Para la obtención del corpus lingüístico en este estudio se diseñó una prueba piloto y una prueba definitiva.

Prueba piloto: La prueba piloto se llevó a cabo con 18 estudiantes de grado 9^a. Se comenzó con la recolección de los textos narrativo, expositivo y argumentativo en inglés durante una misma sesión, una hora. La instrucción para la recolección del texto narrativo en inglés y del texto expositivo en inglés fue la misma que se mantuvo para la recolección de los textos descritos en este trabajo. La instrucción para la recolección del texto argumentativo, por su parte fue **Who has to take responsibility for the damage of the classroom's furniture taking into account you have to give it back?**, pregunta que se formula debido a que en ese momento se estaba entablando dicha discusión en su salón de clase.

Los propósitos de la prueba piloto consistieron, por un lado, en la obtención de un texto escrito que desarrollara una idea y, del otro lado, la obtención de textos escritos donde se evidenciaran interferencias léxicas del español en el inglés. Estos propósitos se lograron en la recolección del texto narrativo y del texto expositivo, pero no en el texto argumentativo, ya que los sujetos escribieron unas pocas oraciones que no daban cuenta de la defensa de una idea, cualidad del texto argumentativo. De este modo, fue preciso

cambiar la frase generadora para el texto argumentativo a la forma que aparece más en el diseño definitivo de recolección de este texto.

Prueba definitiva: Esta investigación requirió de la recolección de textos de tipo narrativo, expositivo y argumentativo elaborados por estudiantes bilingües español-inglés en sus dos lenguas. El diseño de los instrumentos para la recolección de dichos textos se concentró en las tipologías textuales anteriormente mencionadas, de tal forma que se diseñaron instrumentos para la evocación del discurso escrito narrativo, expositivo y argumentativo equivalentes en español e inglés. Es decir que se elaboró y se usó el mismo instrumento para la recolección del texto narrativo en inglés y español, con la única diferencia que la instrucción se dio en la lengua en la que se pretendía que los estudiantes escribieran, y así con los otros dos tipos de texto.

Para la recolección del corpus lingüístico escrito se usaron los siguientes materiales según el tipo de texto requerido:

Texto narrativo: historieta de Quino y la televisión (Lavado, 2007) ([anexo 2](#)).

Texto expositivo: frase generadora (pregunta)

Texto argumentativo: frase generadora (pregunta)

El proceso de recolección de textos escritos se realizó teniendo en cuenta los siguientes materiales y consideraciones:

- Papel blanco y bolígrafo.
- Un ambiente limpio en el cual los pupitres o mesas no tengan nada sobre ellos, sin disponibilidad de libros, diccionarios y/o cuadernos y sin ruido.
- Un horario de aplicación de la prueba en el cual no se genere ninguna presión por terminar el ejercicio de escritura rápidamente.
- Evitar que los estudiantes participantes estén muy cerca entre sí con el fin de evitar la copia y así obtener textos completamente originales.
- La persona encargada de dirigir la prueba debe tomar nota de las situaciones más relevantes durante el ejercicio de escritura de los estudiantes.

El procedimiento de recolección de cada uno de los textos, que se constituyentes en el corpus de análisis de este trabajo, se llevó a cabo como sigue:

Texto narrativo: Para la recolección del texto narrativo se buscó una historieta de Quino que sirvió como fuente evocadora de narración ([anexo 2](#)). El procedimiento se llevó a cabo en las siguientes fases:

Primera fase: ambientación: se aseguró que los estudiantes se sintieran cómodos para la realización de la tarea y recibir la información sobre la forma en que se recogerá el corpus lingüístico. Dicha información se dio a través de la lengua inglesa cuando se pretendía obtener el texto en inglés y se dio en español cuando el objetivo era lograr el texto en español.

Segunda fase: realización de la tarea de escritura: en esta fase los estudiantes tuvieron a la mano papel blanco tamaño carta para la composición del texto y una copia de la historieta de Quino. Además, escribí en el tablero la instrucción que debían seguir para iniciar el trabajo de composición escrita así:

En inglés: Tell the story in the best way.

En español: Cuente la historia de la mejor manera.

Texto expositivo: En el caso del texto expositivo, se usó una pregunta evocadora que permitiera que los estudiantes organizaran sus ideas para escribir el texto. Se desarrolló así:

Primera fase: ambientación: se aseguró que los estudiantes se sintiera cómodos para la realización de la tarea y recibir la información sobre la forma en que se recogerá el corpus lingüístico. Se aprovechó la oportunidad de una de las vivencias más significativas de los estudiantes por los días en los cuales se recogieron las muestras escritas, la presentación del examen Michigan en el Instituto Colombo Americano. De este modo, los estudiantes relataron lo que sabían sobre dicho evento o lo que sabían por medio del profesor y compañeros.

Segunda fase: realización de la tarea de escritura del texto expositivo: en esta fase los estudiantes tuvieron a la mano papel blanco tamaño carta para la composición del texto. Entonces, se les pidió que me contaran en qué consiste el examen Michigan. Dicha información se dio a través de la lengua inglesa cuando se pretendía obtener el texto en inglés y se dio en español cuando el objetivo era lograr el texto en español. Además, se escribió en el tablero la instrucción que debían seguir para iniciar el trabajo de composición escrita.

En inglés: Tell in detail how the Michigan exam is? (Take into account its purpose, structure and kind of questions).

En español: ¿Me pueden contar detalladamente en qué consiste el examen Michigan?

Texto argumentativo: Para la elaboración del texto argumentativo se usó una pregunta generadora que permitiera a los estudiantes tener la oportunidad de sacar razones para escribir sobre el tema planteado. Se desarrolló de la siguiente manera:

Primera fase: ambientación: se aseguró que los estudiantes se sintieran cómodos para la realización de la tarea y recibir la información sobre la forma en que se recogerá el corpus lingüístico. Dicha información se dio a través de la lengua inglesa cuando se pretendía obtener el texto en inglés y se dio en español cuando el objetivo era lograr el texto en español.

Segunda fase: realización de la tarea de escritura del texto argumentativo: en esta fase los estudiantes tenían papel tamaño carta para la composición del texto y papel tamaño oficio para usarlo como borrador. La actividad de escritura se inició con una frase evocadora.

En inglés: Tell what would happen if sun disappears?

En español: ¿Qué pasaría si el sol desapareciera?

Observaciones generales: Mientras los estudiantes escribían, se tomaron apuntes sobre los eventos particulares durante el proceso, de lo cual se encontró que los estudiantes preguntaban en voz alta a sus compañeros sobre algún ítem del vocabulario o la ortografía que necesitaban y que no recordaban o no sabían, sin acudir a la ayuda visual, cuando se llevó a cabo la escritura en inglés para cada uno de los textos propuestos. Este tipo de ayuda no se llevó a cabo cuando ellos escribían en español.

Fiabilidad y validez

La fiabilidad se determinó desde el enfoque de la consistencia interna, entendida como estabilidad o coherencia. Siguiendo a Pérez Juste y García Llamas (1991) se optó por comprobar la consistencia y concordancia de los datos apelando a la consulta de diversos materiales bibliográficos (diccionarios y gramáticas), datos recogidos en una encuesta y registros de las hojas de vida de los sujetos que se citan a lo largo de la descripción de las interferencias léxicas halladas en el corpus lingüístico recogido.

Respecto a la validez, entendida como validez de contenido, se limita al grupo de estudio y se ha procurado para cada uno de los instrumentos de recolección de información tal como se menciona a continuación:

En primer lugar, con el propósito de verificar el ajuste del cuestionario al campo de estudio, se acudió a la consulta con la asesora de este trabajo, solicitándole su juicio sobre la adecuación de cada ítem del cuestionario al sistema de análisis de este trabajo.

En segundo lugar, en cuanto al instrumento para evocar los textos, se realizó una revisión bibliográfica para la construcción del instrumento y se consultó con la asesora de este trabajo la pertinencia y coherencia del mismo.

En tercer lugar, respecto a la identificación de las interferencias léxicas, además de los juicios de la investigadora, se acudió a una exhaustiva búsqueda bibliográfica (diccionarios y gramáticas) y a la consulta con un experto en inglés y con un hablante nativo de inglés de nacionalidad irlandesa.

En cuarto lugar, la selección y la representación del sistema de categoría de análisis, responde a la nominación del tipo de interferencia léxica encontrada en el corpus lingüístico de este estudio y se caracteriza por su coherencia con la teoría.

En quinto lugar, el análisis de los resultados corresponde a la descripción de la interferencia léxica y a una posible interpretación de su aparición según la intuición de la investigadora y el contraste de los datos con algunos hallazgos de otras investigaciones. No se intenta determinar la causa de la ocurrencia de la interferencia sino, más bien, tratar de comprender el por qué de su aparición.

Lo anterior permite afirmar, con la cautela siempre necesaria al hablar de la validez de instrumentos de este tipo, que el cuestionario, el instrumento de recolección del corpus lingüístico, la técnica de análisis de datos, la selección de categorías y el análisis de resultados poseen, en grado aceptable, validez de contenido.

5. Sistema de categorías para el análisis

Este estudio se propone llevar a cabo la identificación y descripción de las interferencias léxicas del español en el inglés y del inglés en el español en textos escritos de estudiantes de grado 9° del Colegio Bilingüe Pío XII. Todo ello requiere instrumentos de análisis adecuados que permitan realizar eficazmente dicha labor. Por ello se considera idóneo codificar los datos, tal como se hizo en la tabla 5, a partir de unos tipos de interferencia léxica como los que se exponen a continuación:

Pluralización del sustantivo: hace referencia al cumplimiento de la regla gramatical de convertir un sustantivo de su forma singular a su forma plural, lo cual sucede mediante una regla regular o una regla irregular en la lengua española tanto como en la lengua inglesa.

Elección errónea de sustantivo: consiste en la selección de un sustantivo que no lleva la carga semántica apropiada para la frase o aquello que se quiere comunicar aunque se acerque de una manera u otra a ese significado.

Elisión del pronombre: consiste en la supresión de un pronombre personal, posesivo, demostrativo, indefinido o interrogativo que dé cuenta del sustantivo al que hace referencia. En la lengua inglesa el pronombre siempre debe aparecer para poder identificar el referente; en español, el pronombre personal se omite en algunos casos, pero no afecta la comprensión de la oración porque el verbo da cuenta del sujeto que realiza o al que recae la acción.

Uso inapropiado del artículo: el mal uso del artículo provocado por la interferencia léxica español-inglés-español comprende el uso inadecuado del artículo definido y del artículo indefinido, ya que el inglés y el español difieren en algunas reglas de uso del artículo definido en relación con el sustantivo al que acompaña.

Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva: Consiste en la elección de la preposición equivocada para la construcción de una frase sustantiva con sentido o precisión en el significado.

Calco ortográfico de sustantivo: consiste en la adaptación de un sustantivo de una lengua X a una lengua Y, siguiendo los patrones ortográficos, fonológicos o morfosintácticos de la lengua meta.

Cognado falso (sustantivo): los cognados son aquellas palabras que se ven o suenan de manera similar entre dos lenguas y guardan una relación de equivalencia en traducción entre las dos lenguas (Resnick, 1996, pág. 57) que tienen esos ítems léxicos en su repertorio, pero, en otros casos, su similitud formal no es una pista para el reconocimiento de su significado, ya que ese par de palabras contienen una carga semántica diferente en su lengua correspondiente, estos son llamados *cognados falsos*. Los cognados falsos pueden ser sustantivos, entre otros.

Cambio de código (sustantivo): consiste en la inserción de un sustantivo de una lengua A en el discurso de una lengua B.

Concordancia de número en el pronombre relativo: en español, el sujeto y el pronombre relativo tienen una relación de concordancia de número, puesto que el pronombre relativo tiene declinación de número para hacer referencia de manera clara y precisa al sustantivo que representa; en cambio, en inglés, los pronombres relativos son palabras invariables que, por supuesto, no tienen forma singular y plural diferente. Luego, en la lengua inglesa, no existe la concordancia de número entre el sujeto y el pronombre relativo porque este pronombre es una palabra invariable que contiene la connotación de singular y plural al mismo tiempo.

Elección errónea de verbo: consiste en la selección de un verbo que no lleva la carga semántica apropiada para la frase que se quiere comunicar.

Cognado falso (verbo): los cognados son aquellas palabras que se ven o suenan de manera similar entre dos lenguas, pero su similitud formal no es una pista para el reconocimiento de su significado. Estos pueden ser verbos, entre otros.

Traducción palabra a palabra de la frase verbal: corresponde a la traducción literal de una frase verbal o modismo de una lengua Y a una lengua X, conducente a una frase verbal inteligible o confusa, pues las frases idiomáticas o modismos son expresiones fijadas en una lengua que se aparta del significado recto o de las reglas de la gramática por lo cual no son traducibles a otras lenguas de manera literal.

Elección incorrecta de forma verbal: consiste en la elección equivocada de una forma verbal como el tiempo y modo del verbo, lo cual conduce a un error formal y no semántico.

Selección incorrecta de preposición en la frase verbal: Consiste en la elección de la preposición incorrecta para la construcción de una frase verbal con sentido o precisión en el significado.

Transitividad vs. intransitividad: algunos verbos de la lengua inglesa requieren el uso de una partícula para cambiar la función del verbo de intransitivo a transitivo, suceso que no se presenta de manera fuerte en el español. Entonces, el bilingüe español-inglés descuida esa condición en el inglés en algunas ocasiones construyendo oraciones que rompen con esta regla gramatical del inglés.

Calco ortográfico (verbo): consiste en la adaptación de un verbo de una lengua X a una lengua Y, siguiendo los patrones ortográficos, fonológicos o morfosintácticos de la lengua meta.

Cambio de código (verbo): consiste en la inserción de un verbo de una lengua A en el discurso de una lengua B.

Traducción palabra a palabra de la frase adverbial: corresponde a la traducción literal de una frase adverbial o modismo de una lengua Y a una lengua X, conducente a una frase adverbial inteligible o confusa, pues las frases idiomáticas o modismos son expresiones fijadas en una lengua que se aparta del significado correcto o de las reglas de la gramática por lo cual no son traducibles a otras lenguas de manera literal.

Calco ortográfico (adverbio): consiste en la adaptación de un adverbio de una lengua X a una lengua Y, siguiendo los patrones ortográficos, fonológicos o morfosintácticos de la lengua meta.

Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial: consiste en la elección de la preposición equivocada para la construcción de una frase adverbial con sentido o precisión en el significado.

Cambio de código (adverbio): consiste en la inserción de un adverbio de una lengua A en el discurso de una lengua B.

Pluralización del adjetivo: en la lengua española hace referencia al cumplimiento de la regla gramatical de convertir un adjetivo de su forma singular a su forma plural, lo cual sucede mediante una regla regular o una regla irregular. En la lengua inglesa el adjetivo no sufre modificaciones de número.

Elección errónea de adjetivo: consiste en la selección de un adjetivo que no lleva la carga semántica apropiada para la frase o aquello que se quiere comunicar aunque se acerque de una manera u otra a ese significado.

Calco ortográfico de adjetivo: consiste en la adaptación de un adjetivo de una lengua X a una lengua Y, siguiendo los patrones ortográficos, fonológicos o morfosintácticos de la lengua meta.

Cognado falso (adjetivo): los cognados son aquellas palabras que se ven o suenan de manera similar entre dos lenguas, pero su similitud formal no es una pista para el reconocimiento de su significado, ya que ese par de palabras contienen una carga semántica diferente en su lengua correspondiente. Estos pueden ser verbos, entre otros.

Concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo: en español, el sujeto y el adjetivo adquieren el morfema “s” (por lo general) para hacer referencia al número de dos o más objetos y su calificación. Luego, si el sujeto tiene el morfema de número “s” el adjetivo que lo califica también lo debe tener; en cambio, en inglés, el sujeto es el que adquiere el morfema de número “s”, pero no lo hace el adjetivo, ya que el adjetivo es una palabra invariable. Entonces, el sujeto y adjetivo no tienen relación de concordancia de número.

Cambio de código (adjetivo): consiste en la inserción de un adjetivo de una lengua A en el discurso de una lengua B.

Luego, según lo expuesto anteriormente, la identificación, descripción y análisis de las interferencias léxicas en los textos en inglés y en español, considerando las categorías gramaticales y los tipos de interferencia léxica se llevan a cabo de la manera como lo resume la tabla 5.

6. Procesamiento y análisis de datos

Tratamiento de los datos. Los datos que requirieron ser organizados en un formato son los obtenidos a partir de la encuesta, el resultado del examen de inglés Michigan y los extractados de los textos escritos en inglés y en español. A cada uno se le dio un tratamiento diferente como se muestra en seguida:

Encuesta: Los datos obtenidos en la “Encuesta proyecto de investigación sobre bilingüismo” dirigida a los estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII, se sistematizó en formato del programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Esta encuesta se usó para la selección de la población de este estudio como se describe en dicho apartado a través de los datos expuestos en los cuadros y gráficos de barras. Los resultados también fueron usados como fuente de información para la descripción de la frecuencia de las interferencias léxicas por sujeto; el uso del programa SPSS también tuvo el propósito facilitar la disposición de los datos en formato Excel con el fin compararlos con datos de archivos provenientes de otro documento de SPSS o Atlas-Ti y obtener los gráficos y tablas que se presentan aquí.

Textos escritos en inglés y en español: Los textos recogidos fueron tratados con el programa ATLAS.Ti, desde donde se identificaron las interferencias léxicas según idioma, tipo de texto, categoría gramatical afectada y tipo de interferencia léxica. A su vez, algunos de los datos trabajados en Atlas Ti fueron convertidos a formato de Excel con el propósito de obtener los cuadros y los esquemas estadísticos que se presentan en el capítulo de resultados de este trabajo.

VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La descripción y análisis de las interferencias léxicas halladas en los textos escritos en inglés y español de los estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII, se organiza siguiendo en su orden los siguientes criterios: 1. Lengua: primero los textos escritos en inglés, luego los textos escritos en español; 2. Categoría gramatical: en su orden sustantivo, verbo, adverbio; 3. Tipos de interferencia léxica empezando desde la más frecuente a la menos frecuente; 4. Efecto de las interferencias léxicas en el lenguaje.

1. Descripción y análisis de las interferencias léxicas español-inglés en los textos en inglés

Los textos que se analizan a continuación son textos narrativos, textos expositivos y textos argumentativos, todos escritos en inglés. La información que se extrae de ellos se relaciona con las interferencias léxicas del español en el discurso escrito en inglés y se estudia nombrando en su orden (general-específico) el tipo de texto, la categoría gramatical afectada por la interferencia léxica y luego el tipo de interferencia léxica encontrada.

1.1. Texto narrativo en inglés (tni)

El texto narrativo en inglés presenta interferencias léxicas a nivel del sustantivo, verbo y adverbio. A continuación se presentan las interferencias léxicas encontradas en las categorías gramaticales mencionadas:

1.1.1. Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase sustantiva

Las interferencias léxicas en el sustantivo tienen que ver principalmente con la *pluralización del sustantivo* (48.72%) y el *uso inapropiado del artículo* (30.77%)

principalmente. En menor cuantía la *selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva* (7.69%), el *calco ortográfico de sustantivo* (5.13%), la *elisión de pronombre* (2.56%), la *elección errónea de sustantivo* (2.56%) y *cognado falso (sustantivo)* (2.56%), tal como se puede observar en el gráfico 3 (también ver tabla 6).

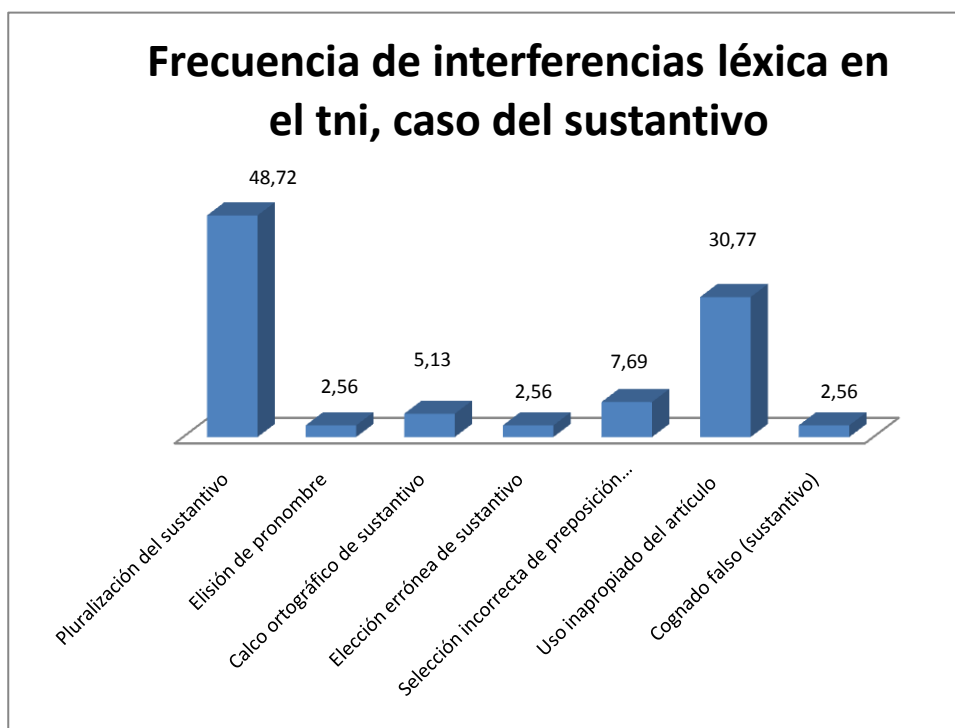


Gráfico 3: Frecuencia de interferencias léxicas en el tni, caso del sustantivo

Tipo de interferencia	Pluralización del sustantivo	Elisión de pronombre	Calco ortográfico de sustantivo	Elección errónea de sustantivo	Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva	Uso inapropiado del artículo	Cognado falso (sustantivo)	Total
TOTAL TN	19	1	2	1	3	12	1	39

Tabla 6: Número de interferencias léxicas en el tni, caso del sustantivo

Pluralización del sustantivo. La interferencia encontrada en los textos narrativos tiene que ver con solo un caso en el cual el plural del inglés no se usa de manera adecuada y se adapta a la regla de formación del plural que se usa en español. Este es el caso de la palabra *sheep* cuyo singular y plural tienen la misma forma: *one sheep* (una oveja), *twelve sheeps* (doce ovejas). Nueve de los catorce textos bilingües emplearon la forma

sheeps 19 veces queriendo decir *ovejas*, quizá en un intento de copiar la norma española en la cual la forma singular de la palabra es *oveja* y su representación plural *ovejas* (ver tabla 7).

Este es un caso que se puede considerar como interferencia de la lengua española sobre la lengua inglesa en cuanto al uso de una regla gramatical del español para la formación de plurales sobre una palabra del inglés. Esto es, en español la formación del plural se lleva a cabo añadiendo la letra “s” a la palabra en singular en la mayoría de los casos² como en el sustantivo *oveja*. Se trata de una regla internalizada en la mente del usuario del español como primera lengua que se aplica a casi cualquier sustantivo. El bilingüe cuya primera lengua es el español toma el ítem léxico *sheep* como una palabra perfecta para construir su forma plural con la inserción de una *s* al final (sheeps) así como con el sustantivo “oveja(s)”, lo cual resulta en una forma inapropiada en la lengua inglesa, puesto que el inglés aplica otro tipo de regla para la formación del plural de esta palabra.

Texto	Muestra
tni-2	...and all the sheeps...
tni-5	of sheeps...
tni-7	...sheeps... x2
tni-8	sheeps x2
tni-9	sheeps x 4
tni-10	cheeps; sheeps x 2
tni-12	sheeps x3
tni-13	Sheeps x 2
tni-14	...sheep.

Tabla 7: Muestra de interferencia léxica por pluralización del sustantivo en tni

Sin embargo, no se debe olvidar que la lengua inglesa también tiene como regla general de formación de plurales del sustantivo la adición de una “s” al final de la palabra en cuestión. Al ser *sheep* uno de los pocos casos en los que su forma plural no varía con respecto a su forma singular, se podría considerar que el error de ponerle una “s” para constituir su plural tiene que ver con un error de desarrollo lingüístico. Este tipo de errores comprenden aquellas equivocaciones lingüísticas que el usuario de la

² Dentro de las excepciones más significativas se encuentran los sustantivos que terminan en *s* o *x*, los nombres y frases latinas, los nombres extranjeros entre otros.

lengua tiene mientras la aprende, independientemente de si se trata de una primera o segunda lengua. Esto quiere decir que la escritura de *sheeps* también puede estar relacionada con el desconocimiento de la forma correcta del singular para decir “ovejas” (*sheep*), lo que conduce a la aplicación de la regla general de construcción del plural en inglés, o sea la adición de una *s* a la palabra que se quiere modificar de singular a plural. Este fenómeno se conoce con el nombre de *sobre-generalización* que consiste en la aplicación de una norma a un ítem lingüístico que no la requiere durante el proceso de corrección gramatical.

Entonces, afirmar que la adición de una “s” para la construcción del plural de la palabra *sheep* obedece a la ocurrencia de la interferencia de una norma del español al inglés resulta muy arriesgado. Por un lado, la adición de una “s” a los sustantivos es una regla general en el español tanto como en el inglés, además es una regla que facilita al sujeto la adquisición de la norma sobre la construcción del plural en inglés si se tiene el español como primera lengua; de otro lado, no hay indicios de que la aplicación de la norma de construcción del plural provenga del conocimiento gramatical de la lengua española o de la lengua inglesa, pues si bien, en las fases iniciales de aprendizaje de la segunda lengua el sujeto aprovecha sus conocimientos de su primera lengua para el aprendizaje de la segunda, también es cierto que en la medida en que se avanza en la adquisición de la segunda lengua el sujeto ya no necesita usar su primera lengua para desarrollar la segunda. Sin embargo, se debe considerar que el sustantivo *oveja* pluraliza con *s* y esa idea pudo haber sido transferida al sustantivo *sheep* al ser el equivalente de traducción de *oveja*.

Evidentemente, no hay claridad sobre si la escritura de *sheeps* responde más a un error de *interferencia lingüística* o a un error de *sobre-generalización* de una de las reglas de formación de plurales en inglés. De este modo, es difícil determinar la naturaleza del error lingüístico cometido por el bilingüe en este caso y aún más teniendo en cuenta que hubo una aplicación correcta de la norma lingüística para el plural de *sheep* en 5 de los 14 textos narrativos que se estudian aquí.

Uso inapropiado del artículo. La interferencia léxica por el uso inadecuado del artículo se reduce a un caso que tiene que ver con el artículo definido, *the television* o *the T.V.*, y se encuentra en ocho de los catorce textos estudiados repitiéndose doce veces

(ver tabla 8). Como se puede observar en la tabla 8 la traducción de las frases que se consideran incorrectas respecto al uso del artículo **the** en inglés, son frases correctas en la lengua española. Lo anterior, se resume en la regla de uso del artículo definido en español, en la cual se dice que:

Se usa el artículo definido del sustantivo para indicar sentido general o inclusivo.

Ejemplos: Me gustan los gatos (en general); Los españoles son europeos. *Todos*.

Instituto de Tecnologías Educativas

Texto	Muestra	Traducción literal
tni-2	...he was so focus watching the T.V. and... ...the sheeps was watching the T.V...	...él estaba tan concentrado viendo la tele y... ...las ovejas estaban viendo la tele...
tni-3	...he put to see the T.V.	...él se puso a ver la tele...
tni-5	Consequences of the television. ...he and the shepherd get like goofy with the T.V...	Consecuencias de la televisión. ...él y el pastor se embobaron con la tele...
tni-7	...were looking the T.V... ...paying attention to the T.V...	...estuvieron observando la tele... ...poniendo atención a la tele...
tni-8	...he got so dumb with the T.V.	...él se embobó con la tele...
tni-9	...they see the T.V...	...ellos ven la tele...
tni-11	...to watch the program of the television.	...a mirar el programa de televisión.
tni-13	...in the other picture the shepherd are watching at the T.V... ...the shepherd are watching at the T.V...	...en la otra ilustración el pastor está viendo la tele... ...el pastor está viendo la tele...

Tabla 8: Muestra de interferencias léxicas por uso inapropiado del artículo en tni

La televisión es un fenómeno del que se habla en sentido general y por lo tanto se acompaña del artículo definido *la*. En contraste, el uso del artículo definido del inglés **the** ocurre cuando el usuario de la lengua sabe que su interlocutor sabe o puede entender que se está hablando de una persona o cosa en particular como en **The Apple you ate was rotten**, o **did you lock the car?** (Leo Network, 1999).

La forma correcta para hacer referencia a cosas o eventos en general en inglés se lleva a cabo sin el uso del artículo definido como en **Inflation is rising** o **People are worried about rising crime** (Leo Network, 1999). Luego, se hace evidente que en las frases estudiadas, se hizo una aplicación de la norma española en la que se dice el

artículo definido se antepone a los sustantivos cuando se hace referencia a cosas o eventos generales.

Lo anterior, quizá, sucede debido al constante uso del español que tienen los escritores de estas frases, quienes tienen a su inmediata disposición (en su contexto social) el uso de la regla en mención del artículo definido del español en la palabra *televisión*. Además, es importante tener en cuenta que la televisión se constituye en un fenómeno muy importante en las sociedades actuales y de lo cual se habla con frecuencia. Entonces, la continua repetición de la frase *la tele* o *la televisión* consolida la regla gramatical de uso del artículo definido del español y hace muy probable, quizá, el uso de esa regla en inglés en las ocasiones en que el estudiante habla sobre la televisión en ese idioma.

Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva. Esta interferencia léxica que se manifiesta en 3 muestras lingüísticas de dos de los catorce textos narrativos se relacionan con la traducción inapropiada del español al inglés de la preposición *en*, dándose en las siguientes frases:

Tni-7: he threw the flute **into** the grass...; and the flute continued *to be in* the grass...

Tni-8:was playing a melody to the group of sheep **in** the flute...

Estas frases resultan ser descabelladas en inglés por la idea que se expresa a través de la preposición que se señala con negrilla. En el primer caso, está diciendo que *él lanzó la flauta dentro del pasto*, integrada al pasto, lo cual es imposible; en el segundo, y *la flauta continuó dentro del pasto*, metida dentro del pasto donde se puede mover; en el último, *estaba tocando una melodía al grupo de ovejas dentro de la flauta*, sugiriendo que el interprete estaba dentro de la flauta.

La anomalía de las frases anteriores se pueden explicar acudiendo a la traducción al español de la preposición que se usa de manera incorrecta (*in*), *en*, esta preposición es un homónimo y expresa diferentes ideas que en inglés se expresan con diferentes palabras. Si se consulta un diccionario español-inglés se encuentra que la traducción de la palabra *en* es **in** (en, dentro), **on** (sobre), **inside** (dentro de), **into** (en), **by** (al lado de) y **at** (en). Por esta razón, el aprendiz de lengua inglesa debe apropiarse de la

connotación de cada una de las preposiciones que llevan la idea de *en* con el propósito de asegurar la comprensión y comunicación de los mensajes que con estas se expresa.

De esta manera, el conocimiento de las diferentes formas de *en* en inglés permite dilucidar la preposición correcta para la segunda frase estudiada para este caso (...and the flute continued *to be in* the grass...), pues ya se sabe que la flauta no está dentro del pasto. Al observar la historieta es fácil ver que la flauta está sobre el pasto, luego, la preposición correcta en inglés sería **on** y se obtiene **and the flute continued to be on the grass**, frase que en español puede ser *la flauta continuó en (entre) el pasto* o *la flauta continuó sobre el pasto*.

Las otras muestras, son casos de elección incorrecta de la preposición independientemente de la lengua que inspiró la frase, aunque muestran una forma de frase aceptable en español. Si bien se puede decir que se lanzó la flauta en el pasto, esta frase resulta ser inconcreta, pero sería medianamente aceptable como **he threw the flute on the grass**, el lanzó la flauta sobre el pasto. La preposición que expresa mejor la idea de lanzar un objeto es “a” porque las cosas se lanzan a algún lugar cercano o muy lejano. Entonces, la construcción de la oración quedaría como **he threw the flute to the grass** (*el lanzó la flauta hacia/al pasto*).

En cuanto a la frase **he was playing a melody to the group of sheep in the flute**, la mejor manera de solucionar su problema de significado es decir que *él estaba tocando una melodía al grupo de ovejas con su flauta*, es decir, hace referencia a que se tocó la melodía a través del instrumento aunque inicialmente esa melodía hubiese estado dentro de la flauta. Luego, la preposición correcta para este caso es **with**, logrando la frase **he was playing a melody, with the flute, to the group of sheep**.

Calco Ortográfico de sustantivo. La única muestra de calco ortográfico de sustantivo que se presente en el texto narrativo en inglés es **cheeps** (x 2, tni-10), cuando se quería decir **sheep**, en el cual se puede observar que el escritor prefirió el uso de la secuencia *ch* en lugar de *sh*, quizá porque en español existe la secuencia *ch* para la formación de palabras y no la secuencia *sh*. El cambio de la secuencia de consonantes provoca en la palabra un cambio de significado, pues **cheeps** quiere decir *piar* y, en contraste, **sheep** nombra a la oveja. En la historieta no aparecen pollos, gallinas o gallos que sugieran que hubo un piar, pero sí hay ovejas en la mayoría de sus escenas. Al mismo tiempo, la palabra presenta un problema de pluralización del sustantivo considerando que el plural

de **sheep** es igual a su singular, caso que se trata en otro apartado de este estudio. No obstante, el escritor de la palabra **cheep** también escribió **sheep** de manera correcta cuatro veces, lo que indica que el error de calco ortográfico ocurrió de manera espontánea y no significa que el escritor desconozca la forma correcta del sustantivo. Al parecer, el escritor tuvo un momento de interferencia de la ortografía del español en la escritura del inglés porque olvidó, por un momento, la forma correcta en inglés.

Elisión del pronombre. Las interferencias observadas respecto al pronombre tienen que ver con una frase en la cual hay una elisión de éste: *then starts to have shape of sheep* (tni-10). Una práctica común en la lengua española consiste en la no inclusión del sujeto en la frase u oración, puesto que la declinación del verbo indica de qué persona se habla, esto es, por ejemplo, en *camino hacia la capilla* se entiende que la persona de la que se habla es la primera del singular (yo) porque el verbo caminar termina en *o*. De manera contraria, en inglés no se puede omitir el sujeto de ninguna manera porque esta lengua no cuenta con una conjugación del verbo en todas sus personas lo cual exige el uso obligatorio del sustantivo, luego la manera correcta para la oración expresada **then he starts to have shape of sheep**.

Entonces, la omisión del sujeto en la oración en cuestión responde a la aplicación de la regla lingüística del español respecto a la omisión del sujeto cuando se ha mencionado el sujeto con anterioridad en el texto, lo que sucede en el ejemplo que se cita aquí, pues la frase anterior era **he doesn't know what happen around**, en la que se expresa que el sujeto es el singular en tercera persona y hace referencia al hombre que sólo ve televisión, **the man only sees televisión**, en la oración inmediatamente anterior.

Sin embargo, resulta contradictorio que el escritor se haya equivocado al olvidar el uso del sujeto, ya que esta persona logra hacer nueve oraciones correctas con el uso del sujeto, y sólo una defectuosa. Entonces, parece que el escritor tuvo un momento de olvido y privilegió la terminación del relato de la historia más que la corrección gramatical de las oraciones y frases con las que la narra.

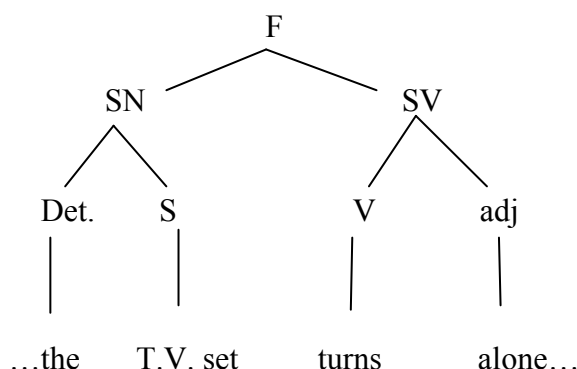
Elección errónea de sustantivo

El caso de interferencia léxica causada por la elección errónea de sustantivo que se describe aquí no es precisamente el de elección de un sustantivo en lugar de otro sustantivo, es, más bien, la elección de un ítem léxico de tipo adjetivo en lugar de un

ítem léxico de tipo sustantivo: el uso de *alone* en lugar de pronombre reflexivo *itself*.

Esta interferencia léxica sólo se encontró en un caso: tni-1:...the tv turn *alone*...

En primer lugar, es preciso observar la organización gramatical que tiene la frase en cuestión:



El sintagma nominal está bien construido teniendo en cuenta que éste comúnmente se compone de un determinante y de un sustantivo, contrariamente, el sintagma verbal resulta agramatical porque un sintagma verbal no se compone de verbo y adjetivo, pues el adjetivo no tiene ninguna relación funcional con el verbo sino, más bien, con el sustantivo, no obstante la frase tiene una explicación si se traduce al español. La traducción literal de dicha frase es *el televisor se encendió solo*. La palabra *solo* en español se entiende en dos sentidos, por un lado, como adjetivo que indica el estado de alguien o un lugar como solitario, despoblado, vacío, único, entre otros del otro lado; como adverbio que expresa la idea de únicamente, nada más o sin otra cosa respecto a una acción (Real Academia Española, 2005).

Este es un caso de una palabra homónima, es decir, de una palabra que tiene dos o más significados en una lengua, pero que en otra lengua cada uno de esos significados se expresa con una palabra diferente. Luego, el escritor tomó el adjetivo *alone* como equivalente al adverbio *solo*. Se podría concluir que para solucionar el problema de uso de la palabra equivocada se debe acudir a la palabra inglesa que corresponda a la traducción de solo como adverbio, *only*. De este modo, la frase que se obtiene es *the television set turns on only*, no obstante, está no es la forma correcta de expresar la idea de “el televisor se encendió solo” en la lengua inglesa. El asunto primordial en este caso es tener presente que el televisor (**television set**) es el sujeto, encender (**turns on**) es el verbo y solo es el objeto que se refiere al mismo sujeto que se presenta inicialmente. En inglés este objeto que hace referencia al sujeto se expresa con el uso del pronombre

reflexivo y considerando que el sujeto es un objeto, el pronombre reflexivo que corresponde a este caso es **itself**, luego la forma correcta de la oración es **the television set turns on itself**, lo que realmente expresa la idea de que el televisor se encendió él mismo, sin ayuda de nada ni de nadie.

Para concluir, la frase tenía dos problemas, uno relacionado con la dificultad generada por las palabras homónimas en el momento de intentar hallar la palabra correcta en la lengua objetivo. Segundo, la forma de expresar la idea en la lengua objetivo (inglés) es diferente a la manera de expresarla en la lengua objeto (español).

	Muestra	Traducción literal
tni -12	In the history the shepherd...	En la historia el pastor...

Tabla 9: Muestra de interferencia léxica por cognado falso en el sustantivo de tni

Cognado falso (sustantivo). En la muestra de la tabla 9 se puede observar que el escritor usó la palabra **history** en lugar de **story** para iniciar su narración diciendo que *en la historia el pastor...* Este es un caso de *cognado falso* y su aparición se explica por el hecho de que la palabra española *historia* tiene dos connotaciones que se expresan de forma diferente en la lengua inglesa. Esto es, según el diccionario de la Real Academia Española (2001) el sustantivo *historia* hace referencia, entre otros significados, a:

1. f. Narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados. [...]
7. f. Narración inventada.

En cambio en inglés, **history** es: *all that is remembered of the past as preserved in writing; a body of knowledge; "the dawn of recorded history"; "from the beginning of history"* (Princeton University, 2003). Esta definición no tiene nada que ver con la idea de la narración contada. Para hacer referencia a una narración inventada la lengua inglesa tiene la palabra **story** cuyo significado es «a piece of fiction that narrates a chain of related events; "he writes stories for magazines"» (Princeton University, 2003)

El problema de hallar la palabra correcta corresponde a que *historia* es un homónimo, una palabra que tiene dos connotaciones, y no tiene una relación directa de equivalencia con *history* en sus dos concepciones. Al parecer el escritor olvidó que las dos connotaciones de historia se expresan a través de *history* y de *story*, pues es probable que el estudiante en sus ocho o más años de estudio del inglés haya aprendido la diferencia de significado de estos dos sustantivos. Además, se debe tener en cuenta que la instrucción para evocar el texto hacía referencia a la historia como *story* (Tell the story in the best way). La aparición de esta interferencia tiene el efecto de cambio de significado de la frase porque se entendería que hubo un personaje histórico (the shepherd) de quien se quiere hablar y no como la existencia de un personaje de ficción al que le ocurren una serie de eventos, lo que sugiere la historieta.

1.1.2. Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal

Las interferencias léxicas a nivel del verbo en tni comprende principalmente el fenómeno de *elección errónea de verbo* con un 64% de aparición. De otro lado, se presentan los fenómenos de *selección incorrecta de preposición en la frase verbal* (18%), *cognado falso (verbo)* (11%), *traducción palabra a palabra de frase verbal* (7%) y *transitividad vs. intransitividad* (7%) con un número mucho menor de casos (ver gráfico 4 y tabla 10).

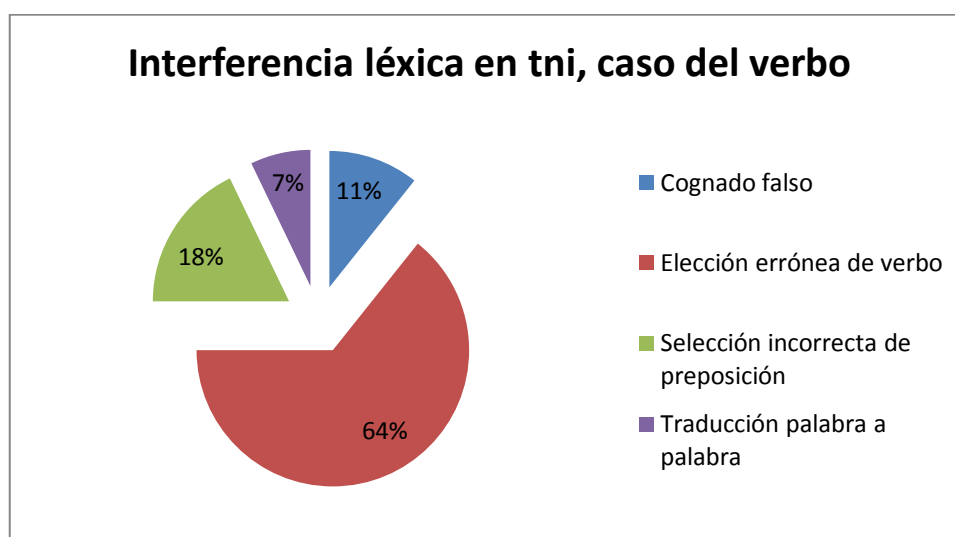


Gráfico 4: Interferencia léxica en tni, caso del verbo

Interferencia	Cognado falso	Elección errónea de verbo	Selección incorrecta de preposición	Traducción palabra a palabra	Total
Nº de casos	3	18	5	2	28

Tabla 10: Interferencia léxica en tni, caso del verbo

Elección errónea de verbo. La elección errónea de verbo se evidencia en el uso de **to become**, **to see**, **to look**, **to touch** y **to put** en lugar de otro verbo que comunique con precisión lo que la frase afectada por la interferencia léxica quiere decir (ver las muestras de la tabla 11). El uso del verbo **to become** en lugar del verbo **to turn oneself into** o **transform into** se considera como una elección de palabra equivocada considerando el significado del verbo y la función que cumple en la oración. También es un caso de interferencia porque se le atribuye a **to become** un significado que tiene su equivalente de traducción *convertir* o *convertirse* que no tiene el verbo este verbo del inglés. Respecto al significado del verbo se encuentra que **to become** quiere decir:

1.a. COME, GO [...] b. (1) to come to exist or occur (2) to emerge as an entity; grow to manifest a certain essence, nature development, or significance [...] 2. a: to pass from a previous state or condition and come to be: grow or chance into being through taking on a new character or characteristic [...] b. to take a new role, essence or nature and come to be [...] b. to come to be [...] 3. HAPPEN. Backock, 1993, pág. 195

En pocas palabras, se puede decir que el significado de **to become** se relaciona con la idea de surgir para convertirse en algo, cambio de estatus y suceder. No se trata de un cambio de forma de un sujeto u objeto, lo que sí implica los verbos **to turn oneself into** y **to transform into**, verbos que mejor explican el proceso de transformación del flautista de su forma humana a la forma de una oveja. Entonces, usar el verbo **to become** para indicar esa transformación conduce a un cambio del significado de la frase u oración donde se encuentre, ya que decir que **he become a sheep** indica que el muchacho cambió su mentalidad humana y adoptó la mentalidad de una oveja para actuar como si fuera una de ellas, manteniendo su forma humana, idea que no muestra lo que la historieta cuenta, la transformación del cuerpo.

Los casos de uso de una palabra equivocada en el texto narrativo en inglés se reducen, básicamente, al uso de los verbos **to see** (seis veces) y **to look** (tres veces) en

lugar del verbo **to watch** como corresponde. El verbo **to see** hace referencia al hecho de percibir con la vista, escudriñar, examinar con los ojos, entender entre otras concepciones; el verbo **to look** tiene que ver con la acción de averiguar con el uso de los ojos, examinar con los ojos, observar, esperar y otras ideas más; **to watch**, por su parte, expresa la idea de mantenerse vigilante de manera devota a algo, mirar con expectativa (Backock, 1993, p.p. 1334,2054 and 2580). En este orden de ideas, decir que **the boy sees television** indica que el muchacho ve la televisión por un momento breve mientras percibe que la televisión está ahí; de otro lado, **the boy looks television** supone que el joven observa la televisión para comprender cómo funciona, lo hace para inspeccionarla; y, finalmente, **the boy watches television** señala que el muchacho ve la televisión de manera expectante y alerta de lo nuevo que puede ocurrir, implica concentrar la atención en un periodo de tiempo para advertir lo nuevo, es decir, lo que hace un sujeto cuando se ubica frente a la pantalla de un televisor mientras ve un programa reproducido por esta, lo que resulta determinante, en la historieta descrita por los estudiantes: el joven deja la flauta, se concentra en la acción de ver la televisión y no advierte que se está convirtiendo en una oveja.

Interferencia	Muestras
to become vs. to transform into	...the boy start to become to a sheep... (tni-4)
	...the boy became a sheep... (tni-4)
	...he start to become a sheep...
	... he become a sheep... (tni-9)
to see vs. to watch or to look	the man became into a sheep. (tni-5)
	...he became a sheep; the man that became a sheep... (tni-8)
	...he begin to see like a sheep... (tni-2)
	...the boy was concentrated in see T.V... (tni-6)
	...he put to see the TV and... (tni-3)
to look vs. to watch	...the man only sees television...
	All the sheep see television... (tni-10)
Otros: to touch vs. to play; to put vs. to start	...they see the T.V... (tni-9)
	...the shepherd still looking TV, forever... (tni-5)
	...he wasn't looking T.V...
	...after <i>he was</i> looking the T.V... (tni-7)
	... <i>a boy was</i> touching the <i>flute</i> ... (tni-6)
	he put to see the TV and (tni-3)

Tabla 11: Interferencia léxica por elección errónea de verbo en el tni

A primera vista, se trata de un problema de selección de una palabra inapropiada para expresar la idea, generado quizá por la poca experiencia que los escritores tienen en su segunda lengua (inglés). Pese a que esta situación puede explicar dicha equivocación, no es suficiente para comprender la verdadera magnitud de este error lingüístico, puesto que se debe tener en cuenta que en español es correcto decir *ver televisión* y *mirar televisión* aunque la primera frase expresa de manera más precisa la idea de poner los ojos sobre el televisor, estar atento y expectante a lo que ocurre durante el periodo de tiempo que se emplea en ese ejercicio. Luego, si la primera entrada en el diccionario bilingüe de **to see** es *ver*, de **to look** es *mirar* y de **to watch** es también *mirar*, se puede deducir que los estudiantes que usaron **to see** dentro de su oración quisieron decir *ver televisión* y que los estudiantes que usaron **to look** quisieron decir *mirar televisión* y escribieron sus frases a partir de su conocimiento de la lengua inglesa.

Por lo tanto, el error lingüístico de decir **to see television** y **to look television** corresponde a una situación de *interferencia léxica* del español al inglés, ya que los escritores emplearon dos formas del español aceptables (*ver* y *mirar*) en la composición de sus oraciones en inglés, lengua en la cual sólo hay una forma correcta para decirlo (**to watch**), aunque hayan escogido mal la palabra correspondiente a *mirar*, **to look**.

Otro caso de uso de palabra equivocada tiene relación con la traducción literal de las frases verbales del español al inglés, que no necesariamente llevan la misma carga semántica en la lengua meta. En el caso de *he put to see the T.V.*, el escritor intentó decir *él se puso a ver televisión* sin considerar que en inglés no se dice de la misma manera. En español la expresión *ponerse a* se entiende como comenzar la acción que expresa el verbo infinitivo que le sigue (<http://www.wordreference.com/definicion/poner>) como en *ponerse a trabajar*, lo cual también se puede expresar como *empezar a trabajar*. En inglés el verbo **to put** no tiene esa connotación, aunque también quiera decir *poner*. En esta lengua se prefiere decir que él empezó a ver televisión (*he started watching T.V.*), pues **to put** tiene las siguientes connotaciones:

1. to place or cause to be placed in a specific position or relationship [...];
2. to cause to endure or suffer something [...];
3. to set before one for judgment or decision [...]
4. to turn into language or literary form [...];
5. to devote (oneself)

to an activity or end [...]; 6. to bring into the power or under the protection or care of someone...

Como se puede observar, ninguna de ellas se relaciona con la idea de empezar a hacer algo. Luego, se evidencia que el escritor supuso que **to put** contiene todos los significados expresados por *poner* y olvidó que la lengua inglesa tiene su propia forma de expresar la idea de empezar a realizar una acción (to start) en la cual no se incluye una expresión como *ponerse a hacer*.

De manera similar, el uso de **to touch** en lugar de **to play** responde al uso de la traducción literal de la frase verbal del español al inglés, es decir, el escritor pensó la frase en español y luego encontró el vocabulario en inglés para la construcción de la frase en inglés. Esto sucede, primero, considerando las ideas expresadas por *tocar* en español son la de entrar en contacto las manos o el cuerpo con algún objeto o superficie, hacer sonar o interpretar un instrumento, o interpretar una pieza musical con un instrumento, etc., o sea este verbo es un homónimo útil para expresar la idea de entrar en contacto físico con algo o la idea de interpretar un instrumento. En el caso de la frase afectada el escritor quiso decir con **touch**, *tocar*, entendido como interpretar un instrumento y no como el hecho del simple contacto físico con el instrumento musical.

Segundo, la primera traducción disponible para el verbo *tocar* en el diccionario español-inglés es **to touch** y luego sigue **to play**, pero como **to play** también es jugar y es una palabra de alta frecuencia en inglés para decir jugar, **to play** es tan solo jugar para el aprendiz de inglés o el significado que tiene presente todo el tiempo comparado con la frecuencia de uso de **to play** como la interpretación de un instrumento musical. El hablante nativo de español tiene dificultad en la adquisición de **to play** como interpretar un instrumento porque la primera concepción que se adquiere de este verbo es *jugar* y jugar un instrumento en español no tiene ningún sentido e interpretar no es un verbo que se use con frecuencia como si lo es *tocar* (haciendo referencia el habla popular que la que determina la manera como se asumen la segunda lengua). Entonces, el acceso de la palabra correcta en inglés se hace difícil porque se accede a través del verbo menos preciso o especializado del español (*tocar*) y no como *interpretar*, de manera que la palabra inglesa encontrada (**touch**) no cumple con la función semántica requerida.

Selección incorrecta de preposición en la frase verbal. Se encontró que algunos escritores tuvieron problema con el uso de la preposición **into** con el verbo **to transform** (ver tabla 12). **To transform** hace referencia a *transformar* y adquiere la preposición **into** para indicar el resultado final de esa transformación, por ejemplo, **the growing Credipula first becomes a male and later transforms into female** (Backock, 1993, pág. 2427).

Transform into
...he transform in a “oveja”. (tni-6)
...and began to transform in a real sheep... (tni-11)
...the shepherd <i>is</i> getting transform in a sheep; the shepherd is transformed to a sheep... (tni-13)
... he finally transform in a sheep... (tni-14)

Tabla 12: Muestra de interferencia léxica por selección incorrecta de preposición

Ahora bien, a primera vista el español y el inglés siguen una norma paralela para elegir las partículas que acompañan al verbo, pero divergen en cuanto a la forma de la preposición elegida. En inglés se elige la partícula **into** y en español la palabra *en*, la palabra **into** se traduce al español como *en*, pero la palabra *en* del español no sólo se traduce como **into** sino también como **in**, **at**, **by**, etc. porque es una palabra homónima. Siguiendo la idea anterior, esta puede ser una evidencia de que la frase fue pensada en español, ya que los escritores de las frases que se citan en la tabla 12, pudieron haber acudido a la palabra **in** por ser una palabra que se asemeja en su forma y significado a la palabra española *en* mientras intentaban construir su texto en inglés. Además, es bueno recordar que varios de los escritores también se equivocaron en la elección de la traducción correcta de *en* cuando usaron **in** en lugar de **into** y **on** en las frases sustantivas que se estudiaron anteriormente.

Adicionalmente, la lengua inglesa elige la preposición **into** para acompañar el verbo **transform** porque esta palabra es capaz de denotar movimiento en la acción con el propósito de terminarla, ya que el hecho mismo de cambiar de una a otra forma no sucede repentinamente. No usa la palabra **in** y **at** porque son estáticas y no emplea la palabra **by** porque con ésta se indica que la acción continúa indefinidamente. En

español la palabra *en* tiene todas las funciones anteriores, por lo cual, resulta en muchos casos difícil adquirir cada una de las preposiciones inglesas citadas aquí con cada una de sus funciones.

Cognado falso (verbo). El uso de verbo *to convert* en lugar de **to transform into** o **to turn oneself into** es un caso de *cognado falso (verbo)* considerando que: primero, hay un verbo en español que se escribe de manera similar: *convertir*. Segundo, el verbo **to convert** y *convertir* comparten varios significados, pero no todos. Tercero, **to convert** es un verbo que no se puede usar de forma reflexiva mientras *convertir* sí lo permite. La demostración parte revisando el significado del verbo **to convert** para lo cual se seleccionó las concepciones más importantes para el caso de interferencia que se discute aquí (tabla 13):

Convert into	Traducción literal
...he finally convert in a sheep... (tni-2)	...él finalmente convierte en una oveja...
...the boy was convert to a sheep... (tni-3)	...el muchacho fue convertir a una oveja...
...he start converting in sheep... (tni-2)	...él empezó a convertir en oveja...

Tabla 13: Muestra de interferencia léxica por cognado falso (verbo) en tni

Convert: 1a. (1): to bring over or persuade (a person or a group) to a particular belief, view, course, party, or, principle often from a previously held position [...] b. (1) to change or turn form one state to another: alter in form, substance, or quality: TRANSFORM, TRANSMUTE [materials...] c. (1) to change or turn from one use, purpose or, function to another, (2) to remodel in order to accommodate to a new matter of operation or change from one type to another [...] 2.a to cause turn: TURN, DIRECT, b. to turn back: cause to return: turn into the opposite direction. 3a. to translate into another language, (Backcock, 1993, pág. 499) etc.

TO CONVERT sth INTO sth: convertir algo EN algo. (OxfordUniversityPress, 2005)

En la cita se hace evidente que, primero, el verbo *convertir* se relaciona con el hecho de cambiar de forma de pensar presuponiendo que ya se tenía una ideología específica. Segundo, la transformación de materiales de un estado a otro. Tercero, cambiar el uso, propósito o función a otro. Cuarto, causar un cambio que puede estar dirigido hacia la dirección opuesta. Quinto, traducir de una lengua a otra. Estas concepciones sobre el verbo **to convert** muestran que la idea de cambio va en dos direcciones, por un lado, se hace referencia al cambio de una idea por otra y, del otro lado, al cambio de una forma a otra de algún material. Al mismo tiempo, se hace evidente que *to convert* no puede ser usado de manera reflexiva, pues, en el caso del cambio de idea, la conversión se lleva a cabo a través de un agente que persuade y, en el caso del cambio de los materiales, la conversión presupone la acción de un agente que realice la acción sobre un sujeto u objeto.

El verbo *convertir* por su parte, tiene las siguientes definiciones:

1. tr. Hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era. *La locura le ha convertido en un asesino [...] La piedra se ha convertido en polvo.*
2. tr. Ganar a alguien para que profese una religión o la practique.
3. Dicho de una palabra o de una proposición: sustituirse por otra de igual significado. (Real Academia Española, 2001)
4. Convertir (se): Transformar (se) en algo; „hacer que [alguien] cambie o cambiar [uno] mismo, de religión“ y pasar de un sistema de medida a otro (Real Academia Española, 2005).

Los significados de *convertir* se relacionan con la idea de: 1. Transformar el pensamiento o actitud de una persona a algo diferente de lo que era; 2. Transformar algo de una forma a otra; y 3. La forma reflexiva de la acción de transformarse a sí mismo, aplicable al cambio de religión (Real Academia Española, 2001). Como se puede observar la acción de convertir puede ocurrir con la intervención de un agente externo o un agente interno, es decir, el cambio producido por un sujeto u objeto a otro, y el cambio que un sujeto ejerce sobre sí mismo.

Luego, la relación entre **to convert** y *convertir* son de semejanza y diferencia. De semejanza porque estas dos palabras comparten la idea de cambio de pensamiento y el

cambio de estado de una cosa causado por un agente sobre una persona u objeto. De diferencia porque *convertir* se puede usar en forma reflexiva para hacer referencia a que el sujeto que recibe el cambio es el mismo que lo provoca, caso que no ocurre con **to convert**.

Entonces, el uso de **to convert** en lugar de **to transform into** o **turn oneself into** genera una frase que no describe de manera correcta el tipo de transformación sufrida por el pastor, el cambio de su forma humana a la forma de oveja, más bien, *he convert into a sheep* significa que el flautista tomó las actitudes de una oveja sin tomar la forma de ésta, lo cual le quita fuerza narrativa a la historia porque el cambio de actitud podría ser transitorio y no una condena si se plantea que el joven cambió de forma a causa de la televisión.

Traducción palabra a palabra de la frase verbal. Las muestras de traducción palabra a palabra de la frase verbal citadas en la tabla 14 corresponde a la traducción literal de una frase idiomática del español al inglés, cuyo resultado en inglés no tiene ningún sentido. Las frases idiomáticas o modismos son expresiones fijadas en una lengua que se aparta del significado recto o de las reglas de la gramática (Real Academia Española, 2005) y, por tanto, sus componentes no son traducibles a otra lengua manteniéndose su significado por lo cual, por ejemplo, la idea expresada por el modismo español *darse cuenta de* no se puede traducir palabra a palabra al inglés para expresar la misma idea que comunica en español: “advertir” o “percatarse de algo” (Real Academia Española, 2005).

Muestra	Traducción literal
tni-3 ...the boy give account of ...;	...el muchacho se dio cuenta de...
tni-9 ...he put attention to the TV.	...él puso atención a la T.V.

Tabla 14: Muestra de interferencia léxica por traducción palabra a palabra (verbo) en el tni

La idea de advertir o percatarse de algo se formula en inglés con el uso del verbo **to realize** o **to notice**. Algo semejante ocurre con la expresión *to put attention to* porque éste es resultado de la traducción palabra a palabra de un modismo del español: *poner*

atención a. En inglés también se usa una expresión idiomática para comunicar la misma idea que la frase española, que quiere decir *estar atento* o *prestar atención*. La forma del inglés para expresar esa idea es **to pay attention**, la cual usa una de las formas de poner (**to pay**) y conserva el sustantivo atención (**attention**).

Estos casos (ver tabla 14) son una muestra de que los modismos de una lengua no son traducibles a otras porque cuando se llevan a cabo dan como resultado frases incomprensibles. Además, dan el indicio de que el escritor primero pensó la frase en español y luego buscó los ítems léxicos para la organización de la frase idiomática en inglés. Esto puede ser resultado de la falta de consciencia del escritor en cuanto a la naturaleza de las frases citadas.

1.1.3. Interferencia léxica a nivel del adverbio y la frase adverbial

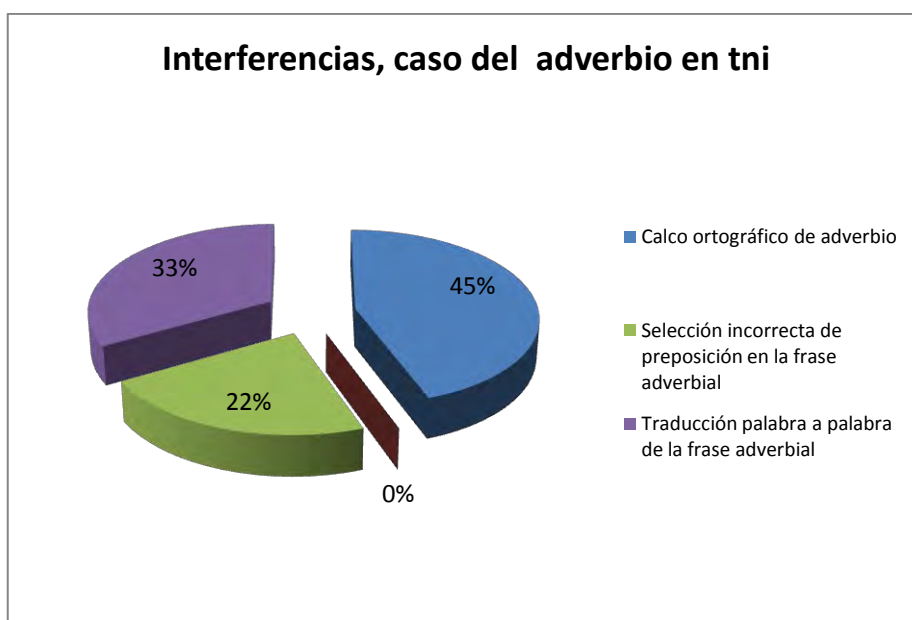


Gráfico 5: Interferencias léxicas en el adverbio en el texto narrativo en inglés

La interferencia léxica que se da en el texto narrativo en inglés a nivel del adverbio y la frase adverbial corresponde a los casos de *calco ortográfico de adverbio* con un 45%, *traducción palabra a palabra de frase adverbial* con 33% y la *selección incorrecta de preposición en la frase adverbial* con un 22% de aparición (ver gráfico 5 y tabla 15).

Traducción palabra a palabra de la frase adverbial (ver tabla 16). En el caso de *pass the time* se evidencia una traducción palabra a palabra de una frase adverbial del

español al inglés, pues el estudiante quiso decir *pasó el tiempo* mientras mostraba una transición de acciones de la historieta respecto al tiempo. La frase tiene tres problemas, uno de ellos relacionados con el orden de las palabras, ya que si el escritor hubiera querido construir una frase similar en inglés debió poner el sujeto primero (*time*) y luego el verbo conjugado en pasado (**passed**), así como lo requiere la lengua inglesa; el segundo, corresponde al uso del artículo definido con el sustantivo **time**, nombre no contable. Los nombres no contables en inglés tienen la característica de no admitir la presencia del artículo definido porque no le resulta funcional por su carácter; y tercero, haber dicho **time passed** no es la forma adecuada para expresar el tiempo pasó, pues para comunicar esa idea en inglés se usan las frases **time past** o **time goes on**.

	Calco ortográfico de adverbio	Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial	Traducción palabra a palabra de la frase adverbial	total
total	4	2	3	9

Tabla 15: Interferencias léxicas en el adverbio en el texto narrativo en inglés

Tipo de interferencia	Muestras
Traducción palabra a palabra de la frase adverbial	Pass the time (tni-3)
	Past the time (tni-9)
	...at final... (tni-13)
Calco Ortográfico de adverbio	...the shepherd still looking TV, for ever ...(tni-5)
	...mean while... (x2; tni7) (tni-14)
Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial	...at the end... (tni-1, 8)

Tabla 16: Muestras de interferencia léxica en el adverbio en el tni

Entonces, se observa que los escritores desconocen u olvidaron la expresión **time past** o **time goes on** y optaron por tomar la forma del español y adaptarla al inglés con el propósito de comunicar la idea del avance del tiempo en la historieta.

Calco Ortográfico de adverbio (ver tabla 15). Los dos casos en los cuales la ortografía del adverbio se ve afectada son *for ever* en lugar de **forever** y *mean while* en lugar de **meanwhile**. **Forever** se traduce al español como *por siempre* y **meanwhile** como *mientras tanto*. En el caso de **forever**, la confusión surge al traducir las palabras que la componen, ya que su traducción literal es igual a la forma de la frase adverbial del español: **for** es para y **ever** es siempre, por tanto, para un aprendiz de inglés hablante nativo de español for ever podría ser *para siempre*.

De otro lado, el uso de *mean while* en lugar de **meanwhile** puede ser resultado de la forma de *mientras tanto* (traducción al español de **meanwhile**), en la cual se usan dos palabras para la creación de la frase verbal, pues **mean** no se traduce como mientras ni como tanto sino como tacaño, mezquino, significar y media promedio, y **while**, aunque se traduce como mientras, no ocupa la posición que ocupa en la frase en español. Luego, la escritura de *mean while* puede corresponder a la confusión que tuvo el escritor con respecto a la forma de presentar la palabra que no conoce en inglés, de tal forma que optó por presentarla como se hace en español, separando las palabras que la componen. Esta confusión conduce a un cambio de significado y, al mismo tiempo, a la incomprensión de la frase porque no se traduce **mean** y **while** como adverbio sino como verbo o adjetivo y como conjunción respectivamente, lo cual genera una incertidumbre en el emisor porque la combinación sintáctica no existe en inglés y, por tanto, lograr abstraer un significado resulta sumamente complicado.

Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial (ver tabla 15). Respecto a la elección incorrecta de preposición en la frase adverbial se tiene el caso de at the end (tni-1, 8) en lugar de **in the end**. Para comprender la selección incorrecta de preposición como un caso de interferencia léxica se debe tener en cuenta la frase adverbial correspondiente en español *al final* o *en el final* para indicar lo que ocurrió en la última escena de la historieta. En la primera frase, la palabra *al* tiene similitud con **at** en cuanto a la forma, pero pensar en la similitud de las palabras no explica el uso **at** como *al* en la frase en cuestión. De otro lado, pensar que la elección de la frase *at the end* corresponde a la traducción de *en el final* parece tener un argumento más sólido, considerando que la preposición que se usa incorrectamente es **at** y traduce al español *en*. La lengua inglesa tiene diferentes formas para expresar la denotación de la

preposición *en*, de tal manera que la traducción de *en* es *in*, *inside*, *into*, *at*, *on*, *by* y *for*, cada una con su propia connotación, **in** (en, dentro), **on** (sobre), **inside** (dentro de), **into** (en), **by** (al lado de) y **at** (en). La preposición correcta para hacer referencia a los sucesos que ocurren dentro de la última escena de la historieta es **in**, obteniéndose **in the end**, puesto que *in* indica que algo está dentro de algo, es decir, el final está dentro del final.

Esta frase conduce, principalmente, a la violación de la norma de la lengua inglesa al hacerse el cambio de **in** por **at**, no obstante es probable que el hablante nativo comprenda la idea pese a que le parezca incorrecta.

1.2. Texto expositivo en inglés

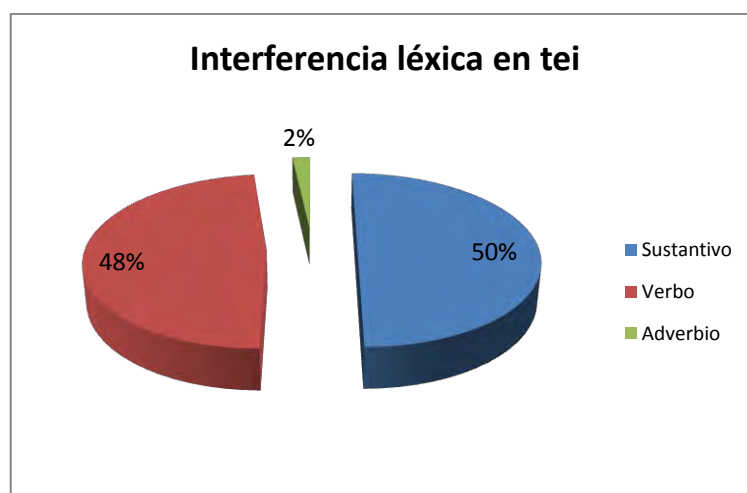


Gráfico 6: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés

El texto expositivo en inglés (tei) presenta básicamente problemas de interferencia léxica en el verbo (48%) y en el sustantivo (50%) como se puede observar en el gráfico 6 y la tabla 17, los cuales se describen enseguida.

tei	Sustantivo	Verbo	Adverbio	total
Total	28	27	1	56

Tabla 17: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés

1.2.1. Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase sustantiva

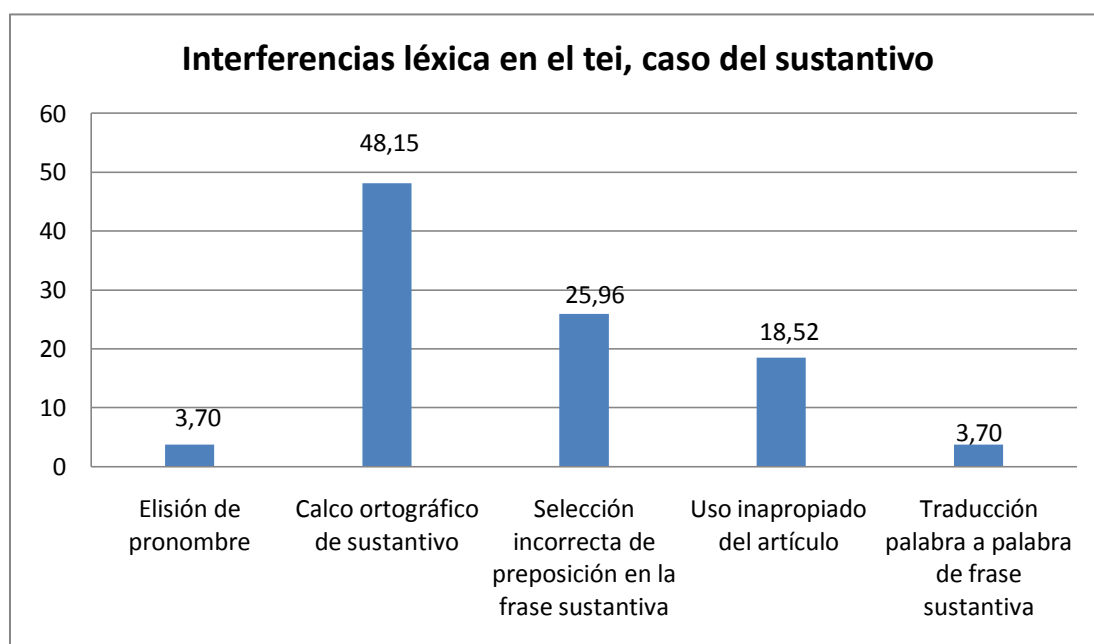


Gráfico 7: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del sustantivo

El texto expositivo en inglés, en el caso del sustantivo, tiene como principal problema de interferencia léxica el *calco ortográfico de sustantivo* (48.15%), la *selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva* (25.96%) y el *uso inapropiado del artículo* (18.52%). También, presenta otros fenómenos que tienen una frecuencia de aparición menor como la *elisión del pronombre* (3.70%) y la *traducción palabra a palabra de frase sustantiva* (3.70%) tal como se puede observar en el gráfico 7 y la tabla 18.

Tipo de interferencia	<i>Elisión de pronombre</i>	<i>Calco ortográfico de sustantivo</i>	<i>Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva</i>	<i>Uso inapropiado del artículo</i>	<i>Traducción palabra a palabra de frase sustantiva</i>	Total
Total tei	1	13	7	5	1	27

Tabla 18: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del sustantivo

Calco ortográfico de sustantivo. Se encontraron cinco casos de errores ortográficos por interferencia léxica en 8 de los 14 textos narrativos estudiados. Estos casos se

etiquetan como errores ortográficos causados por la interferencia de la lengua española en la escritura de palabras en la lengua inglesa por las razones que se describen a en la tabla 19.

Razón	Muestra
Uso de la letra mayúscula	... english ... (tei-11)
	The Michigan is based <i>on</i> the knowledge of english of a person... ...if you understand englisha conversation in english ... (tei-14)
	...the days 5, 12, y 19 of november ... (tei-11)
Palabra compuesta	...is a recorder in a taperecorder with questions... (tei-5)
	...a taiprecorder . (tei-6)
	...they put a takerecorder ... (tei-10)
	...a taperecorder ... (tei-13)
Pronunciación grafía	...a cuestion ...
	...a cuestions ... (tei-3)
	...a conversecion ... (tei-3)
	... <i>the structure is to put a grabation of some lectures and...</i> (tei-2)

Tabla 19: Muestras de interferencias léxicas por calco ortográfico (sustantivo) en tei

En primer lugar, a propósito del uso de la letra mayúscula, los sustantivos que nombran una lengua en inglés, los adjetivos relacionados con los gentilicios y los nombres de los meses se escriben con mayúscula inicial como **English, French, Spanish, Japanese, April, May, November**, etc. De manera contraria, en español no es necesario poner una letra mayúscula inicial para los mismos casos, de forma tal que se dice inglés, francés, español, japonés, abril, mayo, noviembre etc. Las cinco muestras en las que se escribe *english* en lugar de **English** aparecieron cinco veces a lo largo de dos textos donde se evidencia que los escritores olvidaron aplicar la norma de usar mayúscula inicial o usaron la norma del español para el mismo caso. De la misma manera y con la misma explicación, la muestra en la que aparece *november* en lugar de **November**.

De otro lado, los casos de escritura incorrecta de **tape recorder** pueden estar relacionados con que el sustantivo español para nombrar el mismo objeto se compone tan solo de una palabra (grabadora) a diferencia de su homóloga inglesa. Evidentemente, los escritores conocen la palabra en inglés pero tuvieron un momento de confusión para escribirla. En el texto tni-5 y tn-13 tan solo olvidaron separar **tape** de **recorder**. En el texto tni-6, además de olvidar separar las palabras **tape** y **recorder**, manifiesta un caso de confusión en la escritura de **tape recorder** porque en lugar de escribir **tape** escribió **taip**. No obstante, también es indiscutible que el escritor sabe cuál es la pronunciación de la palabra, puesto que *ai* se pronuncia [ei] como *a* se lee como [ei] cuando se encuentra en un contexto *consonante + a + consonante + e* como en **tape**, luego la escritura de **taip** es más bien un error de desarrollo de la lengua y error ortográfico que seguramente se corregirá con el transcurso del tiempo. En la muestra del tni-10, además de la separación de **tape** y **recorder**, manifiesta un problema de ortografía en sí y no se debe a la interferencia del español sobre el inglés sino a un problema de desarrollo de la lengua que muy seguramente desaparecerá cuando su hipótesis de escritura de esta palabra se descarte.

Respecto a los casos *question* y *conversecion*, se consideran como un problema de interferencia léxica del español en el inglés si se piensa que hay similitud en la pronunciación o en la escritura de las palabras afectadas entre las dos lenguas, esto es, *question* se asemeja en escritura a la palabra española *cuestión*, y *conversation* se asemeja a la palabra española *conversación*. Entonces, para defender esta tesis es preciso relacionar las palabras afectadas con la palabra que posiblemente quiso escribir el bilingüe con su respectiva pronunciación, lo cual lleva a (ver tabla 20):

Error	Palabra correcta	Pronunciación	Palabra de forma similar en español	Pronunciación
question	question	/'kwɛstʃən/	Cuestión	/kwestɪ'ɔn/
conversecion	conversation	/'kɔ:nvər'seɪʃən /	Conversación	/kɔnbɜrsasɪɔn

Tabla 20: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés

En la tabla 21 se puede observar que la pronunciación de la palabra **question** es similar a la pronunciación de *cuestión*, sólo que la palabra española no tiene el sonido

[ʃ], en lugar de [ə] tiene [ɔ] debido a que la presencia de la marca prosódica y el acento de la palabra inglesa va en la primera sílaba mientras que en la palabra española va en la segunda³. Esto da como resultado un cognado entre las dos lenguas debido a su similitud fonológica, aunque éste sea un cognado falso porque las dos palabras no tienen el mismo sentido. Se puede deducir que en español la secuencia fonética /kw/ en español se escribe con *cu+vocal* mientras que en inglés se hace con **qu+vocal**. El estudiante aplicó la lógica de la lengua española para la escritura de los dos primeros fonemas de /'kwɛstʃən/, pues si /kw/ se escribe **cu**. Respecto a la escritura del resto de la palabra, el escritor sí lo hizo bien pues escribió **-estion** como corresponde según la relación pronunciación grafía de la lengua inglesa /ɛstʃən/.

Error	Palabra correcta	Traducción al español
conversecion	Conversation	Conversación

Tabla 21: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés

Ahora, el caso de *conversecion* es más claro que el anterior, tan solo es necesario relacionar la palabra que el estudiante quiso escribir, buscar su equivalente en español (ver tabla 20) y dar una explicación, pues se trata del caso de un cognado.

Algunas palabras que en español tienen la terminación *-ción* suelen traducirse al inglés cambiando esa terminación a **-tion** como en sensación **sensation**, *comunicación* /**communication**, *fracción* / **fraction**, *loción* / **lotion**, así como *conversación* / **conversation**. El problema aquí es que el escritor olvidó esta relación y mantuvo la partícula *-ción* sin tilde, pero también parece que es un error producido por el descuido, puesto que este estudiante usó una *e* en lugar de la *a* (conversecion) y es la misma persona que escribió *question* en lugar **question**, *lisening* en lugar de **listening**, *why* en lugar de **we**, *paiper* en lugar **paper**, *whit* en lugar de **with**, *reding* en lugar de **reading** aunque haya escrito bien **question** y **read** en algunos apartados.

³ Se debe recordar que la mayoría de las palabras del inglés llevan la entonación en la primera sílaba mientras que en español ocurre principalmente en la segunda. Esta es una de las diferencias más importantes entre estas dos lenguas que no evita la existencia o justificación de los cognados entre los dos idiomas.

Entonces, la escritura de cuestión en lugar de **question** conduce a una incertidumbre de significado porque no hay una palabra en inglés que se parezca a la forma escrita **cuestion** y, por tanto, no hay manera de tratar de identificar aquello que se quiso decir en la oración. De otro lado, el uso de **conversecion**, el error cometido se puede considerar tan solo como un error ortográfico porque el hablante nativo de inglés tiene la pista para tratar de identificar una palabra significativa como **conversation**.

Respecto a la frase *the structure is to put a **grabation** of some lectures and...* (tei-2), el ítem léxico en negrilla es una muestra de calco de una palabra del español al inglés siguiendo el patrón de escritura de algunas parejas de palabras en el español e inglés que se asemejan en su forma, en las cuales la partícula *-ción* del español corresponde a la terminación *-tion* del inglés como se muestra en líneas atrás. Entonces, parece que el escritor pensó que podía hacer lo mismo con el sustantivo *grabación* y compuso la palabra **grabation** queriendo decir **recording**. De este modo, el calco de la palabra española al inglés conduce a una situación de incomprensión de la oración, ya que la palabra **grabation** no existe en inglés.

Es posible que, el escritor haya compuesto esta palabra porque no encontró el sustantivo que correspondía en inglés y aplicó la analogía antes descrita para resolver el problema de la palabra que no recordaba. Aunque el calco conduzca a una palabra inexistente en inglés, se debe reconocer que el escritor busca solucionar el problema de la palabra no recordada sin llegar a utilizar la palabra del español tal cual, se arriesga a equivocarse para poner a prueba su hipótesis de adaptación de la palabra del español al inglés.

Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva. La interferencia léxica por elección incorrecta de preposición en la frase sustantiva corresponde al uso de **in** en lugar de **on** y al uso de **of** en lugar de **about** y se presenta en las muestras citadas en la tabla 22.

El uso de la preposición inadecuada, en los casos de uso de **in** en lugar de **on**, se relaciona con la traducción de la preposición *en* al inglés, considerando que los escritores quisieron decir *tenemos que responder en un papel* (tne-3) y *responder en un papel* (tne-5 y 10).

Razón	Muestra
In vs. on	...we have to respond in a paper. (tei-3)
	...answer in a paper. (tei-5)
	...answer in a paper. (tei-10)
Of vs. about	...answer questions of English. (tei-6)
	...they ask the basic things of English. (tei-13)
	The Michigan is based <i>on</i> the knowledge of english of a person... (tei-14)
	7. it makes questions of vocabulary,... (tei-7)

Tabla 22: Interferencias léxicas por selección incorrecta de la preposición en la frase sustantiva en el texto expositivo en inglés

Los ejemplos anteriores se deben a que la preposición *en* es un homónimo y expresa diferentes cosas para las cuales el inglés tiene varias palabras. Si se consulta un diccionario español-inglés se encuentra que la traducción de la palabra *en* es **in** (en, dentro), **on** (sobre), **inside** (dentro de), **into** (en), **by** (al lado de) y **at** (en). Cada una de estas palabras tiene una carga semántica particular y se usan dependiendo del mensaje que se desea transmitir.

De este modo, el conocimiento de las diferentes formas de *en* del inglés permite dilucidar la preposición correcta para la segunda frase estudiada para este caso (...**in a paper**...). El uso de **in** resulta incorrecto considerando que **to answer in paper** (responder en un papel) implica que una persona abra de alguna manera el papel y escriba algo dentro de este; de igual manera, no puede ser **to answer into paper** porque en este caso se dice que alguien pone unas grafías dentro de algo y donde se pueden mover dentro del papel, lo cual resulta ilógico; tampoco puede ser **to answer by paper**, ya que resulta incomprensible porque **by** es *en* para indicar que se va en un medio de transporte; por el contrario, **to answer on paper** es la forma correcta, puesto que sí es posible dar una respuesta sobre un papel, ya que sobre el papel se puede escribir y por tanto dar una respuesta escrita.

Respecto al otro caso de elección inadecuada de preposición. El uso **of** en lugar de **about** (acerca de), la preposición **of** se usa como una palabra que indica lugar como en *He went to the Tower of London*; indicar un estado como *A state of emergency was declared*; para indicar medidas de algo como en *She bought a pint of milk*; para indicar

la sustancia de la cual algo está hecho como en *It was made of iron*; para indicar posesión como en *He locked the door of the house*; y para revelar la cantidad de algo como en *She bought a box of biscuits* (Parkinson de Saz, 1980, págs. 204-205). En contraste, la preposición *de* (traducción de *of*):

1. prep. Denota posesión o pertenencia. *La casa de mi padre. La paciencia de Job.*
2. prep. U. para crear diversas locuciones adverbiales de modo. *Almorzó de pie. Le dieron de puñaladas. Se viste de prestado. Lo conozco de vista.*
3. prep. Denota de dónde es, viene o sale alguien o algo. *La piedra es de Colmenar. Vengo de Aranjuez. No sale de casa.*
4. prep. Denota la materia de que está hecho algo. *El vaso de plata. El vestido de seda.*
5. prep. U. para señalar lo contenido en algo. *Un vaso de agua. Un plato de asado.*
6. prep. Denota asunto o materia. *Este libro trata de la última guerra. Una clase de matemáticas. Hablaban de la boda.*
7. prep. Denota la causa u origen de algo. *Murió de viruelas. Fiebre del heno.*
8. prep. U. para expresar la naturaleza, condición o cualidad de alguien o algo. *Hombre de valor. Entrañas de fiera.*
9. prep. U. para determinar o fijar con mayor viveza la aplicación de un nombre apelativo. *El mes de noviembre. La ciudad de Sevilla.*
10. prep. **desde** (|| con idea de punto en el espacio o en el tiempo). *De Madrid a Toledo. Abierto de nueve a una.*
11. prep. U. precedida de sustantivo, adjetivo o adverbio, y seguida de infinitivo. *Es hora de caminar. Harto de trabajar. Lejos de pensar.*
12. prep. U. seguida de infinitivo con valor condicional. *De saberlo antes, habría venido.*
13. prep. U. precedida de un verbo para formar perífrasis verbales. *Dejó de estudiar. Acaba de llegar.*
14. prep. U. con ciertos nombres para determinar el tiempo en que sucede algo. *De madrugada. De mañana. De noche. De viejo. De niño.*

15. prep. U. para reforzar un calificativo. *El bueno de Pedro. El pícaro del mozo. La taimada de la patrona.*

16. prep. U. como nota de ilación. *De esto se sigue. De aquello se infiere.*

17. prep. U. con valor partitivo. *Dame un poco de agua.* (Real Academia Española, 2001)

Como se puede observar la preposición *de* tiene un mayor número de denotaciones que la preposición **of**. En primer lugar, **of** no denota asunto o materia como sí lo hace *de*. Entonces, en español es adecuado decir *responder las preguntas de inglés, preguntar cosas de inglés, el examen Michigan mide el conocimiento de inglés, hacer preguntas de vocabulario* mientras se hace referencia al conocimiento de una materia como el inglés o como el vocabulario. La lengua inglesa usa la preposición **about** para denotar el asunto o materia como en **He has written a book about Napoleon** (Parkinson de Saz, 1980, pág. 190), en español *él escribió un libro de/acerca de Napoleón*.

Entonces, el uso de **of** en lugar de **about** en las frases citadas conduce a la incomprensión del significado si se tiene en cuenta que: ...**answer questions of English** implica que las preguntas están hechas de inglés; **they ask the basic things of English** supone que las cosas básicas son hechas del inglés; **The Michigan is based on the knowledge of English** prevee que el conocimiento está construido con el inglés; **it makes questions of vocabulary** presume que las preguntas construidas de vocabulario.

De manera que, para que las frases antes descritas se comprendan correctamente en la lengua inglesa, estas: ...**answer questions about English** (tne-6), **they ask the basic things about English** (tne-13), **The Michigan is based on the knowledge about English** (tne-14), e **it makes questions about vocabulary** (tne-7), pues de lo contrario esas frases tendrían otra connotación como indicar que las preguntas o las cosas están hechas o pertenecen al inglés o que el vocabulario está hecho o pertenece al inglés.

Uso inapropiado del artículo. La interferencia que conduce al uso inadecuado del artículo en el texto expositivo tiene que ver con el uso del artículo indefinido con un sustantivo no contable, así:

a paiper (tei-3)

paper (tei-5, tei-10, tei-13 (x2))

Los ejemplos muestran que los estudiantes toman el sustantivo **paper** como un nombre contable porque le anteponen el artículo indefinido que da cuenta de la existencia de un ítem del elemento nombrado con el sustantivo. Los nombres contables en inglés no admiten que se les antepongan palabras que indiquen número porque estos nombres no tienen forma singular ni forma plural, no obstante, se le s puede anteponer frases que indican cantidad como es el caso de *a piece of paper*, *two pieces of paper*, etc. En cambio, en español, el sustantivo *papel* es un nombre contable al cual se le puede anteponer un número para indicar su cantidad, de tal forma que se puede encontrar frases como *un papel*, *tres papeles*, *165 papeles*, etc. Luego, la frase **a paper** es una muestra del uso del sustantivo *papel* en español como nombre contable y no como se comprende en inglés en cuanto a nombre no contable. Finalmente, se puede asegurar que el cambio de función del sustantivo **paper** conduce a la construcción de una frase imprecisa en su significado, que rompe con la norma de la lengua inglesa.

Elisión del pronombre. Las interferencias observadas respecto al pronombre tienen que ver con una frase en la cual hay una elisión de éste: ...*almost is difficult*... (tei-7). Una práctica común en la lengua española consiste en la no inclusión del sujeto en la frase u oración que tenga un verbo impersonal, puesto que no hay un sujeto explícito al que se le atribuya la acción como, por ejemplo, en *está lloviendo*. De manera contraria, en inglés no se puede omitir el sujeto en ningún caso. La regla consiste en colocar sujeto a toda oración incluso cuando se use un verbo impersonal, en cuyo caso se hace necesario poner el pronombre **it** para representar al sujeto. De este modo, la frase correcta sería **almost it is difficult**.

Entonces, la omisión del sujeto en la oración en cuestión responde a la aplicación de la regla lingüística del español respecto a la omisión del sujeto cuando se usa un verbo impersonal.

1.2.2. Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal

El mayor número de interferencias léxicas que se aparecen en el verbo se relacionan con la *elección errónea de verbo* (34.61%), y *selección incorrecta de preposición en la frase verbal* (34.61%) y unos pocos casos de *cognado falso (verbo)* (15.38%), *elección incorrecta de forma verbal* (7.69%) y *transitividad vs. intransitividad* (7.69%) como se puede observar en el gráfico 8 y tabla 23.

Interferencias (verbo)	Cognado falso	Elección incorrecta de la forma verbal	Transitividad vs. intransitividad	Elección errónea de verbo	Selección incorrecta de preposición	Total
Total	4	2	2	9	9	26

Tabla 23: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del verbo

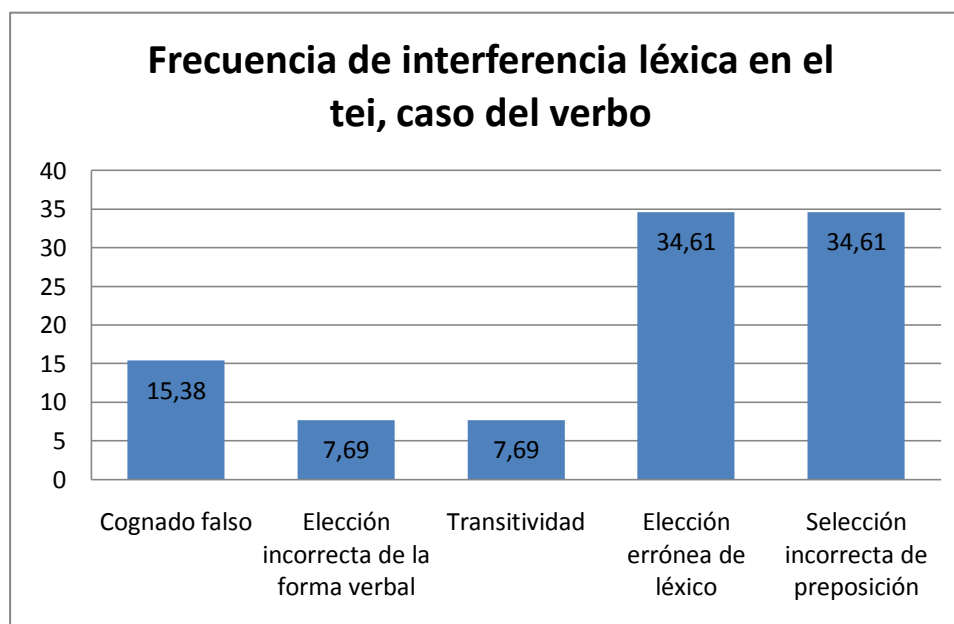


Gráfico 8: Interferencias léxicas en el texto expositivo en inglés, caso del verbo

Elección errónea de verbo. Los casos de verbo equivocado encontrados en el texto expositivo en inglés (ver tabla 24) atañen al uso de una expresión del español adaptada al inglés y un caso en el cual se usa una expresión inadecuada del inglés en lugar del verbo que corresponde en la frase. Para el primer caso, se hace uso inadecuado del verbo **make** y **do** para organizar una frase verbal. Básicamente el problema de

interferencia se resume a las frases verbales *to make questions* y *to do questions* (tne: 2, 7, 11 y 13).

Verbo afectado	Muestra	Traducción literal
to do, to make	... do some questions about that, then... ...someone that make some questions to us...(tei-2)	...hacer algunas preguntas acerca de eso... ...alguien que nos hace algunas preguntas...
	...it also make questions of vocabulary... (tei-7)	... también hace preguntas de vocabulario...
	...a tape that make questions about the story that relate... (tei-11)	...una cinta que hace preguntas de la historia que relata...
	...they make like 100 questions... ...they make some questions to know... (tei-13)	...ellos hacen como 100 preguntas... ...ellos hacen algunas preguntas para saber...
Otros	...a profesor do a interview to us... (tei-11)	...un profesor nos hace una entrevista...
	...they make you interview... (tei-8)	...ellos te hacen una entrevista...
	I haven't make the Michigan exam. (tei-5)	No he hecho el examen Michigan.

Tabla 24: Muestras de interferencias léxicas por elección errónea de léxico (verbo) en el tei

Como se ve en la tabla 24, la traducción literal de las frases verbales con **to make** y **to do** dan como resultado una frase correcta en español porque en esta lengua la acción de producir algo intelectualmente (como una pregunta), crear y construir se expresa con el verbo *hacer*. En contraste, la lengua inglesa tiene dos verbos para gran parte de las concepciones que tiene *hacer* en español, los verbos **to make** y **to do**. **To make** se relaciona con la idea de crear, producir y causar algunos estados emocionales, y **do** tiene la idea de hacer o realizar algunas tareas como hacerse el manicure, hacer ejercicio, cocinar, etc; de otro lado, la lengua inglesa no tiene una frase verbal para decir *hacer preguntas*, lo hace con el verbo **to ask**.

To ask se traduce como preguntar, o sea, hacer preguntas, y se usa con el sustantivo **question**, **to ask a question** o **to ask questions**, es decir, en una traducción literal, *preguntar una pregunta* o *preguntar preguntas*. En español no se dice *preguntar*

preguntas porque resulta ser una frase redundante, ya que el mismo hecho de preguntar implica que hay una pregunta, luego si se usa el sustantivo *pregunta* se prefiere usar el verbo *hacer* para evitar esa redundancia. En contraposición, el inglés no tiene ese inconveniente porque **to ask** no se parece a **question**, de manera que la expresión **to ask questions** es natural y precisa en esa lengua.

Luego, se hace evidente que los escritores que usaron **to make** o **to do** en lugar de **to ask** pensaron primero la frase en español y después la adaptaron al inglés como una forma de expresar la idea que tenían en mente con respecto al suceso que estaban exponiendo. De esta forma, los escritores lograron frases de difícil comprensión.

De manera paralela, la frase *they make you an interview* (tne-8) también tiene que ver con el ejercicio de traducción de español a inglés de la frase, confundiendo el uso del verbo *hacer* del español con el uso del verbo **to make** del inglés en expresión de *hacer una entrevista*, aunque también sea posible usar el verbo *entrevistar*. El asunto es que la entrevista no es algo que se construya físicamente (**to make**) sino más bien intelectualmente, entonces **to make** resulta absolutamente inapropiado porque expresa una idea incomprensible en inglés. En el caso que fuera posible la idea de hacer una entrevista sin el sentido de construir físicamente se elegiría **to do** y en ese caso sería completamente innecesario el verbo **to interview** y no existiría como tal, además de no tener fuerza expresiva. La realidad es que existe el verbo **to interview**.

Preposiciones afectadas	Muestras
In vs. on	The Michigan exam is based in ...; Listening is based in ... Grammar is based in ...(tei-6)
	...the part of listening that consist in listen a tape... ...the grammar exam that consist in repond 100 questions... (tei-11)
	The Michigan is based in the knowledge... (tei-14)
By vs. on	The Michigan consist by grammar...; the exam consist by close... (tei-3)
	...this evaluation consist by time (tei-7)

Tabla 25: Muestras de interferencias léxicas por selección incorrecta de preposición (verbo) en el tei

Selección incorrecta de preposición en la frase verbal. Las muestras de la tabla 25 presentan un caso de elección incorrecta de la preposición que sirve de partícula del

verbo que le precede. Se tienen los verbos *to base in*, *to consist in* y *consist by* en lugar de **to base on** y **to consist on**, que son influencia de las combinaciones españolas *basar en* y *consistir en*. Como se advirtió anteriormente, en diferentes apartados, la interferencia léxica del uso del **in** en lugar de otra preposición en inglés responde a que la preposición *en* (su traducción) es un homónimo en español que corresponde a las preposiciones inglesas **in**, **into**, **inside**, **at**, **on**, **by** y **for**.

De todas las palabras que traducen *en*, la que se adecua mejor a los verbos citados es **on**, puesto que al decirse **to base on** se indica que algo está *basado en* algo y **to consist on** implica que algo *consiste en* un asunto. Por el contrario, **to base in** no significaría que algo se basa dentro de algo, **to base inside** que algo se basa dentro de algo, **to base into** que algo se basa dentro de algo que puede estar en movimiento, **to base by** indica que algo se basa en algo en lo que se va (en el transporte) y **to base at** que algo se basa en algo en un lugar, lo que no tiene ningún sentido así como usar esas preposiciones con **to consist**.

Luego, la elección incorrecta de preposición como partícula para los verbos citados conduce a la incomprensión del significado de la frase por falta de precisión en la misma.

Caso	Muestras	Traducción literal
Respond vs. answer	...we have to respond on paper. (tei-3)	<i>Nosotros tenemos que responder en un papel.</i>
	...you have to respond many things (tei-9)	<i>Tú tienes que contestar muchas cosas... (tei-9)</i>
	You doesn't response... (tei-7)	<i>No respondes...</i>
Mark vs. write on	... they give a paper that we have to mark (tei-13)	<i>Ellos dan un papel que tenemos que marcar.</i>

Tabla 26: Muestras de interferencias léxicas por cognado falso (verbo) en el tei

Cognado falso (verbo). Se encontraron dos casos de uso de cognado falso, *to respond* y *to mark* (ver tabla 26). El uso del verbo **to respond** en lugar de **to answer** por parte del bilingüe tiene que ver con el ejercicio de traducción del verbo *responder* a la palabra inglesa más cercana a la forma del español, una con la que comparte el origen

etimológico del latín, **to respond**, aunque no comparta la misma idea en todas sus concepciones. **To respond** es un verbo intransitivo que hace referencia a la acción de dar respuesta a un estímulo, o contestar en el sentido intransitivo del verbo (¡responde!), mientras que en español *responder* tiene función transitiva e intransitiva por lo que se le atribuye las ideas de contestar, replicar, corresponder, reaccionar (Espasa-Calpe, 2005), volver en sí, hacerse responsable con exigencia o no de complemento de objeto directo. Luego, este par de palabras son un cognado verdadero en cuanto a la idea de mostrar una reacción frente a un estímulo, pero no lo son en el sentido de dar respuesta a algo.

En el caso de la idea que debía expresar los escritores, es preciso decir que la forma de responder que se requería era de la función transitiva porque era necesario indicar aquello a lo que se debía responder, dar respuesta a las preguntas realizadas por el evaluador de la prueba oral del examen de competencia lingüística ECPE (examen administrado por el Centro Colombo Americano y evaluado por la Universidad de Michigan). La forma correcta de decirlo en inglés es a través del uso de un verbo con función de transitiva que expresa la idea manifiesta aquí, **to answer**, logrando la frase **you have to answer questions about many facts**.

En el caso de *they give a paper that we have to mark*, se usa **to mark** queriendo decir escribir el nombre sobre el papel que ellos nos dan, pero **to mark** no tiene esa connotación en inglés. **To mark** es señalar, corregir un examen, marcar a un oponente, etc. (Oxford University Press, 2005), por su parte, el verbo español *marcar* quiere decir señalar con signos distintivos algo, herir por corte o contusión, dividir espacios, poner la indicación del precio, marcar a un oponente, etc. (Real Academia Española, 2001). Como se puede observar, las dos palabras no comparten todas las connotaciones entre sí, luego, son transparentes en algunos sentidos pero en otros no lo son como en el caso de la frase expresa aquí. Entonces, se puede decir que **to mark** y *marcar* son un cognado verdadero en cuanto al sentido de marcar a un oponente, pero no en el sentido de señalar con signos distintivos algo (indicando pertenencia). Ahora, es preciso mencionar que en la lengua inglesa la acción de escribir el nombre sobre un papel, en el sentido de *marcar*, se expresa con el verbo **to write**.

Elección incorrecta de la forma verbal. Las muestras de la tabla 27 contienen dos errores de elección incorrecta de la forma verbal y parecen ser producto de la influencia

de la lengua española considerando que su traducción literal es correcta en esta lengua, es decir, en español es correcto poner el verbo en forma infinitiva cuando éste está delante de una preposición. Al contrario, en inglés todo verbo que va después de una preposición se debe escribir en su forma de presente participio, luego, la forma correcta de la frase debe ser **the part of listening that consist on listening to a tape** y **the grammar exam that consist on answering 100 questions**. Se ha agregado la partícula **to a listen** porque en este caso el verbo lo requiere para lograr su función transitiva.

Entonces, el escritor estaba usando la norma del español, el verbo en infinitivo cuando va seguido de una preposición, para la composición de su frase en inglés. Luego, es posible que el estudiante haya pensado la frase primero en español y luego la haya adaptado al inglés lo que causó un problema ortográfico que puede causar extrañeza por parte del emisor hablante nativo de inglés, pero que de alguna manera puede entender lo expresado.

Muestras	Traducción literal
...the part of listening that consist in listen a tape... (tne-11)	...la parte de escucha que consiste en escuchar una cinta...
...the grammar exam that consist in repond 100 questions... (tne-11)	...el examen de gramática que consiste en responder 100 preguntas...

Tabla 27: Muestras de interferencias léxicas por elección incorrecta de la forma verbal (verbo) en el tei

Transitividad vs. intransitividad. Las frases citadas en la tabla 28, son un caso de interferencia léxica que se debe a la transferencia de función del verbo *escuchar* al verbo **to listen**. En otras palabras, el estudiante olvidó poner la partícula **to** después del verbo **to listen** para expresarlo en su manera transitiva, pues **to listen** es la forma intransitiva del verbo y requiere del **to** para hacerlo transitivo (**to listen to**) y así poder hacer referencia a un objeto directo. El asunto es que las oraciones citadas incluyen un objeto directo después del verbo y de este modo es preciso usar **to listen to** para mostrar que lo que sigue es el objeto directo sobre el cual que recae la acción, escuchar la grabadora y escuchar las palabras.

En cambio, en español, el verbo *escuchar* es un verbo intransitivo y transitivo a la vez, y no requiere del uso de una partícula para adquirir la última función. Entonces, es correcto decir ¡*escuche!* como *no has escuchado lo que has dicho*. Entonces, parece que el estudiante transfirió el conocimiento del verbo *escuchar* del español al verbo **to listen**, puesto que son equivalentes de traducción y no advirtió que no comparten su función plenamente porque, como se dijo, no agregó la partícula para generar la función. Es posible que ese error se deba, primero, a la ignorancia del funcionamiento de la gramática en la lengua inglesa en contraste con la de la lengua española en este caso particular o, segundo, a un olvido porque los profesores siempre advierten que el verbo **to listen** se debe usar con la partícula **to** (**to listen to**).

Listen vs. listen to	Traducción literal
...by taking some notes and listen so well what's the <i>tape recorder</i> is talking...; the words wasn't there, I haven't listened . (tei-7)	...tomando algunas notas y escuchar bien qué está la grabadora hablando... ...las palabras no estaban allí, no he escuchado.

Tabla 28: Muestra de interferencia léxica transitividad vs. intransitividad en el tei

En todo caso, esta interferencia provoca una violación de la norma y no afecta el significado, puesto que, de una manera u otra, el emisor del mensaje tiene los elementos léxicos para comprender el significado que el escritor pretende transmitir.

1.2.3. Interferencia léxica a nivel del adverbio y la frase verbal adverbial

La interferencia léxica en el adverbio, en el texto expositivo en inglés, se reduce a la presencia de un error de traducción palabra a palabra de la frase adverbial como se describe a continuación.

Traducción palabra a palabra de la frase adverbial. Se presenta el caso de *it just repeat **one time*** (tei-7). La *interferencia léxica por traducción palabra a palabra* de una frase adverbial del español al inglés se da en **one time**, ya que esta frase traduce literalmente *una vez*. **One time** no es una frase significativa en inglés porque esta lengua tiene otra forma para expresar la idea que el escritor quiso transmitir, en este caso la

lengua inglesa emplea la forma **once** para decir *una vez*, que muy seguramente el estudiante aprendió en algún momento de sus ocho años de estudio y olvidó por falta de uso.

1.3. Texto argumentativo en inglés

El texto argumentativo en inglés experimentó una mayor frecuencia de interferencias léxicas a nivel del sustantivo (81%) en contraste con la frecuencia de interferencias léxicas en el verbo (19%) tal como se puede observar en el gráfico 9 y tabla 29. En las siguientes líneas se describen cada una de las interferencias identificadas en el texto argumentativo en inglés.

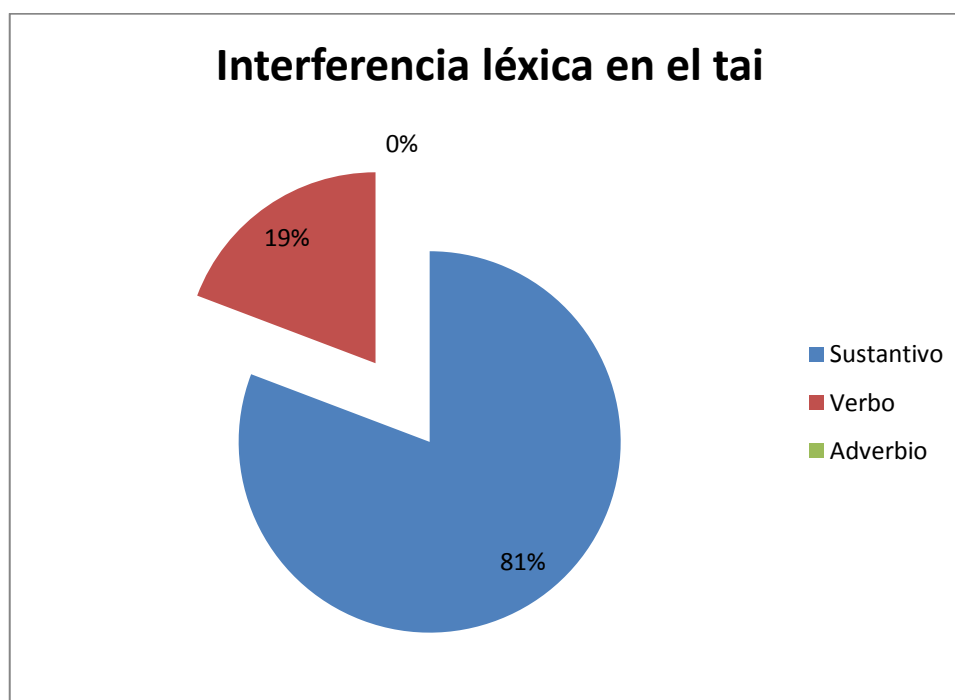


Gráfico 9: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés

1.3.1. Interferencia léxica a nivel del sustantivo y la frase adverbial

Las interferencias léxicas en el sustantivo se debieron principalmente al *uso inapropiado del artículo* (85.71%) y unos pocos casos de *elisión el pronombre* (9.52%),

selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva (5%) y calco ortográfico de sustantivo (4.76%) como lo ilustra el gráfico 10 y la tabla 30.

Categoría gramatical	Sustantivo	Verbo	Adverbio
Nº interferencias	21	5	0

Tabla 29: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés

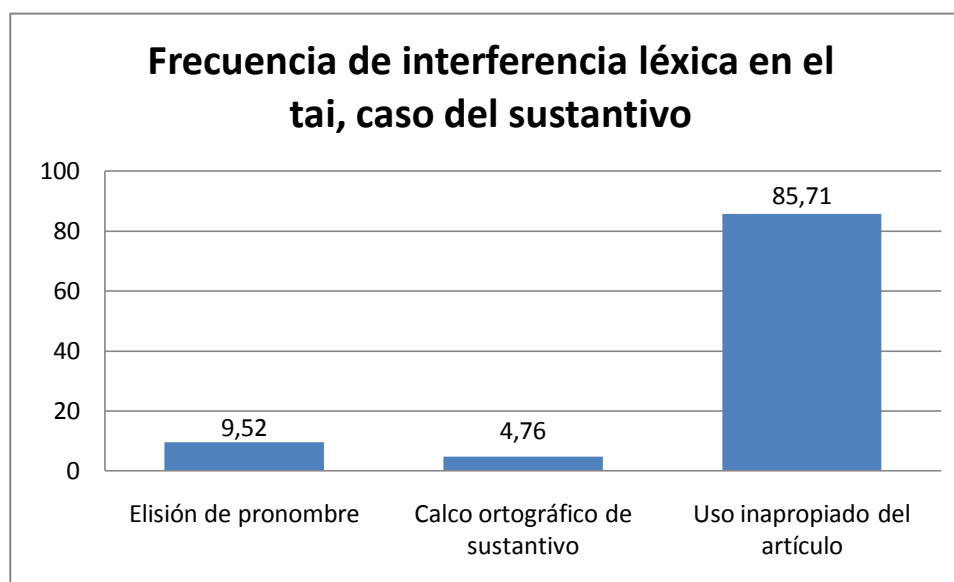


Gráfico 10: Frecuencia de interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés, caso del sustantivo

Interferencia en el sustantivo	<i>Elisión de pronombre</i>	<i>Calco ortográfico de sustantivo</i>	<i>Uso inapropiado del artículo</i>	Total
Nº de interferencias	2	1	18	21

Tabla 30: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en inglés, caso del sustantivo

Uso inapropiado del artículo. Los problemas de interferencia léxica que se presentan por el uso inadecuado del artículo en el texto argumentativo en inglés corresponden al uso del artículo definido cuando no es necesario hacerlo y se repite 18 veces en 7 de 10 los textos obtenidos (ver tabla 31).

Todas las frases citadas son anómalas en cuanto al uso del artículo definido en inglés (*the*), puesto que en esta lengua el artículo definido no acompaña al sustantivo cuando se nombra el objeto de manera general (LEO Network) como se sugiere con la idea de qué pasaría si el sol desapareciera, en la cual el conjunto de cosas sufrirían las consecuencias y no un grupo particular de ellas. En contraste, en la lengua española los sustantivos o nombres se acompañan del artículo “cuando se usan en sentido definido como: *los hombres son mortales*, porque el sentido de esta proposición comprende a todos los hombres (Real Academia Española, 2009, p. 32). Es decir que, en español, se usa artículo definido con el sustantivo para referirse a las cosas en general que nombra el sustantivo.

Muestras	Traducción literal al español
All the life disappear... (tai-1)	Toda la vida desaparece... ...los árboles pueden caerse...
... the animals (would) die ...we <i>breath</i> because of the trees ... (tai-3)	...los animals <i>morirían</i>respiramos a causa de los árboles...
...all the people will die, the animals, the plants , everybody... ...without sun the plants can't make photosynthesis... ...so the animals would die. The humans will die...(tai-5)	...toda la gente morirá, los animals, las plantas, todos... ...sin sol las plantas no pueden hacer fotosíntesis... ...entonces los animales morirán. Los humanos morirán...
...because the plants would not grow, the animals could not hunt... (tai-8)	...porque las plantas no crecerían, los animales no cazarían...
Happen that the personsthe sun is the life for the persons ... (tai-9)	Sucede que las personas... ...el sol es la vida para las personas...
...because is necessary to the plants the people & animals . (tai-10)	...porque es necesario para las plantas... ...el pueblo y animales.
...many people are going to be affected by the threes the people will be damage the streets... (tai-13)	...much gente va a estar afectada por los árboles... ...el pueblo dañará las calles...

Tabla 31: Muestra de interferencias léxicas por uso del artículo en tai

En este sentido, es fácil deducir que los escritores aplicaron la norma del español de incluir el artículo definido a aquellos objetos de los que se hablan de manera general y no la norma correspondiente a la lengua inglesa, en la que se escribió la frase. Es decir, dijeron **the animals, the plants, the persons, the life** y **the trees** queriendo nombrar todos los elementos del grupo animal, de plantas, de personas, de vida y de árboles, que

se deben expresar en inglés sin el uso del artículo definido; la situación del sustantivo **people** es mucho más delicada porque el significado de esta palabra depende de la presencia o no del artículo definido, pues **people** es gente (en general) y **the people** es el pueblo, haciendo referencia a un grupo de personas. Luego, decir **the people** implica excluir a un grupo de personas, en cambio, **people** implica que se hace referencia a todas las personas.

El resultado del uso de la norma del español sobre el inglés en este caso es limitar el significado del sustantivo a un grupo particular de cosas que nombra y no a la generalidad del objeto nombrado como se pretende. Entonces, el mensaje no será entendido en toda su magnitud por parte de un hablante nativo de inglés.

Elisión de pronombre. Se presentan dos casos:

Happens that the persons... (tai-9)

...because **is** necessary to the plants for have air (tai-10)

La interferencia léxica del español en cuanto al uso del pronombre se limita a dos casos de elisión del mismo, lo que genera una frase anómala en la lengua inglesa. En inglés es preciso usar un sustantivo o un pronombre como sujeto de la frase u oración porque esta lengua no tiene otro recurso que le permita al usuario de la lengua tener la certeza de quién realiza o a quién le recae la acción. En contraste, la lengua española no emplea un sustantivo o un pronombre (en función sustantiva) cuando el sujeto se ha mencionado con anterioridad y tampoco con los verbos impersonales. Los verbos impersonales en español no requieren del uso de un sujeto, pero se conjugan en la tercera persona del singular.

Los verbos impersonales en inglés se expresan con el pronombre **it**, de forma tal que el verbo nunca queda sin sujeto, luego, las frases citadas deben expresarse como **It happens that people...** y **...because it is necessary to plants to have air.** De este modo, se deduce que la elisión del sujeto en la frase en inglés citadas, corresponde al seguimiento de la norma gramatical del español en la que dice que los verbos impersonales no requieren el uso de un sujeto (aunque sí exija una conjugación precisa). Nuevamente, se puede pensar que los escritores de las frases anómalas estudiadas pudieron haber pensado dichas frases primero en español y luego las adaptaron al

inglés, aunque también es posible que la elisión del pronombre (sujeto) se deba a un error de desarrollo de la lengua inglesa que seguramente con el tiempo desaparezca cuando el escritor haya descartado la hipótesis que lo condujo a escribir de manera inadecuada la frase al notar que ésta es incomprendible para usuario muy competente en la lengua.

Sea como sea, la elisión del sujeto en las frases citadas en este apartado conduce a la violación de la norma del inglés y no genera cambio de significado debido a que se trata de frases que usan verbos impersonales, lo cual supone que el sujeto olvidado es *it*.

Calco ortográfico de sustantivo. Se encuentra un error causado por el calco ortográfico en el sustantivo, *photosintesis*, caso en el que el escritor intentó seguir la regla de escritura del inglés para la palabra porque escribió *ph* para representar el sonido [f] considerando que el sustantivo es de origen griego y el sonido [f] corresponde a *ph* en la escritura inglesa. No obstante, el escritor olvidó que la primera *i* corresponde a *y*, y que la *t* debe estar acompañada de la *h* en representación de [θ] de la palabra griega que dio origen a la palabra inglesa. Lo anterior tiene que ver con la forma de la escritura de la misma palabra en español, lengua que adaptó su escritura a la forma evolucionada del sustantivo que se conoce ahora como *fotosíntesis* (de *υοτο* a foto y de *σύνθεσις* a síntesis), es decir, [f] es *f* y todo lo demás como suena, *fotosíntesis* (ver tabla 32).

Muestra	Escritura correcta	Equivalente en español
photosintesis (tni-5)	photosynthesis	fotosíntesis

Tabla 32: Muestra de interferencias léxicas por calco ortográfico en tai

El resultado de esta interferencia léxica es el error ortográfico, ya que la palabra da pistas suficientes para su interpretación, después de todo se cambió una “y” por “i” y se omitió una “h” y esto no represente ningún problema, ya que en inglés no existe una palabra que con esos cambios signifique algo.

1.3.2. Interferencia léxica a nivel del verbo y la frase verbal

En esta categoría sólo se presenta un tipo de interferencia léxica: calco ortográfico de verbo.

Muestra	Palabra en inglés	Palabra en español
...the light desapear ...; disappear (tai-3)	disappear	desaparecer
... desepear ; 7. desapear (x2) (tai-7)		

Tabla 33: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico (verbo) en tai

Calco ortográfico de verbo. Los verbos con ortografía anómala que se observan en la tabla 33 representan casos de interferencia léxica del español en el inglés si se compara las palabras escritas por los sujetos en los textos, la forma correcta en inglés y la forma en español del mismo ítem. Por un lado, los sujetos citados escribieron desapear, disapear y desepear, la forma correcta del verbo en inglés es **disappear** y la forma de la palabra en español es *desaparecer*. En todos los casos, se observa que los sujetos usaron una sola “p” en lugar de las dos que corresponden, quizá porque en español no hay palabras que se escriban con doble “p”. Además, en inglés, la doble p es tan sólo un asunto ortográfico, puesto que no implica que se pronuncien las dos, sólo se realiza oralmente una [p]. De otro lado, los escritores que usaron e para acompañar la d en lugar de “i”, lo pudieron haber hecho así porque en español la secuencia de la palabra va con *de* (*desaparecer*), sin embargo, puede que los estudiante hayan escrito “e” en lugar de “i” porque “e” se pronuncia en inglés [i] al igual que “i” en algunos contextos como en *disappear* ([di]).

En conclusión, este caso puede ser una interferencia léxica del español al inglés causado por un cognado, pero también es posible pensar que se trate de un problema de desarrollo considerando que se trata de un problema ortográfico en el cual el escritor tiene dudas sobre la escritura de la palabra partiendo de la forma sonora de la misma.

2. Resumen de resultado del análisis de la interferencia léxica en los textos en inglés

Las interferencias léxicas en el texto en inglés (narrativo, expositivo y argumentativo) se dan principalmente en el texto narrativo como se puede observar en el gráfico 11. El texto narrativo en inglés (tni) alcanzó técnicamente la mitad del total (49%) de interferencias léxicas encontradas en los textos en inglés mientras que, en segundo lugar, se ubica el texto expositivo en inglés (tei) con un 34% de los casos de interferencia léxica y, en último, lugar, con un porcentaje reducido (17%), se encuentra el texto argumentativo en inglés (tai; ver gráfico 10 y tabla 34). No obstante, se debe tener en cuenta que la menor ocurrencia de interferencias léxicas en tai se puede deber, en parte, a que: 1. Se recogieron 10 textos argumentativos en inglés en contraste con los 14 textos recogidos para tni y otros 14 para tei; y 2. Los textos argumentativos en inglés (tai) conseguidos tienen una extensión menor a los textos narrativos y expositivos en inglés.

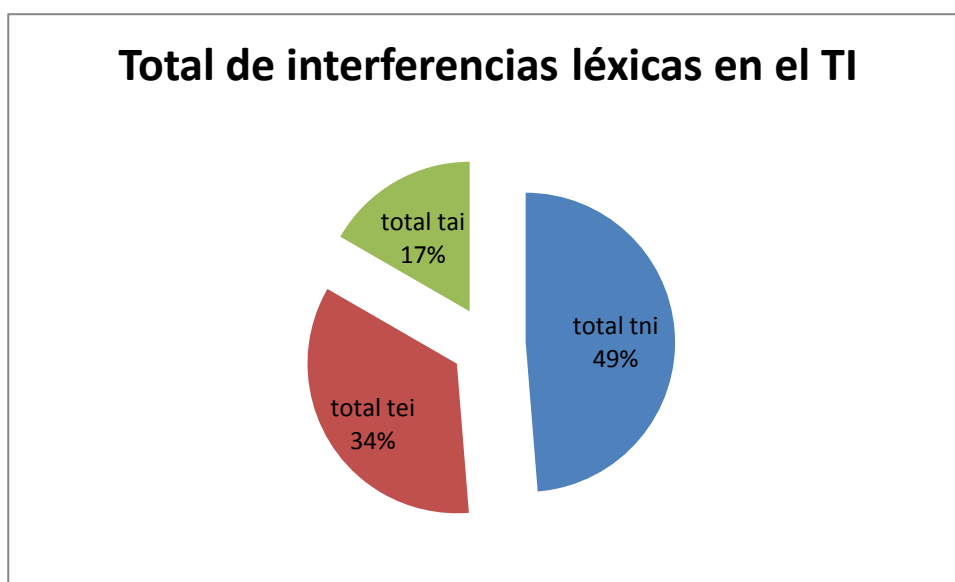


Gráfico 11: Interferencias léxicas en cada uno de los textos en inglés

Total tni	Total tei	Total tai	Frecuencia total
78	54	26	158

Tabla 34: Interferencias léxicas en cada uno de los textos en inglés

Entonces, si se observa el promedio de interferencia léxica de cada texto con relación al número de palabras escritas por los bilingües (ver tabla 35), se observa que, definitivamente, el texto narrativo en inglés (tni) contiene el mayor porcentaje de interferencias léxicas (5.9%) respecto a los otros textos. También, se puede ver que el texto argumentativo, pese a su poco número de interferencias léxicas, se ubica en el segundo lugar de los textos en inglés con mayor promedio de interferencia léxicas (4.68%). Finalmente, el texto expositivo en inglés no queda lejos del porcentaje de interferencia léxica del texto argumentativo (3.15%).

Texto	Total de interferencias léxicas	Total Nº de palabras	Frecuencia de interferencias léxicas
tni	78	1287	5.9
tei	54	1716	3.15
tai	26	556	4,68
Total	158	3559	13.7

Tabla 35: Total de interferencias léxicas en relación con el total de palabras escritas en los textos

2.1. Interferencias léxicas por categoría gramatical en relación con el tipo de texto

El análisis de los textos en inglés dio como resultado una mayor frecuencia de aparición de interferencias léxicas que afectan al sustantivo, un porcentaje del 56% de todos los casos identificados. En menor medida, pero igualmente importante, la interferencia léxica en el verbo obtuvo el 38% de las apariciones. En cambio, la frase adverbial tuvo una frecuencia de interferencia léxica de tan sólo el 6% del total de interferencias identificadas en los textos en inglés (ver gráfico 11).

Si se seleccionan los sujetos que escribieron los tres textos en inglés (10 escritores), se sigue manteniendo la misma tendencia, pues el sustantivo es la categoría con mayor aparición de interferencias léxicas (de 55%). El verbo mantiene el segundo lugar con un porcentaje menor de interferencias léxicas (32%) y el adverbio sigue en el último lugar, con un aumento de porcentaje, en cuanto a la frecuencia de aparición de interferencias léxicas (13%; ver gráfico 13 y tabla 36).

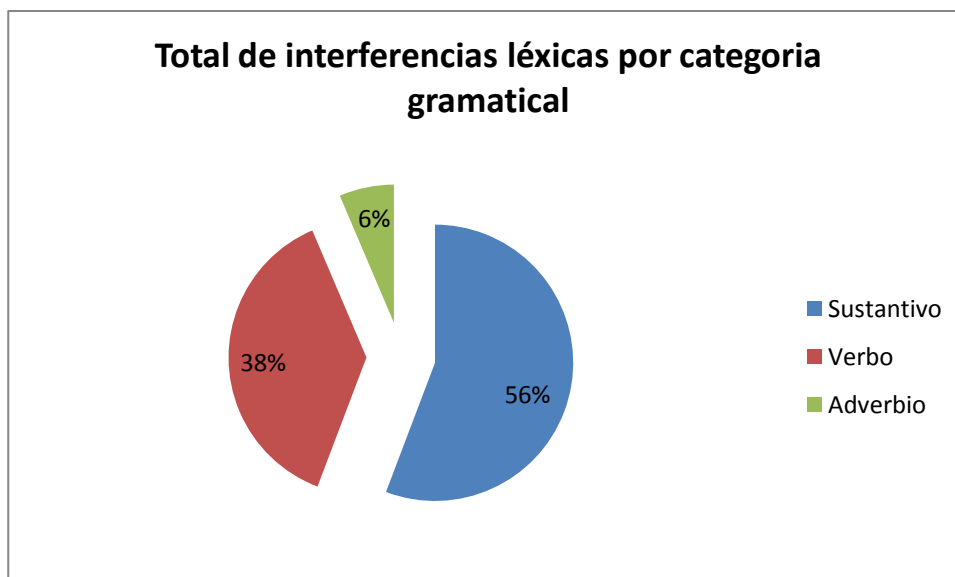


Gráfico 12: Total de interferencias léxicas por categoría gramatical

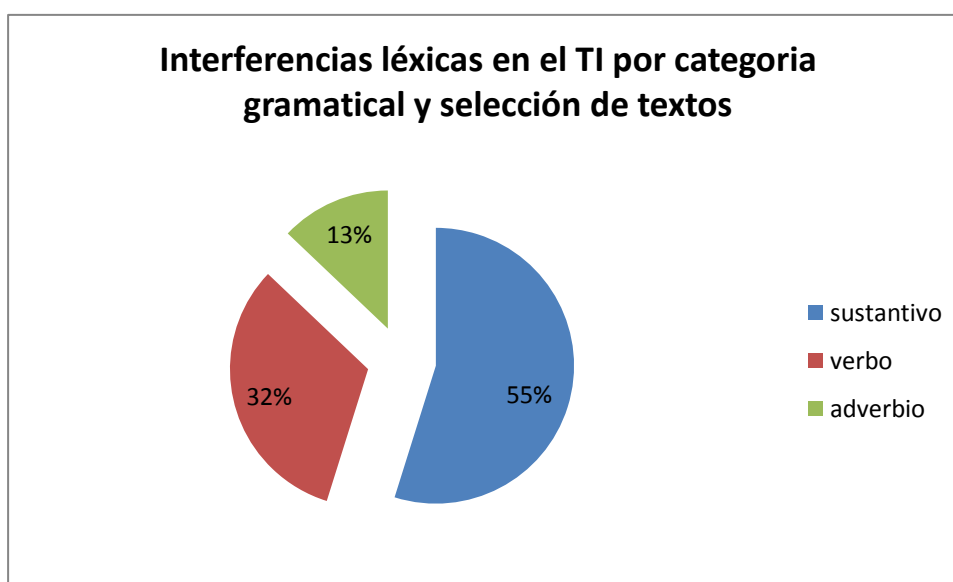


Gráfico 13: Interferencias léxicas en los textos en inglés, selección de participantes

Definitivamente, el tipo de texto más afectado con la interferencia léxica es el texto narrativo en inglés (tni) con el mayor caso de interferencias en el sustantivo, verbo y adverbio. En segundo lugar, y con una cantidad importante de este error lingüístico, está el texto expositivo en inglés (tei) con una alta frecuencia de interferencias en el sustantivo y en el verbo. En el último lugar, con un número reducido de interferencias, está el texto argumentativo en inglés (tai) con la aparición de interferencias en el nivel de la frase sustantiva principalmente (ver gráfico 15).

Total tni	Total tei	Total tai	Frecuencia total
62	31	26	119

Tabla 36: Interferencias léxicas en los textos en inglés, selección de participantes

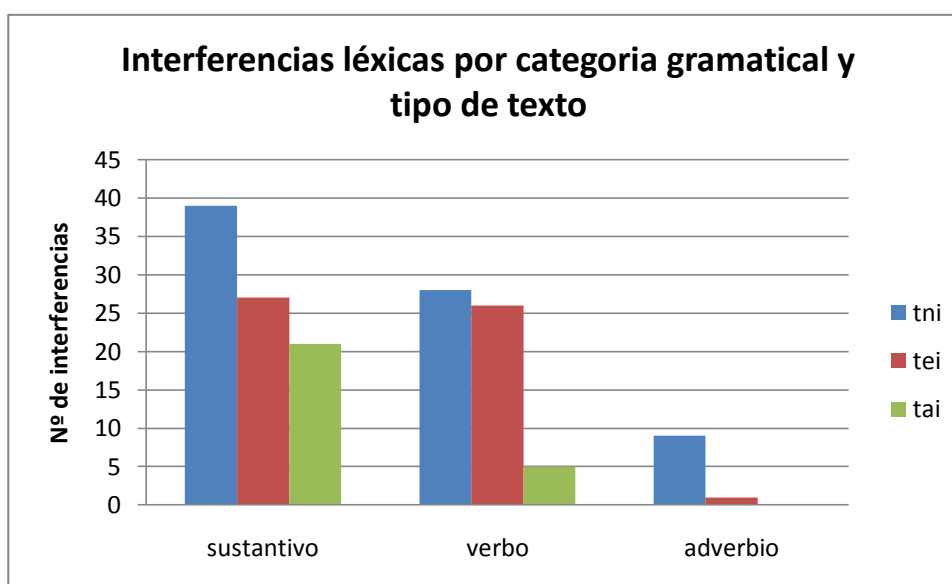


Gráfico 14: Interferencias léxicas por categoría gramatical y tipo de texto

Interferencia en el sustantivo y frase sustantiva. Los casos de interferencia léxica que se presentan en el texto en inglés tienen que ver con los fenómenos de *uso inapropiado del artículo*, *elisión del pronombre*, *selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva*, *pluralización del sustantivo*, *elección errónea de sustantivo*, *calco ortográfico de sustantivo*, *cognado falso (sustantivo)* y *traducción palabra a palabra de la frase sustantiva*. Como se puede observar en el gráfico 16 y la tabla 37, las interferencias léxicas relacionadas con *el uso inapropiado del artículo*, *la pluralización del sustantivo* y *el calco ortográfico de sustantivo* son los casos más recurrentes de interferencia léxica a nivel del sustantivo. En segundo lugar de importancia, con una frecuencia considerablemente menor, se encuentran las interferencias léxicas que tienen que ver con la *selección incorrecta de la preposición en la frase sustantiva*. En último lugar, aparecen otros casos que se presentan de manera esporádica en los textos en inglés como *la elisión de pronombre*, *la elección errónea de sustantivo*, *la traducción palabra a palabra de frase sustantiva* y *el cognado falso*.

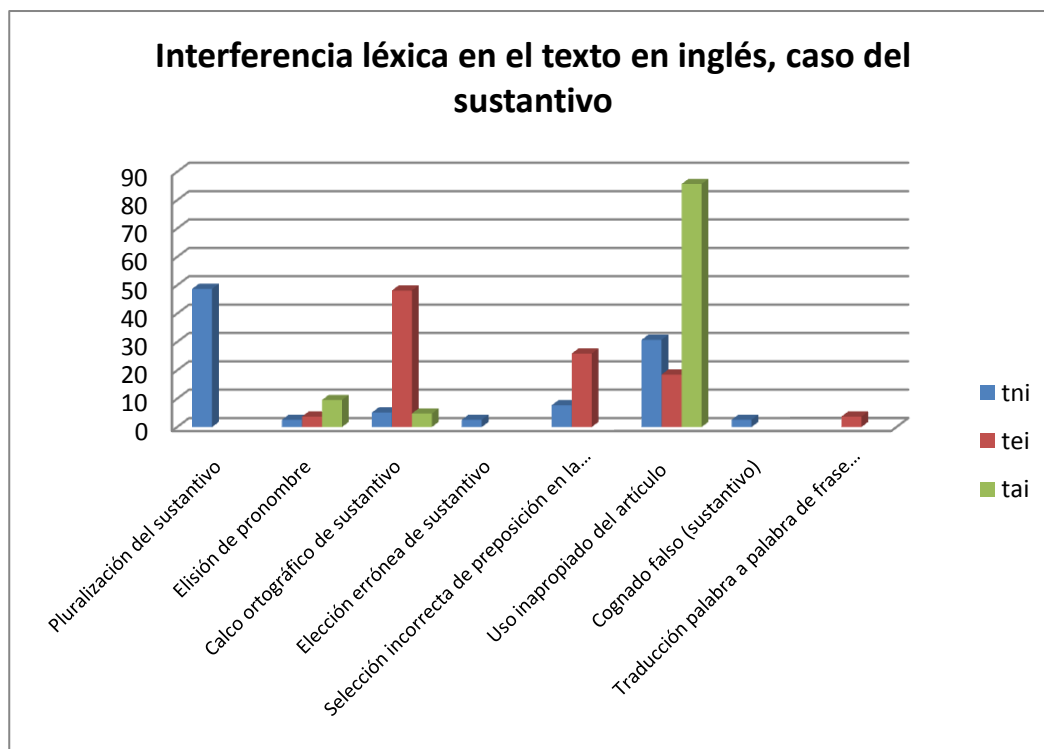


Gráfico 15: Interferencias léxicas en el sustantivo en los textos en inglés

	<i>Pluralización del sustantivo</i>	<i>Elisión de pronombre</i>	<i>Calco ortográfico de sustantivo</i>	<i>Elección errónea de sustantivo</i>	<i>Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva</i>	<i>Traducción palabra a palabra de la frase sustantiva</i>	<i>Uso inapropiado del artículo</i>	<i>Cognado falso (sustantivo)</i>	Total
Total tni	19	1	2	1	3	0	12	1	39
Total tei	0	1	13	0	7	1	5	0	27
Total tai	0	2	1	0	0	0	18	0	21
Total	19	4	16	1	10	1	35	1	87

Tabla 37: Interferencias léxicas en el sustantivo en los textos en inglés

Al mismo tiempo, se puede observar que el número de tipos de interferencia léxica a nivel del sustantivo son 8, de los cuales el texto narrativo experimentó 7, el texto expositivo 5 y el texto argumentativo 1. De este modo, se deduce que, definitivamente, el texto narrativo es el que cuenta con la mayor frecuencia de ocurrencia de las interferencias léxicas relacionadas con el sustantivo.

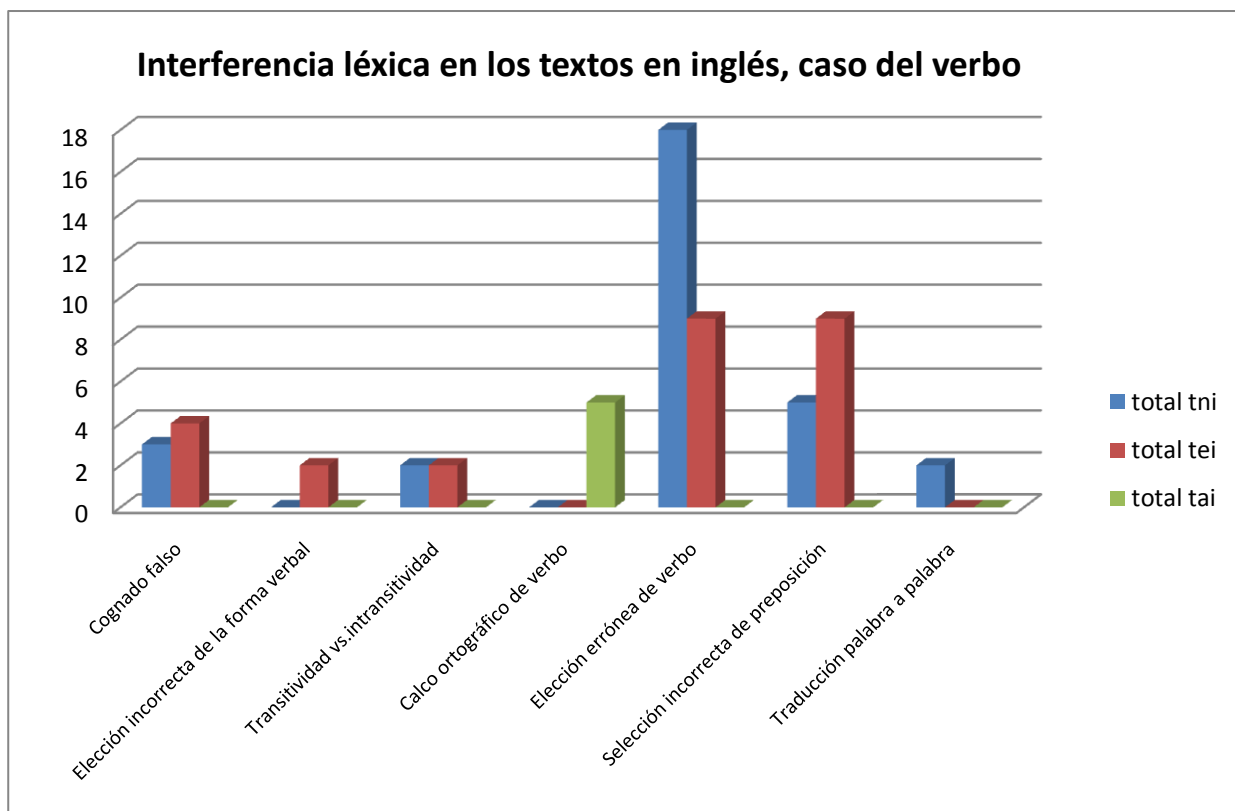


Gráfico 16: Interferencias léxicas en el texto en inglés, caso del verbo

Interferencia en el verbo y la frase verbal. La tabla 38 muestra que el mayor número de interferencias léxicas a nivel del verbo se dan en el texto narrativo en inglés (tni) y en el texto expositivo en inglés (tei), los cuales experimentan gran parte de los tipos de interferencia léxica relacionadas con el verbo encontrados en los textos en esa lengua. Estos son *cognado falso (verbo)*, *elección incorrecta de forma verbal*, *transitividad vs. intransitividad*, *calco ortográfico*, *elección errónea de verbo*, *selección incorrecta de preposición en la frase verbal* y *traducción palabra a palabra de la frase verbal*. El tipo de interferencia más recurrente relacionada con el verbo es la *elección errónea de verbo*, la cual se evidencia como la más importante en los textos narrativo, expositivo y argumentativo, aunque el nivel de importancia en el último texto mencionado se comparte con la *selección incorrecta de preposición en la frase verbal* y se constituye en el segundo tipo de interferencia que aparece con mayor frecuencia en el texto narrativo y en el texto expositivo en inglés.

Los demás tipo de interferencia - *selección incorrecta de preposición en la frase verbal*; *cognado falso (verbo)*, *calco ortográfico*, *transitividad vs. intransitividad*,

elección incorrecta de la forma verbal y traducción palabra a palabra de la frase verbal- aparecen de manera esporádica en los textos narrativo, expositivo y argumentativo, con una frecuencia que no supera en ningún caso el 20% (ver gráfico 16).

Interferencia en el verbo	Cognado falso (verbo)	Elección incorrecta de la forma verbal	Transitividad vs. intransitividad	Calco ortográfico	Elección errónea de verbo	Selección incorrecta de preposición en la frase verbal	Traducción palabra a palabra de frase verbal	Total
total tni	3	0	2	0	18	5	2	30
total tei	4	2	2	0	9	9	0	26
total tai	0	0	0	5	0	0	0	5
	7	2	4	5	27	14	2	61

Tabla 38: Interferencias léxicas en el texto en inglés, caso del verbo

Interferencias en el adverbio y la frase adverbial. Las interferencias léxicas a nivel del adverbio o frase adverbial se presentan con mayor frecuencia en el texto narrativo en inglés (tni) que experimenta todos los tipos de interferencia léxica relacionadas con el adverbio encontradas en los textos analizados. En cambio, el texto expositivo en inglés (tei) sólo experimenta un tipo de interferencia léxica en el adverbio frente a ningún caso en el texto argumentativo en inglés (tai; ver gráfico 17 y tabla 39).

Los tipos de interferencia léxica relacionada con el adverbio encontradas se nominan aquí como *calco ortográfico de adverbio*, *elección errónea de adverbio* y *traducción palabra a palabra*. Como se mencionó anteriormente, el texto narrativo experimentó todos los tipos de interferencia de adverbio mencionados, mientras que el único tipo de interferencia de adverbio que aparece en el texto expositivo se relaciona con la *traducción palabra a palabra*.

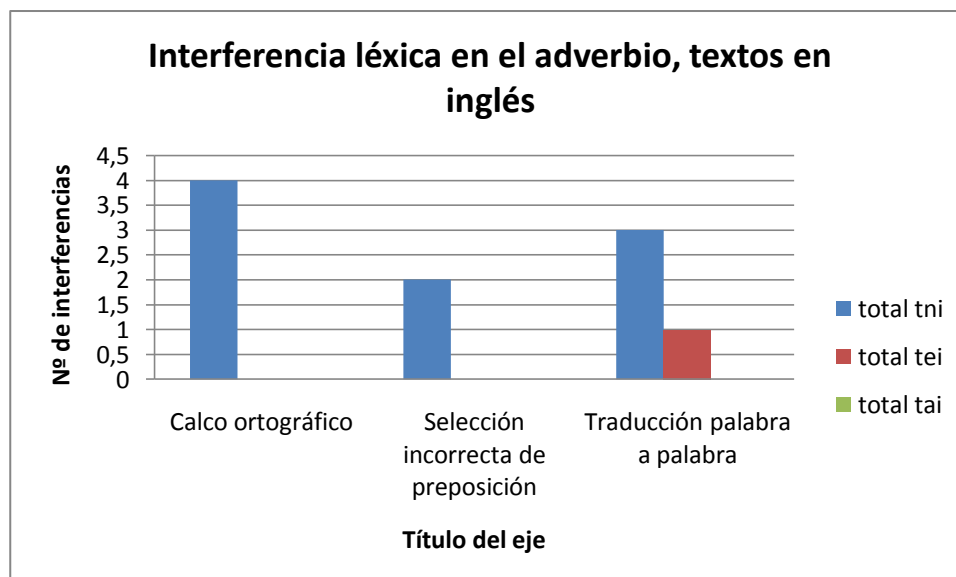


Gráfico 17: Interferencia léxica, caso del adverbio en los textos en inglés

Texto en inglés	Calco ortográfico de adverbio	Elección errónea de adverbio	Traducción palabra a palabra de la frase adverbial	total
total tni	4	2	3	9
total tei	0	0	1	1
total tai	0	0	0	0
Total	4	2	4	10

Tabla 39: Interferencia léxica, caso del adverbio en los textos en inglés

2.2. Interferencias léxicas desde el tipo

El gráfico 19 y las tabla 40 y 41 muestran que el mayor número de interferencias léxicas se dieron por el *uso inapropiado del artículo* (22%). En segundo lugar, se encuentran las interferencias léxicas relacionadas con la *elección errónea de léxico* (17.7%) – de sustantivo y de verbo-, *selección incorrecta de preposición en la frase* (sustantiva, verbal y adverbial; 16.4%) y *calco ortográfico* (de sustantivo, verbo y adverbio; 15.8%). En tercer lugar, se encuentra la *pluralización del sustantivo* (12%). Las interferencias restantes tienen una frecuencia baja de aparición y se relacionan con

cognado falso (5%), *traducción palabra a palabra de frases* (4.4%), *elección incorrecta de forma verbal y transitividad vs. intransitividad* (1.3%).

Tipo de interferencia	Nº	Frecuencia (%)
Uso inapropiado del artículo	35	22,1518987
Elección errónea de léxico	28	17,721519
Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva	26	16,4556962
Calco ortográfico de léxico	25	15,8227848
Pluralización del sustantivo	19	12,0253165
Cognado falso	8	5,06329114
<i>Traducción palabra a palabra</i>	7	4,43037975
Elisión de pronombre	4	2,53164557
Transitividad v.s intransitividad	4	2,53164557
Elección incorrecta de la forma verbal	2	1,26582278
Total	158	100

Tabla 40: Frecuencia de interferencia léxica por fenómeno en el texto en inglés

	Calco ortográfico de léxico	Elección errónea de léxico	Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva	Cognado falso	Traducción palabra a palabra	Uso inapropiado del artículo	Pluralización del sustantivo	Elisión de pronombre	Elección incorrecta de la forma verbal	Transitividad v.s intransitividad
tni	16	1	10	1	1	35	19	4	2	4
tei	5	27	14	7	2	0	0	0	0	0
tai	4	0	2	0	4	0	0	0	0	0
Total	25	28	26	8	7	35	19	4	2	4

Tabla 41: Tipos de interferencia léxica en relación con el tipo de texto

Uso inapropiado del artículo. Las interferencias léxicas que se dan por un mal uso del artículo comprenden el uso inadecuado del artículo definido y del artículo indefinido en la lengua inglesa. El uso incorrecto del artículo definido es causado, quizá, por la transferencia de la norma lingüística del español al inglés con respecto al uso del artículo para generalizar las cosas nombradas por el sustantivo como en *the animals* (haciendo referencia a los animales en general). En cuanto al uso del artículo indefinido se observa que su colocación corresponde a la confusión que tiene el escritor con respecto a la diferenciación de uso de los nombres contables y no contables en inglés, los cuales difieren del español al inglés como en el caso de **paper** (nombre no contable) y *papel* (nombre contable). Al respecto no se encontraron resultados de otros estudios

que permitan hacer un contraste que fortalezca o enriquezca la descripción del tipo de interferencia relacionada con el uso del artículo que se hace aquí.

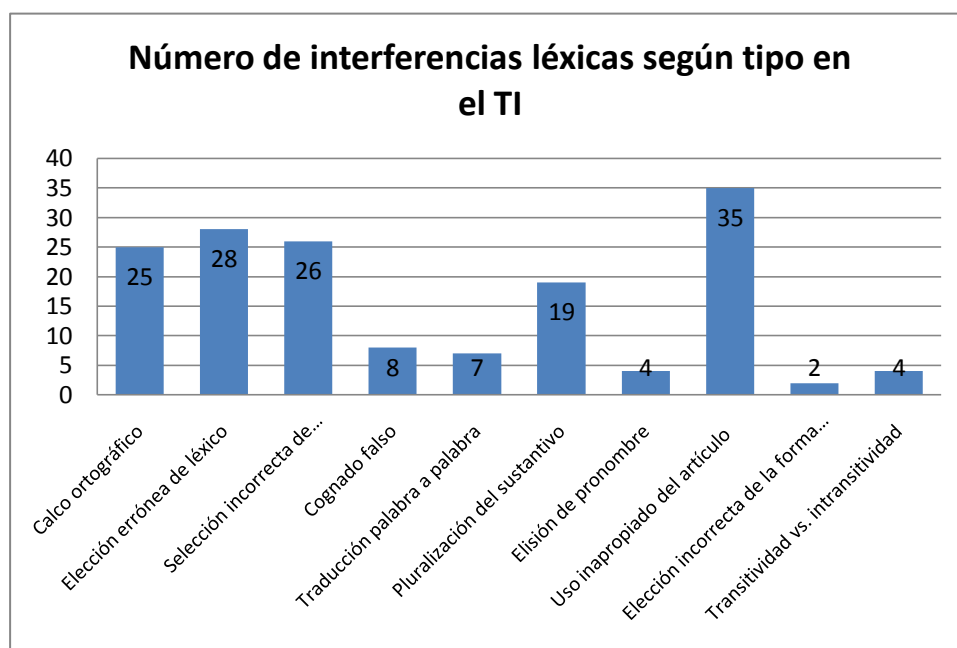


Gráfico 18: Número de interferencias léxicas por tipo en el texto en inglés

Elección errónea de léxico (sustantivo, verbo, adverbio). La elección errónea de léxico conduce al cambio de significado de la palabra y la frase donde ésta aparece. Al respecto, Martínez (1999, p. 78) considera que “El desajuste semántico de las distinciones léxicas entre la lengua inicial y la lengua terminal origina la aparición del error lingüístico”. Esto se evidencia en la elección de **to touch**, **to put** y **to become into** porque estos verbos no comparten todas características semánticas de sus equivalentes de traducción *tocar*, *poner* y *convertir*. Los verbos **to touch** y *tocar* comparten varias connotaciones, pero difieren en el sentido de interpretar un instrumento musical que tiene el verbo en español; **to put** y *poner* concuerdan con varios sentidos y, al mismo tiempo, difieren en la idea del verbo del español de *empezar la realización de una acción*. Del mismo modo ocurre con **to become into** y *convertirse* cuando difieren en la idea del verbo en español en cuanto a la transformación del cuerpo así: **to become** hace referencia al cambio de mentalidad o de opinión, *convertir*, por su parte, hace alusión a la transformación de las sustancias sólidas tanto al cambio de mentalidad de las personas como al cambio de ideología. Estas confusiones, evidentemente, generaron un

desajuste del significado que compromete la comprensión de la oración y/o fragmento donde se ubicaron.

Lo mismo ocurre con la función de los verbos, ya que algunos de los verbos del español y del inglés suelen tener diferencias en cuanto a la función transitiva, intransitiva y reflexiva. Por ejemplo, **to convert** y *convertir* comparten varias connotaciones pero **convert** no permite expresar la acción de manera reflexiva como sí lo hace *convertir*. Luego, el verbo **to convert** debe acompañarse de un pronombre que le permita funcionar de esa manera, aunque la mejor opción es usar otro verbo que tenga facilidad para acceder a la función reflexiva: **to transform into**.

Selección incorrecta de preposición (en la frase sustantiva, verbal y adverbial).

La interferencia del español en el inglés que se da al nivel de la preposición en la construcción de la frase sustantiva, verbal y adverbial ocurre, principalmente, porque el bilingüe español-inglés de este estudio toma la primera traducción al inglés de la preposición *en* (o sea **in**) sin considerar las otras opciones léxicas y la función que ellas cumplen en la frase, ya que la preposición española *en* cumple las diferentes funciones que desempeñan las preposiciones **at**, **on**, **into**, **inside** y **by** del inglés. Entonces, el uso de una preposición que no corresponde a la función requerida en la lengua objetivo da como resultado la alteración del significado de la frase donde se encuentra, es decir, en la frase nominal como en *in a paper*, la frase verbal como en *to transform in* y en la frase adverbial como en *in the end*.

Calco ortográfico (de sustantivo, verbo y adverbio). La aparición del calco ortográfico se presenta como un recurso del bilingüe para resolver el olvido de la ortografía de una palabra en inglés. Este no es algo nuevo, puesto que diferentes “estudios (Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Gass, 1987; Sasaki, 1991; Koda, 1997) han demostrado que la lengua inicial puede ejercer un enorme impacto ortográfico sobre el reconocimiento del léxico de la lengua terminal” (Martínez Agudo, 1999, pág. 135), lo cual es el resultado del ejercicio de la traducción como procesamiento léxico de la lengua terminal. En otras palabras, el *calco ortográfico* se presenta cuando el bilingüe compara dos palabras (una en inglés y otra en español en este caso) que son equivalentes de traducción y aplica a una de ellas alguna grafía o forma que le

corresponde a la otra. Por ejemplo, *photosintesis* en lugar de **photosynthesis** (influido por fotosíntesis) y *disapear* o **desapear** en lugar de **disappear** (influenciadas por *desaparecer*); en cuanto a la forma, la escritura de *for ever* en lugar de **forever** (influencia de *por siempre*) y *mean while* en lugar de **meanwhile** (influencia de mientras tanto).

Pluralización del sustantivo. La interferencia léxica en el caso de la pluralización del sustantivo no da un resultado concluyente porque puede ser un caso de sobre-generalización de la regla general de formación del plural del inglés y del español sobre un sustantivo irregular del inglés, o puede deberse al olvido de la forma plural de un sustantivo irregular en inglés. La pluralización del sustantivo **sheep** como sheeps puede ser resultado de un problema de desarrollo de la lengua inglesa porque el bilingüe aún no aprendido la forma plural de ese sustantivo (sheep), pero también puede ser que el bilingüe aplicó la regla general de pluralización del sustantivo del inglés, del español o de las dos lenguas para llegar a la palabra sheeps. Luego, en este estudio no se puede determinar la lengua desde la cual se accedió a dicha regla o si se trata de un caso de ignorancia u olvido lingüístico. Sin embargo, se puede asegurar con firmeza que el resultado de esta interferencia es la violación de la norma de pluralización del sustantivo **sheep**.

Cognado falso (sustantivo, verbo y adverbio). El hallazgo de interferencia lingüística causada por el uso de un cognado falso surge a partir de la experiencia lingüística en la cual muchas palabras de la primera lengua tienen una forma y significado similar en la segunda lengua. Luego, la existencia de un ítem léxico en L2 similar a uno de L1, según Ringbom (1986,1p. 54, citado por Martínez Agudo, 1999, p. 88), provoca que el estudiante intente operar con equivalentes de traducción simplificados entre los ítems léxicos que toma como correctos.

La dificultad, de identificar estos cognados falsos se hace mayor cuando hay un par de ítems léxicos similares que comparten parte de las connotaciones de uso de la palabra como el caso de **to respond** y *responder*, **to mark** y *marcar*. Schelleter (2005), en su estudio del desarrollo léxico de bilingües alemán-inglés, advierte que este fenómeno se presenta en mayor medida en el verbo que en el sustantivo, como se encontró en los

casos de cognado falso aquí (ver tabla 42). En varios casos, según Schelletter (2005), la coincidencia parcial de significados entre un par de palabras con forma similar cumplen con la función de recuperación de un equivalente de traducción.

Tipo de Interferencia	Cognado falso (sustantivo)	Cognado falso (verbo)	Cognado falso (adverbio)
TOTAL TN	1	3	
TOTAL TE	0	4	
TOTAL TA	0	0	
TOTAL	1	7	

Tabla 42: Cognado falso según categoría gramatical y tipo de texto

Traducción palabra a palabra (de la frase sustantiva, verbal y adverbial). La traducción literal de las frases verbales (*phrasal verbs*) y los modismos o frases idiomáticas son dos de las formas de traducción palabra a palabra que generan cambio de significado, puesto que las expresiones idiomáticas o modismos transportan una enorme carga cultural manifestada en sus connotaciones semánticas (Martínez Agudo, 1999, pág. 89) que no corresponden directamente a las palabras con las que se expresan. Identificarlas y usarlas en el sentido y lugar oportuno se constituye en uno de los componentes de la competencia lingüística, cultural y pragmática.

Tener tales competencias resalta la diferencia entre la interpretación de una frase de manera literal dependiendo de su estructura superficial y la interpretación de una frase tomando como base la estructura superficial para la comprensión de su estructura profunda que puede ir más allá del ítem léxico. En este sentido, la interpretación literal de las frases verbales **to give account of** y **to put attention** no dan pista sobre la idea que quieren expresar si se tienen en cuenta el significado de cada ítem lingüístico y tampoco el estudio de su estructura profunda permite dilucidar por completo su idea.

Entonces, es necesario revisar la frase en español que provocó tal expresión, que en su sentido literal tampoco es transparente en su significado: *darse cuenta* y *poner atención*. *Dar uno mismo cuenta de algo* es una idea vaga al igual que colocar la atención, en cambio, *percatarse de* y *atender* verbos que representan respectivamente el significado de las frases anteriores sí dan una idea clara sobre la acción. De este modo,

¿por qué no usar los verbos *percatarse de* y *atender* en lugar de frases no transparentes como *darse cuenta* y *poner atención*?

Luego, debido a la existencia de frases idiomáticas la traducción palabra a palabra de un discurso de una lengua a otra no garantiza que se haga un traslado de sentido del discurso, entre otras razones. Entonces, cuando estas frases traducidas no son transparentes en su interpretación literal es preciso encontrar una explicación de su significado y esto sólo ocurre cuando se indaga lo que los usuarios de la lengua entienden por estas frases.

Elección incorrecta de forma verbal y transitividad vs. intransitividad. La interferencia causada por la elección incorrecta de forma verbal se constituye en una situación de olvido de la regla en la cual cualquier verbo que se coloque frente a una preposición debe declinarse en su forma de presente participio. Este error causó una violación de la norma y no el cambio de significado según el hablante nativo consultado. Al respecto no se encontró aportes teóricos o resultados de investigación que permitan explicar este fenómeno en particular, pero se puede hacer una aproximación al mismo considerando que se trata de la transferencia de una norma del español al inglés, puesto que en español todo verbo que se coloca frente a una preposición mantiene su forma de infinitivo.

En cuanto al fenómeno de la función del verbo como transitivo e intransitivo no se encontraron evidencias de este fenómeno en otros estudios, pero se trata de un fenómeno que se asemeja al descrito por Martínez (1999, pág. 78), en el cual muchas de las interferencias se dan porque el hablante no puede captar todas las características semánticas y estructurales intrínsecas de la entrada léxica en la segunda lengua. No obstante, en este caso, no se trata de características semánticas y estructurales propiamente dichas sino de la función desempeñada por el verbo como en el uso de **to listen** en lugar de **to listen to**. La primera es la forma intransitiva del verbo *escuchar* en inglés y la segunda es la forma transitiva del mismo verbo. La confusión en la elección de una u otra forma se debe a que en español el verbo *escuchar* cumple con la función transitiva tanto como la función intransitiva. En contraste, el verbo en inglés **to listen** requiere de una partícula (**to**) para funcionar como un verbo transitivo.

Luego, la ocurrencia de este error responde a un caso de transferencia de funciones de un verbo de una lengua a otra, creyendo que la equivalencia de traducción es también una equivalencia de funciones. La caída en el error conduce a la violación de la norma, pero no al cambio de significado porque sólo causa extrañeza.

Elisión de pronombre. Martínez (1999, págs. 74-75) percibe la elisión como un problema causado por el afán prematuro de comunicación en la lengua terminal que estimula el empleo inconsciente de la lengua nativa como instrumento o estrategia lingüística. Además, piensa que la elisión es un error causado por la ignorancia que consiste en el uso preferente de estructuras simples en lugar de una estructura compleja. En este sentido, la evitación del pronombre personal en función de sustantivo es un caso típico de elisión, ya que resulta ser más simple evitar la repetición escrita del sujeto del cual se habla como se hace en español en lugar de la forma normativa del inglés en la cual el sujeto debe hacerse explícito mediante su colocación obligada detrás del verbo. Lo que no es cierto, en los textos estudiados, es que este error sea causado por la ignorancia lingüística porque se presupone que los estudiantes conocen la regla del inglés en la que es obligatoria la colocación del sujeto de la oración, sin excepción alguna, puesto que lo han estudiado de manera formal por años. Luego, la elisión del pronombre en la oración, en este caso, responde al olvido lingüístico debido al afán de comunicación.

3. Descripción y análisis de las interferencias léxicas en los textos en español

Los textos en español recogidos para este estudio corresponden a dos tipos: texto expositivo en español y texto argumentativo en español. Al inicio de este estudio, se pretendía conseguir, un texto narrativo en español, pero no fue posible por las razones que se describen en el marco metodológico; los textos en español presentaron pocas interferencias léxicas provenientes del inglés (0.97 % es decir 18 palabras de las 1845 escritas por los sujetos en el texto en español) repartidas de casi igual manera en el texto expositivo (0.96 %) y en el texto argumentativo (1 %; ver tabla 43).

	Total de interferencias léxicas	Total Nº de palabras	Frecuencia de interferencias léxicas %
tee	13	1346	0.96
tae	5	499	1
Total	18	1845	0,97

Tabla 43: Número y porcentaje de interferencias léxicas en el texto en español

Por esta razón, las interferencias léxicas del inglés en el texto en español se describen y analizan según el tipo de interferencia sin abordarlas desde el tipo de texto ni desde la categoría gramatical afectada por el fenómeno en cuestión. Esto no significa que no se observe esas interferencias en relación con la categoría gramatical afectada. Entonces, las interferencias léxicas encontradas en los textos en español son *calco ortográfico de sustantivo y de adverbio, concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo, cambio de código de sustantivo y cognado falso (sustantivo)*. A continuación se describe cada caso:

Calco ortográfico de sustantivo

Las muestras de la tabla 44 son un claro ejemplo de calco ortográfico del inglés al español porque los estudiantes prefirieron escribir el sustantivo *inglés* con letra mayúscula respondiendo a la norma de la lengua inglesa en la cual los nombres de idiomas siempre se deben escribir con mayúscula inicial. En español no existe tal regla, pues los nombres de los idiomas se escriben como cualquier sustantivo, con letra

mayúscula inicial si empiezan una oración y con letra minúscula si se encuentran en cualquier parte de la oración que no sea el inicio.

La aparición de este tipo de error responde al proceso de transferencia de una norma del inglés al español y no causa problemas en el significado sino, más bien, violación de la norma española para el caso afectado.

Muestra	Equivalente de traducción	Forma correcta en español
de/en/el Inglés (tee-2) el/del Inglés (tee-8) en Inglés (tee-9)	English	De/en/el inglés
...grammatica (tee-13)	Grammar	Gramática
...dioxido de carbón (tae-11)	Carbon dioxide	Dioxido de carbono
Carbondio (tae-13)	Carbon dioxide	Dioxido de carbono

Tabla 44: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico de sustantivo en los textos en español

En los otros casos, parece que los estudiantes sufrieron un momento de confusión al escribir el sustantivo y decidieron que podría funcionar la forma del equivalente de traducción como pista para resolver la escritura de la palabra como en *grammatica* y *carbón*, en las cuales la similitud de ortografía se podía pensar como pista para identificar la forma en español. En estos casos da la impresión de que los estudiantes usaron el conocimiento de la segunda lengua para resolver problemas ortográficos en la primera lengua. La primera impresión al ver esas palabras es que se ha violado la norma por el descuido de la escritura y elección del sustantivo (*carbón* en lugar de *carbono*), pero el usuario competente en español comprende la idea expresada, aunque puede quedar confundido si no está seguro respecto a lo que se quiere decir con *dióxido de carbón* (*dióxido de carbono*).

Calco ortográfico de adverbio

Las muestras de la tabla 45 se pueden considerar como *calco ortográfico* si se considera su equivalente de traducción. Al parecer, los estudiantes sufrieron un momento de confusión en el momento de escribir el adverbio y decidieron que podría funcionar la forma del equivalente de traducción como pista para resolver la escritura de la palabra en el caso de *de pronto*, ya que la lengua inglesa usa una sola palabra para expresar esa idea (**maybe**). Parece que hubo una transferencia de conocimiento de la lengua inglesa a la española para resolver el problema de ortografía del sustantivo en español, pero sólo viola la norma porque un hablante competente en inglés puede identificar la idea que se expresa.

Muestra	Equivalente de traducción	Forma correcta
...depronto... (tae-5 x2, 9)	Maybe	De pronto

Tabla 45: Muestra de interferencia léxica por calco ortográfico (en el adverbio) en los textos en español

Concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo, y concordancia de número en el pronombre relativo:

- ...tres partes básica. (tee-8)
- ...que se están preparando para ser bilingüe. (tee-12)
- ...todas las formas gramatical estudiadas. (tee-12)
- La entrevista consiste en una serie de preguntas en **la cual** le miran a uno la clase de inglés que uno tiene... (tee-13)

Los casos de concordancia sujeto adjetivo que se citan tienen el problema de reconocer el número del adjetivo según el sujeto que lo acompaña. Lo mismo ocurre con el pronombre relativo que no concuerda en número con el sujeto enunciado en la oración. El sustantivo no se muestra privado de la marca de número en ningún caso y, en cambio, el adjetivo sí. Al parecer los escritores olvidaron por un momento que los

adjetivos deben concordar en número con el sujeto, regla que no tiene la lengua inglesa. En inglés, los adjetivos son palabras que no sufren declinaciones en su forma (ni por género ni por número) lo cual indica que los estudiantes aplicaron dicha norma a las muestras que se presentan aquí. Entonces, este es un caso de transferencia de una norma del inglés al español. Este tipo de interferencia léxica parece no afectar el sentido, aunque si causa extrañeza al lector quien debe volver a leer para interpretar de la mejor manera las frases afectadas.

Cambio de código (sustantivo)

Grammar; Listening (tee-3)

En este caso, el estudiante parece haber optado por escribir estas palabras en inglés muy seguramente porque olvidó la forma correspondiente al español o porque quería resaltar que estos sustantivos nombran una de las pruebas del Michigan, experiencia que vivió en inglés. El uso del sustantivo ***grammar*** en lugar de *gramática* puede generar una confusión sobre lo que el estudiante está queriendo decir, pues en español hay un vocablo similar *gramar* que significa “Dar segunda mano al pan después de amasado” (Real Academia Española, 2001), eso sin contar que al estar este verbo en posición del sujeto se genera una frase sin sentido. De otra manera, la aparición de ***listening*** en una oración en español deja al interlocutor sin idea de lo que el escritor está tratando de expresar porque no hay ninguna palabra que se le parezca al español como para intentar comprender lo que se ve en la oración.

Entonces el cambio de código puede conducir a la incomprensión de la oración donde se ubica y hasta la sección del texto de la cual hace parte.

Cognado falso (sustantivo)

...tienen como primer **lenguaje** el inglés... (tee-5)

La interferencia léxica causada por el cognado falso se debe a la traducción del sustantivo homónimo del inglés **language**, pues este sustantivo tiene dos sentidos que se expresan en español con dos palabras diferentes, *lenguaje* y *lengua*. Se cree que es producto de la traducción de la palabra inglesa al español porque este sustantivo se

encontró en el texto expositivo en español (tee) y hacía referencia a una experiencia que los estudiantes vivieron en inglés, la presentación del examen Michigan. El uso de una traducción equivocada genera imprecisión del mensaje que se expresa porque puede hacer referencia a cualquier tipo de lenguaje como el de señas, el paralingüístico, etc. y no a un idioma o lengua como lo plantea la oración.

Discusión de las interferencias léxicas del inglés en el español desde el tipo de interferencia

La estadística muestra que la interferencia más recurrente en los textos en español tiene que ver con el *calco ortográfico* (67%), seguida de un porcentaje considerable de problemas de *concordancia sujeto adjetivo* (22%). En cambio, los casos de *cognado falso* (5%) y *cambio de código* (6%) fueron esporádicos (ver tabla 46 y gráfico 19).

El texto más afectado por la interferencia léxica es el texto expositivo en español (tee) con 2.6 veces más que el texto argumentativo en español (tae; ver tabla 47); de otro lado, el *calco ortográfico* a nivel del sustantivo (39%) y a nivel del adverbio (22%) son las interferencias léxicas más recurrentes en el texto en español, seguidos de la *concordancia sujeto adjetivo* (22%). En menor proporción se encontraron casos de interferencia léxica por *cambio de código* (11%) y *cognado falso* (6%; ver gráfico 20).

La interferencia léxica con mayor frecuencia de aparición en el texto expositivo en español (tee) es la producida por el *calco ortográfico del sustantivo* con un poco más de la mitad de los casos (54%). En segundo lugar, se encuentra la *concordancia de sujeto adjetivo* con 31% del total y en menor medida los casos de *cognado falso* (8%) y *cambio de código* (7%; ver gráfico 21).

En cambio, el texto argumentativo en español (tae) sólo tiene dos casos de interferencia léxica relacionados con el *calco ortográfico*. El *calco ortográfico en el sustantivo* (60%) supera en poco número los casos de *calco ortográfico en el adverbio* (40%, ver gráfico 22).

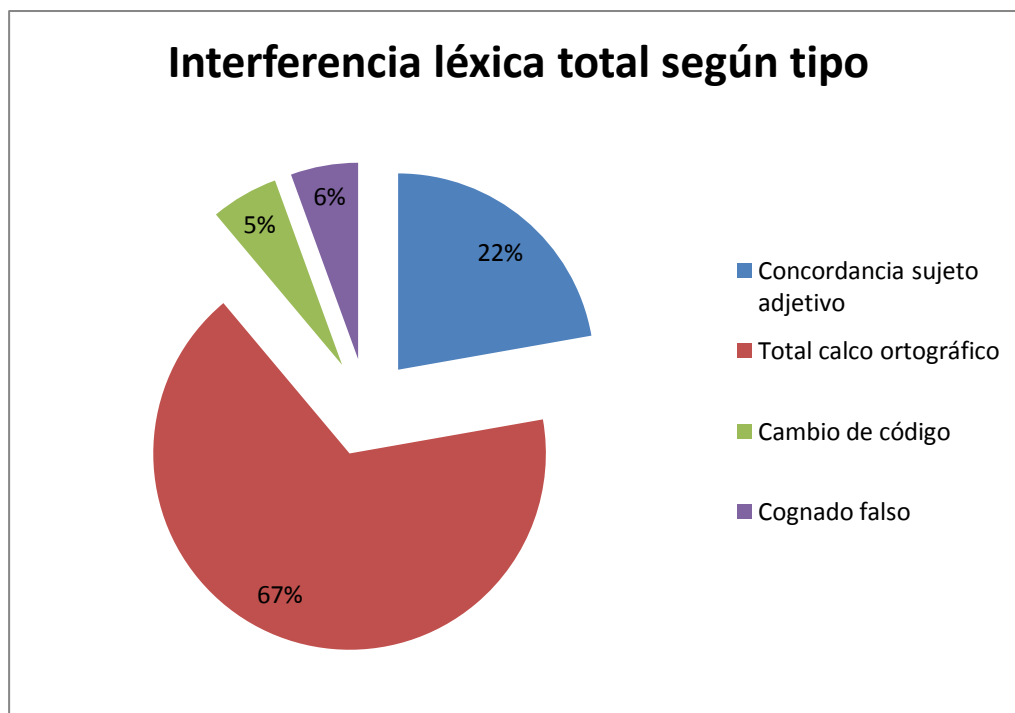


Gráfico 19: Interferencia léxica por fenómeno en los textos en español

Categoría gramatical	Descripción	Muestra
Sustantivo	Calco ortográfico de sustantivo	de/en/el Inglés ; grammatica; dióxido de carbón; Carbondio .
	Cognado falso (sustantivo)	Primer <i>lenguaje</i>
	Cambio de código (sustantivo)	Grammar, Listening
Adjetivo	Concordancia de número entre sujeto adjetivo	...tres partes básica. ...que se están preparando para ser <i>bilingüe</i>todas las formas <i>gramatical</i> estudiadas.
Adverbio	Calco ortográfico de adverbio	depronto

Tabla 46: Interferencia léxica por fenómeno en los textos en español

	Concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo	Calco ortográfico de adverbio	Cambio de código de sustantivo	Calco ortográfico de sustantivo	Cognado falso (sustantivo)	TOTAL
Total tae	0	3	0	2	0	5
Total tee	4	0	1	7	1	13
TOTAL	4	3	1	9	1	18

Tabla 47: Interferencias léxicas en el texto en español



Gráfico 20: Interferencias léxicas en el texto en español

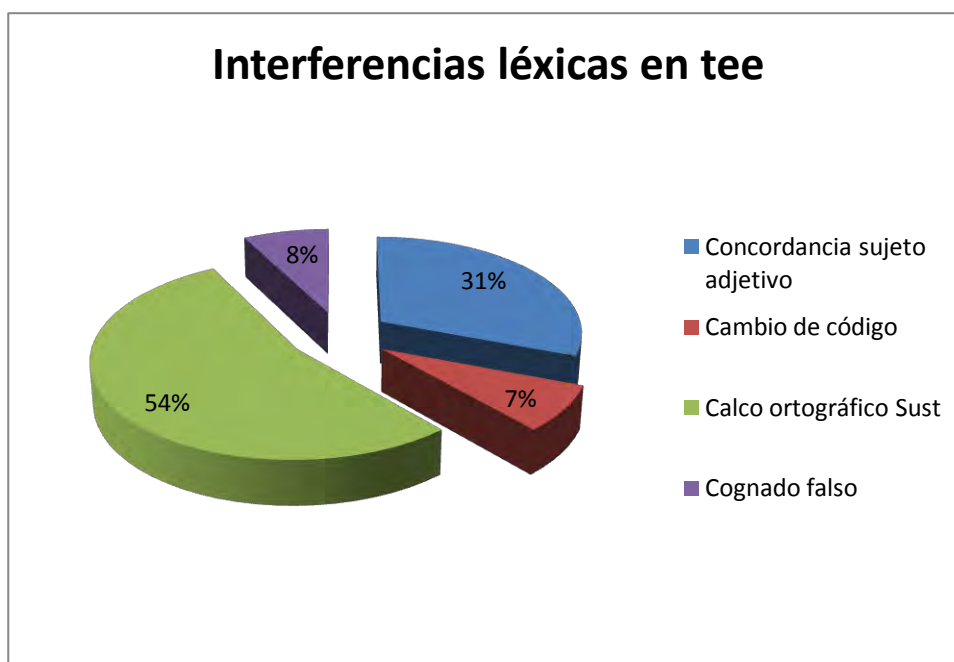


Gráfico 21: Interferencias léxicas en el texto expositivo en español

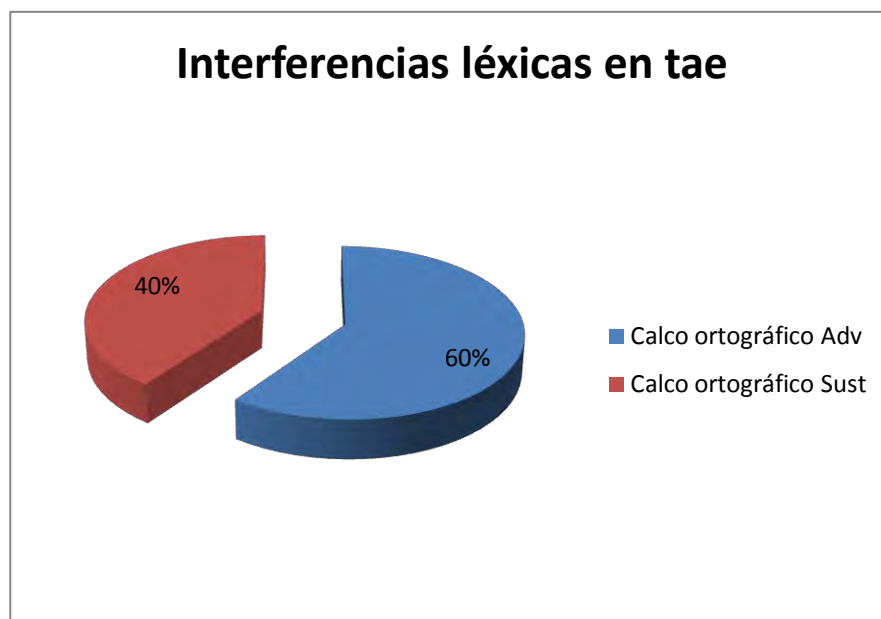


Gráfico 22: Interferencias léxicas en el texto argumentativo en español inglés

VII. CONCLUSIONES

Las conclusiones logradas en este trabajo se dan desde diferentes perspectivas. En primer lugar se hace referencia a la frecuencia de aparición de las interferencias léxicas en cada una de las lenguas estudiadas. Segundo, se exponen las conclusiones obtenidas respecto al análisis del texto en inglés siguiendo el orden de tipo de texto, categoría gramatical y tipo de interferencia. Tercero, se enuncian las conclusiones obtenidas del análisis de los textos en español siguiendo el orden de tipo de texto, categoría gramatical y tipo de interferencias. Cuarto, otras conclusiones.

Interferencia léxica y lengua afectada

Los textos escritos en inglés obtuvieron el 4.4% de interferencias léxicas respecto al número total de palabras escritas en esa lengua. Por el lado del texto en español se encontró que el 0.98% de sus palabras sufrieron interferencia del inglés (ver tabla 48).

Textos	N° de interferencias	N° de palabras escritas	Frecuencia
en inglés	158	3559	4,43944928
en español	18	520	0.98%

Tabla 48: Frecuencia de las interferencias léxicas en los textos en español y en inglés

Interferencia léxica en los textos en inglés

Interferencia léxica y tipo de texto. Las interferencias léxicas en el texto en inglés (narrativo, expositivo y argumentativo) se dan principalmente en el texto narrativo si se tienen en cuenta el número total de interferencias. El texto narrativo en inglés (tni) alcanzó técnicamente la mitad del total (49%) de interferencias léxicas encontradas en los textos en inglés, experimentando el número más alto de interferencias a nivel del sustantivo, verbo y adverbio

El texto expositivo en inglés es el segundo texto en cuanto a la frecuencia de aparición de la interferencia léxica, sin embargo, cuando se seleccionaron los textos según los participantes se encontró que este texto se ubica en el segundo lugar de interferencias no por su tipo sino por los

sujetos que lo escribieron. Es decir que cuando se escogieron los textos de los sujetos que escribieron todos los textos (10) para determinar la incidencia del tipo de texto, el texto argumentativo en inglés superó ligeramente al texto expositivo en inglés en cuanto al porcentaje de interferencias léxicas.

Paralelamente, a la selección de textos, el texto narrativo en inglés se mantiene como el tipo de texto con mayor porcentaje de interferencias léxicas. Entonces, el tipo de texto incide en la aparición de interferencias léxicas, pero depende directamente del tipo de población escogida para el estudio.

Interferencia léxica y categoría gramatical. El análisis de los textos en inglés dio como resultado una mayor frecuencia de aparición de interferencias léxicas que afectan al sustantivo (56%) en todos los casos identificados. En frecuencia de aparición sigue la interferencia léxica en el verbo que obtuvo el 38% de las apariciones. En cambio, la frase adverbial tuvo una frecuencia de interferencia léxica baja (6%) del total de interferencias identificadas en los textos en inglés.

Si se seleccionan los sujetos que escribieron los tres textos en inglés (10 escritores), se sigue manteniendo la misma tendencia, pues el sustantivo es la categoría con mayor aparición de interferencias léxicas (de 55%). El verbo mantiene el segundo lugar con un porcentaje menor de interferencias léxicas (32%) y el adverbio sigue en el último lugar, con un aumento de porcentaje, en cuanto a la frecuencia de aparición de interferencias léxicas (13%).

Cabe señalar que de los 8 tipos de interferencia léxica encontrada en el sustantivo, el texto narrativo experimentó 7, el texto expositivo 5 y el texto argumentativo 3. De este modo, se deduce que, definitivamente, el texto narrativo es el que cuenta con la mayor frecuencia de ocurrencia de las interferencias léxicas relacionadas con el sustantivo.

Interferencia en el sustantivo y frase sustantiva: respecto a los casos de interferencia léxica relacionados con el sustantivo y la frase sustantiva que se encontraron en los textos en inglés se identificó que las interferencias léxicas relacionadas con *el uso inapropiado del artículo, la pluralización del sustantivo y el calco ortográfico de sustantivo* son los casos más recurrentes de interferencia léxica a nivel del sustantivo. En segundo lugar de importancia, con una frecuencia considerablemente menor, se encuentran las interferencias léxicas que tienen que ver con la *selección incorrecta de la preposición en la frase sustantiva*. En último lugar, aparecen otros casos que se presentan de manera esporádica en los textos en inglés como *la elisión de pronombre, la elección errónea de sustantivo, la traducción palabra a palabra de frase sustantiva y el cognado falso*.

Interferencia en el verbo y la frase verbal: el mayor número de interferencias léxicas a nivel del verbo se dan en el texto narrativo en inglés (tni) y en el texto expositivo en inglés (tei), los cuales experimentan gran parte de los tipos de interferencia léxica relacionadas con el verbo encontrados en los textos en esa lengua. El tipo de interferencia más recurrente relacionada con el verbo es la *elección errónea de verbo*, la cual se evidencia como la más importante en los textos narrativo, expositivo y argumentativo, aunque el nivel de importancia en el último texto mencionado se comparte con la *selección incorrecta de preposición en la frase verbal* y se constituye en el segundo tipo de interferencia que aparece con mayor frecuencia en el texto narrativo y en el texto expositivo en inglés.

Los demás tipo de interferencia aparecen de manera esporádica en los textos narrativo, expositivo y argumentativo, con una frecuencia mucho menor.

Interferencias en el adverbio y la frase adverbial: las interferencias léxicas a nivel del adverbio o frase adverbial se presentan con mayor frecuencia en el texto narrativo en inglés (tni) que experimenta todos los tipos de interferencia léxica relacionadas con el adverbio encontradas en los textos analizados. En cambio, el texto expositivo en inglés (tei) sólo experimenta un tipo de interferencia léxica en el adverbio frente a ningún caso en el texto argumentativo en inglés.

Interferencia léxica y tipo de interferencia. Los estudiantes bilingües español-inglés de grado 9º de Colegio Bilingüe Pío XII experimentaron 19 tipos de interferencias léxicas del español en el texto en inglés relacionadas con la aplicación de reglas de la lengua española en el discurso en lengua inglesa, elección errónea de ítems léxicos, elección incorrecta de forma verbal, calco ortográfico de palabras del español al inglés, cambio de código y traducción literal de frases. Estas interferencias léxicas se rotularon como se ven en la tabla.

De los tipos de interferencia léxica cabe destacar que se presentan casos importantes de *elección errónea de sustantivo*, *cognado falso (verbo)*, *selección incorrecta de preposición en la frase verbal*, *selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva*, *pluralización del sustantivo* y *calco ortográfico del sustantivo*. Los primeros cuatro tipos de interferencia nombrados tienen que ver con la elección de un ítem léxico con restricción semántica en el inglés, para la frase que se construye.

El mayor número de interferencias léxicas se dieron por el *uso inapropiado del artículo* (22%). En segundo lugar, se encuentran las interferencias léxicas relacionadas con la *elección errónea de léxico* (17.7%) – de sustantivo y de verbo-, *selección incorrecta de preposición en la frase* (sustantiva, verbal y adverbial; 16.4%) y *calco ortográfico* (de sustantivo, verbo y adverbio; 15.8%). En tercer lugar, se encuentra la *pluralización del sustantivo* (12%). Las interferencias restantes tienen una frecuencia baja de aparición y se relacionan con *cognado*

falso (5%), *traducción palabra a palabra de frases* (4.4%), *elección incorrecta de forma verbal y transitividad vs. intransitividad* (1.3%).

Tipos de interferencia léxica
Pluralización del sustantivo Elisión del pronombre Uso inapropiado del artículo
Elección errónea de sustantivo Selección incorrecta de preposición en la frase sustantiva Cognado falso (sustantivo) Cognado falso (verbo) Elección errónea de verbo Selección incorrecta de preposición en la frase verbal Elección errónea de adverbio Selección incorrecta de preposición en la frase adverbial
Elección incorrecta de forma verbal Transitividad vs. intransitividad
Calco ortográfico de sustantivo Calco ortográfico de adverbio
Cambio de código (sustantivo)
Traducción palabra a palabra de la frase sustantiva Traducción palabra a palabra de la frase verbal Traducción palabra a palabra de frase adverbial

Tabla 49: Tipos de interferencia léxica

Interferencias léxicas en el texto en español

Los textos en español, por su parte, experimentaron muy pocas interferencias léxicas, cerca del 1% de las palabras escritas en cada uno de los textos analizados (expositivos y argumentativos), por lo cual estos resultados no son generalizables ni siquiera en este trabajo. Sin embargo, se encontró:

Interferencias léxicas y tipo de texto. El texto más afectado por la interferencia léxica es el texto expositivo en español (tee) con 2.6 veces más que el texto argumentativo en español (tae);

de otro lado, el *calco ortográfico* a nivel del sustantivo (39%) y a nivel del adverbio (22%) son las interferencias léxicas más recurrentes en el texto en español, seguidos de la *concordancia sujeto adjetivo* (22%). En menor proporción se encontraron casos de interferencia léxica por *cambio de código* (11%) y *cognado falso* (6%).

Interferencias léxicas y categoría gramatical. Las interferencias léxicas del inglés en el texto en español observadas en este estudio ocurrieron principalmente a nivel del sustantivo y fueron rotuladas como *calco ortográfico de sustantivo*, *cognado falso (sustantivo)* y *cambio de código (sustantivo)*. En relación con el adjetivo y adverbio los textos en español experimentaron interferencia por *concordancia de número entre el sujeto y el adjetivo* y *calco ortográfico de adverbio* respectivamente.

Interferencias léxicas y tipo de interferencia. La interferencia léxicas con mayor frecuencia de aparición en el texto expositivo en español (tee) es la producida por el *calco ortográfico del sustantivo* con un poco más de la mitad de los casos (54%). En segundo lugar, se encuentra la *concordancia de sujeto adjetivo* con 31% del total y en menor medida los casos de *cognado falso* (8%) y *cambio de código* (7%).

En cambio, el texto argumentativo en español (tae) sólo tiene dos casos de interferencia léxica relacionados con el *calco ortográfico*. El *calco ortográfico en el sustantivo* (60%) supera en poco número los casos de *calco ortográfico en el adverbio* (40%).

Otras consideraciones

De otro lado, la aparición de interferencias léxicas en el texto en inglés o en español de bilingües español-inglés no es producto del azar. Estas interferencias cumplen con la función de contribuir en la construcción completa de las frases u oraciones del discurso. Se hace la afirmación anterior porque no se encontró que los sujetos hubieran puesto una palabra de más o de menos en las oraciones y frases que escribieron en sus textos, incluso la elisión no se hizo de forma caprichosa tal como se plantea en el análisis.

Finalmente, los resultados de este estudio permiten determinar que la situación de bilingüismo aditivo, que experimentan los estudiantes de grado 9º de educación bilingüe inglés-español, conduce a esta población a un bilingüismo productivo manifiesto en la capacidad de los sujetos de escribir textos comprensibles en español y en inglés, aunque se debe destacar que los

bilingües del estudio tienen un mejor dominio de la lengua española (L1) que de la lengua inglesa (L2), es decir, un bilingüismo dominante en L1.

Desde el punto de vista práctico, el hallazgo, descripción y discusión de las interferencias léxicas halladas en los textos en inglés y en español de este estudio puede constituirse en una herramienta útil para los profesores que enseñan inglés como lengua extranjera en general, pues reconocer las distintas formas en que se presenta una interferencia léxica y entender el por qué de su aparición puede generar una reflexión, estudio y acción pedagógica que tenga como propósito la creación de estrategias para la enseñanza del inglés como segunda lengua en cuanto a su fase receptiva y productiva en los ámbitos de la educación no formal e informal, de sujetos monolingües y bilingües.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aznar Anglés, E. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: Horsori.
- Backock, P. (1993). *Webster's Third New International Dictionary*. Germany: Könnemann.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballestracci, S. (2004). Análisis de las interferencias léxicas del italiano L1 al alemán L2. Contiene 22 trabajos de estudiantes universitarios principiantes de la lengua alemana. *Dipartimento di linguistica, Università de Pisa*, <http://www.humnet.unipi.it/slifo/2004vol1/pdf/Ballestracci2>.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1990). *Introduction to text linguistics*. Singapur: Longman.
- Blas Arroyo, J. L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española de Lingüística*, N° 21, 2, 265-289.
- Boyd Zimmerman, C. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady, & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos Gisbert, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. K. Bathia, & W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism* (págs. 114-144). Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Calvo Córtes, N. (2006). Negative language transfer when learning Spanish as a second language. *Interlingüística* N° 16, 1-11.
- Carrió Pastor, M. L. (s.f.). Las implicaciones de los errores léxicos en los artículos en inglés científico-técnico. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1396200-16k - , 20-40.
- Carter, R. (2005). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. New York: Routledge.
- Castillo, M. A. (2000). Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. *ASELE. Actas XI* (págs. 267-272). Zaragoza: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Castro A., P., & Ferrer L., E. (2008). Estrategia metodológica para el tratamiento de las transferencias fonológicas negativas en la enseñanza del inglés a hispanohablantes. www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=104...
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (págs. 8-20). Multilingual Matters.
- Centro Colombo Americano. (2010). *Centro Colombo Americano*. Recuperado el 1 de Abril de 2010, de ECPE (Examination for the Certificate of Proficiency in English:

- http://www.colombobogota.edu.co/asp_noticia.asp?ite_id=18056&pla_id=2&cat_id=2936&cat_nom=
- Coady, J., & Huckin, T. (. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Codina, V. (1997). *Estudios de lingüística aplicada*. Universidad Jaume: Barcelona.
- Consejo de Bogotá D.C. (10 de 03 de 2005). Por el cual se institucionaliza el programa "Bogotá bilingüe en diez años" y se dicatan otras disposiciones. *Acuerdo No. 364 de 2005* . Bogotá: Consejo de Bogotá D.C.
- Cook, V. (1993). *Linguistic and second language acquisition*. Geat Britain: Modern Linguistics.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- De Vega, M. y. (1999). *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- Díaz, K. (s.f.). Consideraones del error en la comunicación durante la clase español lengua extranjera. <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista...>
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación, No. 17: Lenguas y culturas* .
- Domínguez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 5* , Santiago de Compostela.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2007). *The handbook of second language acquisition*. Hong Kong: Blackwell Publishing.
- Ecke, P. (2002). Variables psicológicas en la declinación de las lenguas. *Sexto encuentro internacional de lingüística en el noroeste* (págs. 171-188). Hermosillo (México): Universidad de Sonora.
- ELENET.ORG. (s.f.). *Enciclopedia Virtual*. Recuperado el 07 de 2009, de Transferencias positivas y transferencias negativas: http://elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/Adquisicion%20de%20ELE%20en%20un%20contexto%20plurilingue-Transferencias%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20del%20malt%C3%A9s%20ingl%C3%A9s%20e%20italiano/conceptos_transferencia_linguisticas.html
- Escandell Vidal, M. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática . En Expolingua, *La didáctica del español como lengua extranjera III* (págs. 95-109). Madrid: Expolingua.
- Espasa-Calpe. (2005). *Word Reference.com, online languages dictionaries*. Recuperado el Mayo de 28 de 2009, de Diccionario de la lengua española: <http://www.wordreference.com/>
- Fargo, J. (1992). *Discovery words: the stories behind English*. New York: Literacy volunteer of New York.
- Gamboa Martínez, J. C. (2007). Colombia: una enriquecedora torre de Babel. *Revista Internacional Magisterio No. 25* , 24-26.
- Gamero P., S. (2005). *Traducción alemán-español*. Catellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- García Rojas, M. A., & Molesworth, D. J. (2000). *Language interference in language learning*. Santafe de Bogotá: Magisterio.
- Gavrich, O. (2002). Traducción e interferencia lingüística. *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA 2002*. Secretaría de Ciencia y Tecnología; Universidad Nacional de Catamarca.
- Gil Iriarte, M. L. (2004). *Libro de estilo de ECOEM*. Madrid: Espuela de Plata.

- Girón, J. L. (1993). *Introducción a la explicación lingüística de textos: metodología y práctica de comentarios lingüísticos*. Madrid: Edinumen.
- Gómez Capuz, J. (2001). La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telcomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso. *Tonos Digital*, N° 2 , Disponible en: www.um.es/tonosdigital, ISBNN 1577-6921.
- Gómez Capuz, J. (2001). La modalidad del enunciado como fenómeno de interferencia pragmática en los doblajes del inglés al español. En J. (. Sanderson, *Doble o nada (Actas de las I y II Jornada de Doblaje y Subtitulación)* (págs. 59-84). Alicante: Universidad de Alicante.
- Gómez Capuz, J. (1998). pragmática intercultural y modelos extranjeros: la interferencia pragmática en los doblajes al español de películas y seriales norteamericanos. En A. Sánchez, V. Salvador, & J. (. Gómez, *Quaderns de filologia IV: Studis Lingüístics. pragmática intercultural* (págs. 135-151). Valencia: Universitat de Valencia.
- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de Llingua Asturiana.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haritos, C., & Colledge, H. (2004). Focusing in on memory through a bilingual lens of understanding. *Bilingual Research Journal*, 28: 2 Summer , 181-205.
- Hatch, E., & Brown, C. (2000). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennessey, J., Bell, T., & Kwornik, R. (2005). Lexical interference in semantic processing of simple words: Implications for brand names. *Psychology & Marketing*, Vol. 22 (1, January) , 51–69.
- Henriquez B., M. (2004). Interferencia del sistema fonológico español en el sistema fonológico mapuche de jóvenes hablantes bilingües. *Revista de lingüística teórica y aplicada (julio)* .
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspective of change in psycholinguistics*. Cleveon: Multilingual Matters.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hopkinson, C. (2004). Factors in linguistic interference: a case of study in traslation. *University of Ostrava* , Disponible en: www.pulib.sk/skase/Volumes/JTI02/pdf_doc/2.pdf.
- Hornberger, N. H. (2007). Frameworks and models in language policy and planning. En T. Ricento, *An introduction to language policy: theory and method* (págs. 24-41). London: Blackwell Publishing.
- Hyltenstam, K., & Obler, L. K. (1989). *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Illomaki, A. (2005). *Cross-linguistic influence- a cross-sectional study with particular reference to Finnish speaking and English speaking learners of German*.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. USA: Routledge.
- Jessner, U. (2003). Crosslinguistic influence. En J. Cenoz, B. Hufesien, & U. (. Jessner, *The multilingual lexicon* (págs. 45-55). Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

- Jessner, U. (2003). The multilingual lexicon. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. (. Jessner, *The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system* (págs. 45-55). Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Jordens, P., & Lalleman, J. (1996). *Investigating second language acquisition*. New York: Mouton de Gruyter.
- Kamal, K. S. (2001). Societal multilingualism. En S. Lee McKay, & N. H. Hornberger, *Sociolinguistics and language teaching* (págs. 47-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kecskes, I., & Papp, T. (1997). Foreign language affecting mother tongue. *Simposio Internacional sobre bilingüismo I*. Vigo: Disponible en:<http://webs.uvigo.es/ss/lactas1997/o3/kecskes.pdf>.
- Keper Mora, J., Wink, J., & Wink, D. (2001). Dueling models of dual language instruction: a critical review of the literature and program implementation guide. *Bilingual Research Journal*, 25:4 , 417-442.
- Klein, S. B. (2000). *Aprendizaje: principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Klein, W. (1990). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Könemann. (1993). *Webster's third new international dictionary*. Parzeler: Könemann.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (12 de 2002). *Second language acquisition and second language learning*. Recuperado el 04 de 04 de 2009, de Stephen D. Kashen: http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Kroll, B. (. (1994). *Second language writing: research insight for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. (2005). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press.
- Lastra de Suarez, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. México D.F.: universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Laufer, B. (2002). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmit, & M. McCarthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (págs. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I., Cumming, A. H., & Silva, T. (2008). *A syntesis of research on second language writing in English*. Taylor & Francis.
- LEO Network. (s.f.). *Learn English*. Recuperado el 28 de May de 2009, de Articles: <http://www.learnenglish.de/grammar/articlestext.htm>
- Leo Network. (1999). *Learn English*. Recuperado el 24 de Mayo de 2009, de Articles: <http://www.learnenglish.de/grammar/articlestext.htm>
- Lewandowski, T. (1986). *Diccionario de lingüística*. Recuperado el 11 de 02 de 2009, de Google búsqueda de libros: http://books.google.com.co/books?id=zFQd_DU_U7YC&pg=PA140&lpg=PA140&dq=diccionario+de+linguística&source=bl&ots=7OYgoD4C-r&sig=z73hVjgZAY48VU8TWTnWYuF4CpQ&hl=es&ei=B9-SSfv7N4H8tgen45zOCw&sa=X&oi=book_result&resnum=4&ct=result#PPA191,M1

- Lope Blanch, J. M. (1980). La interferencia lingüística: un ejemplo del español yucateco. *THESAURUS. Tomo XXXV. Núm. 1* . , 80-97.
- López, A., & Gallardo, B. (. (2005). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Luque Sánchez, M.-L., & Azurmendi Ayerbe, M. J. (1997). adquisición léxica del Euskara desde un programa de inmersión total precoz: un estudio logitudinal. *Simposio Internacional sobre Bilingüismo I*. Vigo: Disponible en: <http://webs.uvigo.es/ss/lactas1997/luque.pdf>.
- Manchón, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En S. Pastor, & V. (. Salazar, *Estudios de lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (págs. 5-79). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martin, S., & Ricardo, V. (1997). *Análisis de los errores escritos cometidos en inglés por alumnos de primero de BUP y tercero de ESO: Importancia de la interferencia*. Granada: Departamento de filología inglesa, programa de doctorado en estudios superiores de filología inglesa.
- Martínez Agudo, J. d. (1999). *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Martínez Hernandez, A. (2003). ¿Préstamo o adaptaciones lingüísticas?(reflexión de un proceso tan antiguo como la propia lengua). *Islas, N° 45 (137)* , 100-105.
- Martínez, M. (Diciembre de 2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Recuperado el 31 de Marzo de 2010, de Paradigma, vol. 27, nº 2: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&Ing=es&nrm=iso
- Matsuda, P. K. (2005). Historical inquiring second language writing. En P. K. Matsuda, & T. (. Silva, *Secons language writing research: perspectives on the process of knowledge construction* (págs. 33-48). Routledge.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. En B. (. Kroll, *Exploring the dynamic of second language writing* (págs. 16-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mingorance, L. M. (1983). Las unidades sintagmáticas verbales en inglés y en español: metodología de análisis . *Actas Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada: tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística* (págs. 211-228). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación Nacional, R. d. (2005). Colombia bilingüe. *Al Tableto, N° 37* .
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mulet, I. El cambio de código en los medios de comunicación audiovisual en el ambito lingüístico catalán. *Jornades de foment de la investigació* (págs. 1-14). Barcelona: Universitat Jaume I.
- Muñoz M., J., & María, V. M. (2007). Interferencia lingüística y traducción: ¿Pierde el traductor su papel o ha perdido sus papeles? *Panace@, vol. VIII, N° 25* , 14-22.
- Myers-Scott, C. (2006). *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Hong Kong: Blackwell Publishing.

- Navas S., M. V. (1989). Interferencias del sistema lingüístico del portugués en el aprendizaje de la lengua española. *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 5, 141-153.
- Odlin, T. (2007). Cross-linguistic influence. En C. J. Doughty, & M. L. Long, *The handbook of second language acquisition* (págs. 436-486). Hong Kong: Blackwell Publishing.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ordoñez, C. L. (2000). *Oral bilingual proficiency of colombian adolescents*. Harvard: Tesis Doctoral.
- Oxford University Press. (2005). *Pocket Oxford Spanish Dictionary*. Recuperado el 30 de Mayo de 2009, de WordReference.com English-Spanish Dictionary: <http://www.wordreference.com/es/translation>
- Parkinson de Saz, S. M. (1980). *A university English Grammar for Spanish-speakers*. Madrid: Empeño.
- Patiño R., C. (2000). *Sobre etnolingüística y otros temas*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Potowski, K. (2007). Characteristics of the Spanish grammar and Sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates. *Spanish in Context* 4:2, 87-126.
- Princeton University. (2003). *WordReference.com*. Recuperado el 06 de 2009, de The English dictionary: <http://www.wordreference.com/definition>
- Ramirez, A. (1985). *Bilingualism through schooling: cross cultural education for minority and majority students*. New York: State University of New York.
- Ransdell, S., & Barbier, M.-L. (2002). An introduction to new directions for research in L2 writing. En S. Ransdell, & M.-L. (. Barbier, *New Directions for research in L2* (págs. 1-10). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Real Academia Española. (2001). *Real Academia Española*. Recuperado el 31 de Mayo de 2009, de Diccionario de la lengua español (vigésima segunda edición): [/http://www.rae.es/rae.html](http://www.rae.es/rae.html)
- Real Academia Española. (2005). *Real Academia Española: Diccionario Panhispánico*. Recuperado el 31 de Mayo de 2009, de Diccionario Panhispánico de dudas: <http://buscon.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española. (2009). *Gramática de la lengua castellana*. Recuperado el 28 de Mayo de 2009, de Windows Life: <http://cid-e327991cc404db56.skydrive.live.com/self.aspx/P%C3%BAblico/Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola%20%20Gram%C3%A1tica%20Castellana.pdf>
- Resnick, S. (1996). *1001 most useful English words for Spanish-speaking people*. New York: Dover Publications.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe Amusatagi, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Rowe Krapels, A. (1997). An overview of second language writing process research. En B. (. Kroll, *Second language writing: research insights for the classroom* (págs. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, R., & Galván Carlan, V. (2005). Using writing to understand bilingual children's literacy development. *International Reading Association*, 728-739.

- Saito, A. (2002). *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses: curso de traducción inversa japonés-español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Salkind, N. J., & Escalona, R. L. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, A. (1971). Transferencia lingüística y multilingüismo. *Lenguaje y Ciencias* v. 11, n. 2, 28-31.
- Sanderson, J. D. (2001). *Doble o nada: actas de las I y II Jornadas de Doblaje y Subtitulación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01937418439038293090035/p0000003.htm>).
- Santos Maldonado, M. J. (2002). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el Mayo de 2009, de El ELM en la producción escrita de FLE: análisis de interferencias léxicas en un contexto institucional específico: www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11072&ext=pdf&portal=180
- Santos, M. J. (2003). *El ELM en la producción escrita de FLE: Análisis de interferencias léxicas en un contexto institucional específico*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Schelleter, C. (2005). Bilingual children's lexical development: Factors affecting the acquisition of nouns and verbs and their translation equivalents. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (págs. 2095-2103). Somerville: Cascadilla Press.
- Semino, I., & Josefina, M. (s.f.). Recuperado el 13 de 05 de 2009, de Interferencias fonético-fonológicas y factores sociales: un estudio con alumnos brasileños que aprenden español: <http://www.filologia.org.br/revista/33/06.htm>
- Sierra, G., & Norma, V. (2005). *Construcción del discurso: hacia la formación de un profesional competente en el uso del lenguaje*. Bogotá: Universidad EAN.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva-Corvalán, C. (1996). *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon.
- Singleton, D. (1999). *Exploring second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinner, C., & Wesch, A. (. (2008). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana y Vervuert.
- Solis Aroni, N. V. *Análisis lingüístico de los anglicismos en el tecnolecto de la informática*. Tesis Digitales UNMSM.
- Suau Jimenez, F. (2000). *La interferencia léxica como estrategia cognitiva: aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *Learner English: a teacher guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y*. México: Limusa.
- Téllez, R. (2004). *Conformación etimológica del español*. México: Thomson.
- Trillos Amaya, M. (1997). La Sierra: un mundo plurilingüe. En X. Pachón, & F. Correa, *Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Santafe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo e Instituto Colombiano de Antropología.
- Truscott De Mejía, A. M. (2006). Realidades sobre la educación bilingüe en América Latina. *Segundo Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en*

- América Latina Bilinglatam II* (págs. 2-13). Bogotá, octubre 5-7: Universidad de los Andes.
- Truscott de Mejía, A.-M. (2006). Educación bilingüe: contextos y necesidades. *Simposium on bilingualism and bilingual education in Latin America*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Truscott de Mejía, A.-M. (2006). Realidades sobre educación bilingüe en Colombia. *Segundo simposio internacional de bilingüismo y educación bilingüe en América Latina, BilingLatam*. Bogotá: BilingLatam (CD).
- Valle Arroyo, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Ediciones Morata .
- Van Patten, B., Williams, J., & Rott, S. (2004). *From-meaning connections in second language acquisitions*. New Jersey: Mark Overstreet.
- Wikipedia. (29 de Abril de 2009). *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado el Mayo de 2009, de Wikipedia, la enciclopedia libre: <http://es.wikipedia.org>
- Wikipedia, la enciclopedia libre. (09 de Junio de 2009). *Wikipedia*. Recuperado el Junio de 2009, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Cognado>
- XII, C. B. (17 de abril de 2009). Plan de estudios primaria. Bogotá: <http://www.colegiobilinguepioxii.com/home.htm>.

ANEXOS

ANEXO 1: Encuesta a estudiantesENCUESTA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE BILINGÜISMO
PÍO XII BILINGUAL SCHOOL

Responsable: Yeny Alexandra Pulido Noviembre de 2008

Objetivo: identificar los antecedentes lingüísticos de los estudiantes bilingües de grado 9°.

Nombre: _____

Curso: _____

1. Año de nacimiento: _____
2. Sexo: femenino ____ masculino ____
3. ¿Qué miembros de tu familia hablan inglés?
 - a. Papá _____
 - b. Mamá _____
 - c. Hermanos _____
 - d. Abuelos _____
 - e. Tíos _____
 - f. Ninguno _____
4. Años cursados en el Colegio Bilingüe Pío XII.

Preescolar ____, 1 ____, 2 ____, 3 ____,
4 ____, 5 ____, 6 ____, 7 ____,
8 ____, y 9 ____
5. Años cursados en otro colegio bilingüe:

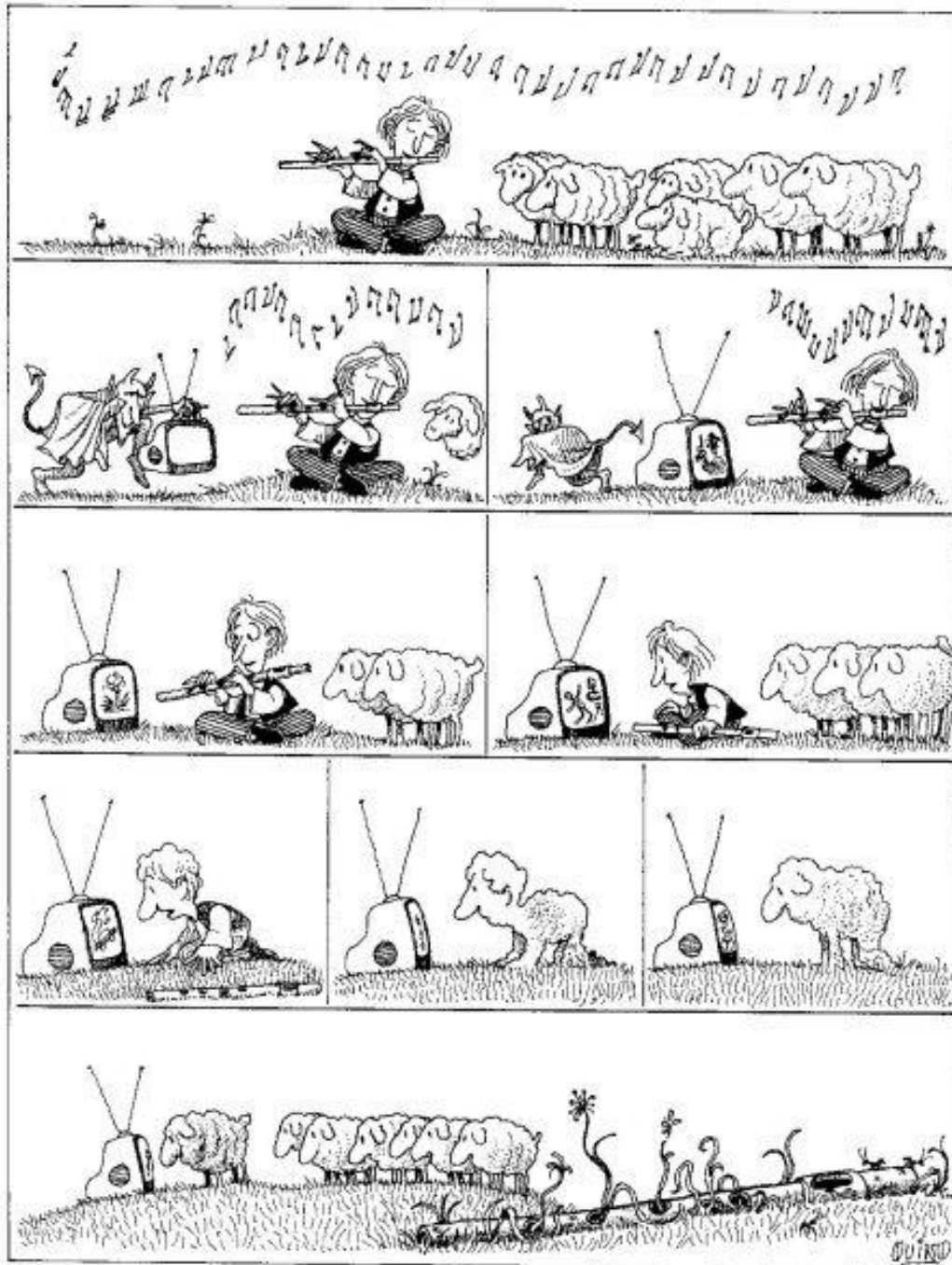
Preescolar ____, 1 ____, 2 ____, 3 ____, 4 ____,
5 ____, 6 ____, 7 ____, y 8 ____

¿Cuál? _____
6. ¿Qué lengua te gusta más?
 - a. Español _____
 - b. Inglés _____
7. ¿En qué lengua escribes o compones mejor?
 - a. Español _____
 - b. Inglés _____
8. ¿En qué contextos pones en uso tu conocimiento del inglés?
 - a. Con tus amigos _____
 - b. Lectura de textos de tu interés _____
 - c. Durante las clases _____
 - d. Chat con extranjeros _____
 - e. Escucha música _____
 - f. Televisión, cine y videojuegos _____
9. Cuando escribes prefieres:
 - a. Narrar historias _____
 - b. Explicar algo que acaba de aprender _____
 - c. Defender una idea propia _____
10. ¿En qué tipo de actividades tienes dificultad para desenvolverte?
 - a. Escritura _____
 - b. Exposición oral _____
 - c. Lectura _____
 - d. Memorización _____
 - e. Ninguna _____

Observaciones:

GRACIAS POR TU COOPERACIÓN

ANEXO 2: Historieta “Quino y la televisión” (PEBRE: Popular condimento, 2007)



ANEXO 3: Texto narrativo en inglés 1

Once upon a time a shepherd was with his sheep's, he was playing the flute the shepherd and his sheep's were so entertain.

Pass the time and the shepherd continue to playing the flute. He was so entertain. and he doesn't see that back of him was the devil, the devil was doing badness and he spelled the T.V. of the shepherd the T.V. turn on alone. But the shepherd doesn't realize that the T.V. was turn on.

He listen some voices and he stop playing the flute slowly he turn around and he notice that the T.V. was turn on, Amazed he nearly to the TV he was changing of form but at the end he notice that he was a sheep and he was so happy to be like that.

III ELP IV

ANEXO 4: Texto narrativo en inglés 2

TNI-2

9b-
One upon on a time was a man that was playing the flute and near him was a herd. Then arrived a badness, while he was playing the badness put a Television near the man, and the badness left. Then the man surprise open his eyes and let the flute and begin to watch T.V., then he was so focus watching the T.V., and little by little he begin to see like a sheep, and he finally convert in a sheep, then arrive the herd, and all of the sheep was watching the T.V.

THE END!!!

ANEXO 5: Texto narrativo en inglés 3

TNI-3
 was a day a boy that play the flute and the herd listen to he
 but a day a evil want to do badness he put a tall meand while
 he play the flute to the herd, then when the boy give
 account of stop playn and he put to see the t.v and
 pass the time and the boy was convert to a sheep and
 he dosen realize. ~~and then stop~~
9B

ANEXO 6: Texto narrativo en inglés 4

Story

Name: TNI-4
Grade: 9B

Once upon a time there lived a musician, that liked to play the flute and always played since 9:AM until 2:PM. But after he used the flute for 2 years many animals especially sheep were so attracted to hear him play, that they stood there a long time until he left. Meanwhile one day the devil left a tv set near the boy to get him distracted and stop playing, and as the devil knew the boy got distracted and started to watch television, after some days the boy started to become a sheep, it looked like as if the tv set had a spell.

That's why, finally the boy became a sheep and could not play the flute ^{anymore}, but he only watched television.

THE END

ANEXO 7: Texto narrativo en inglés 5

Name: TNI - 5 Grades 9B

consequences of the TV's *Narrative Text*

Once upon a time a flautist playing the flute to his herd of sheep then, appear the evil and leave him a television then the evil left, when the man (flautist) take into account the television, he stop playing the flute so, he and the shepherd gets like goofy with the TV, suddenly the man became into a sheep this happen because, of the evil that leave a badness on the TV, then all the shepherd still looking TV, for ever...

THE END

ANEXO 8: Texto narrativo en inglés 6

TELL THE STORY IN THE BEST WAY

1. ONE BOY WAS TOUCHED BY THE FLOCKE THEN
A ONE DAY BOY (NARRATOR) THE
BOY WAS CONCENTRATE ON THE TV AND
HE TRANSFORM IN A "OUEVA"

TNI-6

ANEXO 9: Texto narrativo en inglés 7

DATE: 11/11/08

TNI-7

work in class

- 1-) It was a day a boy playing the flute and behind him were some sheep ~~panning~~ ^{panning} attention.
- 2-) After some minutes appeared a evil jet over the grass a T.V.
- 3-) a went from the place running, mean while the boy's continued ~~playing~~ ^{played} the flute.
- 4-) He continued played the flute, and doesn't know the over there were a T.V corner
- 5-) He noticed that were a T.V and the sheep both.
- 6-) He throw the flute into the grass, mean while he wasn't looking T.V.
- 7-) His body were changed as the body of a sheep.
- 8-) all body were as a sheep, as changed the personality. ^{the} sheep were looking him, ^{after} ~~him~~ ^{him} were looking the T.V.
- 9-) Him and sheep were ~~panning~~ ^{panning} attention to the T.V and the flute continued in the grass with some roots.

ANEXO 10: Texto narrativo en inglés 8

The comic is about a flautist that was playing a melody to the Group of Sheep in the flute. Suddenly the devil put in front of the flautist a t.v but he keep on playing the flute, than the devil disappeared. when the flautist saw the t.v, he started watching. He got so dumb with the t.v, that he did not take care of the sheeps, and he became a sheep. At the end the man that became a sheep and the group of sheeps became dumb watching t.v.

TNI-8

ANEXO 11: Texto narrativo en inglés 9

IN THE COMING THE FIRST PART THE FLOCKSTH THAT THEY WAS
 PLAYING A SONG TO THE SHEEPS AND THE SHEEPS ARE VERY
 HAPPY BECAUSE THEY PLAYING A SONG FOR THEM. LATER POST
 THE TIME AND ONE DEVELI PUT A TV BECAUSE THE WANT
 TO HAVE A BEDRESS, SO THEY PUT THE TV AND THE FLOCKSTH
 HE DID NOT, SO THE CONTINUED SONG, SONG, SO THEY WERE
 HE HEARD A VOICES SO WHEN THEY SEE THE TV. THEY
 WAS VERY CURIOUS SO THE PUT ATTENTION TO THE T.V.
 AND HE FORGOT THE SHEEPS. SINCERELY THE STAR TO
 BECOME A SHEEPS BECAUSE THE DEVELI DO TO THE FLOCKSTH
 BADNESS AND THE BECOME A SHEEP, AND ALL THE SHEEP
 END UP WATCHING T.V WITH THE FLOCKSTH.

TNI-9

ANEXO 12: Texto narrativo en inglés 10

TNI - 10	11/11/08
1 Scene	A men play Fide to the cheeps
2 Scene	the men capture playing the Fide to the cheeps meanwhile a devil put a television in the place.
3 Scene	the devil has go and turn on the television.
4 Scene	the men just see the television and stops to play Fide.
5 Scene	the men likes what he seeing and also the sheeps.
6 Scene	the men only sees television, he doesn't know what happend around.
7 Scene	then start to have shape of sheep.
8 Scene	the men just looks like a sheep.
9 Scene	All the sheeps sees television.

ANEXO 13: Texto narrativo en inglés 11

TNI-11

In the course there's a shepherd playing the flute for the herd then appear the devil with a television and leave near the shepherd, he stop to play the flute and began to watch the programs of the television with his sheep the shepherd were so concentrated and began to transform in a real sheep.

ANEXO 14: Texto narrativo en inglés 12

IN THE STORY THE SHEPHERD WAS PLAYING THE FLUTE FOR THE SHEEPS, TO HAVE SOME FUN. THEN THE DEVIL ARRIVED TO THE PLACE AND GAVE THE SHEPHERD A TV THAT MADE HIM STOP PLAYING THE FLUTE AND IGNORE THE SHEEPS. HE CONCENTRATED SO MUCH WATCHING TV THAT HE STARTED TO CONVERT INTO A SHEEP AND BECAME PART OF THE GROUP LEAVING THE SHEEPS ALONE AND WITHOUT CARE OF ANY BODY.

TNI-12

ANEXO 15: Texto narrativo en inglés 13

TNI-13 98

there is a shepherd playing the Flute with many sheep in a
 herd in the other picture the shepherd is playing the Flute but
 appear a Devil and a tu in the next picture the shepherd
 is playing the Flute and the Devil let the tu and
 him is going in the other picture the shepherd stop
 to play the flute and he see that was a tu in the
 other picture the shepherd is circling at the tu
 at the other picture the shepherd are getting transfer in a
 sheep in the other picture are getting more and at
 final the shepherd is transformed to a sheep at
 final all the sheep and the shepherd are
 circling at the tu.

ANEXO 16: Texto narrativo en inglés 14

TNI-14

once upon a time there was a little boy that plays flute with his sheep
 but one day ~~there~~ a Demon ^{mean while} ~~was~~ the boy was playing ~~and~~ He put a t.v
 near him to entertain him, so when he saw the t.v. He start to look at
 it and he stops playing, then the sheep starts also to look at it.
 with more time he spend watching it ~~and~~ he start converting in sheep until he
 see he finally transform in a sheep

the end

ANEXO 17: Texto expositivo en inglés 1

TEI-1

relate in detail how the Mexican exam is ~~will~~ take into account its structure, ~~its~~ structure and ~~kind of~~ ~~kind of~~ questions)

The Mexican exam is divided in 3 parts: Speaking, Reading, Grammar.

Speaking
 It consists of interviews. One by one. We realize a series of questions.

Reading
 It consists of a list of 10 items that we have to read and you have to answer the questions.

Grammar
 There are 100 questions that you have to answer and in the exam appear vocabulary.

ANEXO 18: Texto expositivo en inglés 2

Name: **TEI-2** Grade: **9b**

2. Relate in detail how the Michigan exam is (take into account its purpose, structure and kind of questions).

Solution... ^{design}

The Michigan is an exam that is ^{designed} to give a level to the English of each one; for example evaluate the speaking, listening, and grammar, and also how can you establish a lecture with someone.

The structure is to put a quotation of some lectures and do some question about that; then an exam about the grammar, also vocabulary, then we have an interview with someone that make some question to us, about our life, to know the way we speak in English, the way we use all words.

The kind of questions is about our life, also about the school, and in the exam is how do you use the words depend the context.

The ~~pro~~ purpose is to qualify the level of English, of each one.

ANEXO 19: Texto expositivo en inglés 3

1) The Michigan exam: I think that the Michigan exam
 the way it is composed by grammar, listening, and interview
 the first part of the exam is the listening: they
 put a tape recorder and why have to listen a conversation
 and why have to take notes and then the type reader
 has to do a question, and why have to report in
 a paper and a why there help with a bookies.
 The Grammar: is an exam composed by close,
 vocabulary, speaking. The close is question and why
 have to answer the vocabulary is a sentence about
 a work and this work is explain and there 4 answers
 and you have to choose the best answer.
 Reading is composed by a text and by a question
 and why have to read the text and answer the
 question.

Interview: is a person that they tell a questions
 and why have to answer some of the questions
 was that what was the name of your dad/mom,
 what they do, why you do it in your free time, why do
 you like the best teacher, what was your best
 artist and answer more.

ANEXO 20: Texto expositivo en inglés 4

TEI-4

Relate in detail how the Michigan exam is (take account its purpose, structure and kind of questions)

- The Michigan exam is a series of questions that are listening, reading, grammar and vocabulary. You must choose 1 answer of 3 possible ones.

In listening you have to listen to a tape recorder and answer what you understood.

But in the rest of questions, where a list and that you must answer in a specific page

And in the interview you must talk about your family, school or whatever you want and according to that the guy that interviews you asks you questions

ANEXO 21: Texto expositivo en inglés 5

Names TEI-5 Grades 9B 06/nov/2008
 Relate in detail how the Michigan exam is (Take into account its purpose, structure and kind of questions).
 All I know about the Michigan is that in that test is going to prove us how much we know about English in all aspects reading, listening, vocabulary and ~~write~~ ~~of~~ and An interview ~~took~~ in English, I think that is going to be a challenge to our knowledge. In the listening is a recorder in a taperecorder with ~~some~~ questions that you need to answer in a paper with options. In reading are 6 text to analyze each one with 5 questions (each one). In vocabulary is to complete the text with the word that ~~is~~ fit better depend on the meaning. In the interview you can't speak Spanish and the interviewer is the one that make the questions you only ~~to~~ have to answer and if is it possible a long answer.
 Post: I haven't make the Michigan exam.

ANEXO 22: Texto expositivo en inglés 6

NAME:	TEI-6	GRADE: 9-13	DATE: 6 Oct 108
-------	-------	-------------	-----------------

RELATE IN DETAIL HOW THE MICHIGAN EXAM IS
(TAKE INTO ACCOUNT ITS PURPOSE, STRUCTURE AND KIND
OF QUESTIONS)

*THE MICHIGAN EXAM IS BASED IN KNOW THE
LEVEL OF THE STUDENT IN ENGLISH AND EVALUATE
THEM.

THE MICHIGAN HAVE 3 POINTS, READING, LEARNING,
AND GRAMMAR.

READING IS BASED ON READ A TEXT AND ANSWER
THE QUESTION

LEARNING IS BASED IN LEARNING A TOPIC AND
AND TAKE NOTES AND THEN ANSWER QUESTIONS

GRAMMAR IS BASED IN ANSWER QUESTIONS
OF ENGLISH

ANEXO 23: Texto expositivo en inglés 7

NAME: TEI-7

course: 9-2

* RELATE IN DETAIL how the Michigan is

the michigan exam is made up by three steps
 the listening, grammar and oral, in which we
 start by listening by taking some notes and listen
 so well what the teacher is talking by steps,
 the only difficulty is that it just repeat one
 time.

the grammar consist of one hundred questions in
 which it also made questions of vocabulary, I think
 this step is the most difficult one because most
 of the words wasn't there I haven't listened.
 this evaluation consists by time in which the
 teacher let as just one hour and a half.

After that we continue with the last exam called
 oral, in which you must get inside a
 cabin and make a small conversation, almost
 is difficult because you must know how does
 the tutorial speaks to you if it is in present,
 past, future and so on so you almost by
 the screen you get confuse and you doesn't
 response him with the properly and
 commonly words.

ANEXO 24: Texto expositivo en inglés 8

The Michigan Exam is an exam that measures your English level. In writing, listening and speaking. First you have to listen to a tape with some conversations and you have to pay close attention to what they are saying and have to find words that are close to the words that they give you that has almost the same meaning. Then they give you a booklet with 100 questions. The questions are about vocabulary you have to find the word that better fits in according to the sentences. The second part you have to find words that are close to the words they give you. And last they make you interview with people that dominate the English. They ask you questions like, how old are you?, why do you study English?, who do you live with?, and questions like that. We took this exam in the "Colombia Americano" where all of the 9th grades of the Pto XII had taken it.

TEI-8

ANEXO 25: Texto expositivo en inglés 9

TEI-9

The mission starts with the listening and the grammar and vocabulary the most important part are when you speak English with the persons that do the interview so first they put a conversation in an interview and then so to have a question and you answer A, B, C, or D. They are persons give you a paper with all the things that you need, they give a booklet and that booklet are all the information that you need to answer the question, is look 100 questions with A, B, C, D and you select the correct answer and you put all the things the the student send to you, and you go to the interview and the person that are there they stand to as question for example, what do you do in your free time you have to respond many things and they go to you that way and tell to you other one and so more.

ANEXO 26: Texto expositivo en inglés 10

TEI-10 9B 06/11/08.

Explain in detail how the Michigan exam is
(Take into account its purpose, structure and kind of questions)

In the Michigan exam have 100 questions. The first
questions was about listening, they put a tape recorder
about conversations & we have a booklet to read the
questions and answer in a paper. Then we have questions about
grammar in which we answer some questions to complete sentences.
In vocabulary it was also to complete sentences with
words, in reading they put a text in which we read to
answer the questions.
The last was speaking in which we have a interview
with people who are good speakers.

ANEXO 27: Texto expositivo en inglés 11

TEI-11

Relate in detail how the Michigan exam is given to the students of the P.O. XII Bilingual School. The exam are given on days 5, 12, and 19 of November, during all the year because the exam our English teacher Joe Kadinges prepares morning exercises that are special from those used only for the students of the school. When we go to do the exam we go to the university "Abnko American" first we enter to a classroom and make the part of listening that consist in listen a tape that make questions about the story that we hear the tape recorder then we do the grammar exam that consist in respond 100 questions that was divided in three parts close, vocabulary, and reading finally a professor do a interview to us.

ANEXO 28: Texto expositivo en inglés 12

TEI-12

Regate in detail how the American exam is

The American exam is a test used to check how English

is used by the student. Students in the exam is needed,

because it works checking each part of speaking and

speech. Listening is a way of checking if those students can

students and understand the way of speaking of an

American person. Speaking is the way they show their

enough knowledge talking into account vocabulary and

way of talking. Writing is another way to check

if those students are prepared to write things with

A good idea. And finally compares the part that

check if the person know how to talk and write

with a good example structure with all time structures

(present, past, future, present perfect etc).

finally it would be checked through knowledge

ANEXO 29: Texto expositivo en inglés 13

TEI-13	93
--------	----

RECAE IN DETAIL How the Michigan Exam is take into account its purpose, structure and kind of questions.

- the Michigan is a kind to know what English we have and the exam that they do they ask the basic things of the English like Grammar, listen, and the interview in the cause of Grammar they make like 100 questions in listen they give a paper that we have to mark what a paper and they put a tape recorder in the interview they call to a test and they make some questions to know what kind of English.

ANEXO 30: Texto expositivo en inglés 14

TEI-14 9B

Relate in detail how the Michigan exam is (take into account its Purpose, Structure and kind of question)

The Michigan is based in the knowledge of ENGLISH OF a PERSON
 the Michigan is divided in 4 Parts:

- ① Grammar
- ② LISTENING
- ③ Reading
- ④ SPEAKING

① Grammar: it evaluates the syntax or context time etc

② Listening: ~~when~~ it evaluates ~~if~~ if you understand ENGLISH when you listened

③ Reading: ~~Reading~~ it evaluates Reading Comprehension

④ Speaking: it evaluates How you ~~can~~ speak and if you can maintain a conversation in ENGLISH

ANEXO 32: Texto argumentativo en inglés 3

TAI-3

9B

tell what would happen if ^{the} sun disappears?

1 we can die because if we don't have sun the earth goint to freeze and we can die by hypothermia, the high deeped the animals die and birds they don't see the trees disappear and we suffer because the trees take the carbon dioxide and convert to oxygen and in the earth only we have deoxygen.

ANEXO 33: Texto argumentativo en inglés 4

TAI- 4

9B

Tell what would if the sun disappears?

If the sun disappears the planet earth will freeze
and many living things will die because those things can't
live, and maybe we couldn't breathe well because
there will not be any trees because they can't grow

ANEXO 34: Texto argumentativo en inglés 5

TAI-5

Grades 9B

Tell what would happen if ^{the} sun disappears?

-All the people ~~would~~ die, the animals, the plants everybody, because without sun the plants can't make photosynthesis so the animals would die. The humans ~~would~~ die because of the cold, also the temperature would be beyond 0°C.

All the human beings would die freeze, and they would not exist anything.

ANEXO 35: Texto argumentativo en inglés 7

TAI - 7

GRADE: 9-B

Tell what would happen if sun disappears?

R/ We would die because without sun the world is going to freeze and almost all the animals are going to die, and all the vegetation are going to desapear, almost a half of the trees desapear and the oxigen we receive are distinguish, we only have the carbondioxide.

ANEXO 36: Texto argumentativo en inglés 8

TAI-8

If the sun disappears then the light of earth would disappear, we would always be cold, and we would never be warm.

The Earth would be affected because the plants would not grow the animal could not hunt, so they would not eat and we will die.

ANEXO 37: Texto argumentativo en inglés 9

happens that the persons the put appear so all the things
 change because the sun is the light for the persons
 so all the people and they not have something that put
 them hot and other are that all the plants don't
 not have life and all the things that are on
 the person go down because they now the
 life of the sun. and the day was very
 difficult because don't have a light only the
 artificial light

TAI-9

90

ANEXO 38: Texto argumentativo en inglés 10

TAI - 10

11/11/08.

tell what would happen if sun disappears?
/IF the sun disappear the world would not have light, and all that is a life would die, because is necessary to the plants For have air and breath the people & Animals.

ANEXO 39: Texto argumentativo en inglés 12

TAI-12

WHAT HAPPEN IF THE SUN DISAPPEAR?

THE LIFE MAY BE FINISH BECAUSE PLANTS GIVE OXYGEN AND WITHOUT SUN NO SO THEY DIE AND WE CAN'T BREATHE AND FINALLY WE WOULD DIE. OR IT WOULD BE SO HARD TO SURVIVE IN THE WORLD WITH FEW OXYGEN AND MUCH CARBON DIOXIDE AND THE EARTH WOULD BE ON ICE AGE.

ANEXO 40: Texto argumentativo en inglés 13

TAI-13

9B

-tell what would happens if sun disappears?
-that many people are going to be affected, by the trees
because if we don't have sun all the trees will be
die. And our planet also will disappear because
we can't breath if the people will be damage the
shells the commercial central and that things.

ANEXO 41: Texto expositivo en español 1

TEI-1

relate in detail how the Mexican exam is structured into account its purpose, its structure and its questions.

The Mexican exam is divided in 3 parts: Speaking, Reading, Grammar.

Speaking

It consists on interviews or people. We realize a series of questions.

Reading

It consists of a history that them it asks and you have to realize questions.

Grammar

There are 100 questions that you have to realize and in the exam there appear vocabulary.

ANEXO 43: Texto expositivo en español 3

El examen de la universidad de Michigan sobre Gramática de Lening, vocabulario, escritura.

Gramática: este examen se trata sobre el verbo, la primera parte para una pregunta y una frase que contiene la, la parte de leer, la parte para un texto y una pregunta sobre el texto.

Vocabulario: el vocabulario es una oración que tiene una palabra en español y esa palabra una la tiene que repasar con una palabra que hay en el examen.

Lening: la parte de Lening está confirmada por una gramática que le da una pregunta y en una parte de las personas hacen un diálogo y una tiene que responder una pregunta.

Entrevista: la entrevista es un examen que te pregunta cosas sobre la familia como:

- como se llama la madre?
- que hacen los padres?
- que hace en su tiempo libre?
- que come.

TEE-3

Doña de los

#14

ANEXO 44: Texto expositivo en español 4

TEE-4

¿Me pueden contar detalladamente en que consiste examen Michigan?

El examen Michigan consiste en contestar una serie de preguntas de inglés tiene una que escuchar a una grabadora y depende lo que escuche, responde unas preguntas al entrevistador uno habla de la familia, colegio lo que quiera y depende de eso que el señor ~~pregunta~~ ~~pregunta~~ pregunta unas preguntas.

ANEXO 45: Texto expositivo en español 5

Nombres TEE-5 Grade: 9B 06/Nov/2008

¿Me pueden contar detalladamente en qué consiste el examen Michigan?

El Michigan es un examen en el cual nos evalúan nuestra capacidad en cuanto al uso del idioma inglés. Yo pienso que es un poco ya que las personas que nos evalúan tienen como primer lenguaje el inglés y si te preguntan algo en inglés tu no puedes hablarles en español ya que por eso te bajan la nota. Este examen consiste en: Lectura, Gramática, y Audición. En cuanto a lectura lo que tengo conocimiento es que son 6 textos cada uno con 5 preguntas. En gramática o vocabulario en donde toca completar el texto con la más coherente o que se signifique complete el espacio en blanco. En audición nos colocan una grabación con preguntas que uno las responde en una hoja con opciones.

Pasdelao he presentado el Michigan

ANEXO 46: Texto expositivo en español 6

¿CÓMO PUEDE PASAR COMO DETALLADAMENTE EN QUÉ SE
CONSIERE EL EXAMEN ANCHIPON?

ESTE EXAMEN CONSISTE EN EN SABER EL NIVEL
DEL ESTUDIANTE

ESTE EXAMEN TIENE CUATRO FASES GRAMÁTICO,
ACQUIRUIO, LECTURA, Y UNA ENTREVISTA

ACQUIRUIO = ESTA FASE CONSISTE EN TENER UNA
OPERADORA A TENER OPCIONES Y DESPUÉS
RESPONDER UNA PREGUNTA

HAQ QUE TENER EN CUENTA QUE LA GRAMÁTICA NO
SE REPITE

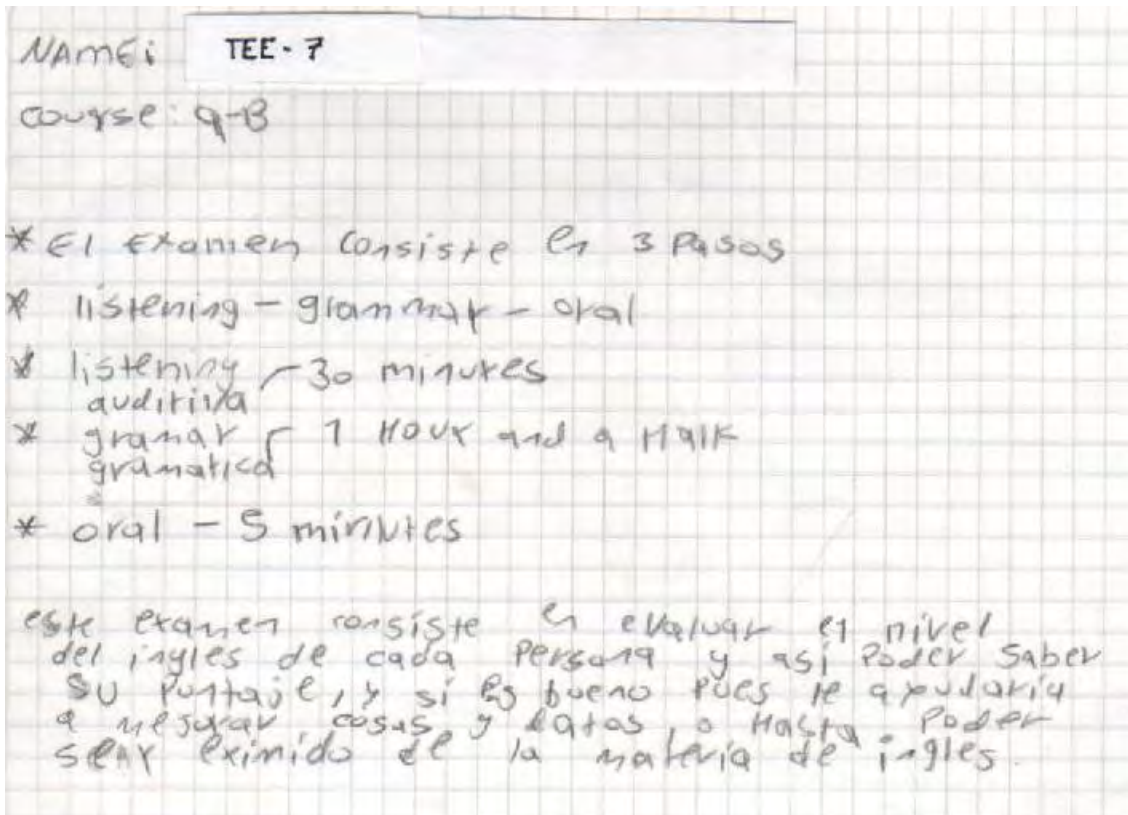
LECTURA: ESTA FASE CONSISTE EN LEER Y
RESPONDER CUAL PREGUNTA

GRAMÁTICO: ESTA FASE CONSISTE EN RELENAR
LOS ESPACIOS DE LA LECTURA

ENTREVISTA: ESTA FASE CONSISTE EN QUE EN
ESTADOUNIDENSE HACE PREGUNTA SOBRE TU
VIDA PERO LO TIENES QUE RESPONDER TODO
EN INGLÉS

TEE-6

ANEXO 47: Texto expositivo en español 7



ANEXO 48: Texto expositivo en español 8

El Michigan es un examen que mide el nivel del inglés. Tiene tres partes básicas, escribir, oír, y hablar. La primera parte es de oír, uno tiene que oír una grabación que está dividida en tres partes: la de una conversación, de información, y la de palabras que tienes que definir. La segunda parte es un examen de 100 preguntas relacionadas con el vocabulario y gramática, son palabras que hay que buscarle un significado cerca a las palabras que te den. La última parte es una entrevista en la que te preguntan varias cosas como, cuántos años tienes? con quien vives? etc. Las entrevistas las hacen personas que tienen perfectamente dominado el inglés. Este examen lo tomamos en el Colombo Americano.

TEE-8

ANEXO 49: Texto expositivo en español 9

Primero llega y lo Doyen por grupos
luego ellos piden en los salones y hacen
una entrevista con una conversación entre
dos personas luego cada uno hace con
48 preguntas y respuestas de acuerdo con
la conversación hay A, B, C, D y lo pones
una x en esas haces esta actividad, grabar,
después te toca al primer paso y allí una
persona que tiene que hacer preguntas sobre
tu vida y solo tu respondes pero tiene
que ser largo para que él te siga preguntando
para tu no puedas terminar no puedes dejar
de hablar en Inglés

TEE-9

9B

ANEXO 50: Texto expositivo en español 10

TEE - 10 1B 06/11/08

¿Me pueden contar detalladamente en qué consiste el examen michigan?

/ It is a series of questions with the purpose of prove the good English and spelling that have the people to get a percentage.

/ Es una serie de preguntas con el propósito de probar el buen inglés y su pronunciación para sacar un porcentaje a la gente.

ANEXO 51: Texto expositivo en español 11

TEE-11 9B

¿Me pueden contar detalladamente en qué consiste el examen Michigan?

El Michigan es un examen que nos entrega un certificado de que el estudiante realmente sabe inglés. El examen se hace en 6 fechas: el 12, 14 y el 19 de noviembre. Durante todo el año nuestro profesor de inglés José Rodríguez nos prepara para el examen en un libro especializado en el Michigan. Cuando vamos a hacer el examen en la Universidad Combarcero-Cano estamos en un salón donde nos hicieron la prueba auditiva y gramatical la cual tenía consistencia en escuchar una historia entre dos personas después esas mismas hacían preguntas acerca de la historia, la de gramática consistía en realizar 100 preguntas que se dividían en tres partes "close", la de vocabulario y lectura y por último nos hacían una entrevista a todos nosotros.

ANEXO 52: Texto expositivo en español 12

TEE- 12

- * EL EXAMEN MICHIGAN ES UNA FORMA DE COMPROBAR EL CONOCIMIENTO DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES QUE SE ESTAN PREPARANDO PARA SER BILINGÜE
- * SON CUERPOS DE PRUEBAS QUE REVISAN CADA ASPECTO DEL CONOCIMIENTO DE LA PERSONA
- * UNA DE ELAS ES HABLA QUE PRUEBA EL CONOCIMIENTO A LA HORA DE HABLAR CON UNA PERSONA CON EL INGLÉS COMO IDIOMA PRINCIPAL
- * OTRA DE ESTAS PRUEBAS ES AUDITIVA PARA SABER SI LA PERSONA RECONOCE Y ENTIENDE LO SE HABLA
- * OTRA ES ESCRITA PARA SABER SI PUEDE ESCRIBIR COSAS CONSEQUENTES Y ENTENDIBLES
- * Y FINALMENTE GRAMATICAL PARA REVISAR SI COMPRENDE TODAS LAS FORMAS GRAMATICAL ESTUDIADAS (PRESENTES, PASADO, FUTURO ETC)

ANEXO 53: Texto expositivo en español 13

TEE-13 9B

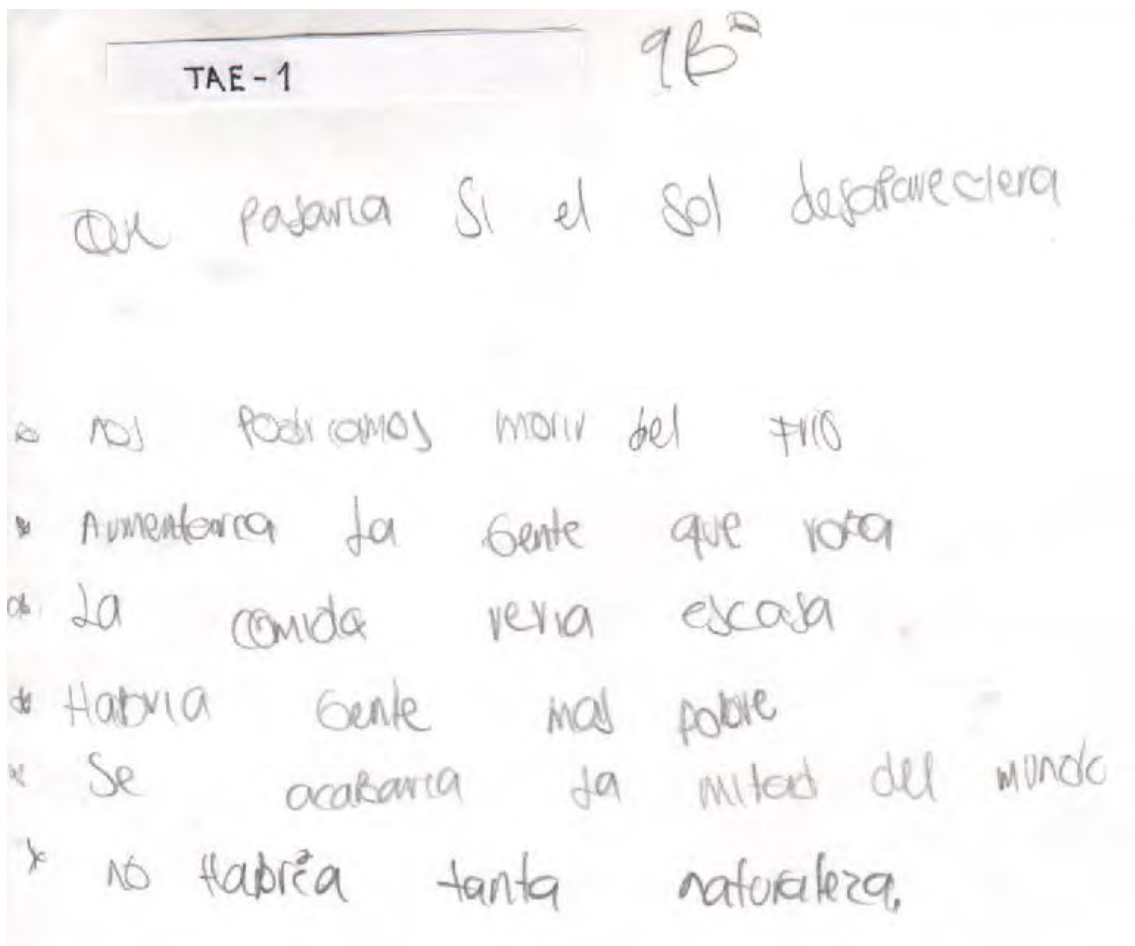
¿Me puedes contar de manera breve en qué consiste el Examen Michigan?

- El Examen Michigan consiste para saber que nivel de inglés tienes que el colegio te está enseñando a uno y la prueba consiste en gramática, una entrevista, y escuchar. La prueba de gramática consiste en 100 preguntas. La entrevista consiste en una serie de preguntas en la cual te miran la clase de inglés que estás tomando y la prueba de escuchar consiste en que te dan una historia y una escuchas la grabación y contestas en la hoja.

ANEXO 54: Texto expositivo en español 14

TEE - 14	aB
¿Me Pueden contar detalladamente en que consiste el examen Michigan?	
el michigan es un examen en el cual se evalua el nivel de ingles.	
el michigan consiste a evaluar a cosa?	
Gramaticas	
lectura	
auditiva	
oral	
Gramaticas: evalua el conocimiento del vocabulario y sintaxis del texto	
lectura: Comprension de lectura en ingles	
auditiva: evalua si se entiende el ingles al escucharlo	
oral: evalua como se habla el ingles	

ANEXO 55: Texto argumentativo en español 1



ANEXO 56: Texto argumentativo en español 3

Que pasaría si el sol desapareciera

Yo creo que las personas se morirían de hambre y frío una de las enfermedades puede ser hipotermia también los árboles los animales etc. porque sin los árboles es que como cuando el hombre respira tiene oxígeno y cuando lo toma volviendo entonces si uno no tuviera árboles no moriría de no tener oxígeno.

Y en fin las personas no podrían ver por la oscuridad.

TAE-3

9B

ANEXO 57: Texto argumentativo en español 4

TAE-4

¿Que pasaría si el sol desapareciera?

Yo creo que si se va el sol muchas cosas morirían como los árboles la gente la comida ya sería el fin del mundo todo moriría porque casi nada puede vivir sin el sol.

ANEXO 58: Texto argumentativo en español 5

Names TAE-5

Grades 8-9B.

¿Qué pasaría si el sol desapareciera?

Pues no habría vida ya que las plantas necesitan del sol y los animales comen plantas y los humanos crían a los animales. De pronto todo estaría congelado y de pronto moriríamos del frío.

ANEXO 59: Texto argumentativo en español 7

NAME: TAE-7

GRADE: 9-8

¿qué pasaría si el sol desapareciera?

R/ yo pienso que nos quedaríamos sin vegetación, en la cual muchos árboles y animales se morirían y ya el oxígeno de los árboles se acabaría y resultaríamos respirando carbon dióxido.

ANEXO 60: Texto argumentativo en español 8

Si el sol desaparece el planeta tierra estaría oscuro, sin luz, y los seres humanos se morirían del frío. El ecosistema también puede estar afectado por que las plantas no crecerían los animales no podrían cazar por que siempre estaría oscuro y no tendrían energía. Ni los seres humanos ni los animales tendrían energías para desarrollar sus funciones en el planeta tierra.

TAE-8

ANEXO 61: Texto argumentativo en español 9

Buscar que las personas pierdan la conciencia
 entre ellas, que la vida se cae porque yo no
 abría algo que nos permite que nos muestra
 la luz, los seres no pueden sobrevivir en las
 plantas los animales moriran sin la fotosíntesis
 la vida. Galaxia no sería la misma de pronto
 no existiría un sistema solar

TAE-9

98

NO SERIA

VIDA PARA

~~NADA~~

ANEXO 62: Texto argumentativo en español 10

TAE-10 . 9B- 10/17/08.

¿Qué pasaría si el sol desapareciera?

/ Si el sol desapareciera las plantas no se Alimentarían
y en el mundo no habría luz, también todos moriríamos
de hambre, y por no tener aire.

ANEXO 63: Texto argumentativo en español 11

TAE-11 15

¿Qué pasaría si el sol desapareciera?

Los seres humanos no podrían sobrevivir porque las plantas no crecen sin fertilización y absorción de los minerales oxígeno y comenzamos a respirar dióxido de carbono también podríamos morir de hambre porque los vegetales y plantas podrían crecer por último moriríamos de frío ya que no hay ninguna fuente que nos de calor.

ANEXO 64: Texto argumentativo en español 12

¿Que Pasaria Si El Sol Desapareciera?

* Sin la luz solar las plantas no podrían sobrevivir para proveernos el oxígeno que ellas producen y el dióxido de carbono nos mataría porque sin oxígeno no podemos vivir.

TAE-12

ANEXO 65: Texto argumentativo en español 13

TAE - 13 913

¿Qué pasaría si el sol desapareciera?
- Que si el sol desapareciera la mayoría de gente
sufriría, por que los árboles se morirían y
tendríamos hambre y que también la gente
se moriría porque destruirían los centros
comerciales.