Est. 1841 | YORK ST JOHN UNIVERSITY

Hall, Christopher J and Schultz, Moya (1994) Los errores de marco sintáctico: evidencia del Modelo Parasitario del léxico mental en un segundo idioma [Syntactic frame errors: Evidence for the Parasitic Model of the second language mental lexicon]. Estudios de Lingüística Aplicada, 12 (19/20). pp. 376-389.

Downloaded from: https://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/4724/

The version presented here may differ from the published version or version of record. If you intend to cite from the work you are advised to consult the publisher's version:

Research at York St John (RaY) is an institutional repository. It supports the principles of open access by making the research outputs of the University available in digital form. Copyright of the items stored in RaY reside with the authors and/or other copyright owners. Users may access full text items free of charge, and may download a copy for private study or non-commercial research. For further reuse terms, see licence terms governing individual outputs. Institutional Repositories Policy Statement

RaY

Research at the University of York St John

For more information please contact RaY at ray@yorksj.ac.uk

Los errores de marco sintáctico: evidencia del Modelo Parasitario del léxico mental en un segundo idioma*

Christopher J. Hall Moya Schultz
Departamento de Lenguas - Universidad de las Américas, Puebla

Se analizaron los errores de categoría sintáctica, subcategorización, red temática y rasgos idiosincrásicos (errores de 'marcó) en 125 composiciones inglesas escritas por aprendices hispano-hablantes de inglés como segundo idioma, ubicados en cursos de nivel básico en una universidad mexicana. Los errores muestran pleno apoyo para el Modelo Parasitario del léxico mental en un segundo idioma, que afirma que generalmente se incorporan las palabras de una L2 en el léxico de la LI a través de una red conexionista; las no-cognadas se conectan a la representación de marco de un equivalente de traducción en la LL Los resultados también apoyan el Modelo Triàdico de la representación léxica en el primer idioma, que afirma que el conocimientq mental de una palabra está codificado en una tríada de representaciones independientes: la forma, el marco y el concepto (no-lingüístico).

Errors of syntactic category, subcategorization, thematic grid, and idiosyncratic lexical features (frame' errors) were analysed from 125 English compositions written by Spanish-speaking learners of English as a second language who placed into basic level courses at a Mexican university. The errors show full support for the Parasitic Model of the second language mental lexicon, which claims that L2 words are generally incorporated into the LI lexicon in a connectionist framework, with non-cognates being connected to the frame representation of a translation equivalent in the LI. The results also support the Triad Model of lexical representation in the first language, which claims that mental knowledge of a word is encoded in a triad of separate representations: form, frame and (non-linguistic) concept.

* Este proyecto ha sido apoyado por el Instituto de Estudios Avanzados de la UDLAP. Los autores quisiéramos agradecer el valioso apoyo de Dieter Sánchez y Elise Palma.

0. Introducción

En los últimos años el tema del aprendizaje de vocabulario ha vuelto a ocupar un lugar importante en las investigaciones en el área del aprendizaje de un segundo idioma (véase, por ejemplo: Meara 1980; Cárter & McCarthy 1988; Nation 1990; Huckin, Haynes and Coady 1993). Sin embargo, el enfoque de estos estudios ha sido principalmente pedagógico, y ha pasado casi completamente por alto la naturaleza de los eventos cognoscitivos involucrados en la construcción de un 'segundo léxico mentaP, a pesar del nuevo interés en el léxico mental por parte de lingüistas teóricos (Hoekstra et al. 1981; Bresnan 1982; Chomsky 1970, 1986) y psicolingüistas (Colé y Jakimik 1980; McClelland y Elman 1986; Frauenfelder y Tyler 1987; Mar sien-Wilson 1987,1989).

El estudio resumido aquí es parte de un proyecto que pretende construir un modelo teórico del aprendizaje de vocabulario en un segundo idioma (L2), basado en lo que sabemos del léxico mental en el primer idioma (Ll), siguiendo la línea de investigación iniciada en Hall (1992a), que desarrolló un modelo para la representación de palabras en el léxico mental del primer idioma (LM1). En trabajos subsecuentes se ha argumentado (Hall, 1992b, 1993, por aparecer) que el léxico mental del segundo idioma (LM2) está construido en forma parasítica; es decir, utilizando la arquitectura cognoscitiva ya establecida por el LM1: se trata básicamente del establecimiento de una representación de forma (fonológica u ortográfica) que se vincula con el LM1 a través de una red conexionista,[1] y, de allí, con las representaciones conceptuales (no-lingüísticas) en los 'Sistemas Centrales' de la mente (Fodor 1983; Jackendoff 1983).

La Estrategia Parasitaria derivada de este modelo es de naturaleza automática e inevitable. Está apoyada por la ocurrencia de errores derivados de la transferencia negativa de Ll a L2, en forma de cognados falsos (véase Hall 1993) y diferencias de 'marco sintáctico', es decir, equivalentes de traducción que difieren en su comportamiento sintáctico (como se explicará con más profundidad en secciones subsecuentes). El modelo está apoyado también por principios cognoscitivos generales de economía de esfuerzo y de acomodo. Se concluyó que las tareas iniciales en el aprendizaje de vocabulario son: (i) la construcción de una representación de forma y (ii) el establecimiento automático de una conexión con la representación del marco sintáctico de un equivalente de traducción en el LM1. El aprendizaje de nuevos *significados* (lo cual se asume en la gran mayoría de los estudios pedagógicos) desempeña un papel poco importante, al menos para los aprendices adultos que ya cuentan con un LM1 maduro. Es preciso señalar que la forma de uso y el grado de éxito del modelo variarán de acuerdo con el grado de

1 Véase en McClelland y Elman (1986) un modelo conexionista del léxico mental en el primer idioma.

proximidad genética y/o contacto de la LI con la L2: en el caso explorado aquí, aquel de español e inglés, el empalme entre los dos sistemas, tanto en el léxico como en la gramática, garantiza un papel fuerte a una estrategia parasítica. Queda por comprobar que este modelo funcione de igual manera en lenguas menos relacionadas.[2]

Aunque el modelo teórico tiene pleno apoyo en los principios cognoscitivos generales, en las teorías del LM1 y de la arquitectura funcional de los módulos mentales, y en datos de errores recopilados no sistemáticamente, carece de datos empíricos directos en forma de un *corpus* sistemático de errores. Por eso, una meta principal del proyecto es construir un *corpus* de errores para investigar si éstos se conforman con las predicciones del modelo o si habría que modificar este último. Esta meta se está cumpliendo por medio del análisis de errores en composiciones escritas por estudiantes universitarios hispanohablantes como parte de un examen de ubicación para cursos de inglés. Aquí nos concentramos en los errores de marco sintáctico, los cuales muestran pleno apoyo al modelo teórico propuesto, es decir, el Modelo Parasitario, así como a su antecedente, el Modelo Triàdico del LM1.

1. El Modelo Triádico del LM1 y el Modelo Parasitario del LM2

El Modelo Triàdico del LM1 (Hall 1992b) afirma que lo que llamamos preteóricamente una palabra consiste en una triada de representaciones: dos de éstas lingüísticas, y una no-lingüística. La entrada léxica para una palabra en el léxico mental, mismo que forma parte del componente lingüístico, consiste en dos representaciones: (i) una representación de la forma física de la palabra (pronunciación/ortografía) y (ii) una representación de su marco sintáctico (categoría sintáctica, marco subcategorial, red temática y rasgos idiosincrásicos) (véase por ej. Radford 1988). Esta entrada léxica se encuentra vinculada con una representación conceptual (su significado) en los sistemas centrales, fuera del componente lingüístico, como se ve en la Fig. 1.

Según la llamada Estrategia Parasitaria, el aprendiz pasa por una serie de etapas en la creación de representaciones en el LM2, como se ve a continuación:

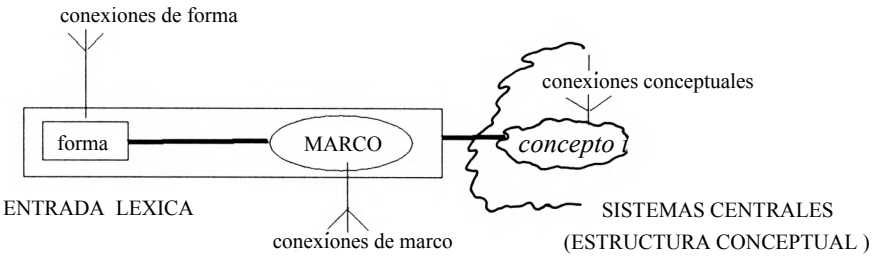
(1) Estrategia Parasitaria

En el aislamiento de una nueva palabra de L2:

(a) se construye una representación de forma;

2 Sin embargo, véase Nation (1990) para encontrar evidencia indirecta de que algo semejante puede estar operando en el léxico mental de aprendices de inglés cuyos idiomas natales son el japonés o el indonesio.

Fig. 1: El Modelo Triàdico de la representación léxica



(b) se supone que tiene un equivalente de traducción (ET) y se localiza en el LM1;

(c) (i) se conecta la representación de forma con la representación de forma del ET cuando hay empalme significativo; si no lo hay,
(ii) se conecta la representación de forma con la representación del marco del ET;

(d) si no se localiza un ET, se construye una nueva representación de marco y se conecta con la representación relevante en los sistemas centrales (Estructura Conceptual);

(e) de haber mayor *input* de L2 que no corresponde con la configuración producida por las etapas (a) - (d), se revisan las conexiones y representaciones, cambiando el mínimo, para acomodar el *input* nuevo;

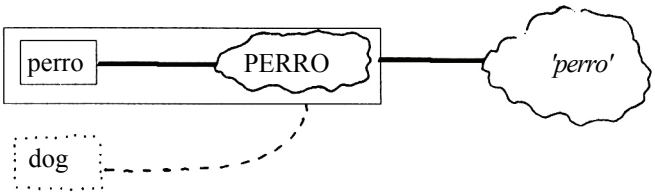
(f) una vez dada la retención fuerte de la forma, se cambia (c)(i) por (c)(ii).

En suma, según la Estrategia Parasitaria, la clave del aprendizaje de una palabra de L2 es el establecemiento, primero, de la representación de forma (a) y, después, de las conexiones apropiadas (b) - (f). La etapa (b) afirma que se busca inmediatamente un ET. Esto se basa en la observación que los aprendices de una L2 no esperarán que la L2 pueda dividir el mundo de las experiencias en una forma diferente a la de la Ll: que aunque las distintas lenguas como abstracciones sociales no hacen correspondencias únicas entre palabras, los aprendices individuales sí lo hacen. Para nuestros propósitos, no importa la manera en que el aprendiz localiza el ET: podría ser por traducción abierta, por una definición en Ll o L2, por un icono (por ejemplo, un dibujo o un mimo), o de otra manera. El efecto es el mismo.

En la etapa (c) se estipula la manera en que se hace la primera conexión con el LM1. En el caso de palabras cognadas, existe la posibilidad de que la conexión se haga a nivel de las representaciones de forma, cuando haya empalme significativo en la etapa (c)(i); pero en muchos casos, cuando no haya (suficiente) empalme de

forma, se conectarán los ETs al nivel de marco sintáctico, es decir, en la parte verdaderamente lingüística de la entrada léxica, de acuerdo con (c)(ii), como vemos en la Fig. (2). La evidencia en favor de esta hipótesis se encuentra precisamente en los errores del tipo reportado en el cuerpo de este trabajo.

Fig. 2: Caso sencillo del aprendizaje de una palabra de L2 en el Modelo Triádico



La etapa (d) de la Estrategia Parasitaria se incluye para palabras como *posh* para aprendices hispanohablantes de inglés o *simpático* para aprendices anglohablantes de español (es decir: brechas léxicas; cf. Schreuder & Flores d'Arcáis 1989). Tales casos son muy restringidos según la hipótesis, dada la universalidad de la gran parte de la experiencia humana y los procesos cognoscitivos por los cuales construimos esa experiencia.[3]

Cabe mencionar aquí que las representaciones y conexiones del LM2 no siempre tienen la robustez de las representaciones del LM1 maduro, especialmente en el inicio de su construcción (por eso se las representan en los diagramas usados aquí con líneas punteadas). Esto se ve en algunos casos de errores en el *corpus* reportado aquí, en el cual se encuentran ejemplos del uso tanto correcto como incorrecto de la misma palabra en la misma composición, que muestra la variabilidad y la debilidad de la representación dentro del sistema del LM2.[4]

2. Construcción del *Corpus*

Para comprobar las afirmaciones de la Estrategia Parasitaria en cuanto a la conexión de la entrada para la palabra de la L2 con representaciones del marco sintáctico del ET en la Ll, y así también la plausibilidad del Modelo Triádico, se construyó un *corpus* de errores léxicos, con base en 125 composiciones que fueron

3 Con las etapas (e) y (f) se introduce un elemento dinámico: como en la adquisición de vocabulario en Ll el aprendiz va revisando y ampliando su entendimiento; es decir, la red de conexiones, de las palabras que usa. De aquí incorporamos la probabilidad de hacer errores, en (c), como vemos en este trabajo. En (e) se puede corregir estos errores (si no, se llaman 'fosilizados'). Finalmente, la etapa (f) se incluye para incrementar la eficacia de procesamiento, una vez establecida la palabra, al omitir la representación de forma del LM1 en la triada forma-marco-concepto.

escritas como parte de un examen de ubicación de inglés para estudiantes hispanohablantes de nuevo ingreso en una universidad mexicana. Todas las composiciones son de estudiantes que se ubicaron (por otro examen) en el primer nivel de inglés (nivel básico).[5] Se decidió utilizar datos de producción en vez de comprensión porque es únicamente en la producción que se pueden identificar con seguridad los errores de vocabulario asociados con las dos representaciones lingüísticas de la tríada: en la comprensión se pueden identificar nada más algunos de los errores asociados con conexiones conceptuales, y ninguno de los erro-res de forma o de marco. Eso se debe a que los sujetos pueden acudir a estrategias contextúales o pragmáticas en la comprensión. No necesitan utilizar la información sintáctica en las entradas léxicas: basta un empalme parcial entre la forma de la palabra que se encuentran procesando y una representación co-rrespondiente en su LM2; es decir, se puede comprender la palabra sin la necesidad de tener las representaciones correctas en el LM2. En las palabras de Coady et al. (1993:15):

> ... a learner can know the core or basic meaning of a word, and comprehend ijt in a text receptively speaking, and yet still not control the syntactic and collocational and register aspects of a word sufficently to use it productively.

Se utilizó una muestra escrita, en vez de hablada, en esta investigación porque así se pudieron analizar los errores con más seguridad, dado el menor grado de indeterminación inherente en la modalidad escrita, en términos de la deliberación (falta de espontaneidad) con que se producen las oraciones y la variación fonética entre diferentes individuos.

Se capturó una instancia de error en el *corpus* cuando el marco evidenciado en el uso de una palabra en una de las 125 composiciones difería del marco nativo. Se identificaron cuatro tipos de error, que están listados en (2):

(2) Tipos de errores de marco

(a) categoría sintáctica incorrecta;
(b) falta de complemento requerido o presencia de complemento ilegal;
(c) falta de papel(es) temático(s) requerido(s) o presencia de papel(es) temático(s) ilegal(es);
(d) falta de rasgo idiosincrásico requerido o presencia de rasgo incorrecto.

4 Un ejemplo: *'He think **about** one cain of the live and I **in** other..[1/2], en el cual el sujeto usa la preposición correcta en su primera instancia, pero la segunda vez usa la preposición subcategorizada por el ET en español. Esto se debe o a la debilidad de las **conexiones** entre la forma del verbo **think** y su marco o a la debilidad de la **representación** del marco.

5 Actualmente se está aumentando el **corpus** para incluir 125 composiciones para cada nivel de preuniversitario (principiantes falsos) y de intermedio (nivel 2).

Se apuntó para todos los errores la presencia o ausencia de empalme entre el marco utilizado y el marco del ET en la L1 (cuando se logró identificar). Toda la información pertinente, es decir, el error, el contexto (la cláusula imediata que contiene el error), la palabra/configuración meta, la presencia de empalme y otros comentarios, se capturó en un archivo del programa Excel para Macintosh.

3. Análisis de errores recopilados

Los 104 errores de marco recopilados fueron hechos en 67 de las 125 composiciones analizadas; es decir, 53.6% de las composiciones. De las que tuvieron errores el número promedio por composición fue de 1.55 y el mediano, de uno (máximo seis por composición). De acuerdo con la tipología en (2), los números son:

Cuadro 1: Número de errores por tipo

Tipo de error	Número	%
(a) categoría	29	27.88
(b) subcategoría	38	36.54
(c) red temática	12	11.54
(d) rasgos idiosincrásicos	25	24.04
TOTAL	104	100.00

De estos 104 errores, se puede explicar un total de 77 (es decir, 74.04%) en términos de la Estrategia Parasitaria. Los 27 (25.96%) restantes parecen tener otra explicación. En las próximas secciones haremos un análisis más detallado de los diferentes tipos de error, y en el punto 4 haremos algunas conclusiones.

3.1 Errores de categoría sintáctica

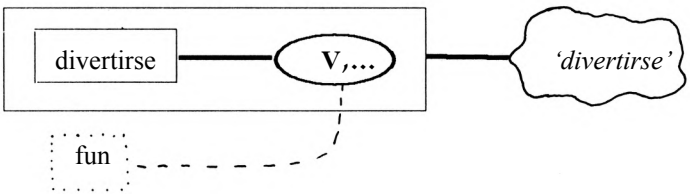
La información fundamental en una entrada léxica es la categoría sintáctica de la palabra (o, en su caso, las categorías). Esta información no se puede derivar de la representación conceptual y, por eso, hay variación interlingüística. De los 29 errores de este tipo en el *corpus,* hay seis casos que parecen apoyar la Estrategia Parasitaria. Un ejemplo es el uso del substantivo inglés *fun* y el adjetivo *funny* como verbo, de acuerdo con el marco del verbo español del mismo concepto (i*divertirse*):[6]

6 En los ejemplos del **corpus,** después del error en contexto, se pone el número de la composición y la traducción al español.

(3) (a) * Acapulco is the place to funny on the beaches
[1/23] (es el lugar para divertirse en las playas)
(b) *we try to fun
[1/29] (tratamos de divertirnos)
(c) *we are going to fun the all night
[1/97] (nos vamos a divertir toda la noche)

En la Fig. 3 se puede ver cómo se explica este tipo de errores de acuerdo con el Modelo Parasitario: los aprendices identifican correctamente el concepto de *fun,* pero, según la etapa (b) de la Estrategia Parasitaria, asumen que es el ET de la palabra que expresa este concepto en la L1 (es decir, *divertirse*), y por eso hacen la conexión incorrecta según la etapa (c)(ii).

Fig. 3: Ejemplo de error de categoría sintáctica



Veintitrés (79.31%) de los errores de categoría sintáctica no parecen ser explicables por la Estrategia Parasitaria. De este subconjunto de errores, muchos (17 de los 23) parecen ser confusiones de tipo morfológico, como en los siguientes ejemplos con la raíz *friend* (cada uno de una composición diferente):

(4) (a) *the people of Guadalajara is friendship
[1/33] (la gente de Guadalajara es amigable)
(b) *theywere friendship
[1/46] (eran amigables)
(c) *they gave me their friendly
[1/94] (me dieron su amistad)

Ya que todavía no se ha explorado en detalle el papel de la morfología dentro del modelo presentado aquí, no podemos decir más sobre la relevancia de este tipo de fenómeno para nuestros propósitos. Pero esta interrelación entre afijos y categoría sintáctica merece más investigación.[7]

7 El segundo autor se encuentra actualmente elaborando un proyecto de tesis de maestría que explora este problema (entre otros aspectos, el papel de la morfología en el aprendizaje de vocabulario).

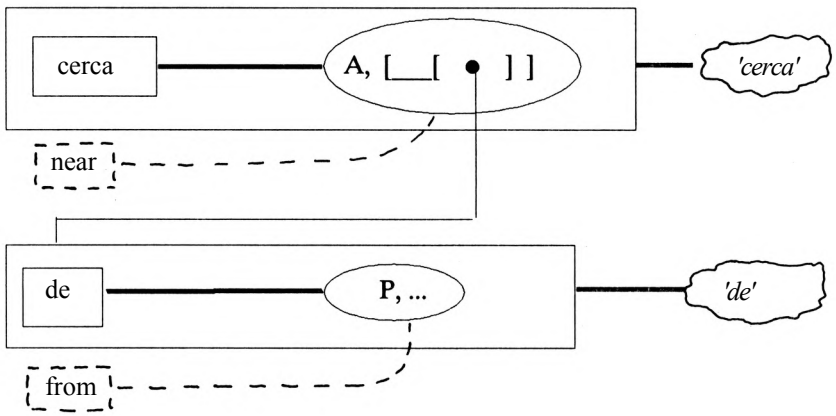
3.2 Errores de subcategorización

La información subcategorial estipula el tipo de complemento obligatorio de un núcleo, información que no es predecible a partir de principios de estructura de frases (como por ejemplo la teoría X').[8] De los 38 errores de este tipo, se pueden explicar 33 en términos de la Estrategia Parasitaria. En la mayoría de los casos se trata de un verbo o adjetivo/adverbio en inglés que subcategoriza una preposición diferente al ET en español, o no subcategoriza una preposición mientras el ET español sí. Véase los ejemplos en (5):

(5) (a) *in Tabasco there are rivers, lagoons, and sea so near from the cities
[1/3] (en Tabasco hay ríos, lagunas y mar tan cerca de las ciudades)
(b) *you can enjoy of the sun
[1/30] puedes disfrutar del sol

En estos ejemplos, la palabra española subcategoriza una frase preposicional de la cual el núcleo es una palabra específica, como se ve para (5) (a) en la Fig. 4. Por eso surge este tipo de error, en el cual se usa incorrectamente el ET en inglés de la preposición subcategorizada.

Fig. 4: Ejemplo de error de subcategorización



8 De acuerdo con Chomsky (1986:86), la información contenida en las redes temáticas (véase 3.3) hace redundante la subcategorización en la mayoría de los casos. Sin embargo, no se puede derivar de la información temática la subcategorización de argumentos internos los cuáles tienen un núcleo que es un ítem léxico específico (véase Radford 1988:344; Baker 1989:63). Tampoco se puede derivar las restricciones semejantes de selección de hermanas ('sister selection') que no sean complementos, como por ejemplo la gama de categorías especificables por ciertos determinantes.

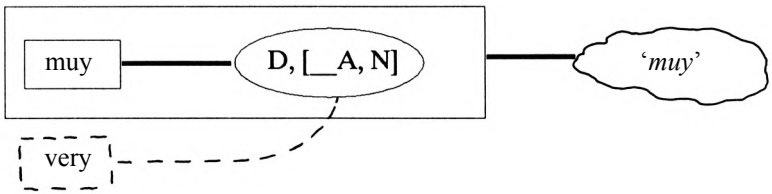
Hay otros errores con preposiciones, mientras tanto, que no tienen explicación de esta naturaleza, como aquéllos en (6), que tratan del verbo español *vestirse*, que subcategoriza la preposición *de*, pero el error no parece derivar de la interferencia de la Ll:[9]

(6) (a) *1 have dress with pants
[1/3] (yo me visto de pantalones)
(b) *they wear in serious colours
[1/123] (ellos se visten de colores serios)

Otro error de subcategorización que apoya la hipótesis es aquéllo en (7), en el cual el marco del ET difiere del de la palabra meta en la L2 en cuanto al status categorial del complemento. El rango de complementos para el determinante español *muy* es más amplio que para el ET inglés *very* (véase la Fig. 5).

(7) *Palmi is very talker
[1/10] (Palmi es muy hablador)

Fig. 5: Ejemplo de error de subcategorización



3.3 Errores de papeles temáticos

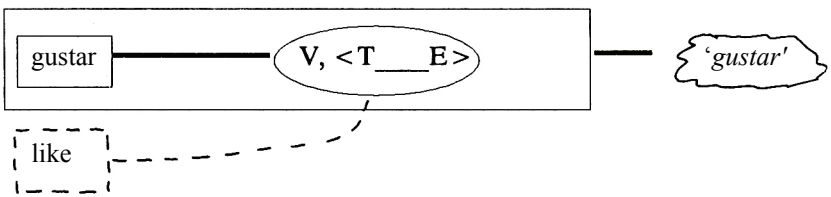
La red temática en las entradas léxicas de verbos y preposiciones estipula los papeles temáticos de sus argumentos. Esto sucede independientemente del status categorial o de la estructura de constituyente de éstos, y varía entre los idiomas. Un ejemplo notorio para español e inglés es el concepto expresado por *gustar* en español y *like* en inglés. El primero selecciona el argumento con papel temático de

9 Un dictaminador anónimo señala que las diferencias entre el español y el inglés en cuanto a la asignación de caso juegan un papel en los datos presentados en esta sección. Por ejemplo, **near** asigna caso, mientras **cerca** no. Esto requiere, en el español, la inserción de la preposición **de**, la cual sí asigna caso (véase 5a). De igual manera, los reflexivos clíticos del español absorben el caso del verbo, que requiere la inserción de **de** (véase 6). Sin embargo, el uso de la traducción al inglés de **de** en (5) versus el uso de otras preposiciones inglesas en (6) no parece derivar directamente de estas consideraciones

tema como el sujeto, mientras que el segundo selecciona el de experimentante para ocupar esta posición. En el *corpus* se encuentra seis ejemplos del uso incorrecto del verbo *like,* y todos se explican por el uso del marco del ET *gustar*, como se ve en (8) y en la Fig. 6.

(8) (a) *1 like so much
[1/9] (me gusta tanto)
(b) *1 know some cities of all my country and someone like me
[1/50] (conozco algunas ciudades de mi país y algunas me gustan)
(c) *it would like you
[1/52] (te gustaría)
(d) *this city dont like
[1/56] (esta ciudad no me gusta)
(e) *the teacher what I know they like me
[1/70] (los maestros que conozco, me gustan)
(f) *its like me very much
[1/83] me gusta mucho

Fig. 6: Ejemplo de error de red temática



Otro ejemplo es con el par *poner/put*, donde el verbo inglés selecciona obligatoriamente un argumento con papel de locativo, mientras el verbo español no. Por consecuencia, surgen errores como aquéllos en (9):

(9) (a) *we in the afternoons put to listen the music
[1/97] (por las tardes nos ponemos a escuchar música)
(b) *1 put these two cities
[1/102] puse esas dos ciudades

De los 12 errores de red temática, todos apoyan la Estrategia Parasitaria.

3.4 Errores con rasgos idiosincrásicos

En las entradas léxicas se encuentra representada toda la información que no se puede predecir a partir de principios, condiciones, reglas o parámetros en los módulos de la gramática del sistema. Esta información incluye rasgos idiosincrásicos de ciertas palabras, generalmente de sustantivo como los de número [+/- sg] o contable/no-contable [+/- cont], etcétera. En el *corpus* reportado aquí, el error más común de este tipo (14 de 25) es en el par *gente/people*: la primera puede ser o singular o plural, y la segunda únicamente plural. En (10) se ven dos ejemplos de estos errores.

(10) (a) *the people in Ottawa is gentl
[1/25] (la gente en Ottawa es gentil)
(b) *the people lives always running one side to other
[1/51] (la gente vive siempre corriendo de un lado a otro)

Con la presencia de la palabra inglesa*person,* otro ET *de gente* pero con el rasgo de singular, surgen otrbs errores, como:

(11) (a) *they are a good persons
[1/83] (son buena gente)
(b) *the people is a good person
[1/83] (la gente es buena/son buena gente)
(c) *they are good person
[1/116] (son buena gente)

Los demás errores, todos explicables por medio del modelo presentado aquí, derivan de la tranferencia negativa de los rasgos [+ /- cont] y [+ /- sg] de los marcos de un ET.

4. Conclusión

El hecho de que en casi el 75% de los errores de marco del *corpus* el marco usado es idéntico al de un ET en el LM1, constituye evidencia muy fuerte para la adopción de un modelo del LM2 que no tiene autonomía del LM1, al menos en el inicio del proceso. La ocurrencia de errores sin explicación parasítica no debe sorprendernos, ni representa ningún problema para la hipótesis. El presentado aquí no es un modelo de errores, y no pretende explicar todo tipo de error. Son tantas las variables inherentes en el aprendizaje de un segundo idioma (véase en Bley-Vroman 1989 la lista de algunas de ellas), que no se pueden tomar los errores no-parasíticos como evidencia para la separación entre el LM1 y el LM2. Mientras

tanto, la presencia de tantos errores recurrentes en la mayoría de las composiciones analizadas no pueden explicarse en un modelo que asume esta separación.

La identificación precisa del punto en donde se localiza el error, es decir, en la conexión automática con la representación de marco en la entrada léxica de un ET en la LM1, proporciona evidencia también para un modelo del LM1 en el cual hay una separación entre la información lingüística de una palabra (su forma y marco) y la información semántica (el concepto que la palabra expresa). Se da precisamente este tipo de error cuando dos sujetos de diferente lengua comparten el mismo concepto, pero con una expresión lingüística, lo que provoca divergencias en sus idiomas natales respectivos, donde vemos la frontera mental entre el componente lingüístico y los procesos centrales.

Bibliografía

BAKER, C. L. (1989). English Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.

BLEY-VROMAN, R. (1989). 'What is the logical problem of foreign language learning?'. En: S. M. Gass & J. Schachter (eds.) **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition,** Cambridge: Cambridge University Press.

BRESNAN, J. (ed.) (1982). **The Mental Representation of Grammatical Representations.** Cambridge, Mass.: MIT Press.

CARTER, R. & MC CARTHY, M. (1988). **Vocabulary and Language Teaching.** London: Longman.

CHOMSKY, N. (1970). 'Remarks on nominalization'. En: R, Jacobs y P.S. Rosenbaum (eds). **Readings in English Transformational Grammar.** Waltham, Mass.: Ginn & Co.

CHOMSKY, N. (1986). **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use.** Nueva York: Praeger.

COLE, R. A. y JAKIMUK, J. (1980). 'A model of speech perception'. En: R. A. Cole (ed.), **Perception and Production of Fluent Speech.** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FRAUENFELDER, U. H. y TYLER, L. K. (eds.) (1987). Spoken Word Recognition, Ejemplar Especial, Cognition, 25.

HALL, C. J. (1992a). **Morphology and Mind.** Londres y Nueva York: Routledge.

HALL, C. J. (1992b). 'Making the right connections: Vocabulary learning and the mental lexicon'. Puebla: Universidad de las Américas, Puebla [Servicio de Reproducción de Documentos ERIC, Num. ED 363-128.]

HALL, C. J. (1993). 'Evidencia para la Estrategia Parasitaria del Aprendizaje de Vocabulario de una Segunda Lengua y para el Modelo Triàdico de la Representación Léxica.' Ponencia leída en el X Congreso Internacional de la ALFAL, Vera Cruz, abril.

HALL, C. J. (por aparecer). 'La estrategia parasítica: Un modelo psicolingüístico del aprendizaje de vocabulario'. En: **Memorias del Coloquio Jakobson**. México D.F.: INAH-CONACULTA.

HOEKSTRA, T., VAN DER HOLST, H. y MOORTGAT, M. (1981). Lexical Grammar. Dordrecht: Foris.

HUCKIN, T., HAYNES, M. & COADY, J. (1993). (eds.) **Second Language Reading and Vocabulary Learning.** Norwood, N.J.: Ablex.

JACKENDOFF, R. S. (1983). **Semantics and Cognition.** Cambridge, Mass.: MIT Press.

MARSLEN-WILSON, W. D. (1987). "Functional parallelism in spoken word-recognition". En: U. Frauenfelder y L. K. Tyler (eds.). **Spoken Word Recognition.** Cambridge, Mass.: MIT Press.

MARSLEN-WILSON, W. D. (ed.). (1989). **Lexical Representation and Process,** Cambridge, Mass. MIT Press.

MCCLELLAND, J. L. y Elman, J. L. (1986). 'The TRACE model of speech perception'. En: **Cognitive Psychology,** 18,1-86.

MEARA, P. (1980). 'Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning'. En: **Language Teaching and Linguistics Abstracts,** 13.4, 221-246.

NATION, I. S. P. (1990). **Teaching and Learning Vocabulary.** New York: Newbury House.

RADFORD, A. (1988). **Tranformational Grammar: A First Course.** Cambridge: Cambridge University Press.

SCHREUDER, R. y Flores d'Arcais, G. B. (1989). 'Psycholinguistic issues in the lexical representation of meaning'. En: Marslen-Wilson, W. (ed.) **Lexical Representation and Process.** Cambridge, Mass. MIT Press.