



All Theses and Dissertations

---

2017-12-01

# Atrición del español como lengua materna: Diversidad y sofisticación léxicas

Martha Alexander Walch  
*Brigham Young University*

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd>

 Part of the [Spanish and Portuguese Language and Literature Commons](#)

---

## BYU ScholarsArchive Citation

Walch, Martha Alexander, "Atrición del español como lengua materna: Diversidad y sofisticación léxicas" (2017). *All Theses and Dissertations*. 6653.  
<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6653>

This Thesis is brought to you for free and open access by BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in All Theses and Dissertations by an authorized administrator of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact [scholarsarchive@byu.edu](mailto:scholarsarchive@byu.edu), [ellen\\_amatangelo@byu.edu](mailto:ellen_amatangelo@byu.edu).

Atrición del español como lengua materna:

Diversidad y sofisticación léxicas

Martha Alexander Walch

A thesis submitted to the faculty of  
Brigham Young University  
in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts

Robert N. Smead, Chair  
Willis C. Fails  
Jeffrey Scott Turley

Department of Spanish and Portuguese

Brigham Young University

Copyright © 2017 Martha Alexander Walch

All Rights Reserved

## ABSTRACT

Atrición del español como lengua materna:  
Diversidad y sofisticación léxicas

Martha Alexander Walch  
Department of Spanish and Portuguese, BYU  
Master of Arts

Language change is a natural result of bilingualism. However, bilinguals who live in a second-language environment, who are constantly using their second language, and whose use of their first language decreases, could be affected by language attrition.

This research focuses on the study of lexical attrition of Spanish as a first language. Participants are college-educated adults born in Mexico between 25 and 35 years of age. Participants in the experimental group ( $n=10$ ) immigrated to the United States after the age of 17, and have resided in this country ever since. Participants in the control group ( $n=10$ ) reside in Mexico, and they have never lived in an English-speaking country. Three different scores were obtained and analyzed statistically to determine if participants in the experimental group are being affected by language attrition. There was a statistically significant difference found between both groups in the scores for lexical diversity and sophistication. These results are similar to those of Keijzer (2007), Schmid and Dusseldorp (2010), and Yilmaz and Schmid (2012). There was no significant difference in the scores for the verbal fluency task. Analysis of variance did not show a significant difference. There was no significant correlation between the scores of the lexical analysis and the use of the language, perhaps due to the size of the sample.

Keywords: language attrition, bilingualism, lexical access, lexical diversity, lexical sophistication, Spanish

## RECONOCIMIENTOS

Agradezco con todo mi cariño y admiración a mis profesores de BYU, que han sido mis mentores y mis maestros, particularmente al profesor Robert Smead, director de esta tesina, por su bondad y confianza sincera en mí, al profesor Jeffrey Turley y al profesor Willis Fails por inspirarme siempre. Gracias a los doctores Moulton y Eggett por su valiosa ayuda para realizar el análisis estadístico de esta investigación.

Un agradecimiento entrañable a cada uno de los 20 participantes de esta investigación, quienes ofrecieron generosamente de su tiempo. Hablar y escuchar de la vida de 20 de mis coterráneos fue la porción más gratificante de esta experiencia.

Reconozco la ayuda ofrecida por la profesora Monika Schmid y otros académicos que, sin conocerme, compartieron desinteresadamente de sus recursos y conocimientos para resolver muchas de mis preguntas.

Gracias a mi esposo Collin, a mi heredera Ginny y a mi Tita. Gracias a mis queridos familiares y amigos que me apoyaron.

Finalmente, me gustaría agradecer al profesor Rosenberg que mientras sostenía la responsabilidad de decano de la facultad de Humanidades abrió la puerta de su oficina y con el afecto que tiene por todos los estudiantes de la facultad, escuchó con atención mi pasión por la lingüística y mi amor por esta universidad; sin esa expresión de generosidad esta investigación nunca se hubiera llevado a cabo. A mi Padre Celestial que me sostuvo durante lo amargo e hizo de BYU la lluvia que hace que las rosas crezcan en el desierto.

## TABLA DE CONTENIDOS

ABSTRACT .....	ii
RECONOCIMIENTOS .....	iii
TABLA DE CONTENIDOS .....	iv
LISTA DE TABLAS .....	v
LISTA DE FIGURAS.....	vii
Introducción .....	1
Reseña literaria.....	4
Atrición de la lengua .....	4
Explicación breve de las teóricas aplicadas a la atrición del léxico de L1 en contexto L2.....	8
La atrición del español como lengua materna .....	12
La atrición del léxico.....	14
Metodología .....	21
Participantes .....	21
Procedimientos e instrumentos.....	22
Recopilación de datos.....	22
La entrevista. ....	22
Transcripción y codificación de los datos. ....	24
Resultados.....	28
Diversidad léxica.....	29
Pregunta de investigación 1.....	29
Sofisticación léxica .....	31
Pregunta de investigación 2.....	31
Fluidez verbal .....	36
Correlaciones.....	37
Pregunta de investigación 3.....	37
Discusión y conclusiones.....	43
Bibliografía .....	49
Anexo A. Cuestionarios Sociolingüísticos .....	54

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. La clasificación de van Els .....	5
Tabla 2. Investigaciones de la atrición léxica desde 2007 .....	17
Tabla 3. Perfil demográfico de los participantes .....	22
Tabla 4. Frecuencia del lema español en el corpus actual .....	25
Tabla 5. Bandas de frecuencia de los lemas en ambos corpus.....	26
Tabla 6. Porcentaje de lemas únicos por grupo .....	27
Tabla 7. Estadísticas descriptivas de la prueba de diversidad léxica VOCD.....	30
Tabla 8. Prueba t para muestras independientes de la prueba de diversidad léxica VOCD .....	30
Tabla 9. Estadísticas descriptivas de la prueba de sofisticación léxica en corpus actual .....	32
Tabla 10. Prueba t para muestras independientes de sofisticación léxica en corpus actual.....	33
Tabla 11. Estadísticas descriptivas de la prueba de sofisticación léxica en el Corpus del Español .....	35
Tabla 12. Prueba t para muestras independientes de la sofisticación léxica en el Corpus del Español .....	35
Tabla 13. Estadísticas descriptivas de la prueba de fluidez verbal .....	37
Tabla 14. Prueba t para muestras independientes de la prueba de fluidez verbal.....	37
Tabla 15. Correlación de Pearson, diversidad léxica en función de la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el corpus actual .....	38
Tabla 16. Correlación de Pearson, diversidad léxica en función de la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el Corpus del Español .....	39
Tabla 17. Correlación de Pearson, 50 lemas más frecuentes en ambos corpus .....	40
Tabla 18. Correlación de Pearson, diversidad léxica VOCD.....	41

Tabla 19. Correlación de Pearson, sofisticación léxica en el corpus actual .....	42
Tabla 20. Correlación de Pearson, sofisticación léxicas en el Corpus del Español.....	42

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Puntuación de la diversidad léxica .....	31
Figura 2. Sofisticación léxica en base al corpus actual.....	33
Figura 3. Sofisticación léxica en base al Corpus del Español.....	36
Figura 4. Correlación entre las puntuaciones de la diversidad léxica y la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el corpus actual. ....	38
Figura 5. Correlación entre las puntuaciones de la diversidad léxica y la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el Corpus del Español .....	39
Figura 6. Correlación entre las proporciones de los 50 lemas más frecuentes en ambos corpus.	40



## Introducción

Inmigré a los Estados Unidos hace diez años y durante los últimos años he notado un cambio en mi español y en el español de otros inmigrantes mexicanos que viven en los Estados Unidos. Éste fue el motivo inspirador del presente estudio. Muchas personas expresan preocupación sobre su habilidad de pensar o comunicarse en su lengua materna. Solamente se necesita hacer una búsqueda en el internet con preguntas como “¿es posible perder mi lengua materna?” para descubrir que miles de personas están preocupadas por este asunto, especialmente los que viven en un contexto donde se habla más su segunda lengua. La erosión del idioma nativo podría parecer un proceso sorprendente e imposible; sin embargo, es un fenómeno común del bilingüe. A este fenómeno se le conoce como atrición de la lengua materna.

La atrición de la lengua es la pérdida parcial o total de una lengua ya aprendida, ya sea de la lengua materna (L1) o de una segunda lengua (L2). El concepto de pérdida de la lengua ha sido problemático según advierte Schimid (2011), debido a que puede utilizarse para describir la pérdida de la lengua de los inmigrantes, la pérdida de la lengua de una comunidad a través de generaciones o la muerte de una lengua dada; pero agrega que *la atrición de la lengua* es un término más correcto para definir la pérdida de la lengua en individuos sanos<sup>1</sup> y “this term does allow for a more flexible and gradual interpretation of the forgetting process than the starkly dichotomous language loss (pág. 3).

---

<sup>1</sup> La pérdida de la lengua también puede manifestarse en individuos que sufren de una condición patológica o que han sufrido daño cerebral.

Este estudio usará el concepto de atrición en base a esta última definición, es decir, la pérdida de la competencia lingüística en individuos sanos. Si bien se han hecho muchas investigaciones sobre el bilingüismo en los Estados Unidos, en mi conocimiento, los estudios sobre la atrición del español como lengua materna, en un contexto donde la lengua mayoritaria es el inglés, son escasos y han aparecido como parte del estudio lingüístico sólo en las últimas tres décadas.

El propósito de esta investigación es comparar habilidad para acceder al léxico de la lengua materna de mexicanos adultos ( $N=20$ ) con educación universitaria y cuya lengua materna es el español. La mitad de los participantes ( $n=10$ ) inmigraron a los Estados Unidos después de los 17 años de edad, y ahí se graduaron de la universidad y han permanecido en ese país desde entonces. La otra mitad de los participantes ( $n=10$ ) residen en México y nunca han vivido en un país de habla inglesa.

Intento llevar a cabo esta comparación mediante el análisis del discurso libre. Mediré la diversidad léxica, es decir, la variedad de palabras que usa un participante en un segmento de discurso, y la sofisticación léxica, la cual se calculará mediante el análisis de la elección del uso de palabras menos frecuentes o más frecuentes en el discurso de los participantes. Además, se complementará con el análisis de la puntuación de una prueba de fluidez verbal. Esta investigación desea aportar al estudio de la atrición léxica de inmigrantes mexicanos que residen en los Estados Unidos. Las cuestiones fundamentales de esta investigación son:

1. Comparar la diferencia de la diversidad léxica de la lengua materna entre el grupo de control y el grupo experimental; suponiendo que el grupo experimental es afectado por la atrición.
2. Comparar la preferencia en el uso de las palabras más frecuentes o menos frecuentes entre el grupo de control y el grupo experimental.

3. Observar si el uso de la lengua materna es una variable que afecta la atrición del léxico en los participantes de este estudio y si existen otras variables que impactan la competencia lingüística del grupo experimental.

Mi hipótesis es que si los participantes que viven en los Estados Unidos reportan que la frecuencia del uso del español ha disminuido y el uso del inglés ha aumentado desde el tiempo de inmigración, entonces mostrarán los efectos de la atrición de su lengua materna con un puntaje menor en diversidad léxica y un puntaje mayor en sofisticación léxica que los participantes que viven en México.

Es importante aclarar que reconozco los límites que fija el tamaño de la muestra de mi investigación y no pretendo investigar las generalidades de una comunidad lingüística, es decir, “descubrir la frecuencia general de un hecho lingüístico en una comunidad” (Silva-Corvalán, 2001, pág. 46), sino observar la relación que existe entre los factores lingüísticos y extralingüísticos de los participantes de esta investigación.

## **Reseña literaria**

Como una constante, el estudio de la atrición de la lengua ha sido realizado en su mayoría por investigadores bilingües que perciben un decremento en sus propias habilidades lingüísticas, ya sea en su lengua materna, o bien en una segunda lengua. Así fue el caso de los investigadores Richard Lambert y Barbara Freed, que en 1982 publicaron una antología de las ponencias presentadas en un congreso en 1980 y tuvo como fin hacer una evaluación de la bibliografía disponible sobre la pérdida de las habilidades comunicativas, identificar hipótesis que podrían adaptarse de otros campos lingüísticos y pedagógicos al estudio de la atrición, y determinar el tipo de investigaciones y sujetos de estudio para posibles investigaciones futuras. Como resultado, su publicación provee una lista del material dedicado al estudio de la pérdida de la competencia de las habilidades comunicativas, principalmente de la segunda lengua, hasta el año 1980 (Lambert y Freed, 1982, pág. v). Otra publicación predecesora fue la publicada por Waltens, de Bot y van Els (1986), que compila las ponencias de un simposio internacional del mismo año. Desde entonces, el estudio de la atrición de la lengua ha prosperado y diseminado a diferentes aspectos de este fenómeno, entre los que se encuentran el estudio de las capacidades productivas, la comprensión, la circunlocución, la dificultad de recuperación, el reconocimiento visual de las palabras, la escritura y la frecuencia de vacilación en la producción, etc. (Kouritzin, 1999, pág. 16). El estudio de la atrición de la lengua ha crecido internacionalmente, y como una muestra, en el año 2016 se llevó a cabo el tercer congreso internacional de la atrición de la lengua en Colchester, Reino Unido.

### **Atrición de la lengua**

Con el deseo de organizar los campos de estudio de la atrición de la lengua, se han propuesto diferentes clasificaciones. Sin embargo, la clasificación propuesta por de Bot y

Weltens en 1985 ha sido la más citada entre las investigaciones del tema (van Els. 1986, p.4).

Dicha clasificación se representa en la Tabla 1 y nos sugiere una forma de entender el estudio de la atrición de la lengua materna o una segunda lengua, así como el contexto en el que esa lengua puede perderse.

Tabla 1

*La clasificación de van Els*

Idioma Contexto lingüístico	Lengua materna		Segunda lengua	
	L1	L2	L1	L2
Tipo de atrición de la lengua	La pérdida de L1 en el contexto de L1, ej. la pérdida de un dialecto dentro de una comunidad de dialectos.	La pérdida de L1 en el contexto de L2, ej. la pérdida de la lengua materna de los inmigrantes.	La pérdida de L2 en un contexto en el que se habla L1 como lengua mayoritaria, es decir, la pérdida de la lengua extranjera aprendida.	La pérdida de L2 en el contexto L2, ej. la pérdida de la segunda lengua de los inmigrantes al envejecer.

*Nota:* L1=lengua materna, L2=segunda lengua. Recuperada y adaptada de van Els (1986).

El idioma materno durante la vida de un monolingüe y de un bilingüe es complejo y cambia. Silva-Corvalán afirma que “language is inherently and systematically heterogeneous and variable, and [that] the seeds of change lie precisely in the existence of this variation” (Silva-Corvalán 2002, pág. 1). El cambio ocurre porque nuestros idiomas están determinados por factores lingüísticos, culturales, familiares, académicos, laborales y otros factores de nuestra vida, como periodos de migración o por vivir en las fronteras o en países multilingües (Grosjean, 2010, pág. 88). Además, otros fenómenos que existen en contextos bilingües, tales como la diferencia del prestigio de la lengua materna o de la segunda lengua, las diferencias sociales que existen entre el lugar de origen y el nuevo lugar de residencia, nuestra comprensión de la cultura del nuevo contexto lingüístico, el perfil académico, la actitud hacia el idioma y los patrones que seguimos al usar y preferir un idioma, etc., también contribuyen al cambio lingüístico (Olshtain y Barzilay, 1991; Cherciov, 2012).

Se ha demostrado que al aprender y usar un nuevo idioma se produce un efecto complejo en el conocimiento lingüístico que existía previo a la adquisición, lo que crea un sistema único; además, la forma de procesar los idiomas se modifica, de modo que la lengua materna de un bilingüe y de un monolingüe no serán iguales (Yilmaz y Schmid, 2012, pág 251; Cook, 2003). Para profundizar, esto se debe a que existe una influencia recíproca entre el idioma materno y el resto de los idiomas aprendidos y se le conoce como *influencia interlingüística* (por sus siglas en inglés CLI, *cross-linguistic influence*). Esta influencia es directa entre representaciones lingüísticas que compiten entre idiomas. (Kroll y de Groot, 2005, pág. 395). Los bilingües deben coordinar miles de elementos léxicos de los idiomas que saben, así como su imbricación en significado y forma. Es imposible evitar la influencia entre una y otra lengua (Schmid, 2011, pág. 19).

Pavlenko (2004) ha sugerido las siguientes manifestaciones de influencia interlingüística en el léxico mental de los bilingües y su aplicación a la atrición de la lengua (pág. 47):

1. Préstamos. La adición de elementos de la segunda lengua a la lengua materna. Los préstamos léxicos son comunes en los inmigrantes que viven en un contexto en el que se habla su segunda lengua como lengua mayoritaria. Los préstamos podrían considerarse una evidencia de la atrición de la lengua; pero sólo si existe una palabra con un significado equivalente en la lengua materna, y que ya no se encuentra disponible para el hablante (Pavlenko, pág. 50). Por su parte, Schmid (2011) advierte que no debemos suponer que alguien utiliza un préstamo debido a que haya olvidado o perdido acceso a su equivalente en la lengua materna, sino que el préstamo ahora es la palabra usual que utiliza, o quizá porque nunca aprendió la palabra correspondiente en su lengua materna.

2. Reestructuración. La eliminación o incorporación de elementos de la segunda lengua en la lengua materna, que da como resultado cambios, sustituciones o simplificaciones en diferentes perspectivas lingüísticas, ya sean semánticas o sintácticas. Es muy común que esto suceda con palabras que definan lo abstracto, como las emociones, las cuales pueden ser conceptualizadas de diferente manera en cada cultura.
3. Convergencia. La creación de un sistema único, distinto a la lengua materna y a la segunda lengua. La convergencia existe cuando un elemento léxico, similar en forma, existe en ambos idiomas; en embargo, no es similar en contenido, como los conocidos falsos cognados (Schmid, 2011).
4. Desplazamiento. El alejamiento de las estructuras o valores de la lengua materna para aproximarse a las estructuras o valores de la segunda lengua. Los hablantes comienzan a utilizar estructuras más parecidas a la segunda lengua cuando usan su lengua materna, no solamente en el aspecto de producción, sino también en el aspecto de percepción. Para Pavlenko (2004), es importante estudiar los juicios metalingüísticos y el comportamiento verbal de los bilingües que investiguemos, así como su contexto en la lengua materna, para poder saber si se trata de un cambio temporal o del efecto de la atrición de la lengua (pág. 53).
5. Atrición.

Como Pavlenko sugiere en la lista anterior, la atrición de la lengua es sólo uno de los posibles procesos que ocurre como consecuencia de la influencia interlingüística; por lo tanto, los préstamos, la reestructuración, la convergencia y el desplazamiento, no son evidencia exclusiva de la atrición de la lengua, sino son también el efecto esperado y natural del bilingüismo.

La atrición de la lengua es la reducción de la habilidad para hablar y entender una lengua ya aprendida como resultado de la adquisición de otra lengua (Chin y Wigglesworth, 2007, pág. 71; Seliger, 1996, pág. 605). Los efectos de este fenómeno no ocurren de manera automática ni espontánea, sino después de un periodo de tiempo y durante el resto de nuestra vida bilingüe, cuando se presentan los siguientes factores sociolingüísticos: a) vivir en un contexto en el que se habla la segunda lengua como lengua mayoritaria y donde se manifiesta la influencia interlingüística en nuestra comunicación, b) cuando se usa constantemente nuestra segunda lengua y c) cuando el uso de nuestra lengua materna disminuye (Schmid y Köpke, 2007), de modo que la atrición de la lengua podría considerarse una circunstancia lingüística más que un fenómeno lingüístico (Schmid, 2011, pág. 12).

### **Explicación breve de las teóricas aplicadas a la atrición del léxico de L1 en contexto L2**

Tradicionalmente, el estudio de la pérdida de la competencia comunicativa ha sido comparado con el de la adquisición del idioma, idea demostrada con la hipótesis de regresión. Esta hipótesis fue primero propuesta por Roman Jakobson en 1941, y sostiene que la atrición y la adquisición de una lengua son procesos opuestos, o como dice Montrul (2013), son como la imagen invertida en el reflejo de un espejo. Es decir, los elementos lingüísticos que se han aprendido posteriormente serán los que se perderán primero durante el proceso de la atrición de la lengua (Chin y Wigglesworth, 2007). Los elementos lingüísticos que aprendimos al final de nuestra niñez tienden a perderse más pronto. En el caso de la atrición de la lengua materna en adultos, Montrul (2013) asegura que, aunque los hablantes “pueden presentar efectos de atrición en la rapidez de procesamiento, en la recuperación de palabras del léxico mental, en la pronunciación y en el uso de la lengua en general, es muy difícil que se presenten errores



estructurales a nivel de morfología y sintaxis” ya que estas estructuras alcanzan su estabilidad antes de la adultez (pág. 213).

La hipótesis del periodo crítico (por sus siglas del inglés CPH, critical period hypothesis), plantea que el período más eficaz en el que los seres humanos pueden aprender un idioma es durante los primeros años de vida, es decir, entre más avanzamos de edad, más difícil será aprender un idioma a un nivel comparado al de un hablante nativo (Köpke y Schmid, 2004, pág. 19). Usualmente este periodo concluye al comienzo de la pubertad. Sin embargo, una nueva alternativa a esta hipótesis que se conoce como la hipótesis del periodo sensible, indica que este periodo declina gradualmente a la edad de 6 o 7 años. Aplicando esta hipótesis al estudio de la atrición de la lengua, Köpke y Schmid (2004) sugieren que:

The sensitive period hypothesis would imply that the easier it is for the child to learn L2, the more likely is it to that she would forget her L1... it takes a certain number of years for the L1 to be completely established in the human mind/brain, and that before this moment, the L1 can be easily replaced by another language (pág. 20).

Por otra parte, Weltens y Cohen (1989), proponen la hipótesis de la curva del olvido (conocida como Typical Forgetting Curve en inglés) que describe a la atrición de la lengua como un proceso que se establece inmediatamente después de comenzar a aprender la lengua y luego se nivela (pág. 130), y agregan que mediante una investigación llevada a cabo por H. Bahrick, se demostró que en un grupo de estadounidenses que habían estudiado español como su segunda lengua los efectos de la atrición fueron más fuertes durante los primeros 5 a 6 años; sin embargo, sus habilidades lingüísticas permanecieron estables durante por lo menos 20 años (pág. 130). Sin embargo, Weltens y Cohen también se refieren a otras investigaciones donde se supone que existe un estancamiento (*plateau*) inicial en la adquisición del idioma, “a period of a few years

during which skills are relatively unaffected, before attrition actually sets in... may well be that what follows the plateau is a 'normal' forgetting curve" (pág. 130). Cabe destacar que estos estudios mencionados fueron llevados a cabo con participantes con alta competencia lingüística bilingüe.

La hipótesis de la competencia múltiple y de los sistemas dinámicos es otra teoría importante. Schmid (2011) explica que el aprendizaje de una segunda lengua conlleva un proceso de tres etapas: la primera la definen como el bilingüismo compuesto I, donde la influencia interlingüística comienza a manifestarse. El aprendizaje y la competencia comunicativa de la segunda lengua es irregular; por lo tanto, se necesita utilizar la lengua materna para poder completar la falta de competencia y de esta manera los dos idiomas se funden en uno. La etapa siguiente es el bilingüismo coordinado, en la que el desarrollo de la lengua materna y la segunda lengua son totalmente independientes. Finalmente, la etapa de bilingüismo compuesto II, en la que el hablante ha alcanzado una competencia comunicativa alta; por lo tanto, L1 y L2 se funden nuevamente, influyéndose uno a otro en ambas direcciones. Se cree que es aquí cuando estos idiomas son susceptibles al proceso de atrición. Sin embargo, Schmid (2011) agrega que la idea de la etapa de bilingüismo coordinado ha sido rechazada por psicólogos y neurólogos, ya que aprendemos los idiomas en la misma mente; por lo tanto, este aprendizaje no puede ser independiente entre idiomas (pág. 13), por lo que Cook (2003) ha propuesto la idea de la competencia múltiple, es decir, el conocimiento de más de una lengua en una misma mente y la creación de súper sistemas que no se encuentran aislados (pág. 2). Schmid (2011) agrega que en estos súper sistemas (la competencia múltiple) los hablantes pueden hacer uso de los dos idiomas, distinguirlos, reconocerlos, mezclarlos a conciencia; por lo tanto, ambos idiomas interactúan y se influyen entre sí. Schmid (2011) apunta que:

When you begin to learn a new language, you cannot ‘re-initialize’ your brain: the language(s) you already know will affect the way you learn and use the new one. That is why you may have a foreign accent or use the grammar of the language in a way that marks you as a non-native. However, the new knowledge...may also impact back on the language that you already know, and the way in which you use them, including your native language (pág. 13).

La teoría de los sistemas dinámicos estudia el desarrollo de la lengua como un sistema dinámico en el que múltiples factores tienen un impacto recíproco dependiendo de la etapa de desarrollo, es decir que, nuestra adquisición, mantenimiento y pérdida de la lengua están en base a muchos factores que ocurren a lo largo de nuestra vida como la edad, la emigración, la educación, etc. (Seton y Schmid, 2016).

Chamorro, Sorace, y Sturt (2015) explican que la hipótesis de la interfaz, presentada por Sorace en años anteriores, sugiere que las estructuras que incluyen relaciones entre sintaxis y otros campos de la lingüística son difíciles de adquirir y fáciles de sufrir atrición en la lengua materna y que “L1 attrition affects only the ability to process interface structures but not knowledge representations themselves” (pág. 3). Su estudio reveló que la atrición disminuye cuando el individuo se expone nuevamente a su lengua materna; por lo tanto, “bilinguals are sensitive to input changes and... attrition affects online sensibility rather than causing permanent change in speakers’ L1 knowledge representations” (pág. 37).

Finalmente, existe una hipótesis que explica el proceso mental de la atrición de la lengua bajo las circunstancias en las que baso mi investigación. A esta hipótesis se le conoce como la hipótesis del umbral de activación, fue presentada por Paradis en 1997 y se refiere a la frecuencia de uso de los elementos lingüísticos. Los investigadores han argumentado que la accesibilidad de

los elementos lingüísticos depende directamente de su uso; por lo tanto, un elemento que no se usa con frecuencia está poco disponible, y no puede ser activado o recuperado con facilidad. Por lo tanto, podemos decir que el umbral de activación de ese elemento es más alto. Cuando un inmigrante usa su lengua materna con menos frecuencia, de manera inactiva, lo selecciona poco y vive en un contexto lingüístico en el que se habla su segunda lengua como lengua mayoritaria, el umbral de activación de su idioma materno se eleva y desciende para su segundo idioma (Chin y Wigglesworth, 2007, pág. 74; Gürel, 2004, pág. 55). Esta teoría explica lo que conocemos por *tener la palabra en la punta de la lengua* (por sus siglas en inglés TOT, tip of the tongue theory), que nos hace incapaces de acceder a esa información rápidamente o de manera fácil; pero sabemos que la tenemos. Esta teoría es de relevancia para este estudio ya que deseo comprobar si el uso de la lengua materna tiene relación con el efecto de la atrición.

Las hipótesis y teorías que tratan de explicar la atrición lingüística pueden coincidir de gran manera. Cada hipótesis cognitiva o lingüística juega un papel importante, coinciden porque la adquisición y la atrición de la lengua son dinámicas, y sufren cambios a lo largo de nuestra vida. El estudio de los factores internos y externos de la atrición lingüística es un campo extenso de posibles estudios multidisciplinarios (sociolingüística, psicolingüística, lingüística diacrónica, entre otros). Keijzer (2007) menciona que “it is when things go wrong that a window on the mind can be provided, giving insights into how language functions when things are ‘not quite right’” (pág. 1), y así el estudio de la atrición de la lengua ha abierto nuevas posibilidades para conocer el proceso lingüístico en el cerebro del ser humano.

### **La atrición del español como lengua materna**

Según mis conocimientos, el estudio de la atrición del español ha tomado su lugar en el campo desde 1991. Comenzando con la investigación precursora de Grosjean y Py, la cual

estudió a 15 emigrantes adultos de España que vivían en Suiza franca. Mediante una prueba de juicio de aceptabilidad, los autores concluyeron que existe reestructuración de elementos lingüísticos entre los participantes de su investigación que se convirtieron en bilingües en su adultez y que utilizaban ambos idiomas en su vida diaria (como se cita en Schmid, 2016, pág. 192). Otra investigación importante fue la realizada por la investigadora Silva-Corvalán, publicada también en 1991, la cual condujo un estudio de la simplificación y pérdida de las formas verbales del español de 14 bilingües mexicoamericanos que vivían en el este de Los Angeles, California; todos eran bilingües de español e inglés. Los participantes constituían tres grupos que representaban tres generaciones. El primer grupo lo componían seis participantes exclusivamente originarios de México que inmigraron a los Estados Unidos después de la edad de 6 años, el segundo grupo de cuatro individuos nacidos en Los Angeles o que inmigraron antes de los seis años, y el tercer grupo de cuatro individuos que nacieron en Los Angeles y que por lo menos uno de sus padres cubría la definición del segundo grupo. Silva-Corvalán indica que la generación más joven de su investigación presentó una notable simplificación de ciertas formas verbales a comparación de la generación más adulta (Silva-Corvalán, 1991).

Desde 1991 ha incrementado la cantidad de investigaciones dedicadas a la atrición del español; sin embargo, pocas investigaciones se han concentrado en la atrición del vocabulario. Algunas han estudiado en hablantes de herencia del español (Montrul, 2002; Kirschner, 1996; como se citan en Schmid, 2016). Muchos hablantes de herencia descubren que pasan por etapas similares al proceso de la atrición; sin embargo, este proceso no es una pérdida de competencia lingüística, sino que se debe a una adquisición incompleta. Antonella Sorace (2010) opina que los hablantes de herencia aprenden el idioma de manera incompleta, ya que los hablantes cuyos padres hablan un idioma diferente al idioma predominante en el lugar de residencia son capaces

de desarrollar una lengua materna diferente al de sus padres. Es difícil determinar si los efectos del deterioro de esta lengua en aquellos que han sido bilingües en la infancia se deben al proceso de atrición de la lengua o a la adquisición incompleta de la misma, es decir, no completaron la adquisición de la lengua materna antes de que el uso de su segunda lengua se incrementara (Montrul, 2013, Schmid, 2011).

Asimismo, se han llevado a cabo estudios de la atrición de la lengua materna cuando los individuos hablan español como segunda o tercera lengua (Levy, McVeigh, Marful, y Anderson, 2007; Linck, Kroll y Sunderman, 2009; Nakuma, 1997; Baus, Costa y Carreiras; 2013, como se citan en Schmid 2016, pág. 192). Algunos investigadores han estudiado la atrición del español como lengua materna en adultos (Dussias, 2004; Cuza, 2010; Perpiñán, 2011; Iverson, 2012; Domínguez, 2013; Chamorro, et al., 2015); sin embargo, sus estudios se han basado en la atrición del español como lengua materna en el ámbito de la morfosintaxis.

### **La atrición del léxico**

La pérdida de habilidades lingüísticas puede ocurrir en una variedad de contextos y por una variedad de razones. La atrición puede afectar nuestro sistema lingüístico en diferentes formas y niveles (Weltens y Grandel, 1993, pág. 135). Esta investigación está centrada en el estudio de la atrición del léxico de la lengua materna, la cual puede manifestarse de la siguiente manera: problemas para acceder al léxico mental, los fenómenos de falta de fluidez, el aumento de la opcionalidad en funciones gramaticales, etc. (Schmid y Jarvis, 2014, pág. 1), problemas de fluidez verbal, a pesar de que los elementos del léxico no se hayan olvidado (van Els, 1986, pág.12), problemas de recuperación léxica en la lengua materna (Olshtain y Barzilay, 1991, pág.139; Levy et al., 2007, pág. 29), los sustantivos que aparecen con poca frecuencia tienden a ser más susceptibles a la atrición (Olshtain y Barzilay, 1991, pág.140), evasión del uso de

estructuras complejas y la aparición de errores gramaticales en la producción lingüística (ej. escrito por escrito) (Montrul, 2013).

Schmid (2011) declara que “we can detect CLI<sup>2</sup> by investigating *what is there*, but to detect attrition, we have to investigate *what is not there*. It is therefore necessary to apply different diagnostic tools or experimental methods” (pág. 41). El estudio de la atrición en el ámbito del léxico ha sido estudiado en dos categorías como indicó Cherciov (2012): por una parte, las investigaciones que estudian los datos recopilados mediante pruebas estructuradas como la prueba de fluidez verbal (por sus siglas en inglés VF, verbal fluency test, que consiste en producir el mayor número de palabras de una categoría semántica determinada en un tiempo fijo, usualmente de 60 o 90 segundos<sup>3</sup>), con la que es posible medir el tamaño del vocabulario, la rapidez del acceso al léxico, etc.; la prueba de denominación de imágenes y ejercicios de concordancia léxica (por sus siglas en inglés PNMT, picture naming and matching task, que consiste en la asociación de imágenes y elementos léxicos correspondientes). Por otra parte, las investigaciones que estudian la diversidad léxica, la riqueza léxica o la accesibilidad léxica, por medio de datos recopilados mediante el discurso libre o producción espontánea (pág. 3). Una

---

<sup>2</sup> Cross-linguistic influence (Influencia interlingüística)

<sup>3</sup> El procedimiento para obtener la fluencia verbal es afín al procedimiento de una prueba de disponibilidad léxica; sin embargo, los datos obtenidos se calculan e interpretan diferente. La disponibilidad léxica son las palabras que vienen a nuestra mente de forma inmediata en respuesta a un tema sugerido y demuestra la producción del vocabulario espontáneo (Payne 2006, p. 18; Alba, 1995). La prueba de disponibilidad léxica se lleva a cabo de manera escrita u oral.

ventaja de analizar el discurso libre es que se pueden estudiar diversos niveles lingüísticos del habla del participante, ya que estos ocurren de manera simultánea (Schmid y Jarvis, 2014, pág. 731).

A pesar de su importancia, son pocas las investigaciones dedicadas a la diversidad léxica por medio del estudio del discurso libre (Schmid y Köpke, 2009, pág. 224). Schmid y Köpke han hecho una comparación de las investigaciones de la diversidad léxica en hablantes afectados por la atrición de la lengua que se han llevado a cabo hasta 2007, que incluyen las investigaciones de de Bot y Clyne en 1994, Laufer en 2003, Schmid en los años 2002, 2004, 2007, así como la de Dewaele y Pavlenko en 2003. Las autoras llegaron a la conclusión de que “lexical diversity is indeed a feature of language use that may gradually show some decline in the attritional process, but that may also stabilize again at a later stage. No decline was found in the very early or very late stages”. Schmid y Köpke agregan que otras investigaciones encontraron que existe un decremento en la diversidad léxica que podría ser directamente proporcional al tiempo de residencia (Schmid y Köpke, 2009, pág. 225). Es decir, no se encontró reducción en la diversidad léxica entre los inmigrantes que estaban siendo afectados por la atrición en el primer par de años; pero con el paso del tiempo la diversidad léxica puede reducirse o conservarse estable dependiendo del tiempo que los inmigrantes han sido afectados por la atrición de la lengua.

Desde 2007 se han llevado a cabo otras investigaciones que estudian la diversidad léxica y la fluidez verbal. La Tabla 2 muestra un resumen de sus resultados.



Tabla 2

*Investigaciones de la atrición léxica desde 2007*

	Keijzer 2007	Dostert 2009	Schmid y Dusseldorp 2010	Cherciov 2011	Opitz 2011	Varga 2012	Yilmaz y Schmid 2012	Schmid y Jarvis 2014
L1	holandés	inglés	alemán	Romano	alemán	húngaro	turco	alemán
L2	inglés	alemán	inglés/ holandés	Inglés	inglés	danés	holandés	holandés/ inglés
n experimental	45	25	106	20	13	20	54	106
n control	45	20	53	15	17	20	54	53
Prueba estructurada	FV	FV	FV	FV	FV	FV	PNT	FV
Diferencia significativa entre grupos en prueba estructurada	sí	no	sí	No	no	sí	no	sí
Discurso libre	NP	NP, DI	NP	NP	NP	NP	entrevista	NP, entrevista
Diferencia significativa entre grupos en discurso libre (VOCD)	sí	no	sí	No	no	no	sí	no

*Nota:* NP=narración de película, FV=prueba de fluidez verbal, DI=descripción de imágenes, PNT=prueba de denominación de imágenes. Adaptado de “Lexical access and lexical diversity in first language attrition” por Schmid, M. S., y Jarvis, S. (2014). *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04), pág 732. Copyright 2014 Cambridge University Press.

Schmid y Köpke (2009) han declarado que el estudio de la diversidad léxica es significativo; ya que hasta ahora las investigaciones que estudian la atrición del léxico y que recopilan discurso libre son similares porque se basan en los errores cometidos por los participantes para demostrar que han sido afectados por la atrición lingüística. Las autoras proponen que se deberían medir fenómenos lingüísticos que sean poco susceptibles a las estrategias de comunicación, tal como la diversidad léxica o la fluidez verbal (pág. 222). Además, aclaran que ambas medidas no solamente calculan el tamaño del vocabulario empleado por el participante, sino también cómo se utiliza. Es importante combinar diferentes pruebas y medidas con el estudio de la diversidad léxica para obtener resultados más precisos (Cherciov, 2012; Schmid y Jarvis 2014), ya que, “studying L1 attrition in isolation neglects the complexities

of individuals' overall development in both or all of their languages” (de Leeuw, Opitz, y Lubinska 2012, pág. 670).

La diversidad léxica is “the number of different words in a sample of speech or writing of a set length” (Malvern, Richards, Chipere, N. y Durán, 2004, pág. 3.), es decir, la relación entre el número de diferentes palabras con el número total de palabras.

La medida de la diversidad léxica se ha obtenido en el pasado al contar cuántas *instancias* (*tokens*) y cuántos *tipos/casos* (*types*) un participante ha empleado en total en una misma extensión de discurso usando el método conocido como type-token ratio (TTR) (Schmid, 2011; Schmid y Jarvis, 2014); es decir, cuántas palabras se emplean y cuántas de estas palabras son diferentes. No obstante, se ha comprobado que los resultados no son proporcionales si se cambia el tamaño de la muestra de los datos, ya que la proporción de las palabras repetidas aumenta junto con el texto (Schmid y Köpke, 2009, pág. 223; Schmid y Jarvis, 2014, pág. 731). Para resolver este problema, Malvern y Richards han propuesto un modelo que han denominado VOCD<sup>4</sup>, modelo que se basa en medir muestras al azar del corpus, sin depender del largo del texto; por lo tanto, puede usarse para comparar diferentes muestras de otros tamaños. Una puntuación alta de VOCD representa mayor diversidad léxica en el habla del individuo. Si bien esta medida aún es sensible al texto, es una herramienta confiable y ha sido usada para medir la diversidad léxica en estudios de la atrición como se ve en la Tabla 2.

---

<sup>4</sup> VOCD calcula la diversidad del vocabulario. Para una explicación detallada sobre la creación de esta medida y cómo se calcula, refiérase al manual de CLAN en: <http://talkbank.org/manuals/CLAN.pdf>

Según Yilmaz y Schmid (2012), una de las maneras de conocer la sofisticación del léxico de un hablante es medir la frecuencia con que elige palabras menos frecuentes en una prueba donde se obtenga discurso libre. Se supone que las palabras más comunes tienen más frecuencia y las palabras más sofisticadas tienen menos frecuencia. Por lo tanto, es importante calcular la frecuencia de uso de las palabras producidas por el hablante para medir la sofisticación léxica.

La sofisticación léxica es un componente de la riqueza léxica y se ha definido por Read (como se cita en Malvern et al., 2004) como “the appropriate choice of low frequency vocabulary items that include the use of technical terms and [...] uncommon words that allow writers to express their meaning in precise and sophisticated manner (pág. 3)”. Entre más baja sea la puntuación de la proporción de la frecuencia, mayor será la sofisticación léxica del individuo.

Existen algunas posibilidades para obtener la frecuencia del uso. Sin duda, una de las herramientas más útiles son los corpus de la lengua. Por ejemplo, las palabras *intentar* y *tratar* pueden ser cuantificadas fácilmente en el Corpus del Español<sup>5</sup>. Este corpus es una colección de casi dos mil millones de palabras en español obtenidas de sitios web de 21 países de habla hispana. Las frecuencias de uso de *intentar* y *tratar* en este corpus son de 14,573 y de 30, 572 respectivamente. Estas frecuencias representan el total de ocurrencias del lema de esas palabras en los sitios web exclusivamente de México. Su frecuencia de uso señala que el lema de la palabra *intentar* es menos frecuente que la palabra *tratar*.

---

<sup>5</sup> Visite <http://www.corpusdelespanol.org> para obtener más información respecto al corpus. Agradezco a Mark Davies por su ayuda para el uso eficaz de este corpus.

En conclusión, esta investigación se centrará en la atrición del español como lengua materna por medio de la combinación del análisis del discurso libre y de una prueba estructurada. Calcularé la diversidad léxica, la sofisticación léxica y la fluidez verbal de los participantes para determinar si el grupo experimental sufre los efectos de la atrición de la lengua.

## Metodología

### Participantes

Los datos de la presente investigación se recabaron por medio de a) una entrevista sociolingüística para obtener discurso libre y b) una prueba de fluidez verbal. El muestreo predeterminado consta de adultos jóvenes ( $N=20$ ) de procedencia mexicana.

Todos los participantes se encuentran dentro del mismo grupo generacional entre las edades de 25 a 35 años al comienzo del estudio ( $M=30.30$ ,  $SD=3.90$ ). Los participantes conforman dos grupos: el primero es el grupo experimental ( $n=10$ ), que denominaré L1A. Todos los participantes de este grupo inmigraron a los Estados Unidos después de los 17 años ( $M=20$ ,  $SD=1.61$ ). Los participantes de este grupo han radicado en este país ininterrumpidamente por más de seis años (excepto un participante que llevaba viviendo en los Estados Unidos poco menos de seis años al momento de la entrevista) a un máximo de 16 años ( $M=9.30$ ,  $SD=3.40$ ); todos los participantes de este grupo cursaron y concluyeron sus estudios universitarios en los Estados Unidos. Podemos suponer que todos los participantes de este grupo son proficientes del inglés ya que han obtenido un título universitario en una universidad en los Estados Unidos con materias de tronco común en inglés.

El segundo grupo de participantes ( $n=10$ ) conforman el grupo de control y denominaré CMX. Los participantes de este grupo son mexicanos que residen en México, nunca han vivido en los Estados Unidos y concluyeron sus estudios universitarios en una universidad en México, excepto un participante con carrera trunca. Los participantes de este grupo cursaron clases de inglés académico en la universidad o fuera de ella, y la mayoría lo utiliza en cierta medida en su vida profesional, pero no familiar. Existe un número equilibrado de hombres y mujeres en ambos grupos. La Tabla 3 muestra más información sobre el perfil demográfico de los participantes.

Tabla 3

*Perfil demográfico de los participantes*

Participante	L1A			Participante	CMX		
	Estudios	Región de origen en México	Ocupación		Estudios	Región de origen en México	Ocupación
01	2	Central	1	11	2	Central	3
02	2	Central	4	12	2	Central	1
03	3	Central	1	13	2	Noroeste	1
04	2	Central	1	14	2	Central	1
05	2	Central	1	15	3	Central	3
06	2	Central	3	16	2	Golfo	1
07	1	Golfo	1	17	2	Norte	1
08	2	Central	1	18	2	Golfo	3
09	2	Central	1	19	2	Central	1
10	2	Central	1	20	2	Central	3

*Nota:* Educación: 1=Algunos estudios universitarios, 2=Graduados universitarios, 3=Educación de posgrado. Ocupación: 1=Empleado profesional, 2=Estudiante, 3= Una madre o un padre que se queda en casa.

**Procedimientos e instrumentos**

**Recopilación de datos.** Esta investigación obtuvo los permisos pertinentes por parte del Institutional Review Board for Human Subjects (Consejo de Revisión Institucional) de la Universidad Brigham Young. Los participantes fueron reclutados por invitación a través de las redes sociales y mediante el método de efecto multiplicador (snowball method<sup>6</sup>).

**La entrevista.** Con el fin de estudiar la posible atrición de la lengua materna del grupo L1A, se obtuvo discurso libre por medio de una entrevista en español, basada en preguntas autobiográficas (ver Anexo A). La entrevista semidirigida es un cuestionario que se utiliza como una guía para obtener la mayor cantidad de discurso libre, y a su vez recopilar información

---

<sup>6</sup> Herramienta para la recopilación de datos, por la cual el investigador obtiene referencias de posibles participantes por medio de los participantes que ya han sido identificados.

demográfica y de interés para el estudio. El objetivo es permitir “the participants to make use of the full range of their language skills on a variety of topics that most migrants frequently talk about” (Schmid y Jarvis, 2014, pág. 734) y de esta manera obtener su lenguaje vernáculo.

Debido a que tengo características sociales similares a cada participante en esta investigación, la posibilidad de obtener discurso espontáneo durante la entrevista se incrementó favorablemente, como lo afirma Silva-Corvalán (2006, pág. 56). El cuestionario constó de 48 preguntas para el grupo L1A y 33 preguntas en el cuestionario administrado entre el grupo CMX.

El cuestionario para el grupo L1A incluye preguntas sobre la demografía de los participantes, el uso de su lengua materna (español) y segunda lengua (inglés), y su preferencia cultural, lingüística y social cuando usan ambos idiomas. Se les preguntó a los participantes qué idioma usan con su cónyuge y familiares, y con qué frecuencia hablan español o inglés con su familia, en el trabajo y en otros contextos sociales. También se les preguntó la importancia de mantener su lengua materna y sus actitudes en cuanto a su país de origen y de residencia. Con el propósito de obtener discurso libre también conversamos sobre temas de su vida diaria, aspectos de la cultura, tradiciones y de sus experiencias después de haber inmigrado. El cuestionario para el grupo CMX incluyó preguntas de la demografía del grupo y otras preguntas que fueron utilizadas sólo para el análisis lingüístico.

Los datos fueron incorporados en el programa SPSS Statistics (versión 24), que permitió combinar preguntas de la misma categoría para así poder disminuir el número de variables independientes obtenidas del grupo L1A (Schmid y Dusseldorp, 2010).

Como parte de la entrevista, los participantes también completaron una prueba de fluidez verbal con tres centros de interés (los medios de transporte, la cocina y los utensilios para comer, y la escuela). Al comienzo de la prueba expliqué que me gustaría ver cuántas palabras podrían

nombrar de cada categoría en 90 segundos. Ya que comenzamos con la categoría de medios de transporte, les indiqué que ellos podían comenzar con la palabra “tren”, a modo de ejemplo; por lo tanto, la palabra tren ha sido eliminada de los resultados. Después de los 90 segundos paramos la prueba y continuamos con la siguiente categoría hasta completar las tres. Cada entrevista duró aproximadamente 45 minutos, la cual fue grabada en formato de audio, transcrita y codificada posteriormente.

**Transcripción y codificación de los datos.** Las grabaciones obtenidas de la entrevista se transcribieron en archivos de texto a la manera del sistema estandarizado CHAT de CLAN<sup>7</sup> (MacWhinney, 1991) para crear el corpus de esta investigación. El sistema CHAT ofrece la ventaja de utilizar herramientas para el análisis del discurso por medio del programa CLAN. Para medir la complejidad del lenguaje de los participantes, calculé la diversidad (VOCD) y la sofisticación léxicas.

*La diversidad léxica.* Se ejecutaron diversos comandos en CLAN para excluir todos los nombres propios, todas las palabras sin significado léxico, es decir, las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, etc.), ya que por razones de sintaxis estas aparecen con mayor frecuencia. Después obtuve el lema (la palabra representativa de las posibles formas flexionadas

---

<sup>7</sup> CLAN (Computerized Language Analysis) y sus herramientas están disponibles para su descarga gratuita. El programa ha sido desarrollado en el proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System) con el propósito de compartir bases de datos entre los que investigan el lenguaje infantil. Para más información y acceso al programa, visite <http://childes.talkbank.org>. Agradezco a Brian MacWhinney y Leonid Spektor por la ayuda invaluable para usar esta herramienta.



de una palabra) de los sustantivos, los verbos completos (excluyendo auxiliares, participios, etc.) y los adjetivos de las muestras para evitar los efectos de inflexión. Esto se llevó a cabo usando el comando MOR de CLAN, el cual lleva a cabo una codificación morfosintáctica de cada palabra producida por los participantes.

Con la herramienta VOCD del mismo programa, se produjo la medida de diversidad léxica de cada muestra.

**La sofisticación léxica.** Para obtener la medida de sofisticación léxica de las muestras, he seguido el proceso propuesto por Schmid, Verspoor y MacWhinney (2011), el cual sugiere usar el corpus mismo como la base para medir la frecuencia. Se obtuvo una lista de la frecuencia de lemas de sustantivos, verbos completos y adjetivos de cada muestra individual usando la herramienta FREQ del programa CLAN. Las listas fueron exportadas a una hoja de cálculo de Excel para la revisión de cada lema y la elaboración de cálculos. Por cada lema usado por participante, calculé con cuánta frecuencia ese lema aparecía en el corpus completo de esta investigación. La Tabla 3 provee un ejemplo de la frecuencia de la palabra *español*, producida por cada uno de los 20 participantes; la frecuencia general total de ese lema en el corpus actual es de 550.

Tabla 4

Frecuencia del lema *español* en el corpus actual

	Participantes del 1 al 20																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total
Frecuencia	22	9	2	8	10	6	4	8	11	16	69	55	22	41	42	30	49	55	37	54	550

El mismo procedimiento se llevó a cabo utilizando el Corpus del Español. Se utilizó la lista de los lemas de los sustantivos, los adjetivos y los verbos (en este caso usamos los verbos en infinitivos para poder hacer la búsqueda de manera correcta en el sistema del Corpus del

Español). Posteriormente se obtuvo la frecuencia de uso en el dialecto de México (esta sección del corpus contiene 260,598,272 palabras). La frecuencia total del lema *español* en el corpus de México es de 39,978.

Siguiendo el método probado por Schmid y Jarvis (2014), dividí todos los lemas de cada lista en cinco grupos (que llamaremos bandas), comenzando con el 20% de los lemas más frecuentes en cada lista obtenida de ambos corpus. Cada grupo recibió la misma cantidad de lemas como fuera posible (Tabla 5). Cabe notar que el primer grupo de lemas del corpus de mi investigación se compone de 3,659 instancias y 5 tipos/casos. Estos 5 tipos/casos son *dar*, *español*, *inglés*, *tener* e *ir*. Schmid y Jarvis (2014) sugieren que estos lemas son comunes en una entrevista referente al uso del idioma de los inmigrantes.

También obtuve los mismos cálculos para los primeros 50 lemas más frecuentes de ambos corpus.

Tabla 5

*Bandas de frecuencia de los lemas en ambos corpus*

Frecuencia	Corpus actual		Corpus del Español	
	# instancias	#tipos/casos	# instancias	#tipos/casos
Banda 1 (20% más frecuentes)	3,659	5	12,400,850	24
Banda 2	3,487	17	12,374,805	76
Banda 3	3,416	59	12,389,357	138
Banda 4	3,428	209	12,382,934	270
Banda 5 (20% menos frecuentes)	3,175	1,406	12,406,996	1,188
50 lemas más frecuentes	9,242	50	17,756,621	50

Después de crear cada banda, obtuve la puntuación de la sofisticación léxica de cada participante y de cada grupo obteniendo la proporción de frecuencia de uso por cada banda en ambos corpus. Debido a la naturaleza de las entrevistas, es inevitable que cada participante empleé palabras únicas; por lo tanto, llevé a cabo un cálculo de esas palabras únicas (Yilmaz y

Schmid 2012), es decir, las palabras que se emplean sólo una vez <sup>8</sup> en todo el corpus. Los porcentajes (Tabla 6) en este estudio indican que sólo una pequeña cantidad de palabras únicas fueron empleadas en el corpus actual.

Tabla 6

*Porcentaje de lemas únicos por grupo*

CMX	L1A
% lemas únicos	% lemas únicos
2.48%	1.74%

**Fluidez verbal.** Finalmente, para obtener la medida de la fluidez verbal, realicé una estandarización de las palabras y eliminé las palabras duplicadas de los datos obtenidos durante la prueba. Luego, calculé el número total de palabras pronunciadas por cada participante en cada categoría. Para obtener la puntuación final de la fluidez verbal, obtuve el promedio de los resultados obtenidos en las tres categorías (campos semánticos).

---

<sup>8</sup> A este tipo de palabras también se les conoce como hápax (legómenon).

## Resultados

Para poder contestar las preguntas de investigación y comparar los dos grupos de participantes, examiné los datos obtenidos mediante una serie de análisis estadísticos. Primero, se obtuvieron las estadísticas descriptivas para todas las variables dependientes. Comprobé la distribución de los datos, la cual es esencialmente normal. Después, determiné si existían diferencias entre el grupo CMX ( $n=10$ ) y el grupo L1A ( $n=10$ ) por medio de una prueba t para muestras independientes de cada variable dependiente. Evalué el impacto de las covariables edad, sexo y educación mediante un análisis invariado de la varianza (ANOVA). Finalmente, calculé el coeficiente de correlación de Pearson para poder determinar la relación que pudiera existir entre las variables dependientes donde se haya determinado una diferencia entre grupos, y también su relación con otras variables independientes dentro del grupo L1A. La interpretación de los resultados se presentará en el siguiente capítulo.

Los datos obtenidos de los 20 participantes que se entrevistaron inicialmente se utilizaron en este estudio. Sin embargo, dos participantes no cumplieron con las características fijas al comenzar el estudio. Un participante del grupo CMX comenzó la universidad; sin embargo, dejó la carrera trunca. El otro participante es del grupo L1A y hacía cinco años que estaba en los Estados Unidos a comparación del resto del grupo que había estado en este país por más de seis años; no obstante, los resultados de esta investigación demostraron que estos dos factores individuales no afectaron los resultados, por lo que decidí incluir esos dos participantes en la investigación.

Mi intención fue obtener la participación de individuos con el mayor número de similitudes posibles. Después de recopilar toda la información obtenida de las entrevistas sociolingüísticas e insertar esos datos en el programa SPSS, pude descubrir más similitudes entre

todos los participantes del grupo experimental L1A. La siguiente lista de características es importante mencionar ya que variables idénticas entre participantes no pueden ser factor de alguna diferencia significativa en los resultados estadísticos:

1. Inmigraron a los Estados Unidos con la intención principal de obtener una educación universitaria.
2. Tomaron clases de inglés en México, ya que la materia de inglés fue parte del plan de estudios de las entidades educativas a las que asistieron.
3. Reportaron que su motivo principal de viajar a México era visitar a su familia.
4. Usan español todos los días y expresaron la importancia de mantener el idioma.
5. Reportaron que su español es parte de su identidad y que usan el español con su familia frecuentemente.
6. Nadie pertenece a un club mexicano en los Estados Unidos (exceptuando su afiliación religiosa).
7. Todos reportaron que disminuyó el uso del español desde que inmigraron; pero ninguno se siente incómodo al comunicarse en español con nativos monolingües o bilingües.

También es importante aclarar que decidí eliminar todas las preguntas en cuanto al uso del español con los hijos y con la pareja, ya que no se aplican a todos los participantes y podrían crear valores atípicos debido al tamaño de la muestra.

### **Diversidad léxica**

**Pregunta de investigación 1.** La primera cuestión de esta investigación fue determinar si existe una diferencia en la diversidad léxica de la lengua materna entre el grupo de control CMX y del grupo experimental L1A, suponiendo que el grupo CMX podría verse afectado por la atrición. Se analizaron estadísticamente los resultados de la prueba de diversidad léxica (VOCD).

La Tabla 7 muestra que el grupo CMX superó al grupo L1A en la puntuación de la prueba. Un puntaje alto revela un léxico más diverso. Una prueba t para muestras independientes<sup>9</sup> (Tabla 8) se llevó a cabo para determinar el nivel de significancia de la diferencia de la puntuación VOCD entre el grupo de control (CMX) y el grupo de experimental (L1A). Existe una diferencia altamente significativa entre las puntuaciones del grupo de control ( $M=219.7260$ ,  $SD=50.353$ ) y del grupo experimental ( $M=137.1190$ ,  $SD=46.153$ ;  $t(18)=3.824$ ,  $p=.001$ ). La figura 1 es una muestra visual de la diferencia entre grupos.

Tabla 7

*Estadísticas descriptivas de la prueba de diversidad léxica VOCD*

<i>M</i>		<i>SD</i>	
CMX	L1A	CMX	L1A
219.726	137.119	50.353	46.153

Tabla 8

*Prueba t para muestras independientes de la prueba de diversidad léxica VOCD*

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (bilateral)
0.255	0.62	3.824	18	0.001

<sup>9</sup> Para todas las estadísticas aquí presentadas se asumen varianzas iguales.

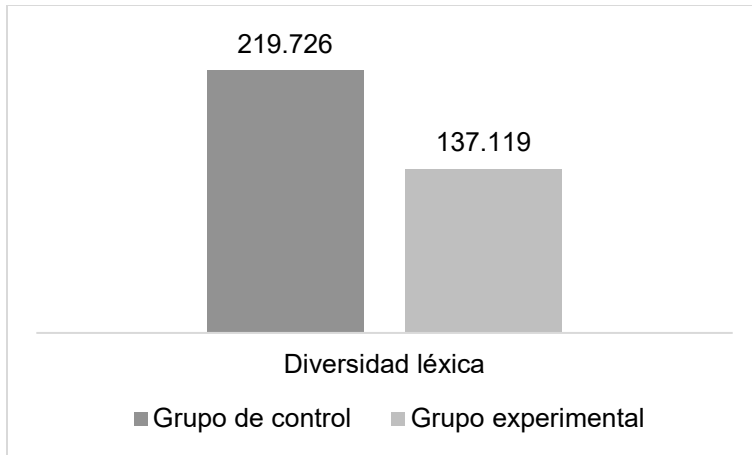


Figura 1. Puntuación de la diversidad léxica

### Sofisticación léxica

**Pregunta de investigación 2.** La segunda cuestión de esta investigación fue observar la preferencia en el uso de las palabras más frecuentes o menos frecuentes entre los participantes de ambos grupos. Para lograrlo, medí la sofisticación léxica de cada individuo en base al corpus actual y el Corpus del Español.

**Corpus actual.** Las estadísticas descriptivas (Tabla 9) muestran cada una de las bandas de las proporciones de frecuencia de los lemas del corpus actual. Cada banda presenta la puntuación de la sofisticación léxica obtenida por el grupo CMX y el grupo L1A. Como se predijo, el grupo L1A obtuvo una puntuación más alta que el grupo CMX en cada banda excepto en la banda 5, igualmente esperado ya que la banda 5 representa aproximadamente el 20% de las palabras menos frecuentes usadas en todo el corpus actual. Una prueba t de muestras independientes (Tabla 10) se llevó a cabo para determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas. Existe una diferencia altamente significativa entre la puntuación de los grupos CMX y L1A en la banda 1 ( $M=0.041$ ,  $SD=0.007$ ;  $M=0.059$ ,  $SD=0.012$ , respectivamente;  $t(18)=-3.873$ ,  $p=.001$ ), en la banda 2 ( $M=0.043$ ,  $SD=0.013$ ,  $M=0.057$ ,  $SD=0.017$ , respectivamente;

$t(18) = -2.171, p = .044$ ) y una diferencia significativa en la banda 3 ( $M = 0.040, SD = 0.060, M = 0.008, SD = 0.014$ , respectivamente;  $t(18) = -3.685, p = .002$ ).

No existe una diferencia significativa entre la puntuación de la banda 4 de la prueba de la sofisticación léxica del grupo de control ( $M = 0.048, SD = .010$ ) y del grupo experimental ( $M = 0.052, SD = 0.008; t(18) = -2.171, p = .406$ ), y de la misma manera en la banda 5 ( $M = 0.056, SD = 0.014; M = 0.044, SD = 0.010$  respectivamente;  $t(18) = 2.078, p = .052$ ). Finalmente, la prueba *t* de muestras independientes revela una diferencia altamente significativa en la puntuación de la proporción de los 50 lemas más frecuentes entre el grupo de control ( $M = 0.042, SD = 0.008$ ) y el grupo experimental ( $M = 0.059, SD = 0.012; t(18) = -3.746, p = .001$ ), la cual se predijo al observar el tamaño de la diferencia entre las medias de ambos grupos.

Tabla 9

*Estadísticas descriptivas de la prueba de sofisticación léxica en corpus actual*

	<i>M</i>		<i>SD</i>	
	CMX	L1A	CMX	L1A
% Frecuencia Banda 1 (20% lemas más frecuentes)	0.041	0.059	0.007	0.012
% Frecuencia Banda 2	0.043	0.057	0.013	0.017
% Frecuencia Banda 3	0.040	0.060	0.008	0.014
% Frecuencia Banda 4	0.048	0.052	0.010	0.008
% Frecuencia Banda 5 (20% lemas menos frecuentes)	0.056	0.044	0.014	0.010
% 50 lemas más frecuentes	0.042	0.059	0.008	0.012



Tabla 10

*Prueba t para muestras independientes de sofisticación léxica en corpus actual*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (bilateral)
% Frecuencia Banda 1 (20% lemas más frecuentes)	5.117	0.036	-3.873	18	0.001
% Frecuencia Banda 2	0.806	0.381	-2.171	18	0.044
% Frecuencia Banda 3	1.475	0.24	-3.685	18	0.002
% Frecuencia Banda 4	0.208	0.654	-0.85	18	0.406
% Frecuencia Banda 5 (20% lemas menos frecuentes)	0.249	0.624	2.078	18	0.052
% 50 lemas más frecuentes	5.362	0.033	-3.746	18	0.001

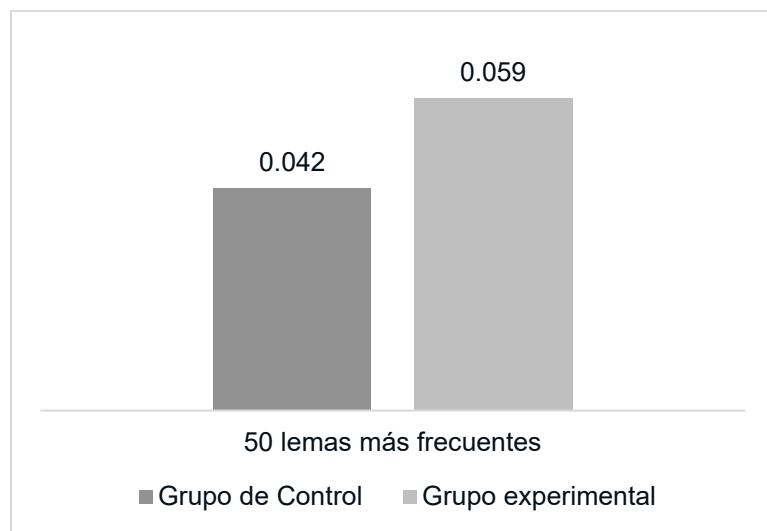


Figura 2. Sofisticación léxica en base al corpus actual

En resumen, se encontró una diferencia significativa en las bandas 1, 2, 3 y en la proporción de los 50 lemas más frecuentes. La Figura 2 muestra visualmente la diferencia entre grupos. En base al corpus actual, el grupo experimental emplea más palabras de uso frecuente y el grupo de control las emplea menos.

***El Corpus del Español.*** En las estadísticas descriptivas (Tabla 11) cada banda muestra la proporción de frecuencia de los lemas producidos por los participantes de este estudio en relación con el Corpus del Español. Similar a los resultados en base al corpus actual, el grupo L1A obtuvo una puntuación más alta que el grupo CMX en todas las bandas, excepto en la banda 5. Una prueba t de muestras independientes (Tabla 12) se llevó a cabo para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas. Los resultados revelaron que no existe una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas por el grupo CMX y el grupo L1A de la banda 1 ( $M=0.0169$ ,  $SD=0.0026$ ;  $M=0.0196$ ,  $SD=0.0034$ , respectivamente;  $t(18)= -2.006$ ,  $p=.060$ ) y la banda 5 ( $M=0.0194$ ,  $SD=0.0039$ ;  $M=0.0207$ ,  $SD=0.0033$ , respectivamente;  $t(18)= -0.803$ ,  $p=.432$ ). Sin embargo, los resultados muestran que existe una diferencia significativa entre la puntuación de los grupos en la banda 2 ( $M=0.0109$ ,  $SD=0.0021$ ;  $M=0.0138$ ,  $SD=0.0033$ , respectivamente;  $t(18)= 2.286$ ,  $p=.035$ ), en la banda 3 ( $M=0.0078$ ,  $SD=0.0014$ ,  $M=0.0103$ ,  $SD=0.0018$ , respectivamente;  $t(18)= -3.399$ ,  $p=.003$ ) y en la banda 4 ( $M=0.0079$ ,  $SD=0.0024$ ;  $M=0.0113$ ,  $SD=0.0024$ , respectivamente;  $t(18)= -3.136$ ,  $p=.006$ ), siendo las diferencias de la banda 3 y 4 altamente significativas. A su vez, la diferencia de la proporción de la frecuencia de los 50 lemas más frecuentes fue significativa entre el grupo de control ( $M=0.0155$ ,  $SD=0.0025$ ) y del grupo experimental ( $M=0.0190$ ,  $SD=0.0037$ );  $t(18)= -2.464$ ,  $p=.024$ ).

Tabla 11

*Estadísticas descriptivas de la prueba de sofisticación léxica en el Corpus del Español*

	<i>M</i>		<i>SD</i>	
	CMX	L1A	CMX	L1A
% Frecuencia Banda 1 (20% lemas más frecuentes)	0.0169	0.0196	0.0026	0.0034
% Frecuencia Banda 2	0.0109	0.0138	0.0021	0.0033
% Frecuencia Banda 3	0.0078	0.0103	0.0014	0.0018
% Frecuencia Banda 4	0.0079	0.0113	0.0024	0.0024
% Frecuencia Banda 5 (20% lemas menos frecuentes)	0.0194	0.0207	0.0039	0.0033
% 50 lemas más frecuentes	0.0155	0.0190	0.0025	0.0037

Tabla 12

*Prueba t para muestras independientes de la sofisticación léxica en el Corpus del Español*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (bilateral)
% Frecuencia Banda 1 (20% lemas más frecuentes)	1.327	0.264	-2.006	18	0.060
% Frecuencia Banda 2	0.928	0.348	-2.286	18	0.035
% Frecuencia Banda 3	1.684	0.211	-3.399	18	0.003
% Frecuencia Banda 4	0.505	0.486	-3.136	18	0.006
% Frecuencia Banda 5 (20% lemas menos frecuentes)	0.103	0.751	-0.803	18	0.432
% 50 lemas más frecuentes	2.392	0.139	-2.464	18	0.024

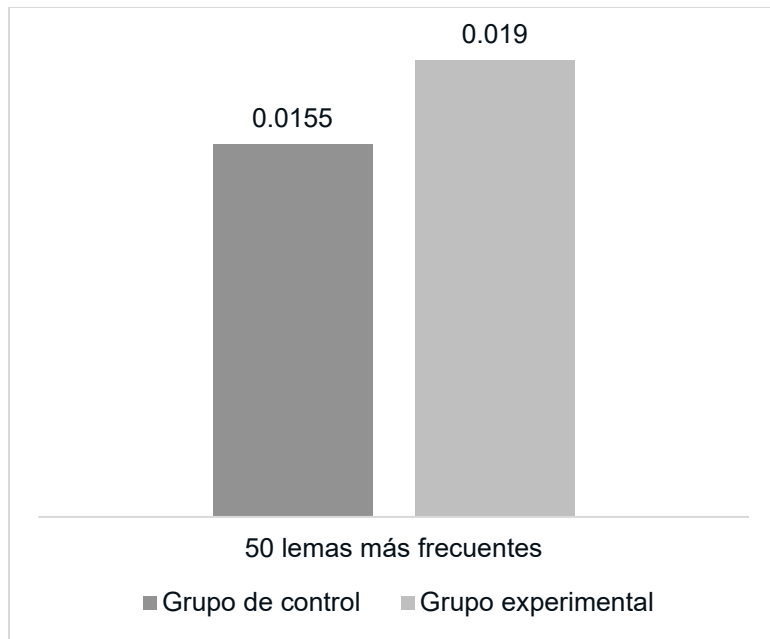


Figura 3. Sofisticación léxica en base al Corpus del Español

En resumen, se encontró una diferencia significativa en las bandas 2, 3, 4 y en la proporción de la frecuencia de los 50 lemas más frecuentes. La Figura 3 muestra visualmente la diferencia entre grupos. En base al Corpus del Español, el grupo experimental emplea más palabras de uso frecuente y el grupo de control las emplea menos.

### Fluidez verbal

Llevé a cabo una interpretación cuantitativa de los datos obtenidos para la fluidez verbal (Tabla 13). Una prueba t para muestras independientes (Tabla 14) se llevó a cabo para comparar la puntuación de la fluidez verbal entre el grupo de control (CMX) y el grupo experimental (L1A). Los resultados revelaron que no se encontró ninguna diferencia significativa entre el grupo de control ( $M=23.233$   $SD=1.806$ ) y el grupo experimental ( $M=23.6$ ,  $SD=2.845$ );  $t(18) = -0.344$ ,  $p=.735$ ).

Tabla 13

*Estadísticas descriptivas de la prueba de fluidez verbal*

<i>M</i>		<i>SD</i>	
CMX	L1A	CMX	L1A
23.233	23.600	1.806	2.845

Tabla 14

*Prueba t para muestras independientes de la prueba de fluidez verbal*

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (bilateral)
2.331	0.144	-0.344	18	0.735

Asimismo, llevé a cabo un análisis de varianza (ANOVA) con cada variable dependiente; sin embargo, a pesar de que se controlaron las variantes de edad, sexo, y educación, la única significancia se encontró en la variable de grupo. Ninguna de las covariables tuvo una significancia en la media.

## Correlaciones

**Pregunta de investigación 3.** Observar si el uso de la lengua materna u otras variables tienen efecto en la atrición del léxico del grupo experimental.

Calculé el coeficiente de correlación de Pearson que nos permite saber si existen dos variables que se relacionan entre sí y cuánto se relacionan entre sí. Una correlación positiva significa que, si una variable incrementa, la otra variable también incrementa. Una correlación negativa significa que si el valor una variable se incrementa, entonces la otra disminuye. En esta sección me veo a la tarea de reportar los resultados más valiosos y significativos para esta investigación.

**Variables dependientes.** La Tabla 15 muestra una asociación lineal estadísticamente significativa e inversamente proporcional (negativa) ( $r=-.827$ ,  $p=<.001$ ) entre la medida de diversidad léxica VOCD y la proporción de los 50 lemas más frecuentes del corpus actual. El gráfico de dispersión resume los resultados (Figura 1).

Tabla 15

*Correlación de Pearson, diversidad léxica en función de la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el corpus actual*

		50 lemas más frecuentes
VOCD	Correlación de Pearson	-.827**
	Sig. (bilateral)	<0.001

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

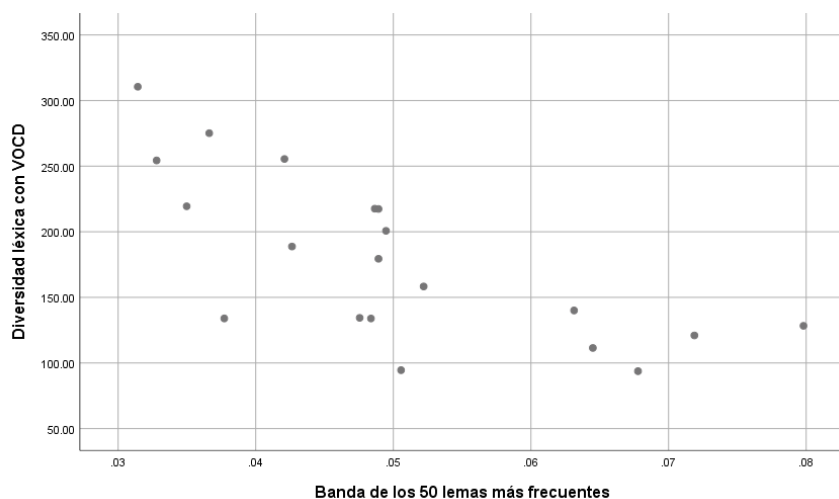


Figura 4. Correlación entre las puntuaciones de la diversidad léxica y la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el corpus actual.

La Tabla 16 muestra una asociación lineal estadísticamente significativa e inversamente proporcional ( $r=-.749$ ,  $p=<.001$ ) entre la medida de diversidad léxica VOCD y la proporción de los 50 lemas más frecuentes del Corpus del Español. El gráfico de dispersión resume los resultados (Figura 2).

Tabla 16

*Correlación de Pearson, diversidad léxica en función de la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el Corpus del Español*

VOCD	Correlación de Pearson	50 lemas más frecuentes
	Sig. (bilateral)	
		-.749**
		<0.001

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

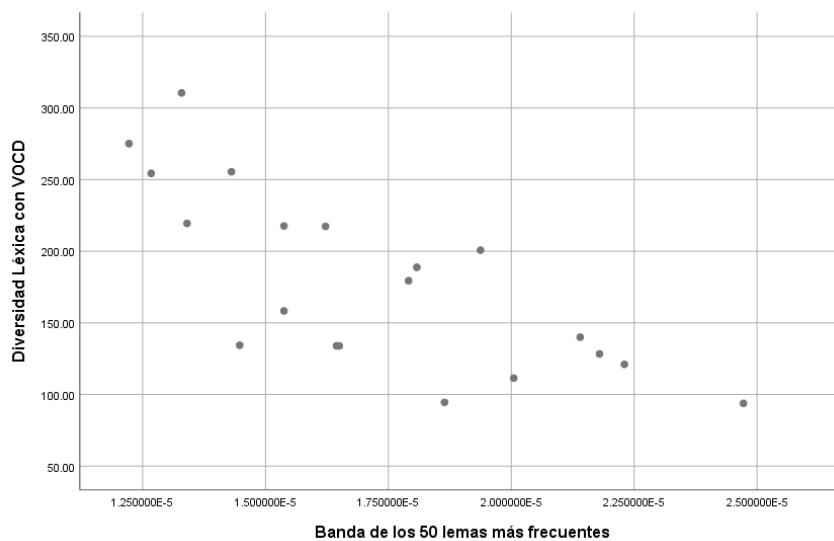


Figura 5. Correlación entre las puntuaciones de la diversidad léxica y la proporción de los 50 lemas más frecuentes en el Corpus del Español'

Los dos tipos de resultados presentados arriba son totalmente esperados, ya que una puntuación alta de VOCD indica una competencia lingüística más alta, al igual que lo indica una puntuación baja en la proporción del uso de los lemas más frecuentes en un corpus.

La Tabla 17 muestra una asociación lineal estadísticamente significativa ( $r=-.951$ ,  $p<.001$ ) entre la proporción de los 50 lemas más frecuentes en ambos corpus usados para obtener la medida de sofisticación léxica. El gráfico de dispersión (Figura 3) resume los resultados.

Tabla 17

Correlación de Pearson, 50 lemas más frecuentes en ambos corpus

50 lemas más frecuentes en el corpus actual	Correlación de Pearson	50 lemas más frecuentes en el corpus actual
	Sig. (bilateral)	.951**
		<0.001

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

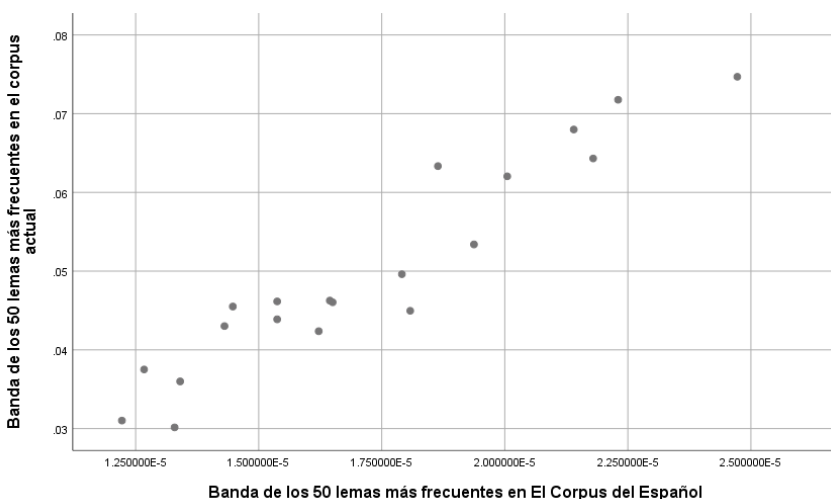


Figura 6. Correlación entre las proporciones de los 50 lemas más frecuentes en ambos corpus.

**Variables extralingüísticas.** Se llevó a cabo el cálculo del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para saber la relación entre las variables dependientes y las variables independientes obtenidas de la entrevista sociolingüística. Existe una asociación lineal estadísticamente significativa e inversamente proporcional ( $r = -.679, p = .031$ ) entre la diversidad léxica VOCD y la lectura del español (Tabla 18). Este resultado no fue el que esperaba; sin embargo, después de un análisis de los resultados individuales, descubrí que los dos participantes del grupo L1A que obtuvieron las puntuaciones más altas en VOCD reportaron no leer en español. Estos datos podrían ser de valor atípico (*outliers*) para el estudio, lo mismo podría ocurrir con la relación entre la lectura en español y la proporción de los 50 lemas más frecuentes



en el corpus actual ( $r = .766, p = .010$ ) (Tabla 19) y en el Corpus del Español ( $r = .672, p = .033$ ) (Tabla 20), ya que se hubiera esperado que la lectura en español tuviera una asociación inversamente proporcional al uso de los lemas más frecuentes.

A su vez, los resultados muestran una fuerte asociación lineal estadísticamente significativa entre la medida de diversidad léxica y el reporte de los participantes al considerarse bilingües ( $r = .901, p < .001$ ) (Tabla 18). La correlación es muy alta, y es interesante saber que se debe a que el único participante que reportó no considerarse bilingüe fue el que obtuvo la puntuación más alta en la diversidad léxica VOCD.

Tabla 18

*Correlación de Pearson, diversidad léxica VOCD*

	Lectura en español	Se considera bilingüe
Correlación de Pearson	-.679*	.901**
Sig. (bilateral)	0.031	0.000

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Encontré una asociación lineal estadísticamente significativa entre las proporciones de frecuencia de los 50 lemas más frecuentes del corpus actual y el reporte del dominio del inglés de los participantes antes de arribar a los Estados Unidos ( $r = -.693, p = .026$ ) (Tabla 19). Es decir, los participantes que reportaron un mejor dominio del inglés antes de inmigrar a los Estados Unidos tuvieron una proporción mayor del uso de los lemas más frecuentes en el corpus actual, resultados que yo esperaba.

Tabla 19

*Correlación de Pearson, sofisticación léxica en el corpus actual*

		Dominio del inglés antes de inmigrar	Lectura en español
50 lemas más frecuentes	Correlación de Pearson	.693*	.766**
	Sig. (bilateral)	0.026	0.010

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Tabla 20

*Correlación de Pearson, sofisticación léxicas en el Corpus del Español*

		Lectura en español
50 lemas más frecuentes	Correlación de Pearson	.672*
	Sig. (bilateral)	0.033

\*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). \*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

El coeficiente de correlación producto-momento de Pearson no se reportará para la prueba de la fluidez verbal debido a que no se encontró ninguna diferencia significativa entre el grupo CMX y el grupo L1A mediante la prueba t de muestras independientes.

## **Discusión y conclusiones**

La hipótesis presentada al comienzo de esta investigación sostenía que el uso frecuente de la lengua materna haría un impacto en el mantenimiento de la misma, y que los participantes de esta investigación que viven en los Estados Unidos mostrarían los efectos de la atrición de su lengua materna; por lo tanto, obtuve discurso libre por medio de una entrevista semiestructurada y analicé la diversidad léxica, la sofisticación léxica y la fluidez verbal de cada participante.

### **Diversidad léxica**

Los resultados del análisis de los datos obtenidos muestran que existe una diferencia significativa entre el grupo CMX y el grupo L1A en dos de las tres pruebas que llevé a cabo. En la prueba de diversidad léxica el grupo de control CMX superó al grupo experimental L1A, así como había acontecido en los estudios de Keijzer (2007), Schmid y Dusseldorp (2010), y Yilmaz y Schmid (2012) (como se muestra en la Tabla 2), lo cual infiere que los participantes del grupo CMX tienen acceso a un repertorio léxico más diverso que el grupo L1A.

Una limitación que enfrenté en esta investigación fue durante la codificación de los datos en el corpus actual. El programa MOR de CLAN en español aún está en desarrollo. CLAN es un programa para analizar el lenguaje infantil, por lo que MOR no contenía un amplio número de palabras producidas por los participantes de esta investigación. Así que con la ayuda del profesor MacWhinney, autor del programa, tuvimos que codificar e incluir esas palabras en MOR en español, por lo que no puede descartarse la posibilidad de equivocaciones al momento de codificar morfológicamente los datos del corpus.

## Sofisticación léxica

Los resultados de la sofisticación léxica sugieren que el grupo CMX utiliza más las palabras menos frecuentes que el grupo L1A, y que el grupo L1A utiliza palabras más frecuentes y en mayor medida. La banda 1 de palabras más frecuentes está compuesta de un pequeño número de lemas que suponemos que encabezaron la conversación que tuve con los participantes. Propongo que es bueno concentrarse en las siguientes 4 bandas y la proporción de la frecuencia de los 50 lemas más frecuentes. Los resultados de la banda 5 en base al corpus actual fueron inversos, lo cual sugiere que el grupo CMX tiene más acceso a las palabras menos frecuentes, es decir, más sofisticadas, ya que la banda 5 se compone de los lemas menos frecuentes. La banda 5 en base al Corpus del Español no tuvo significancia; sugiero que se debe a que los 50 lemas menos frecuentes del corpus actual no representan precisamente los lemas que aparecen con menor frecuencia en el Corpus del Español.

Según Read (citado en Malvern et al., 2004), la sofisticación léxica es el uso apropiado del vocabulario que aparece con poca frecuencia, como los tecnicismos o las palabras poco comunes que se emplean para expresarse sofisticadamente (pág. 3). De acuerdo con mi investigación, ciertamente las palabras sofisticadas tienden a ser las menos frecuentes en la comunicación (algunas de las palabras que se emplearon en una sola ocasión fueron *inmersión*, *instrumento*, *interculturalidad*, *introvertido* e *involuntario*). Sin embargo, algunas otras palabras que se emplearon en una ocasión en el corpus actual fueron palabras tales como *concuño*, *empachar*, *payasada*, *cuate*, *kermés*, propias del lenguaje de un nativo en un contexto donde la lengua materna es mayoritaria. Por lo tanto, creo que el lenguaje sofisticado no debería exclusivamente ser definido como el uso de las palabras más elegantes o técnicas; sino también por las palabras propias de un nativo de la región, las cuales entran en desuso al inmigrar, a pesar

de que los individuos sigan usando su lengua materna en un contexto donde la segunda lengua es mayoritaria. Estas palabras son parte de la riqueza léxica. El tema podría ser parte de una investigación futura sobre la atrición del léxico de la lengua materna en un contexto donde la segunda lengua es mayoritaria; pero a su vez en un contexto panhispánico.

### **Fluidez verbal**

Los resultados de la prueba de fluidez verbal no mostraron ninguna diferencia significativa entre grupos, resultado similar a las investigaciones de Dostert (2009), Cherciov (2011), Opitz (2011) y Yilmaz y Schmid (2012) (como se citan en la Tabla 2). Yilmaz y Schmid han sugerido que “when attriters can focus their attention on retrieval of individual items from the L1 lexicon, they perform at the monolingual norms regardless of the level of difficulty (frequency) of the word” (Yilmaz y Schmidt, 2012, pág 266), fundamento que puede respaldarse en esta investigación. Además, propongo que el análisis cuantitativo de los datos obtenidos de la prueba de fluidez verbal no resultará exitoso para comparar los grupos con similitudes tan vastas como las que existen entre los participantes en mi investigación. Creo que en futuras investigaciones, un análisis cualitativo de los vocablos obtenidos de la prueba de fluidez verbal podría ser un buen recurso para comparar el léxico entre ambos grupos de participantes. Me gustaría agregar que existe la posibilidad de que algunos participantes tuvieran un desempeño irregular en la prueba, porque en forma de broma comentaron que se sentían un poco nerviosos por estar bajo reloj.

Mi última pregunta de investigación se refería a la correlación que pudiera existir entre la atrición y las variables extralingüísticas. Los resultados indicaron que el tamaño de la muestra no es suficientemente grande para determinar si el uso del español tiene impacto en la atrición lingüística. Una razón podría ser la presencia de datos con valores atípicos (*outliers*) que sesgan

los resultados. Por ejemplo, el participante que obtuvo el puntaje más alto entre el grupo L1A en la prueba de diversidad léxica VOCD, mencionó que en su vida en los Estados Unidos siempre ha tenido más conexiones sociales con la gente mexicana, es decir, que ha vivido con su familia en los Estados Unidos, sus amigos son en la mayoría mexicanos, su pareja es de México, usa el español en su trabajo, etc. Aunque aprecia y conoce la cultura de los Estados Unidos, siempre ha estado más conectado a la cultura mexicana.

Otro factor que pudiera determinar la falta de correlación significativa entre el uso de la lengua materna y las puntuaciones de las pruebas léxicas, se debe a que todos los participantes reportaron positivamente el uso frecuente de su lengua materna y en diferentes circunstancias, por lo que los datos sobre la frecuencia del uso del español ya no pudieron ser un factor significativo; por lo tanto, propongo que en futuras investigaciones se extienda esa pregunta a especificaciones de cómo y cuánto los hablantes usan el español durante el día.

Los participantes reportaron indirectamente su experiencia con la atrición de su lengua materna. Un participante comentó que le gustaría que su vocabulario fuera más amplio y que pudiera usarlo más adecuadamente. Otro participante mencionó que se le olvida el español. Sin embargo, algunos participantes mencionaron que creen que su español ha mejorado desde que inmigraron porque ahora tienen más conocimiento académico del idioma debido a que tuvieron la oportunidad de enseñárselo a otros o porque lo estudiaron en la universidad. Otro participante dijo que cuando regresa a México de vacaciones tarda algunos días en poder hablar el español bien; aunque se le olvidan algunas palabras en español, se da cuenta que su vocabulario es más amplio debido a las palabras que ha aprendido de amigos de otros países hispanohablantes.

Los comentarios de otro participante fueron que siente que mezcla las reglas del español con las del inglés; pero cree que es debido a que nunca aprendió las reglas gramaticales del

español correctamente antes de venir a los Estados Unidos. Lo mismo ocurre con otro participante que nota que usa muchas palabras en inglés en su vida diaria; no obstante, tiene una firme convicción de hablar español correctamente. El mismo participante mencionó que nunca aprendió el equivalente en español de las palabras que emplea en inglés antes de inmigrar, aun cuando ya sabe la palabra en español ahora. Otro participante aseguró que no se le ha olvidado el español, a pesar de que durante la entrevista tuvo problemas recordando algunas palabras y eligió decirlas en inglés. En general, los participantes de esta investigación reportaron su deseo por mantener su lengua materna y su amor por su cultura de origen. Desde mi punto de vista, los participantes hablan con fluidez su idioma materno, sin acento extranjero. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran que su idioma materno ha sufrido un deterioro en la habilidad para acceder al léxico

En conclusión, esta investigación analizó la atrición del léxico de dos grupos de adultos jóvenes originarios de México. Los resultados sugieren que, como Schmid y Jarvis (2014) aseguraron, las pruebas que estudian el discurso libre podrían ser buenos indicadores para medir la habilidad para acceder al léxico, y “underscores the fact that attrition affects the skill that is most characteristic of what native speakers know how to do: use language in free speech” (pág 746). Evidentemente existe un deterioro de la habilidad para acceder al léxico por parte de los participantes que viven en un contexto donde la segunda lengua es mayoritaria. Los resultados sugieren que el grupo CMX y el grupo L1A pertenecen a dos poblaciones diferentes, es decir, que los dos grupos son independientes. Sin embargo, no podríamos decir que los participantes del grupo L1A han perdido permanentemente el nivel de su lengua materna comparable al de un nativo; pero que como se sugiere, la lengua es un sistema dinámico y la atrición es una

circunstancia más que un fenómeno, la competencia lingüística de estos participantes cambiará durante el largo de sus vidas, junto a los cambios de la vida.



## Bibliografía

- Alba, O. (1995). *El léxico disponible de la República Dominicana* (Vol. 177). Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Chamorro, G., Sorace, A., & Sturt, P. (2015). What is the source of L1 attrition? The effect of recent L1 re-exposure on Spanish speakers under L1 attrition. *Bilingualism: Language and Cognition*. doi:[10.1017/S1366728915000152](https://doi.org/10.1017/S1366728915000152)
- Cherciov, M. (2011). *Between attrition and acquisition: the case of Romanian in immigrant contexts*. PhD. Dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Cherciov, M. (2012). Vocabulary loss in the first language. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Recuperado de <http://doi.wiley.com/10.1002/9781405198431.wbeL1A332>.
- Chin, N. B., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual matters.
- Cuza, A. (2010). On the L1 attrition of the Spanish present tense. *Hispania*, 93(2), 256-272.
- Davies, Mark. (2016-) *Corpus del Español: Two billion words, 21 countries*. Disponible en línea en <http://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>. (Web / Dialects).
- de Leeuw, E., Opitz, C., & Lubinska, D. (2013). Dynamics of first language attrition across the lifespan. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 667.
- Domínguez, L. (2013). *Understanding Interfaces: Second language acquisition and first language attrition of Spanish subject realization and word order variation* (Vol. 55). John Benjamins Publishing.

- Dussias, P. E. (2004). Parsing a first language like a second: The erosion of L1 parsing strategies in Spanish-English bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 355-371.
- Freed, B. (1982). Language loss: Current thoughts and future directions. *The loss of language skills*, 1-5.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gürel, A. (2004). Selectivity in L2-induced L1 attrition: a psycholinguistic account. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 53-78.
- Iverson, M. B. (2012). *Advanced language attrition of Spanish in contact with Brazilian Portuguese*. The University of Iowa.
- Keijzer, M. (2007). Last in first out?: An investigation of the regression hypothesis in Dutch emigrants in Anglophone Canada. PhD dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam. LOT dissertation series Nr. 163.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: The next phase. *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, 28(1).
- Kouritzin, S. G. (1999). *Face[t]s of first language loss*. Routledge.
- Kroll, J. F., & Groot, A. M. B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, R. D., & Freed, B. F. (1982). *The Loss of language Skills*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- MacWhinney, B. (1991). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development. Quantification and Assessment*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. John Wiley & Sons.
- Ng, B. C., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Olshtain, E., & Barzilay, M. (1991). Lexical retrieval difficulties in adult language attrition. En H. Seliger & R. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 139-150). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620720.010
- Perpiñán, S. (2011). Optionality in bilingual native grammars. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(2), 312-341.
- Pavlenko, A. (2004). L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. En M. S. Schmid, B. Köpcke, M. Keijzer, & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, (pp. 47– 59). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Schmid, M. S. (2002). *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries* (Vol. 24). John Benjamins Publishing.
- Schmid, M. (2011). *Language Attrition* (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511852046
- Schmid, M. (2016). First language attrition. *Language Teaching*, 49(2), 186-212. doi:10.1017/S0261444815000476

- Schmid, M. S. & de Bot, K. (2004) Language attrition. En *The Handbook of Applied Linguistics* (eds A. Davies and C. Elder), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.  
doi:10.1002/9780470757000.ch8
- Schmid, M. S., & Dusseldorp, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: The impact of extralinguistic factors. *Second language research*, 26(1), 125-160.
- Schmid, M. S., & Jarvis, S. (2014). Lexical access and lexical diversity in first language attrition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04), 729-748.  
doi:10.1017/S1366728913000771
- Schmid, M. S., & Köpke, B. (2007). Bilingualism and attrition. *Language attrition: Theoretical perspectives*, 1-7.
- Schmid, M. S., & Köpke, B. (2009). L1 attrition and the mental lexicon. *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*, 209-238.
- Schmid, M. S., Verspoor, M., & MacWhinney, B. (2011). Coding and extracting data. *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*, 39-54.
- Seliger, Herbert W. (1996) Primary language attrition in the context of bilingualism. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press
- Seton, B., & Schmid, M. (2016). Multi-competence and first language attrition. En V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 338-354). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781107425965.016

- Silva-Corvalán, C. (1991). Spanish language attrition in a contact situation with English. En H. Seliger & R. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 151-172). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620720.011
- Silva-Corvalán, C. (2002). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2006). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Thompson, G. L. & Lamboy, E. M. (2014). *Spanish in bilingual and multilingual settings around the world*. Brill.
- van Els, T. (1986). An overview of European research on language attrition. *Language attrition in progress*, 3, 18.
- Weltens, B. & Cohen, A. D. (1989). Language attrition research: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(02), 127-133.
- Weltens, B., De Bot, K., & van Els, T. (1986). *Language attrition in progress*. Dordrecht, the Netherlands: Foris Publications.
- Weltens, B., Grendel, M., Schreuder, R., & Weltens, B. (1993). Attrition of vocabulary knowledge. *The bilingual lexicon*, 135-156.
- Yilmaz, G., & Schmid, M. S. (2012). L1 accessibility among Turkish-Dutch bilinguals. *The Mental Lexicon*, 7(3), 249-274.

## ANEXO A. CUESTIONARIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

### Cuestionario sociolingüístico para el grupo experimental L1A

Versión adaptada del cuestionario sociolingüístico propuesto por Schmid (2005?) la cual fue traducida y adaptada por Carolina Calvo y se encuentra disponible en la página web The language Attrition Website (<http://www.let.rug.nl/languageattrition/>)

Con este cuestionario obtendré una impresión de aspectos de la cultura, tradiciones y del idioma de su experiencia viviendo en los Estados Unidos. No todas las preguntas pueden aplicarse a usted, si siente que algunas preguntas no se aplican a usted, puede simplemente decir “paso”. Si durante la conversación, siente que le gustaría que una de sus respuestas fuera excluida de la transcripción, por favor hágamelo saber, y la pregunta(s) y la(s) respuesta(s) correspondiente(s) serán borradas cuando el audio se transcriba. No existe una respuesta correcta o incorrecta para las preguntas.

---

Nombre:

Fecha:

Sexo:  hombre  mujer

Graduados universitarios:  sí, ciudad...  no

1. Fecha de nacimiento ...19...
2. Lugar de nacimiento: ... Región...País...
3. Nacionalidad:  mexicana  mexicana y estadounidense  estadounidense
4. ¿Cuándo vivía en México hablaba español o algún otro idioma?
5. ¿Cuándo llegó a los Estados Unidos (año)? ...
6. ¿Por qué vino a los Estados Unidos?  trabajo  estudios  pareja  otro...
7. Aparte de los Estados Unidos, ¿ha vivido en algún otro país que no sea México por más de 6 meses?  
 no  
 menos de 1 año (¿dónde? Lugar...País...)  
 1 año o más (¿dónde? Lugar...País...)
8. ¿En qué idioma aprendió a hablar?  español  español y otra.....  otra/s.....
9. ¿Asistió a clases de inglés antes de venir a los Estados Unidos?  
 no  
 menos de 1 año  
 más de 1 año
10. ¿Ha realizado estudios del inglés en los Estados Unidos? (de cualquier tipo, no necesariamente relacionados con idioma)  
 sí (¿cuántos años? ... )

- no
11. Profesión actual...
12. ¿Ha asistido a clases de/en español en los Estados Unidos?
- sí
- no
13. ¿Visita México desde que vino a vivir en los Estados Unidos?
- nunca  pocas veces  menos de una vez al año
- 3-5 veces al año  > 5 veces al año
- Si ha respondido afirmativamente que ha visitado México, indique el/los motivo/s de la/s visita/s (puede marcar más de una casilla):
- visita sin motivo especial
- acontecimiento familiar importante (bodas, funerales)
- otros
14. En general, ¿cómo calificaría su nivel de inglés antes de venir a los Estados Unidos?
- ningún conocimiento  muy malo  malo  bueno  muy bueno
15. En general, ¿cómo calificaría su nivel de inglés en la actualidad?
- ningún conocimiento  muy malo  malo  bueno  muy bueno
16. En general, ¿cómo calificaría su nivel de español antes de venir a los Estados Unidos?
- ningún conocimiento  muy malo  malo  bueno  muy bueno
17. En general, ¿cómo calificaría su nivel de español en la actualidad?
- ningún conocimiento  muy malo  malo  bueno  muy bueno
18. ¿Con qué frecuencia habla español?
- raramente  algunas veces a la semana  diariamente, menos de la mitad del día
- diariamente, la mitad del día  diariamente, casi todo el día
19. ¿Considera importante mantener el español?
- nada importante  no es muy importante  poco importante
- importante  muy importante
20. En general, ¿tiene más amigos que hablen inglés o español?
- sólo inglés
- ambos, pero más inglés
- igual
- ambos, pero más español

- sólo español
21. ¿Se siente más cómodo hablando español o inglés?
- inglés  español  igual
- ¿Puede explicar su respuesta a la pregunta anterior: por qué se siente más cómodo hablando inglés o español, o por qué no tiene preferencia
22. ¿Cuál es su estado civil?
- casada/o  con pareja  soltera/o
23. ¿En qué idioma fue criado su cónyuge?
- español  inglés  otra...
24. ¿Dónde se conocieron?
- México  Estados Unidos  otro
25. ¿Qué idioma o idiomas usa usted en general cuando habla a su cónyuge?
- sólo inglés
- más inglés
- igual, sin preferencia
- más español
- sólo español
26. ¿Qué idioma o idiomas usa su cónyuge en general cuando le habla a usted?
- sólo inglés
- más inglés
- igual, sin preferencia
- más español
- sólo español
27. ¿Cuál es la profesión actual de su cónyuge?
28. ¿Tiene hijos?
- no  si, ¿cuántos? ... edades: ...
29. ¿Qué idioma o idiomas usa normalmente cuando habla a sus hijos?
- otra o no hay respuesta
- sólo inglés
- más inglés
- igual, sin preferencia
- más español



30. ¿Qué idioma o idiomas usan normalmente sus hijos cuando le hablan a usted?
- otra o no hay respuesta
  - sólo inglés
  - más inglés
  - igual, sin preferencia
  - más español
31. ¿Alienta a sus hijos para que hablen español?
- nunca
  - a veces
  - a menudo
32. ¿Han asistido sus hijos a clases de español?  sí  no
33. ¿Corrige alguna vez a sus hijos cuando hablan español?
- nunca
  - a veces
  - a menudo
34. ¿Le disgusta que sus hijos no hablen o no entiendan español?
- para nada
  - no
  - me da igual
  - un poco
  - mucho
35. ¿Cómo se mantiene en contacto con familiares y amigos en México?
- No me mantengo en contacto
  - teléfono
  - cartas
  - correo electrónico
  - otros
36. ¿Qué idioma usa normalmente para relacionarse con familiares y amigos en México?
- sólo inglés
  - más inglés
  - igual, sin preferencia
  - más español
  - sólo español
37. ¿Cree que el español juega un papel importante en las relaciones entre los miembros de su familia más próxima?
- para nada
  - no
  - probablemente
  - un poco
  - mucho
38. ¿Cuál es el idioma materno de la mayoría de sus amigos en los Estados Unidos?
- sólo inglés
  - más inglés
  - igual, sin preferencia
  - más español
  - sólo español

39. En la siguiente tabla indique, por favor, con qué frecuencia usa el español en los ámbitos mencionados. Si algún dominio no le concierne (por ejemplo, si no tiene animales domésticos) puede dejar la casilla vacía.

<b>Hablo español</b>					
	Muy frecuentemente	A menudo	a veces	raramente	nunca
Con familiares					
Con amigos					
A los animales domésticos					
En el trabajo					
En la iglesia					
En las tiendas					
En clubes u organizaciones					

40. ¿Ha sido alguna vez miembro de un club u organización en español en los Estados Unidos?  
 sí, (nombre de la organización y período de membresía) ...

no

41. ¿Extraña México?

sí, y lo que más extraño es/son: ...

no

42. ¿Escucha alguna vez música en español, programas de radio o televisión en español, lee alguna vez periódicos, revistas o libros en español?

sí  no  me gustaría, pero no puedo

Si ha respondido que nunca lo hace, ¿podría indicar por qué piensa que es así?...

43. ¿Cree que su dominio del español ha cambiado desde que se mudó a los Estados Unidos?

sí, es peor

no

sí, es mejor

44. ¿Piensa que usa más o menos el español desde que se mudó a los Estados Unidos?

sí, menos

no, no creo que lo use más o menos

sí, más

45. ¿Se siente incómodo cuando habla español con una persona cuyo idioma nativo es el español y que no sabe inglés?

sí, de vez en cuando  no, nunca

46. ¿También se siente incómodo cuando habla español con alguien que, como usted, vive en los Estados Unidos desde hace tiempo?

sí, de vez en cuando  no, nunca

47. ¿Se considera bilingüe?, es decir, ¿piensa que es igual de competente en español que en inglés?

no  sí

48. ¿Se siente más como en casa con la cultura mexicana o la cultura americana?

- con la cultura americana
- con ambas, pero más con la americana
- con ambas de igual manera
- con ambas, pero más con la mexicana
- con la cultura mexicana

Ha llegado al final de este cuestionario. Si desea realizar algún comentario (observaciones relacionadas con la lengua o con el propio cuestionario), puede hacerlo en este momento.

\*\*\*Ahora me gustaría ver cuántos **medios de transporte / palabras dentro de la categoría de cocina, y los utensilios de comer / palabras dentro de la categoría de la escuela** se puede nombrar dentro de 90 segundos. Usted podría comenzar con la palabra *tren*.

¿Quisiera revisar la grabación de la conversación y decidir si hay partes que le gustaría que fueran eliminadas?  sí  no

Muchas gracias por colaborar.

## Cuestionario sociolingüístico para el grupo de referencia CMX

Versión adaptada del cuestionario sociolingüístico provisto por Monika Schmid el 7 de noviembre de 2016

Con este cuestionario obtendré una impresión de aspectos de la cultura, tradiciones y del idioma de su experiencia viviendo en México. No todas las preguntas pueden aplicarse a usted, si siente que algunas preguntas no se aplican a usted, puede simplemente decir “paso”. Si durante la conversación, siente que le gustaría que una de sus respuestas fuera excluida de la transcripción, por favor hágamelo saber, y la pregunta(s) y la(s) respuesta(s) correspondiente(s) serán borradas cuando el audio se transcriba. No existe una respuesta correcta o incorrecta para las preguntas.

---

Nombre:

Fecha:

Sexo:  hombre  mujer

Graduados universitarios:  yes Ciudad...  no

1. Fecha de nacimiento...
2. Lugar de nacimiento... Estado...País...
3. Nacionalidad:  mexicana  otra...
4. ¿Puede decirse que usted habla español estándar o algún otro dialecto?
5. Aparte de México, ¿ha vivido en algún otro país?  
 no  
 menos de 1 año (¿dónde? Lugar...País...  
 1 año o más (¿dónde? Lugar...País...
6. ¿En qué lengua aprendió a hablar?  
 español  español y otra  otra/s ...
7. ¿Ha asistido a clases de inglés en la escuela?  
 no  menos de 1 mes  menos de 3 meses  
 menos de 6 meses  menos de 1 año  más de 1 año ...
8. ¿Qué otros idiomas ha aprendido profesionalmente o en la escuela?
9. ¿Qué otros idiomas ha aprendido fuera del entorno académico o laboral?
10. Profesión actual...
11. En general, ¿cómo calificaría su nivel de español actualmente?  
 ningún conocimiento  muy malo  malo  suficiente  bueno  muy bueno
12. En general, ¿cómo calificaría su nivel de inglés en la actualidad?  
 ningún conocimiento  muy malo  malo  suficiente  bueno  muy bueno

13. ¿Cree que sea importante dominar el español muy bien, por ejemplo, para escribir cartas formales?
- Muy importante       Importante     Sin opinión al respecto       Sin importancia  
 Sin importancia alguna
14. ¿Cree que sea importante dominar el inglés?
- nada importante                       no es muy importante                       poco importante  
 importante                               muy importante
15. ¿Tiene hijos?
- no     sí, ¿cuántos? ... sus edades son: ...
16. ¿Cree que sea importante que sus hijos dominen bien el español?
- Muy importante       Importante     Sin opinión al respecto       Sin importancia  
 Sin importancia alguna
17. ¿Cree que sea importante que sus hijos dominen el inglés?
- Muy importante       Importante     Sin opinión al respecto       Sin importancia  
 Sin importancia alguna
18. ¿Cree que sea importante que sus hijos dominen el inglés más que usted? ¿Sí? ¿Por qué?
19. ¿Cuál es su estado civil?
- casada/o     con pareja     soltera/o
20. ¿Qué idiomas habla su cónyuge?
- español     inglés     otra...
21. ¿Cuál es la profesión actual de su (ex)cónyuge?
22. ¿Cree que el español es una parte importante de su identidad?       sí     no
23. ¿Lee alguna vez periódicos, revistas o libros en español?       sí     no
24. ¿Lee alguna vez periódicos, revistas o libros en inglés?       sí     no
25. ¿Se siente incómodo cuando habla inglés con una persona cuya lengua nativa es inglés (por ejemplo, cuando habla con un turista)?     sí     no
26. ¿Conoce a personas en su entorno que han emigrado recientemente a los Estados Unidos?
- sí     no
27. ¿Cuál es su opinión sobre los emigrantes mexicanos en los Estados Unidos, los cuales ahora tienen un acento diferente cuando hablan español?
- Me molesta  
 No tengo una opinión al respecto  
 No me molesta

28. ¿Ha considerado emigrar usted mismo? ¿Cuáles son sus razones?

Nunca lo he pensado

Sí, pero nunca lo he hecho por las siguientes razones...

29. ¿Cree que algunas veces el inglés está acaparando/invadiendo más que el español?

No

Sí, esto es lo que pienso al respecto...

Ha llegado al final de este cuestionario. Si desea realizar algún comentario (observaciones relacionadas con la lengua o con el propio cuestionario), puede hacerlo en este momento.

\*\*\*Ahora me gustaría ver cuántos **medios de transporte / palabras dentro de la categoría de cocina, y los utensilios de comer / palabras dentro de la categoría de la escuela** se puede nombrar dentro de 90 segundos. Usted podría comenzar con la palabra *tren*.

¿Quisiera revisar la grabación de la conversación y decidir si hay partes que le gustaría que fueran eliminadas?  sí  no

Muchas gracias por colaborar.