

MARI KRUSE

La transferencia en personas plurilingües:
los falsos amigos como un obstáculo
y una oportunidad en la enseñanza
y aprendizaje de lenguas extranjeras



MARI KRUSE

La transferencia en personas plurilingües:
los falsos amigos como un obstáculo y una
oportunidad en la enseñanza
y aprendizaje de lenguas extranjeras



La defensa pública de la presente tesis doctoral ha sido autorizada por el Consejo Académico Otorgador del Título de Doctor en Filosofía en los Programas de Doctorado “Lenguas y literaturas germánicas y románicas” y “Lenguas y literaturas eslavas” con su resolución nº 1-3.8/KU/1057 del 15 de diciembre de 2017.

Directoras: Triin Lõbus, PhD
Silvi Tenjes, PhD

Oponentes: Angela Bartens, PhD, Jefa del Departamento de Español de la
Universidad de Turku

María González Davies, PhD, Directora de Investigaciones y
profesora en la Universitat Ramon Llull

Lugar de la defensa: Sala del Senado de la Universidad de Tartu

Fecha y hora de la defensa: 2 de marzo de 2018, a las 12 horas.

ISSN 1736-4922

ISBN 978-9949-77-672-6 (print)

ISBN 978-9949-77-673-3 (pdf)

Copyright: Mari Kruse, 2018

University of Tartu Press

www.tyk.ee

AGRADECIMIENTOS

Durante los años que tardé en realizar el trabajo que ahora ha llegado a tomar la forma de la presente tesis, ha habido personas sin cuya aportación este proyecto no habría llegado al mismo resultado, ni habría sido tan grato para llevar a cabo. Empiezo por agradecerles desde el fondo de mi corazón a mis directoras Triin y Silvi que siempre estaban a mi alcance y disposición, proporcionándome comentarios lúcidos, observaciones acertadas y ánimos para seguir. También le tengo una deuda de gratitud a María Luisa Roca Varela por haber sido tan amable como para proporcionarme su artículo con la lista de falsos amigos empleada para la tercera parte del estudio empírico, igual que a Encarnación Postigo Pinazo y a su director Pedro Chamizo Domínguez por el *Diccionario de falsos amigos inglés-español* (Madrid: Verba, 2007). Les estoy endeudada a mis compañeros de trabajo, tanto los que siguen en el Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas en Tartu como los que ahora ya se encuentran en otros terrenos, por apoyarme a lo largo de este proceso extenso. Especialmente le agradezco a Rafael por revisar la versión final del manuscrito. Les estoy profundamente agradecida a Noelia y a Meritxell por su ayuda con la verificación de los resultados del estudio de corpus, sin su esfuerzo no tendrían en mismo peso. Asimismo, reconozco el ímpetu que me han dado los congresos a los que he asistido durante el doctorado, con todas las personas fantásticas que he conocido allí, los comentarios avanzadores que me han hecho y las comunicaciones inspiradoras que he tenido la suerte de presenciar. Finalmente, les agradezco a María González Davies y Angela Bartens por todo el tiempo y esfuerzo que invirtieron en leer este trabajo y comentarlo en sus reseñas profundas y detalladas: su retroalimentación positiva y crítica constructiva me animaron tremendamente y aseguraron que la labor de los últimos cinco años había sido pertinente y fructífera. Las mejoras efectuadas consecuentemente han contribuido de manera importante a la completitud y coherencia de la versión final del manuscrito.

Aparte, quiero expresar mi más tremenda, reverencial y afectuosa gratitud a mi familia, y por extensión, a mis amigos. Nunca me habéis dudado, nunca me habéis fallado, siempre tenéis palabras de aliento y ánimo. A todos os debo más de lo que sé poner en palabras. Gracias.

ÍNDICE

SIGLAS	9
INTRODUCCIÓN	11
PARTE I: APROXIMACIONES TEÓRICAS.....	22
0. Preámbulo: La lengua, un sistema complejo.....	22
1. La lengua en la mente	27
1.1. La lengua en el cerebro: un sistema complejísimo	27
1.2. Establecimiento de las redes lingüísticas.....	29
1.2.1. El hombre, un animal social.....	32
1.2.2. El cómo y porqué de la adquisición de la primera lengua	34
1.3. Organización del lexicón mental	37
1.3.1. Lo que implica conocer una palabra	37
1.3.2. El poder de los hábitos.....	39
1.4. ¿Lengua materna o lengua de escolarización?.....	43
2. De sistemas complejos a sistemas aún más complejos: Sistemas plurilingües	47
2.1. Cambios físicos: ¿qué sucede en el cerebro?.....	47
2.2. Don de lenguas: ¿en qué consiste?	49
3. La transferencia como un mecanismo de aprendizaje esencial.....	53
3.1. Consideraciones terminológicas	53
3.2. Principios del funcionamiento de la transferencia	56
3.3. La importancia de las experiencias previas y de las lenguas incluidas en el portafolio personal del aprendiz	59
3.4. Aprendices adultos, maestros en aproximación.....	62
3.5. Grados de falsedad: ¿amigo o falso amigo?	67
4. Implicaciones pedagógicas.....	74
4.1. Consideraciones terminológicas	76
4.2. Panorama histórico de los enfoques pedagógicos sobre la enseñanza de LE	78
4.3. Lugar de la precisión en el aula de LE.....	84
4.3.1. Emancipación y su andamiaje como partes esenciales del aprendizaje	85
4.3.2. Atención como factor determinante en el aprendizaje y prerequisite para la reflexión metalingüística.....	86
4.4. Experiencias previas en el aula: gran apoyo e impedimento notable	91
PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	105
5. Método de estudio: Población, instrumentos y procedimientos.....	109
5.1. Corpus tartuense de español estudiantil académico (ELEACTAR) ..	109

5.2. Etapa 1: estudios de caso	110
5.3. Etapa 2: análisis de las desviaciones léxicas atestiguadas en los estudios de caso en el ELEACTAR y el corpus contrastivo ...	112
5.3.1. Corpus cordobés de español académico.....	113
5.3.2. Etapa 2: pregunta de investigación y procedimientos.....	114
5.4. Etapa 3: análisis de falsos amigos frecuentes entre el inglés y el español en el ELEACTAR y el corpus contrastivo.....	115
5.5. Consideraciones sobre la posición de las lenguas española, inglesa y estonia en el proceso de redacción de los trabajos finales en DELELEUT	116
6. Análisis de datos y resultados	121
6.1. Resultados de los estudios de caso	121
6.1.1. Categorización de desviaciones empleada.....	121
6.1.2. “Amalia”	124
6.1.3. “Beatriz”	131
6.1.4. “Claudia”	137
6.1.5. “David”	142
6.1.6. “Esperanza”	147
6.2. Resumen de los estudios de caso: perfil de transferencia interlingüística en niveles superiores	152
6.3. Análisis de falsos amigos léxicos en ELEACTAR.....	158
6.3.1. Los falsos amigos detectados en el ELEACTAR	158
6.3.2. Los 100 falsos amigos de Roca Varela (2014)	169
7. Resumen de los análisis y sus implicaciones desde el punto de vista de la adquisición y enseñanza.....	175
7.1. Síntesis de los resultados del estudio.....	175
7.2. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación.....	178
7.3. Vuelta a las implicaciones pedagógicas. Los resultados del estudio en el aula.....	179
7.4. Palabras finales	191
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
Apéndice 1: Encuesta del estudio.....	213
Apéndice 2: Lista de falsos amigos de Roca Varela (2014) y su ocurrencia en los corpus analizados	217
RESÚMEE	220
ELULOOKIRJELDUS.....	231
CURRÍCULUM VÍTAE	232
CURRICULUM VITAE	233

SIGLAS

DELELEUT: Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tartu

L1: lengua materna, primera lengua

L2, L3, ...: segunda, tercera lengua, etc.

LL: *log likelihood* (cálculo de verosimilitud)

LE: lengua extranjera

MT: memoria de trabajo

ELEACTAR: Corpus Tartuense de Español Estudiantil Académico

TSD: teoría de sistemas dinámicos

INTRODUCCIÓN

En el otoño de 2012 cuando empezó la investigación que dio como resultado la presente tesis, el Departamento de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Tartu (en adelante, DELELEUT) celebró su vigésimo cumpleaños. Durante aquellos veinte años, el interés por estudiar la lengua española y conocer las culturas hispanohablantes había estado en constante aumento en Estonia. Desde que se creó la especialidad de máster en docencia del español como lengua extranjera (el primer trabajo final se defendió en 2001), las salidas laborales se extendieron a las escuelas de instrucción general en Estonia y, como consecuencia, aumentó exponencialmente tanto el número de docentes como el de aprendientes. A la luz de estos avances se hacía más patente la carencia de investigaciones guiadas por los distintivos y las necesidades de los aprendientes estoniohablantes del castellano, hueco que se intenta ir rellenando con esta labor investigativa. Por otra parte, los objetivos de este trabajo se extienden más allá de las necesidades de una población concreta de estudiantes y pretenden arrojar luz sobre una variedad de procesos que se operan en la adquisición de lenguas extranjeras, igual que ofrecer vías para su aprovechamiento en la enseñanza y aprendizaje.

Con años de experiencia personal como docente en el departamento mencionado y directora de trabajos estudiantiles, me había llamado la atención la creatividad léxica de nuestros estudiantes universitarios: con destacable frecuencia, en sus trabajos escritos se podían ver palabras que tenían forma parecida a las españolas, pero en realidad eran falsos amigos, algunos más difundidos, otros en menor proporción. No obstante, lo más curioso en este caso no fue la transferencia en sí sino el hecho de que en casi todos los casos en que me había fijado, ésta no se originaba en el idioma estonio, la lengua materna de la gran mayoría de nuestros estudiantes. Se produjo a partir de la presente *lingua franca* universal, el inglés. En un primer lugar se trataba sólo de una percepción y no de un hecho comprobado, pero fue precisamente en ese contexto que se me concedió el privilegio y la responsabilidad de investigar la raíz de este fenómeno: **la transferencia interlingüística** en los trabajos de grado, licenciatura y máster de estudios hispánicos en la Universidad de Tartu.

El campo del estudio de escritura en lenguas extranjeras (sobre todo para fines académicos) es de creciente interés, especialmente la escritura en inglés, pero como indica Diane Belcher, la mayoría de este tipo de estudios se centra en las necesidades de estudiantes de posgrado (Belcher, 2012: 136). Como contrapartida, el enfoque y la raíz del presente estudio están en los menesteres de los estudiantes del primer y segundo ciclo de estudios universitarios. **La parte empírica de la tesis** con sus resultados y discusión está destinada a ayudarles en la redacción de futuros trabajos académicos y posiblemente, llegado el momento, elaborar materiales didácticos relacionados. La necesidad para este tipo de materiales, pero sobre todo la necesidad para una enseñanza eficaz y

deliberada, es también el punto de partida para **las implicaciones pedagógicas que forman el núcleo de la tesis.**

Cualquier persona que tenga experiencias personales con más de una lengua puede confirmar que significantes parecidos en lenguas diferentes no necesariamente suponen parecido semántico. La cantidad de coincidencias formales o semánticas varía según el grado de parentesco y la intensidad de contacto entre las lenguas en cuestión y tiene raíces socio-históricas, pero frecuentemente ni en lenguas vecinas es completo el solapamiento semántico para términos concretos. Asimismo, hay que considerar que el punto de partida para un aprendiente de lengua extranjera es su lengua materna, en la que ya tiene etiquetado el mundo; en otras palabras, su conceptualización de todo lo que le ha rodeado hasta entonces tiene una relación simbiótica con la lengua en la que ha aprendido a conocerlo. René Appel llama esto la hipótesis de la transferencia (Appel 1996): que la estructura léxica de una lengua extranjera se construye a base del lexicon de la lengua materna. Michael Swan va más lejos y habla de la hipótesis de equivalencia: si no hay razón para sospechar que la otra lengua funciona de manera diferente, considera que es igual a tu primera lengua (Swan 1997). Aunque tanto Appel como Swan hablan de equivalencias con la L1, en realidad fácilmente se pueden extender a otras lenguas dominadas en caso de personas plurilingües. En otras palabras, la hipótesis de transferencia rezaría que **el lexicon de una lengua extranjera se construye a base del lexicon mental existente**, y la hipótesis de equivalencia postularía que, **sin indicaciones contrarias, se puede considerar que la nueva lengua funciona de manera igual que las lenguas que uno ya conoce.** En realidad, la lógica común nos dice lo mismo: en caso contrario deberíamos volver a sistematizar el mundo como lo hace un niño.

Es este el punto de partida para la parte teórica de esta tesis. En su seno yace la cuestión de **por qué los falsos amigos presentan un aspecto problemático** para aprendientes de lenguas extranjeras. Este porqué es **la pregunta de investigación principal.** Se enfocan aspectos relacionados con el tema de la adquisición de lenguas y con la capacidad humana de dominar uno o varios sistemas lingüísticos. Estos se analizan desde la perspectiva de la Teoría de Sistemas Dinámicos (en adelante, TSD), que se presenta y se contextualiza en el ámbito de la adquisición y aprendizaje de la lengua en el **Preámbulo.**

Después de esta introducción, el **primer capítulo** empieza por el principio y plantea las siguientes preguntas:

1. **¿Cómo es que un niño llega a manejar una lengua?**
2. **Una vez que ya existe su sistema lingüístico mental, ¿cómo se organiza?**

El punto de partida para la tesis lo formaron los falsos amigos léxicos, por lo cual se entra de una manera más pormenorizada en el aspecto léxico de la lengua. En el subcapítulo en que se examina el lexicon mental, se plantean las preguntas de

3. cómo se estructura la memoria léxica y
4. qué significa cuando uno dice que “conoce” una palabra.

A continuación, **en el segundo capítulo**, se añade otra variable al complejo sistema lingüístico: el paso de un sistema monolingüe a plurilingüe. Se examina la adquisición de lenguas extranjeras desde la premisa de que se agregan a un sistema lingüístico materno ya bastante desarrollado, como es el caso de jóvenes o adultos que forman el grupo de estudio. Se considerarán estas cuestiones de interés:

5. las maneras en que se diferencia el aprendizaje de lenguas extranjeras de la adquisición de la lengua materna,
6. las vías de desarrollo del lexicón mental a consecuencia de añadir otra(s) lengua(s) al sistema.

En otras palabras, se tratarán los **sistemas plurilingües**: su nacimiento y evolución. Dado que para el estudio es una pregunta de suma importancia la relación entre las lenguas que domina un individuo, en adelante se usará la denominación '**lengua extranjera**' (**LE**) como un término paraguas para designar una lengua no materna independientemente de si se adquiere como segunda lengua, tercera o aún más. Para referir al orden en que se han empezado a adquirir las lenguas respectivas, se usará '**segunda lengua**' (**L2**), '**tercera lengua**' (**L3**) etc. (en otras palabras, si se refiere a una lengua con un ordinal, éste indica la posición de la lengua entre las que domina la persona, siendo la lengua materna la L1). Se reconoce el hecho de que cada vez más hay personas que ya desde su infancia manejan más de una lengua; sin embargo, considerando los límites temporales, espaciales y temáticos que tiene una tesis doctoral, no se va a entrar muy detalladamente en la problemática del bilingüismo infantil y el debate sobre qué exactamente es una lengua materna o un hablante nativo. Se basará, en su lugar, en la premisa más clásica de que en su infancia, las personas empiezan a adquirir una lengua que llegan a llamar su lengua materna (en adelante, L1, lengua materna o nativa), en que llegan a conceptualizar el mundo y se escolarizan. En esta lengua, son '**hablantes nativos**', y más adelante en su vida aprenden otras lenguas, denominadas lenguas extranjeras. Como se verá más adelante, el uso del término 'hablante nativo' no supone la adopción de la posición de que el dominio nativo es perfecto, o que existe la 'competencia lingüística' en el sentido chomskiano. Más bien se afirma lo contrario. Como declaran Philip Herdina y Ulrike Jessner (2002: 4), el campo de estudio de tres o más lenguas en contacto está ganando interés y sostén entre investigadores como terreno de todo derecho (véase, p.ej., Cook 2007, Cummins 2007, Cenoz 2013). En un mundo tan interconectado y multicultural como el actual es un desarrollo inevitable y no hay duda de que los efectos que el multilingüismo tiene en los idiolectos y, en un nivel más universal en las lenguas mismas, formarán el núcleo de un creciente número de estudios, sean teóricos o empíricos.

Acorde con esta última declaración, próximamente, en **el tercer capítulo**, se enfocará el tema de la **transferencia interlingüística** y su papel en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. El corazón del segundo conjunto de cuestiones que forman la parte teórica de la presente tesis y son imprescindibles para abordar la esencia del multilingüismo reside en las siguientes preguntas:

7. ¿Qué y cómo son los mecanismos de transferencia?
8. ¿Cuáles son sus efectos positivos y negativos?

Appel (1996: 390) define la transferencia como el uso de conocimientos y experiencias previas en situaciones nuevas. Un razonamiento más detallado sobre el uso de los términos “transferencia”, “interferencia”, “falso cognado” y “falso amigo” se proporcionará en el tercer capítulo, pero con la intención de ofrecer al lector un punto de partida para la lectura del presente trabajo, se ofrecen en esta introducción unas **definiciones iniciales**: desarrollando las ideas de Chacón Beltrán (2000: 221), se podría decir que en el caso de usos lingüísticos se trata de **transferencia** si las construcciones sintácticas, el léxico o las características morfológicas de una lengua se emplean en otra, y el traslado es exitoso; mientras tanto, si el traslado resulta en usos erróneos, se trata de **transferencia desviada** (para las consideraciones que llevaron a acuñar este término nuevo para sustituir a los más habituales “transferencia negativa” o “interferencia”, véase 3.1. *Consideraciones terminológicas*). En relación directa con esta definición, los **cognados/amigos** serían elementos que en lenguas diferentes tienen forma y sentido igualables y los **falsos cognados/falsos amigos** aquellos que decepcionan con su forma semejante, porque difieren en su semántica y/o uso (para un razonamiento más detallado, véase 3.5. *Grados de falsedad: ¿amigo o falso amigo?*). Definidos de esta manera, los términos “transferencia”, “falso amigo” y “falso cognado” son más amplios de lo habitual, especialmente en cuanto al aspecto morfológico. Lea Meriläinen llama la atención al hecho de que, hasta el momento, la mayoría de los estudios sobre la transferencia desviada sugieren que ésta es esencialmente sintáctica y léxica. No obstante, hay que tener presente que casi todos los estudios disponibles sobre la transferencia (léxica) se han centrado en aprendientes cuya L1 pertenece a la familia indoeuropea, mientras en otras familias lingüísticas como la uralaltaica las lenguas tienen sistemas morfológicos muy distintos. Los estudios basados en lenguas indoeuropeas sugieren que la interferencia morfológica es poco frecuente o inexistente, pero el ejemplo de Meriläinen, el finlandés, tiene un sistema flexivo muy variado (y sumamente parecido al estonio) y su estudio ha mostrado que aprendientes provenientes de ese contexto lingüístico también incurren en errores de transferencia morfológica. (Meriläinen 2006: 166) Otro aspecto para considerar en la ampliación del término “falso amigo/cognado” es que, como regla general, los estudios sobre falsos amigos se han centrado en la competencia receptora y no un análisis de errores como en los estudios de caso para la presente investigación. También es pertinente que solo han enfocado el léxico, sin considerar los otros niveles del

lenguaje. De esta manera, el planteamiento de la pregunta de investigación (¿las palabras seleccionadas se entienden correctamente o incorrectamente?) no permite ver el fenómeno de transferencia como más global, porque no fue la intención o interés del estudio.

Para terminar el apartado teórico, el **cuarto capítulo** plantea la pregunta de

9. ¿Cuáles son las **implicaciones pedagógicas** que tiene la teoría (y práctica) de la adquisición de lenguas para su enseñanza?

Se proporciona una visión detallada sobre la problemática, empezando por una revisión del tratamiento que han recibido la cuestión de la transferencia y, como consecuencia, los cognados verdaderos y falsos en enfoques pedagógicos diferentes. Se busca fundamentar la respuesta a dos cuestiones existenciales para los profesores de lenguas extranjeras:

10. ¿Hay aspectos de la lengua que necesitan un tratamiento explícito?
11. ¿Qué lugar o función tiene la discusión y reflexión metalingüística en el aula?

Se insiste en que, para el aprendiente adulto, hay temas que, como complemento al aspecto comunicativo en clase, **exigen un tratamiento explícito**. Además de subsanar los defectos característicos del aprendiente adulto, la discusión metalingüística y las comparaciones interlingüísticas, entre ellos el tema de los falsos amigos, también pueden ser una vía para emancipar al aprendiente y andamiar su aprendizaje, ya que tratan aspectos de la lengua que los propios alumnos no serían capaces de detectar, y les ayudan a ver el sistema lingüístico como un todo interrelacionado y organizado. Ya que se apoya la visión de que, en la enseñanza, los aprendientes aprovechan de la incorporación informada de las otras lenguas pertenecientes a sus portafolios lingüísticos personales, el razonamiento presentado colinda con las propuestas del translingüismo (García 2012, Canagarajah 2011) o de la pluricapacidad/plurilingüismo (Cummins 2007, Cook 2007, Cenoz 2013, Douglas Fir Group 2016, también Hall y Cook 2013).

Después de abordar los temas descritos en la I parte, la teórica, como continuación se exploran problemas relacionados en la **parte empírica (II)**:

12. ¿Qué facetas diferentes de la transferencia interlingüística se manifiestan en la producción escrita de aprendientes de español como lengua extranjera?

Se explora un corpus textual y otro contrastivo que se ha formado para aumentar la credibilidad de los resultados obtenidos. El corpus que informa la presente investigación, el Corpus Tartuense de Español Estudiantil Académico (ELEACTAR), está constituido por 73 trabajos finales de grado, licenciatura y máster, escritos entre los años 2004 y 2014. La extensión del corpus es de 884 308 palabras. Desde el punto de vista de la representatividad, es interesante la homogeneidad del grupo de investigación: el 91,8% (67 trabajos) de los

escritos incluidos tenía autores con la misma lengua materna, el estonio, y todos lo dominaban. Mientras tanto, para el 95,9% del grupo investigado el inglés fue la primera o segunda lengua extranjera y todos lo habían aprendido antes de empezar a estudiar el español. Por lo tanto, la investigación se centró en la transferencia detectable del estonio y del inglés en el uso escrito del español. El corpus contrastivo (890 958 palabras) contiene seis tesis doctorales escritas por hispanohablantes nativos que proporcionan una posibilidad de comparar los usos lingüísticos estudiantiles de no nativos y nativos.

En el día de hoy la influencia del inglés tanto en el español como en el estonio es imperante. A primera vista estas dos lenguas se encuentran en posiciones completamente distintas: en comparación con el inglés o el español, el estonio es una lengua muy pequeña. Según el censo de 2011, en Estonia viven 886 859 personas que la consideran su lengua materna. A ellos se suman las 147 personas que identificaron como su lengua materna la lengua de signos estonia (Statistikaamet 2012a). A estas cifras se añaden personas que hablan estonio en el extranjero, pero su cantidad es difícil de determinar; asimismo es obligatorio para todos ciudadanos conocer la lengua estatal, el estonio; por lo tanto, la cantidad de personas que se supone que lo hablan como lengua materna o lengua extranjera es por lo menos 1 101 761, que es la cantidad de ciudadanos de Estonia en 2011 (Statistikaamet 2012b).

En vista de estas cifras, es inevitable que los estonios se preocupen por la vitalidad de su lengua. Básicamente, toda la comunicación con otros países, sea en el campo de cultura, negocios o educación, toma lugar en otras lenguas, hoy día predominantemente en inglés. En una situación de contactos tan estrechos y unidireccionales es inevitable que entren palabras y expresiones prestadas a la lengua, aunque como indica Reet Hausenberg, por lo menos en la prensa su cantidad se ha disminuido durante la década pasada (Hausenberg, 2009: 252). Por otra parte, la lengua estonia ha sido amenazada por la invasión de otras lenguas durante toda su historia: en el pasado, las *linguas francae* que predominaron en la sociedad eran el alemán, el ruso y el sueco, además del danés, el polaco o el finlandés que también han tenido su influencia. En este sentido, se debería estar acostumbrado a adoptar una actitud de defensa consciente de la lengua.

Los medios de comunicación modernos y la intensidad de contactos internacionales hacen que el predominio de la presente *lingua franca* universal, el inglés, tome proporciones hasta ahora no vistas. Aunque sea extraño comparar una lengua con poco más de un millón de hablantes con el español que tiene más de 470 millones de hablantes nativos, las instituciones que se preocupan por su bienestar y los usuarios más concienzudos se sienten igualmente amenazados por lo que se considera el posible “desplazamiento lingüístico” por el inglés (ver, por ejemplo, Gimeno Menéndez 2003 o García Platero 2002). La lengua de la educación y ciencia es el inglés, por lo cual en el entorno académico se presta mucha atención a su aprendizaje y la mayoría de la literatura científica se publica en esta lengua. Según Diane Belcher, no se ha estudiado mucho el tema de la aptitud lingüística en la lengua materna para estudiantes

que reciben su instrucción académica en L2, pero se ha documentado el hecho de que, si esta L2 es el inglés, su uso de la L1 tiende a ser notablemente anglicada o no se toma la molestia de desarrollar capacidades de escritura académica en la lengua materna (Belcher 2012: 138). Dado que la mayoría de la literatura científica se publica en inglés, esta observación no afecta sólo al entorno académico en países angloparlantes sino también a estudiantes de cualquier otro ambiente. En el caso del estonio, de conversaciones con estudiantes de diferentes disciplinas hemos notado que se muestra preocupación aumentada por las especialidades técnicas como la Biología o la Física, donde el vocabulario especializado estonio es casi inexistente. **Partimos de la suposición de que este proceso afecta también a la escritura de nuestros estudiantes en español.** Es también preciso destacar el hecho de que la disponibilidad de diccionarios estonio-españoles es muy escasa y muchas veces, se está obligado a recurrir a diccionarios del inglés como paso intermedio.

Las condiciones descritas dotan al inglés de una ventaja especial en cuanto a causante de transferencia. Varios lingüistas (p.ej., Myers-Scotton 2002, Wiik 2005, Winford 2010) destacan la importancia del **prestigio** social en situaciones de contacto de lenguas, mientras Sarah Williams y Bjorn Hammarberg (1998) proponen la **hipótesis de lengua de transferencia por defecto** (*default supplier language*): que para cada lengua extranjera de su repertorio, los usuarios eligen otra lengua como la que, por defecto, se prefiere para transferir rasgos, y esta decisión (por supuesto inconsciente) se basa en cuatro criterios: el nivel de competencia alcanzado, la proximidad tipológica, la recencia y el hecho de ser LE o no. Como asimismo se verá en la parte empírica, para nuestros estudiantes el inglés cumple con todos los cuatro criterios para ser la lengua de transferencia por defecto.

Además, se debe tener presente que los contactos históricos entre el estonio y el español han sido muy limitados (para una breve visión se puede recomendar Talvet 1996). En estas condiciones, cuando se creó la especialidad de lengua y literatura españolas en Tartu, se percibía una carencia acentuada de materiales didácticos, especialmente de los que hayan sido elaborados a base de las necesidades de aprendientes estonios. Por otra parte, se puede aprovechar de una multitud de materiales de estudio orientados a aprendientes angloparlantes y el aumento en la disponibilidad del internet asimismo ha aumentado su asequibilidad. En este contexto, el interés económico en elaborar estudios y materiales que se partan de las necesidades de los estoniohablantes es lamentablemente restringido (a esa tendencia refieren Skehan 2001 y Gilquin *et al.* 2007; esto aumenta aún más la sensación de que es un privilegio la posibilidad de llevar a cabo la presente investigación). A esta luz, otro factor que favorece un enfoque basado en el inglés es que aumenta considerablemente el número de personas que podrían aprovechar de los resultados del presente estudio.

Una última consideración que afectó la delimitación del objeto de estudio fue el factor de parentesco o parecido lingüístico entre las tres lenguas en cuestión. A diferencia del 96% de europeos (estimación de Wiik 2005: 188) que hablan lenguas indoeuropeas —entre ellas el español y el inglés—, los estonios

son hablantes de una lengua uraloaltaica, más precisamente ugrofinesa. Cabe decir que los sistemas morfológicos del estonio y las otras dos lenguas muestran importantes diferencias y la cantidad de unidades léxicas que tienen el mismo origen (o sea, unidades cognadas) también es reducida en comparación con lo que comparten el inglés y el español modernos. Por ejemplo, los participantes en un curso electrónico de estonio destacaron que el vocabulario es un aspecto de dificultad especial: que muchas palabras no tienen ninguna relación con el léxico del resto de las lenguas europeas (Teral y Rammo 2012: 194). Como consecuencia, la distancia percibida (Ringbom 1986) entre el estonio y cualquiera de los otros dos idiomas es notable. Este aspecto se debería tener en cuenta a la hora de considerar los usos lingüísticos de aprendientes estonios, y en la enseñanza o aprendizaje del español no se debería obviar el interés potencial que tiene el trazado de paralelas entre esta lengua y el inglés que ya conocen los aprendientes.

Los argumentos teóricos y prácticos descritos hasta ahora condicionan la elaboración del **estudio empírico** que se realizó para esta tesis (**capítulos 5 y 6**). La investigación consta de tres partes: primero, en la **Etapa 1**, se efectuó un análisis detenido de cinco estudios de caso seleccionados del corpus ELEACTAR que tuvo como objetivo

13. trazar un perfil de transferencia interlingüística estudiantil y
14. ver en qué proporción las desviaciones en español (L3+) se podían relacionar con el estonio (L1) o con el inglés (L2+).

Este planteamiento empírico permite volver a un aspecto mencionado al inicio de esta introducción: la hipótesis de que **la influencia de la lengua inglesa puede ser mayor que la del estonio, la L1 de la gran mayoría del grupo de estudio**. Este fue uno de los puntos de partida para la primera fase del estudio empírico: establecer si esta observación personal se podía fundamentar. En la **Etapa 2**, se buscaron estos falsos amigos léxicos en el corpus ELEACTAR entero y el corpus contrastivo. En otras palabras, se pretendió responder a la próxima pregunta:

15. ¿En qué medida se presentan en los corpus las desviaciones léxicas detectadas en los estudios de caso?

Finalmente, en la **Etapa 3**, se pretendió comparar los resultados del análisis de corpus, que ofrecieron una mirada a la presencia de los falsos amigos léxicos en un corpus textual real, con una lista de 100 falsos amigos habituales entre el inglés y el español (Roca Varela 2014), preguntando:

16. ¿Cuáles de la lista de 100 falsos amigos frecuentes entre el inglés y el español de Roca Varela (2014) se presentan en el ELEACTAR y el corpus contrastivo? y

17. ¿Hay solapamiento entre la lista elaborada en la Etapa 1 y la lista de Roca Varela?

Como ya se mencionó más arriba, la transferencia interlingüística asimismo afecta a los hablantes maternos de las lenguas, ya que apenas alguna lengua hoy día existe en aislamiento, todas tienen contactos con otras lenguas. Así, un tema estrechamente vinculado a la transferencia es la cuestión de diferenciar entre calcos, falsos amigos y préstamos lingüísticos. La diferencia entre ellos reside en su aceptabilidad para hablantes maternos y las normas lingüísticas. Para los fines del presente trabajo se considera que el límite entre calco/falso amigo y préstamo cae en el momento en que la sociedad lingüística reconoce el uso de las unidades transferidas, en el caso del español cuando entran en el *Diccionario de lengua española* de la Real Academia Española (en adelante DLE). Para no hacer caso omiso al hecho de que los mismos falsos amigos ocurren con destacada frecuencia también en el uso de hispanohablantes maternos y las academias de lengua, por así decir, se mueven en la retaguardia de los cambios lingüísticos, asimismo se consultó *El manual de español urgente* (Agencia EFE, 2008) y los diccionarios de falsos amigos de Encarnación Postigo Pinazo (2007) y Marcial Prado (2009). Finalmente, los resultados del estudio pasaron por un proceso de verificación con dos personas hispanohablantes no relacionadas con el estudio. Estos procedimientos deberían garantizar la máxima objetividad y actualidad de los resultados.

Por supuesto se podría discutir sobre la intención de utilizar una lengua normativa, argumentando que no es el uso real. Después de todo, como acertadamente dice Peter Elbow, la lengua escrita estándar no es la lengua materna de nadie (él lo dice del inglés, pero es igualmente vigente para otras lenguas) y la visión de la lengua como una institución y uno de los representantes principales de la cultura implica la imposición de una variedad sobre todas las otras en la escritura: lo que se llama el *grafolecto* (Elbow 2002: 2-3). Considérese que cada variedad de cada lengua se delimita por parámetros diferentes: el espacio y el tiempo, las dimensiones sociales, y el registro (Penny 2004: 43), pero ninguno de éstos traza una línea claramente definida entre ellas. Esta investigación que se basa en un corpus claramente delimitado sigue la tendencia a la que refieren Biber *et al.* (2010: 562): las investigaciones sobre las variedades lingüísticas son casi exclusivamente estudios sobre corpus, ya que permiten observar y analizar los cambios que se presentan en comparación con el llamado *grafolecto*. Éste se basa más en algunas variedades que otras; se puede definir como “el conjunto de los recursos utilizados por un miembro culto del mundo hispano-hablante” (Penny 2004: 43). Mientras el DLE intenta abarcar todas las variedades normativamente aceptadas del español moderno, también las americanas, y de esta manera llegar a cubrir todo el mundo hispano, la decisión final sobre la aceptabilidad o desviación sobre usos concretos en el presente estudio se basó en la norma peninsular y las estimaciones de las verificadoras, dado que es la variedad con la que los estudiantes universitarios tartuenses tienen más contacto y experiencia. Una parte esencial de los estudios en DELELEUT ha sido un

período de intercambio con alguna universidad española y es allí que se ponen a prueba y se perfeccionan los conocimientos adquiridos en Tartu. Cabe destacar que las verificadoras —una máster en Lingüística y otra, doctoranda— se seleccionaron como ejemplos de personas que escriben dentro del mismo género al que aspiran los estudiantes tartuenses. Son personas con una formación universitaria acabada en el campo de la Lingüística, pero no participan en la creación e imposición de la norma, son, por así decir, usuarias aleatorias. Con este criterio de selección se pretende mermar la prescriptividad de los diccionarios y manuales en favor de usos reales dentro del género, o sea, proporcionar una mirada a las maneras en que los usos de aprendientes de la lengua difieren de los de los usuarios nativos reales.

La dimensión temporal para el estudio del corpus queda limitada por los años en los que se escribieron los trabajos que forman su contenido, o sea entre 2004 y 2014. Por supuesto, en la presente investigación empírica no se puede evitar incluir, entre usos desviados, significados de unidades léxicas que, posiblemente, pueden llegar a ser normativas/aceptadas en algún momento futuro, lo cual es probable dada la frecuencia con la que los propios usuarios maternos incurren en los mismos usos erróneos. Algunas referencias al proceso de cambio semántico también se hacen en el análisis del estudio empírico. No obstante, el punto de partida para esta investigación es el momento de redactar la tesis; para cualquiera, el presente es lo único de lo que puede partir.

Si queremos incorporar los resultados del presente estudio a la enseñanza del español a extranjeros (en nuestro caso, estonios), existen algunas controversias que exigen explicaciones. Una cuestión es la decisión de comparar los usos de los aprendientes con lo que establecen las obras de referencia y lo que perciben los usuarios nativos (para críticas del “nativismo”, véase, p.ej., Cook 2007, Cenoz 2013, Douglas Fir Group 2016). Un factor que apoya esta decisión es la naturaleza del corpus. Los textos que lo forman son trabajos académicos que tienen requisitos específicos; hay expectativas que se tienen que cumplir para tener éxito en el género. Por ejemplo, Coxhead y Byrd llaman atención a la importancia de que los estudiantes reconocieran la necesidad de adoptar un estilo apropiado para el contexto académico (Coxhead y Byrd 2007: 143), mientras Hyland indica que una instrucción en el campo de escritura académica ayuda a que se avance desde una adquisición “implícita y exploratoria” hacia un manejo consciente de la lengua con unas decisiones lingüísticas fundamentadas (Hyland 2007: 151). Consideramos que el objetivo del aprendiente (y, por ende, el profesor) **no es tanto el “dominio nativo” sino más bien el dominio más amplio y profundo alcanzable**, con el que resulta posible **expresar ideas y razonamientos complejos con precisión**. Como son los “nativos” cultos los que tienen la capacidad y los conocimientos necesarios para cumplir estos objetivos, es natural que sean el objeto de comparación, pero no necesariamente se puede trazar un signo de equivalencia entre el dominio más complejo y polifacético posible y el dominio nativo. Cenoz (2013) también resalta que el grado de dominio que diferentes personas tienen sobre una lengua u otra varía importantemente.

Por otra parte, hay autores que cuestionan el propósito de educar a aprendientes de LE a base de las exigencias que se plantean para autores nativos expertos; postulan que se debería exigirles lo mismo a lo que llegan autores nativos principiantes, o sea estudiantes que, aparte la cuestión de la lengua, están a su nivel. Ponderando esta controversia hay que tener presente que los textos redactados por otros principiantes, nativos o no, no siempre presentan modelos dignos de imitar; lo que es más, en realidad a estudiantes nativos rigen las mismas reglas de la norma culta (ver Gilquin *et al.* 2007: 326-327 para un resumen de la discusión). A la luz de esto parece oportuno saltar el paso intermedio con valor dudoso y aspirar al estilo de autores académicos experimentados. Ken Hyland resume este razonamiento en las siguientes palabras:

There is no reason why providing students with an understanding of discourse should be any more prescriptive than, say, providing them with a description of a clause, the parts of a sentence, or even the steps in a writing process. The fact is, of course, that genres *do* have a constraining power that limits the originality of individual writers. Selecting a particular genre implies the use of certain patterns, but this does not *dictate* the way we write.

(Hyland 2007: 152)

Como son (futuros) filólogos los autores de los trabajos que forman el corpus y los aprendientes que aprovecharán los resultados del presente estudio, para ellos la lengua debería ser una herramienta y un objeto de estudio, no algo casual y sin deliberar. Mientras es verdad que, para la mayoría de los casos en que aparecen los falsos amigos, en realidad es de esperar que los lectores conozcan el significado intencionado y no se produzca un impedimento en la comunicación, el objetivo del uso lingüístico científico es la precisión, tanto ortográfica como semántica, y esta última en especial. Por lo tanto, la cuestión de falsos amigos, sean en el nivel léxico o gramatical, es de interés aumentada.

Para amalgamar el apartado teórico con las conclusiones sacadas gracias al estudio empírico, el último, **séptimo capítulo** constituye una vuelta a las implicaciones pedagógicas presentadas en la parte teórica y subraya la necesidad de un tratamiento explícito de aspectos relacionados con la transferencia interlingüística desde el punto de vista de la organización del lexicón mental y los procesos cognitivos que controlan la adquisición de lenguas extranjeras, igual que resume y acentúa las ventajas que tiene. En los debates pedagógicos de las últimas décadas han prevalecido argumentos para apoyar la comunicatividad en el aprendizaje; en vista de esto, es digno hacer recordar que la discusión metalingüística y el aprendizaje autorreflexivo, los cimientos de los enfoques más modernos, no pueden funcionar sin el tratamiento explícito de aspectos variados de las lenguas.

PARTE I: APROXIMACIONES TEÓRICAS

0. Preámbulo: La lengua, un sistema complejo

La lengua humana es un conjunto fascinante, dinámico y complejo. Enfoques reduccionistas, que han intentado proporcionar una explicación para su funcionamiento a través de explicaciones acerca de componentes aislados suyos, han tropezado con problemas en elaborar teorías suficientemente detalladas y universales para describir su adquisición, organización y funcionamiento. A continuación, como introducción y trasfondo a la parte teórica de esta tesis, es preciso presentar un concepto clave que se ha iniciado en la Física, pero que después también se ha aplicado en otras disciplinas, especialmente en la Psicología del desarrollo y en la Lingüística teórica y aplicada, obteniendo un carácter verdaderamente interdisciplinario. Es la **teoría de los sistemas complejos dinámicos** que servirá de apoyo a lo largo del resto del presente trabajo, describiendo el polifacético conjunto de problemas que yace en la raíz del fenómeno de los falsos amigos semánticos, léxicos y gramaticales. En la literatura pertinente, los términos “sistema complejo” y “sistema dinámico” aparecen empleados simultáneamente, intercambiados y frecuentemente, también yuxtapuestos: “sistemas complejos dinámicos”. Por lo tanto, en esta tesis en adelante se los emplea como sinónimos. La idea principal que se puede emplear en la Lingüística y la Pedagogía es que el sistema lingüístico, sea en un nivel individual, social o general, se puede considerar un sistema complejo dinámico, con todas las implicaciones que tiene. A continuación, se ofrece un resumen de los principios de la teoría de sistemas dinámicos y se empieza a arrojar luz a las vías en las que se puede aprovechar en relación con el lenguaje.

La Teoría de Sistemas Dinámicos (TSD) tiene sus aplicaciones en varios campos de la ciencia por la elegante y lógica explicación que ofrece para problemas variados. O, ampliando las palabras de Tom Hollenstein, se basa en principios que, según se ha documentado y probado en las ciencias físicas, indiscutiblemente caracterizan a sistemas complejos dinámicos (Hollenstein 2011: 256). Por ejemplo, en la informática se habla de “**arquitectura abierta**” para sistemas que son suficientemente versátiles como para poder ajustarse y reorganizarse según las cambiantes exigencias que se les presenta. Aunque normalmente el uso de este término está restringido a otro campo, el cerebro humano es un excelente ejemplo de un sistema de arquitectura abierta (Wolf 2007: 5). Al fin y al cabo, es bastante común, aunque no suficientemente exacta, la comparación del cerebro con un poderoso ordenador.

En los sistemas dinámicos, sean lingüísticos o de otro tipo, rigen algunos principios básicos. La siguiente lista se basa en de Bot 2010: 344 que ofrece los principios operativos de todo tipo de sistemas dinámicos, mientras también se complementa con ejemplos y aclaraciones indicados con referencias que buscan contextualizarlos en la Lingüística y aún más concretamente, en el desarrollo lingüístico individual y el funcionamiento de la lengua en el cerebro. En los sistemas dinámicos:

1. Se centra en cambios producidos por la interacción de variables a lo largo del tiempo
2. Frecuentemente, el resultado del desarrollo **no se puede pronosticar**, no porque no se disponga de las herramientas adecuadas sino porque las variables que se interaccionan cambian con el curso del tiempo.
3. Los sistemas dinámicos siempre forman parte de otro sistema, empezando por partículas subatómicas y terminando con el universo. En la adquisición empezamos por los sistemas sintáctico, conceptual y léxico (los cuales por su parte también se podrían dividir en otras partes más pequeñas), luego ampliándose al mismo niño, su familia, barrio, escuela, ciudad, región, país, etc. Diane Larsen-Freeman y Lynne Cameron explican la importancia de esta noción a través de la **coaptación**: cambios producidos en un sistema llevan a cambios en otro sistema conectado; por ejemplo, en la comunicación entre hablantes nativos y no nativos, profesores y alumnos/aprendientes, niños y sus cuidadores. (Larsen-Freeman y Cameron 2008: 202) Esta idea es fundamental para el marco transdisciplinario de adquisición de lenguas del Douglas Fir Group (2016): el desarrollo lingüístico, igual que cualquier otro tipo de desarrollo, depende de la interacción de los niveles “micro, meso y macro” de la actividad social, o sea, los niveles personal, interpersonal y social que son interdependientes e inseparables.
4. Los sistemas se desarrollan a través de la **iteración**. Procedimientos simples se repiten una y otra vez, utilizando el *output* de la iteración anterior como *input* para la próxima. “En otras palabras, el presente nivel de crecimiento depende del nivel anterior de crecimiento más la interacción entre ese nivel y los recursos disponibles en el momento dado.” (de Bot *et al.* 2007: 13) Para ejemplificar, Michael Tomasello traza el proceso de la adquisición de la lengua materna:

... each step in the language acquisition process depends crucially on previous steps. It is not until the child has produced or comprehended a number of sentences with a particular verb that she can construct a syntagmatic category of 'cutter', for example. Not until she has done this with a number of verbs can she construct the more general syntagmatic category of agent or actor. Not until the child has constructed a number of sentences in which various words serve as various types of arguments for various predicates can she construct word classes such as noun or verb. Not until the child has constructed sentences with these more general categories can certain types of complex sentences be produced.

(Tomasello 1992/2006: 273-274)

5. La complejidad es el resultado de las **iteraciones de procedimientos simples**. Para la Lingüística, esta idea elimina la necesidad de proponer conocimientos innatos. Nick Ellis explica que lo esencial es que **la lengua se aprende**. Destaca que, al considerar los procesos ontogénicos de adquisición, tanto los enfoques conexionistas, funcionalistas, emergentistas como cognitivas llegan a apoyar la conclusión de que la complejidad del resultado final se radica en la aplicación de procesos sencillos de

aprendizaje durante extensos periodos de práctica en la vida del aprendiz, resultando en un espacio lingüístico rico y complejo. Ellis añade que “es verdaderamente fácil sobrevalorar el grado de control, complejidad y predisposición neurológica innata que se requiere” para descifrar el problema de la adquisición de la lengua y propone que “**la complejidad está en el lenguaje, no en el proceso de aprendizaje**”. (Ellis 1998: 642-644, 2001: 36-37, énfasis añadido)

○ A este principio se pueden añadir las bases del holismo hegeliano resumidos por Phillips (2000: 47):

- que el todo es más que la suma de sus partes,
- el todo determina la índole de sus partes,
- las partes no se pueden entender en aislamiento del todo y
- las partes se interrelacionan dinámicamente, son interdependientes.

De ahí se desprende que los sistemas dinámicos como entidades contarán con características que no se puede atribuir a ninguna de sus partes.

6. El desarrollo de un sistema dinámico depende altamente de las **condiciones iniciales**; diferencias que al principio parecen diminutas pueden tener consecuencias tremendas a largo plazo [el llamado “**efecto mariposa**” (de Bot *et al.* 2007: 15)]. Para ilustrar, baste el efecto que pueden tener las inflamaciones del oído medio en el desarrollo lingüístico de un niño: razona Maryanne Wolf que las inflamaciones mal tratadas o no tratadas impiden la ampliación del vocabulario y, dependiendo de la cantidad y gravedad de las infecciones padecidas, pueden resultar en un repertorio incompleto y defectuoso de las representaciones fonéticas de las que dispone cada lengua. Estos dos componentes, por su parte, son los dos precursores más importantes a la lectura y si se ven impactados negativamente, también tiene efectos nocivos en la lectura. (Wolf 2007: 104-105)
7. En sistemas dinámicos, cambios en una variable afectan a todas las otras variables que forman parte del sistema (**interconectividad** completa).
8. El desarrollo **depende de recursos**: todo sistema natural tiende hacia la entropía si no se agrega energía adicional al sistema. En otras palabras, hace falta trabajar no solo para desarrollar el sistema, sino que hasta para mantener el estado actual. Explican Philip Herdina y Ulrike Jessner que la curva de aprendizaje [en la que en un eje se aumenta la calidad de la producción y en otro, la cantidad de materia nueva aprendida] no puede seguir en subida constante, sino que llega a una llanura porque son limitados los recursos de tiempo y energía de los que dispone el aprendiz para aprender y mantener la lengua. De ahí se desprende que, desde la perspectiva psicolingüística, **el aprendiz perderá conocimientos lingüísticos con el paso del tiempo** si no dedica suficiente tiempo y energía a refrescar los conocimientos de la L2 o L3 (Herdina y Jessner 2002: 91-92).

Los experimentos como el de Bhatia Laufer (2003) demuestran que en realidad la primera lengua asimismo se ve afectada por la misma regla y

necesita mantenimiento para no amortiguarse. Laufer investigó cambios lingüísticos producidos en individuos que se encuentran fuera del ámbito de su lengua materna, o sea inmigrantes. Enfocó el uso de colocados y la variedad léxica en grupos que habían pasado diferentes cantidades de tiempo expatriados, llegando a la conclusión de que, con el paso del tiempo, la lengua local (el hebreo) tenía un efecto en la lengua materna (el inglés) y que el uso de palabras menos frecuentes se disminuyó. Esto es lo contrario a lo que afirma Kevin Gregg quien dice que el “**estado final**” de la adquisición de la primera lengua se alcanza en la adolescencia y los cambios producidos posteriormente son irrelevantes (Gregg 2001:154). En el Modelo Dinámico de Plurilingüismo de Herdina y Jessner se considera que **un dominio perfecto de una lengua no es una expectativa realista**. En vez de ver la competencia lingüística como un estado invariable, consideran que no es ni absoluto ni invariable, sino que se alcanza mediante esfuerzos y aprendizaje tanto en el caso de hablantes nativos como no nativos. (Herdina y Jessner 2002: 74-75) Esta idea contrasta marcadamente con el concepto de un “hablante nativo ideal” que ha creado tanta controversia en el debate pedagógico. Para un tratamiento detallado y polifacético del tema, véase, p.ej., Cook 1999 y Andreou y Galantomos 2009.

9. Los sistemas se desarrollan a través de la interacción con su entorno y una **autoorganización** interna. A este respecto, Diane Larsen-Freeman y Lynne Cameron hacen una necesaria clarificación: la autoorganización no necesariamente significa una mejora, sino una reorganización que puede ser tanto mejor como peor que el estado anterior (Larsen-Freeman y Cameron 2008: 211, nota 2).
10. Por su constante cambio, los sistemas dinámicos presentan mucha variación. En algún momento dado pueden ser susceptibles a cierto *input*, mientras en otro momento a otro *input*. El estudio de Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Golinkoff y George Hollich (1999) sobre las transiciones fundamentales en la adquisición de la lengua en niños es un excelente ejemplo de esta variabilidad. Basándose en el modelo coalicional de Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996), esta investigación partió de la suposición de que los niños aprenden la lengua designando su atención a ciertos aspectos concretos en etapas dadas y confirmó su propensión diferencial a atender más a ciertos estímulos que otros en momentos dados. Durante los primeros nueve meses de su vida se concentran en la segmentación prosódica, mientras las relaciones entre los sonidos, objetos y la cualidad simbólica de las palabras todavía no se han desarrollado y más tarde padecen cambios cualitativos. Hacia los 12 meses lo que más importa es la prominencia percibida, pero a los 19-24 meses de edad ya prestan más atención a la comunicación no verbal; p.ej., la mirada. También existen evidencias de que para el momento de emprezar a “aprender la gramática” de su lengua materna, los niños ya disponen del primado de morfemas gramaticales y el de sensibilidad hacia el orden sintáctico. (Hirsh-Pasek *et al.* 1999)

11. Finalmente, el sistema cognitivo como un sistema dinámico es típicamente
 - situado, o sea tiene una relación intrínseca con su posición temporal y espacial;
 - “encarnado”, porque además de los cálculos del cerebro la cognición se interacciona con el resto del cuerpo humano; y
 - distribuido: “... knowledge is socially constructed through collaborative effort to achieve shared objectives in cultural surroundings” (Salomon 1993: 1).

En principio, esta visión dinámica de la lengua es moderna en su interdisciplinariedad, y nuestra experiencia cotidiana y natural la confirma, pero por otra parte presenta complicaciones. A la raíz del dinamismo y constante cambio está la revelación de que el desarrollo del sistema es no lineal y no pronosticable, hecho que destacan a lo largo de su libro Herdina y Jessner (2002). Este aspecto de la teoría hace algo incómoda su aplicación porque no se pueden presentar leyes universales. A su vez, tenemos “tendencias, pautas y contingencias” y sistemas en interacción, coaptación y autoorganización (Larsen-Freeman y Cameron 2008:203), lo cual requiere ver la tarea del lingüista desde una perspectiva nueva. Diane Larsen-Freeman y Lynne Cameron explican que **los sistemas y su comportamiento se pueden describir en retrospectiva**, después de que ocurrieran los cambios, y es esta la tarea principal de un enfoque basado en la teoría de la complejidad, fundamento de la TSD. Este proceso se titula **retrodicción** (también “retronóstico”, del inglés *retrocasting*, como contrapartida al pronóstico), intentando razonar un estado mediante el estado anterior. (Larsen-Freeman y Cameron 2008: 201-202) Para el desarrollo de la lengua, esto significa que lo que podemos observar es lo que ya ha cambiado: **la trayectoria del sistema**. Es un *rastros* del sistema verdadero, del que intentamos reconstruir los elementos, las interacciones y los procesos de cambio en el sistema (Byrne 2002: 37).

Como ejemplo podríamos poner la investigación de Dan Slobin, que dio como fruto los Principios Operativos para la adquisición de la primera lengua. Fueron ideados antes de que se empezara a relacionar la Lingüística con la TSD, pero de la explicación que ofrece su autor vemos que recurrió precisamente a la retrodicción: “... I prefer to work backward from acquisition data to propose systems of knowledge and information processing that seem to be prerequisite for the sorts of data that we encounter crosslinguistically.” (Slobin 1985: 1158)

Esta noción de retrodicción también describe cómo nació el presente estudio: observaciones en los textos que más tarde formarían el corpus investigado llevaron a formar hipótesis sobre el papel del estonio y del inglés en el uso del español y edificar un trasfondo teórico que explicara los rastros de transferencia que se detectaban. En los próximos apartados se extenderá la red de relaciones léxico-gramaticales, semánticas, cognitivas, pragmáticas y, finalmente, pedagógicas que se forman alrededor del fenómeno de los falsos amigos.

1. La lengua en la mente

La principal cuestión de interés de esta parte teórica es

- ¿por qué los falsos cognados constituyen un asunto problemático para los que aprenden lenguas extranjeras?

En otras palabras, se pregunta qué aspectos en la organización de la memoria léxica y la manera de adquirir lenguas convierten el tema de los falsos cognados en uno de los más complejos de cualquier lengua y justifican prestarle atención explícita y premeditada.

En este momento inicial enfocaremos cuatro temas de interés que abren el trasfondo teórico:

1. ¿Cómo se desarrolla el proceso de la adquisición de la lengua materna? ¿Cómo se organiza el conjunto complejo al que solemos referirnos como lexicón mental?
2. ¿Cómo acontece el aprendizaje de lenguas extranjeras en adolescentes y adultos? ¿Cuáles son las diferencias entre sistemas plurilingües y otros que sólo cuentan con una o dos lenguas? En principio, estos últimos se están haciendo cada vez más raros, pero a su pesar la mayoría de las teorías sobre la adquisición de lenguas, sean primeras o sucesivas, se basan en la ilusoria idea de un hablante monolingüe ideal (Cook 1992) y de un **nivel de hablante nativo/materno** de lenguas. Por ejemplo, esta idea se sitúa en la raíz de la Lingüística chomskiana con el planteamiento de una competencia innata invariable (Herdina y Jessner 2002: 31)], pero en esta tesis se centra más en las teorías que intentan proponer modelos más flexibles (y realistas) en nuestro contexto de comunicación global intensa.
3. ¿Cuál es el papel de la transferencia en sistemas plurilingües?
4. ¿Qué implicaciones tiene el razonamiento anterior para el proceso de enseñanza y aprendizaje?

1.1. La lengua en el cerebro: un sistema complejísimo

Antes de avanzar con el asunto pendiente de la organización de las redes mentales y cómo se aprenden las lenguas, es oportuno empezar con una introducción más fisiológica que apoyase una visión **dinámica y desarrollista** sobre la capacidad lingüística humana. Durante mucho tiempo, científicos se han empeñado en localizar de dónde proviene la lengua. Sin embargo, los estudios recientes sobre la lengua y el cerebro humano apoyan la idea de la imposibilidad de fijar un “centro de lengua” y una red universal lingüística. Es asombrosa la variedad y complejidad del sistema neural. Se ha comparado el cerebro con los ordenadores más poderosos, pero aún ese símil no llega a describir la

multiplicidad de funciones paralelas que se presentan en cada momento. Explica John H. Schumann (2010: 258) que, con la interconectividad cuantiosa de las regiones neurales y el carácter electroquímico de su procesamiento, el cerebro es “la máquina que nunca se podría construir”.

A lo largo de la historia de investigaciones neurológicas, se llegó a asociar ciertas áreas en el hemisferio izquierdo del cerebro con las funciones lingüísticas, p.ej. el área de Wernicke para el procesamiento de sonidos, responsable de convertir estímulos acústicos en unidades con valor comunicativo, y el área de Broca para la producción articulada. Con el avance de la neurología se podía investigar con cada vez más detalle la actividad cerebral e intentar atribuir ciertas funciones a áreas específicas, pero en vez de aclarar “dónde se ubica la lengua”, resultó que ni la dicotomía entre la producción y la comprensión se veía sustentada por la evidencia fisiológica; que las funciones lingüísticas se extienden más allá de las “áreas lingüísticas” tradicionales, llegando al cortejo cerebral (Ekiert 2003: 3), las funciones diferentes se pueden redistribuir en caso de necesidad e incluso trasladar al hemisferio derecho (Arenas 2996: 299), y la actividad de ninguna de las áreas que tradicionalmente se consideraban lingüísticas se limita al procesamiento lingüístico (Ellis 1998: 639).

En la opinión de Philip Herdina y Ulrike Jessner, el empeño en identificar el conjunto cada vez más numeroso de dispositivos que se encargan de las funciones lingüísticas y, a continuación, encontrar el lugar anatómico donde se ubican, sobre todo se asocia con la tradición de la Gramática Universal. Consideran que, por plausible que parezca dicho intento, los argumentos que llevaron hasta él son “igual de falaces que los que motivaron a Descartes a ubicar al alma humana en la glándula pineal” y no se puede sustentar la conjetura de que cada función tiene un equivalente neurofisiológico (Herdina y Jessner 2002: 147-148), idea que comparten Gibbs y Van Orden (2010). Notamos aquí la advertencia de Michael Harrington: “It is important to note that what is represented in the mind is not phonemes or words, but patterns of activation that link input and output mappings.” (Harrington 2001: 101).

Así pues, se puede decir que nuestro presente estado de conocimientos apoya la idea de que la capacidad lingüística es un conjunto complejo que no depende de la presencia o ausencia de propiedades concretas y “propiedades o funciones complejas deben considerarse como propiedades del sistema y no propiedades que se pueda atribuir a componentes concretos del sistema” (Herdina y Jessner 2002: 147-148). Recordemos que una de las propiedades de los sistemas dinámicos es que las **entidades dinámicas complejas gozan de cualidades con las que no cuentan sus componentes individuales.**

Como contrapartida a la idea de que exista un centro de lengua único y claramente identificable en el cerebro, estudios recientes acrecientan la evidencia de que el cerebro es un sistema de procesamiento paralelo. Afirman Raymond Gibbs y Guy Van Orden (2010) que los resultados de varias investigaciones psicolingüísticas (sobre, p.ej., la resolución de ambigüedades léxicas, el análisis sintáctico de oraciones y la interpretación pragmática de la lengua) destacan la naturaleza no seriada del procesamiento lingüístico y del acceso a información

contextual (Gibbs y Van Orden 2010: 151). Además, **no es permanente la organización de las redes funcionales en el cerebro** y depende de las demandas del entorno, tanto físico como cultural, ya que condiciones diferentes exigen actividad distinta y resultan en una reconfiguración dinámica de la estructura cerebral (Sporns 2011: 182-183). Asimismo, es importante destacar el componente individual del sistema: aun con todos intentos de determinar el promedio de la localización de actividad lingüística cerebral es habitual ver bastante variación individual (Schumann 2010: 254). Después de todo, es una persona quien percibe, escucha, entiende, reacciona y responde, idea que queda bien con los enfoques holistas. Tal como explican Timo Järvillehto y sus colegas:

Neurons are living cells organised in metabolic systems that connect with other neurons. As cells, they cannot perform psychological ‘functions’ (like perception or reading). No neural network can analyse features of a written text, undertake mental operations, or build models and representations. Rather, they enable the organism and environment to use dynamics in a single functioning system. /.../ The agent of the reading process is not a neuron or the brain, but *a person* who cannot be defined by physiological concepts.

[Järvillehto *et al.* 2009: 519, énfasis original]

Una explicación verosímil para las dificultades con las que se han tropezado los neurolingüistas es que nuestra idea y entendimiento sobre las categorías y funciones psicológicas, como la lengua y la memoria, se han desarrollado hasta recientemente a base de inferencias hechas sobre el comportamiento. Así, un solo área neural puede apoyar varias de las que tradicionalmente hemos considerado ser ‘categorías psicológicas’, mientras una de las funciones psicológicas puede requerir la colaboración de varias regiones neurales (Schumann 2010: 254) En otras palabras, las **categorías psicológicas son nociones abstractas y simbólicas**, a las que los científicos intentan localizar en el espacio físico.

La lengua, asimismo, cabe en la categoría de fenómenos sobre los cuales se ha intentado hacer inferencias basadas en el comportamiento y observaciones que dejan trazar la trayectoria del desarrollo del sistema. Sus componentes se entrelazan e interaccionan en maneras complejas y se cambian con el curso del tiempo, influenciados tanto por la comunicación del individuo con su entorno como dentro del mismo sistema. Seguidamente se centrará en la dinámica del sistema lingüístico desde sus momentos iniciales.

1.2. Establecimiento de las redes lingüísticas

En este epígrafe se explora la cuestión de cómo se puede explicar el hecho de que la adquisición de la lengua materna parece acaecer sin esfuerzo especial y en una extensión que difícilmente se puede comparar con cualquier lengua adquirida posteriormente. Un aspecto de interés especial es el que concierne la sensibilidad hacia los matices: las discrepancias entre la semántica de palabras

en lenguas diferentes forman la raíz del problema de falsos amigos, como veremos en adelante. Desde nuestro punto de vista hay que considerar hasta qué punto los niños tienen una predisposición para la adquisición de su primera lengua y en qué grado se ven influenciados por condiciones externas. ¿Se podría, en principio, esperar que un adulto pueda repetir este proceso en la adquisición de otra lengua? El razonamiento propuesto sirve para apoyar la idea principal de que **la adquisición de la primera lengua es un proceso social y gradual en el que no existe un estado final**. Es preciso esforzarse para conseguir un nivel alto en la lengua materna y después mantenerlo, parecidamente al esfuerzo requerido para adquirir la complejidad de otra lengua. En este sentido, según un enfoque basado en la TSD, los mecanismos de aprendizaje que posibilitan la adquisición de la lengua materna y los que conducen al dominio de lenguas extranjeras en la vida posterior son, en principio, iguales, pero la diferencia está en el grado en que se aumenta el sistema lingüístico y también —lo que es muy importante— en el momento en que ocurren.

La maravillosa capacidad del cerebro infantil para adquirir todo tipo de conocimientos ha suscitado el interés de científicos durante mucho tiempo. Se han propuesto varias teorías diferentes sobre cómo acontece la adquisición de la lengua en niños. Barbara Lust y Claire Foley (2004) ofrecen una excelente selección de los artículos clásicos sobre el tema y por tanto dejamos la vista panorámica a dicho libro, pero sí es oportuno detenerse en la pregunta que ha sido tan debatida durante el siglo XX: ¿hasta qué punto se puede considerar que existe una **etapa crítica** para la adquisición de lenguas? Como el uso de la lengua es uno de los aspectos que más nos diferencia de otros mamíferos y nos convierte en un “animal social”, no es de sorprender que con avances en otros campos de la ciencia se haya planteado la pregunta de si la lengua forma parte de nuestra herencia genética o tiene otra explicación, y si es así, ¿cuál puede ser?

Desde los años 60 del siglo XX hasta el comienzo de los 90, las ideas generativistas dominaron el paisaje lingüístico. La idea de una Gramática Universal estaba muy de moda y dirigió una parte importante de los estudios llevados a cabo, si no la mayoría. Para explicar por qué los niños, en otros aspectos muy dependientes de sus cuidadores, no parecen tener problemas sustanciales para adquirir la lengua (a menos que necesitan *input* que desencadena el proceso), se propuso que la lengua está, de alguna manera, preprogramada en el cerebro (Skehan 2000: 77).

Como apoyo a la **teoría del período crítico**, Peter Skehan destaca que existen listas de maduración para la adquisición de la L1, que documentan similitudes llamativas y claramente autenticadas entre lenguas, tanto en la velocidad como en la vía del desarrollo, igual que estructuras transicionales utilizadas, tipos de errores, etc. También se ha notado que no se puede establecer correspondencias entre diferentes tipos de entorno y su efecto en el proceso, ni entre el cociente intelectual y el desarrollo de la L1. Todo aquello sugiere, aunque circunstancialmente, la existencia de algún proceso de “despliegue”, inmunidad al entorno y aprendizaje ‘autoiniciado’ (*‘coming from within’*) (Skehan 2000: 222).

Como contrapartida, Skehan cita a Wells (1986) quien confirma que además de secuencias evolutivas invariables, en la literatura sobre la adquisición de la primera lengua también abundan evidencias sobre una variación destacable en este proceso (Skehan 2000 :222). Una de estas es un estudio del mismo Wells, llevado a cabo en Bristol (Wells 1985), que demostró que algunos niños pueden llevar una delantera de meses o hasta años en comparación con otros de su edad. Dado esto, no sería correcto declarar que la adquisición de la primera lengua es una habilidad universal característica de la etapa crítica (Skehan 2000: 194).

Entre otros supuestos, uno de los más esenciales de la línea innatista de pensamiento es la existencia de un **dispositivo de adquisición del lenguaje**, lo cual posiblemente está fuera del alcance de adolescentes y adultos, sea completamente o en parte (ver Gregg 2001: 162-163, Herdina y Jessner 2002: 42-43). Las dificultades para idear este dispositivo, el cual debería funcionar de la misma manera en cualquier lengua, y el creciente grado de abstracción merman su utilidad práctica (Grabe 2010a: 36). Además, como indica Michael Tomasello, la necesidad de una aplicabilidad universal para la teoría puede costar caro: “Formal approaches attempt to assimilate the language practices of all cultures at all times, and all children at all developmental periods, to one highly abstract analytic scheme. Although, like etic approaches in general, this can be done, we must ask what the cost is in important detail.” [Tomasello 2006 (1992): 274]. Esto nos hace buscar otras explicaciones, tal vez más sencillas. Como dice Nick Ellis, ¿por qué plantear predeterminismo, lo cual supone una explicación al estilo de *deus ex machina*, si hay otras más simples? (Ellis 2001: 37) En fin, **la gramática universal parece ser más bien una consecuencia que una condición del desarrollo** (Ellis 2001: 67).

La solución que ofrece el **Modelo Dinámico de Plurilingüismo** de Herdina y Jessner (2002) se fundamenta en uno de los principios básicos de los sistemas complejos, y es la idea de que los recursos a la disposición de cada aprendiz de lengua (sea materna o extranjera) están limitados, o sea existe un **esfuerzo lingüístico general** (ELG) disponible para cada individuo. El ELG consta del **esfuerzo para la adquisición** (EA) y del **esfuerzo para el mantenimiento** (EM) del sistema sistema lingüístico:

$$\text{ELG} = \text{EA} + \text{EM}$$

Suponiendo que el esfuerzo lingüístico general es constante (y sólo se puede aumentar por dotar de energía adicional al sistema, en detrimento de otras partes del ecosistema individual), se verá que, tal y como se podría pronosticar, se producen dos efectos: mientras el esfuerzo para la adquisición conduce al crecimiento positivo en el sistema lingüístico en vías de adquirirse, aumenta la cantidad de energía necesaria para el mantenimiento, reduciendo los recursos que se puedan aprovechar para desarrollar aún más el sistema. De ahí se desprende que la energía disponible para adquisición y la de mantenimiento tienen una relación proporcional inversa. Dado que los niños no tienen que gastar energía en mantener un sistema lingüístico, les deja más recursos para **adquirir la lengua a un ritmo acelerado**. (Herdina y Jessner 2002: 133).

Para ilustrar este proceso de carga aumentada a los recursos disponibles, de Bot, Lowie y Verspoor ofrecen un ejemplo: cuando los niños pasan de la fase holofrástica (en que enuncian palabras aisladas) a producir frases de varias palabras, coincide con una deceleración del crecimiento léxico. Mientras en fases anteriores todos los recursos se podían emplear para desarrollar el lexicon mediante la creación de redes entre tipos diferentes de información sensorial, en la próxima fase recursos más numerosos y variados deben emplearse en la edificación del sistema gramatical que rige la distribución funcional de la información en frases que cuentan con dos o más palabras. (de Bot *et al.* 2007: 12) De esa manera, se ve que, si alguna parte del sistema lingüístico llega a exigir más recursos que antes, quedarán menos recursos al uso del resto del sistema.

En resumen, viendo a una persona como un ecosistema complejo y dinámico y al sistema lingüístico dentro del mismo marco, se concluye que no es necesario proponer innatismo. Sobre todo, **el lenguaje nace a través de la interacción de las personas con su entorno**, o sea de la comunicación con otras personas. Veamos esa idea en más detalle.

1.2.1. El hombre, un animal social

Se ha acostumbrado a pensar que la adquisición de la primera lengua es un proceso implícito, como un subproducto del resto del desarrollo cognitivo (p.ej. Skehan y Foster 2001: 184). El niño recibe información de entrada (*input*), lo cual, según se considera, consiste en “frases en contexto dirigidos al aprendiz, especialmente por parte de cuidadores y hermanos” (Gregg 2001: 154) y así sintetiza, sin esfuerzo especial ni consciente, las reglas de uso de la lengua respectiva y su semántica. Ya que la lengua es al mismo tiempo tanto la meta como el medio para el aprendizaje (Suní y Nieminen 2011: 229), sí podemos decir que esta visión es correcta, pero queda demasiado esquemático y no entra en la cuestión de cómo sucede este aprendizaje mediante la interacción.

Un aspecto del que carece la teoría de la gramática universal es precisamente el que nos puede ayudar en nuestra búsqueda de explicaciones más satisfactorias: la **condición social e interactiva** de la lengua. Siguiendo términos bakhtinianos, también se puede considerar **dialógica**: el lenguaje es un diálogo entre el individuo y su entorno. Al fin y al cabo, el procesamiento lingüístico es un proceso compartido en su esencia y no depende sólo de la cognición individual (Dufva 1998 y 2000, Linell 1998, Suní y Nieminen, 2011). La interacción social incluso nos proporciona **otra explicación fisiológica** para el hecho de que los niños tienen una aptitud especial para aprender lengua(s): dice John Schumann que la capacidad de adquirir lenguas del cerebro humano se basa esencialmente en los mismos mecanismos de alcance de metas y motivación que se ve en los animales. Interacción exitosa con otros libera dopamina y opiáceos y nos proporciona una sensación de calma, inclusión, apego y satisfacción. Ya que en la niñez el cerebro goza de unos niveles más altos de

dopamina y neuromoduladores opiáceos, es más eficaz en la absorción de información nueva de la interacción (Schumann 2010: 245-247).

Pero, en principio, ¿cómo funciona esta absorción? Teorías constructivistas como la de Tucker y Hirsh-Pasek (1993) ofrecen una descripción que no apela a la existencia de informaciones, ni en el entorno ni en el mismo individuo como una estructura innata, para explicar el desarrollo. Contrariamente sugieren que la estructura o la forma (información) **se construye** en el desarrollo y emerge en un continuo proceso de adaptación organizatoria de los componentes del sistema a un contexto específico. Segundo, un principio central de la teoría de sistemas complejos es la dependencia mutua entre los componentes del sistema y la progresión evolutiva desde niveles más bajos hasta niveles más altos y complejos de organización. La teoría pronostica que los subsistemas lingüísticos se interaccionan en modos complejos y que la contribución relativa de cada subsistema cambiará durante el desarrollo. (Tucker y Hirsh-Pasek 1993: 362)

Kenny Smith, Simon Kirby y Henry Brighton han utilizado esta dinámica para idear el **modelo iterativo para el aprendizaje** (Smith *et al.*, 2003) que delinea cómo el *output* de una persona se convierte en *input* para usos futuros del lenguaje:

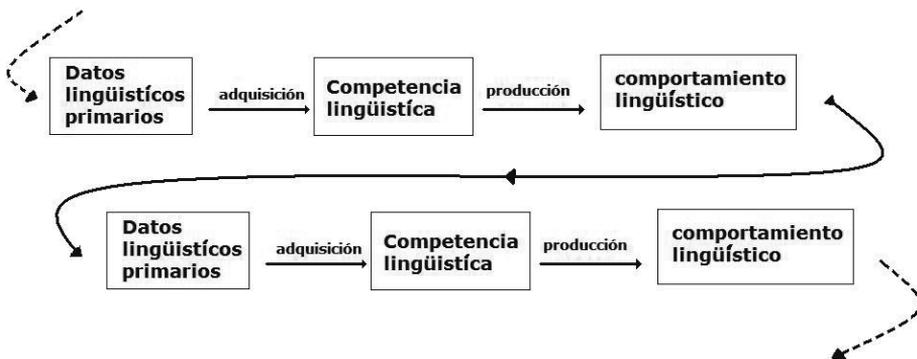


Figura 1. El modelo iterativo de Smith, Kirby y Brighton.

Adaptado de Smith *et al.* 2003: 373.

En otras palabras, el modelo iterativo interpreta la lengua como un **sistema de transmisión cultural** en que el proceso iterativo de aprendizaje ocurre tanto en el nivel intrapersonal como interpersonal, el nivel de la sociedad. Esta visión declara que el **aprendizaje es tanto individual como interaccional**. (de Bot *et al.* 2007: 11) Por otra parte, desde la perspectiva del trabajo presente introduce una idea fundamental: la adquisición y el aprendizaje se basan en *input* que se recoge del entorno y su síntesis con los conocimientos anteriores. Si la interpretación del *input* se deja solo al aprendiz y este tiene que construir el sistema lingüístico por su propia cuenta, es de esperar que el resultado varíe de lo que se ha establecido como “la norma”, y si una persona cuenta con varios sistemas lingüísticos, se ponen en juego nuevas fuerzas de interacción que se pueden juntar bajo el nombre de **influencias interlingüísticas**. A estas volveremos dentro de

poco para detallar el tema de los mecanismos de transferencia, interferencia y el fenómeno de los falsos amigos, pero antes es preciso centrarse algo más en las características principales del desarrollo del sistema lingüístico, especialmente su componente léxico-semántico, o sea cuál es la ‘competencia lingüística’ de la Figura 1 antes de abarcar en la tarea de aprender otra lengua.

1.2.2. El cómo y porqué de la adquisición de la primera lengua

En su esencia, la capacidad para aprender se basa en la capacidad humana para almacenar representaciones de pautas percibidas y emplearlos en situaciones posteriores [básicamente, esta es la explicación del modelo iterativo]. Por tanto, siempre buscamos características invariables que nos ayudan a construir representaciones visuales y reglas (Wolf 2007: 92). Esta afirmación es un buen ejemplo de cómo son sencillos los procesos que operan en habilidades complejas; por otra parte, nos dice poco sobre la adquisición de la lengua como tal. A continuación, se detallará el proceso más minuciosamente, sobre todo concentrándose en el **modelo tripartito que propone Jean Aitchison (2012)** para la adquisición del léxico.

Aitchison divide la tarea de adquirir el léxico de la lengua materna (y la conceptualización simultánea del mundo) en tres fases:

1. etiquetación (*labeling*),
2. empaquetado (*packaging*) y
3. construcción de redes (*network building*).

De manera resumida se puede decir que, para la **etiquetación**, los niños tienen la tarea de hallar qué secuencias de sonido se pueden usar como nombres para entidades. Para el **empaquetado**, deben descubrir qué entidades se pueden agrupar bajo la misma etiqueta, y la **construcción de redes** revela cómo las palabras [o más bien conceptos, especificaríamos] se relacionan entre sí (Aitchison 2012: 211).

La capacidad para **analizar (o codificar) información fónica**, prerequisite de la etiquetación, es uno de los factores más decisivos a la hora de adquirir una lengua, sea materna o extranjera, ya que determina la cantidad de *input* analizable que el aprendiz tiene a su disposición, en contraste a un aturdimiento auditivo que supone habla que no podemos segmentar. Obviamente, cuanto más *input* comprensible, más ejemplos tenemos para analizar y hacer nuestras conclusiones, las cuales, a su vez, se convierten en reglas (Skehan 2000: 203). El uso de formas morfológicas erróneas se puede considerar como evidencia del proceso de segmentación dado que muestra que el niño ha generado su propia regla para la situación dada: percibe las regularidades de la lengua, pero aún no ha llegado a reconocer las excepciones (Plunkett y Marchman 1993: 22). O, se podría añadir, es posible que todavía no haya tenido (suficiente) contacto con situaciones que le permitieran sintetizar la regla correspondiente. Entre otras

cosas, la idea de que primero se llega a las reglas y sólo después a las excepciones nos ayuda a explicar por qué los falsos amigos, el interés principal de este trabajo, presentan un problema para los que aprenden lenguas extranjeras: como se verá en el capítulo sobre la transferencia, generalmente se puede fiar de la transferencia como una estrategia de aprendizaje o uso de la lengua, pero en ciertos casos —los de los falsos amigos que constituyen las excepciones— no funciona.

Básicamente, de manera simultánea con la codificación fónica y la etiquetación sucede el **empaquetado** de elementos bajo las mismas etiquetas (y, como se verá después, la creación de redes semánticas y conceptuales). En un principio, estas etiquetas iniciales, en nuestra opinión, se asemejan más bien a lo que los adultos llaman nombres propios y no nombres comunes. Michael Tomasello llama este fenómeno la **Hipótesis de Islas Verbales**, sugiriendo que “los verbos y términos de relación iniciales son islas individuales de organización en un sistema gramatical desorganizado en otros aspectos” y que “las pautas de ordenamiento y los marcadores morfológicos aprendidos con un verbo no se generalizan a otros verbos inmediatamente” (Tomasello 1992/2006: 23).

En comparación con adultos, los niños utilizan palabras en sentidos demasiado restringidos o, como contrapartida, amplios. Infrutilizar palabras al principio es bastante lógico ya que implica que el niño todavía no ha tenido contacto con todas las ocasiones en que los adultos utilizan palabras. Además, como indica Jean Aitchison, hay una diferencia sustancial entre asignar etiquetas como *pingüino* a un juguete concreto y emplear la misma palabra para todos los pingüinos en cualquier situación (Aitchison 2012: 213, también Hoffmann 1991: 61), requiere alto grado de abstracción. Como otro ejemplo se podría poner palabras como “perro” o “árbol”: para ver la dificultad de categorizar baste considerar lo diferentes que pueden ser perros y árboles. Asimismo, es complicado llegar a entender que algo puede tener varias etiquetas; por ejemplo, que cerdos son cerdos y animales a la vez, cosa que lingüistas han demostrado parecer incomprendible para niños de dos años de edad (Aitchison 2012: 218). Otro paso sería poder entender y utilizar sentidos figurados o abstractos, habilidad en que los niños pueden tardar años (Aitchison 2012: 213). Como veremos en capítulos posteriores, la polisemia y la homonimia siguen presentando problemas también para adultos a la hora de adquirir nuevos conocimientos léxicos, o sea aprendiendo otras lenguas.

La otra posibilidad, sobreutilizar palabras, no es tan común como infrutilizarlas, pero sugiere que los niños analizan lo que oyen según **prototipos**, igual que los adultos, aunque las características que consideran prototípicas pueden ser bastante distintas, y muy idiosincrásicas (Aitchison 2012: 221). La teoría de prototipos acuñado por Eleanor Rosch (1975) explica que algunos representantes se consideran más representativas de ciertas categorías que otras; por ejemplo, un gorrión se considera un pájaro más típico que un pingüino. Considero importante destacar que esta disposición también depende altamente del trasfondo cultural: un ‘pájaro típico’ en climas y culturas diferentes puede variar,

los estonios probablemente darían como ejemplo *varblane* (gorrión) o *vares* (corneja gris), mientras no es de esperar que mencionen a cóndores o avestruces.

Es interesante notar que además de relaciones semánticas, las **relaciones gramaticales** también se desarrollan mediante el uso de **prototipos**. Esta actitud es evidente en los Principios Operativos de Slobin (1985), que a su vez se basan en alto grado en la semántica conceptual de Talmy (1978, 1983, 1985): los niños, en su proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico, intentan **mapear** las nociones cognitivas básicas sobre una cantidad restringida de formas fonológicas (o sea, gramaticales); ya que entran en contacto con situaciones típicas, las frases que se forman a su base también típicamente contienen agentes, pacientes, acciones, figuras, etc.; o sea, existen construcciones prototípicas de oraciones y las oraciones reales corresponden a estas en mayor o menor medida. Como destaca Catherine Doughty, esta idea de mapeo cognitivo entrelazado con mapeo lingüístico da a entender que **estamos predispuestos a sistematizar** (Doughty 2001: 219); lo mismo se puede decir del proceso de etiquetación de Aitchison (Aitchison 2012) y la teoría de prototipos de Rosch (1975). Una posible explicación para esta predisposición es que el desarreglo de las categorías naturales y sus límites borrosos causan disonancia cognitiva; o sea, no permiten tener pensamientos prolijos y ordenados como nos gustaría. Así, inconscientemente, la gente selecciona un ejemplo claro y pretende que representa el sentido “verdadero” de algo. Los prototipos pueden entonces ser un intento subconsciente para reconciliar la variabilidad natural con una proposición de “nómina de verificación” al significado. (Aitchison 2012: 84-85)

Durante el proceso de empaquetar entidades bajo etiquetas surge la necesidad de empezar a organizar la información semántica, ya que entidades comparten características diferentes con otras entidades, algunas con unas y otras con otras. Esta necesidad lleva al tercer paso en la adquisición del lenguaje, la **construcción de las redes** semánticas y conceptuales que sucede simultáneamente con el empaquetado. En principio la formación de redes léxicas es un ejemplo de los mecanismos de aprendizaje y desarrollo neural que subyacen todo el desarrollo cognitivo y mental (otro ejemplo de la sencillez de los mecanismos básicos de aprendizaje): para dominar información o actividades hay que **crear conexiones entre neuronas**; en adelante, estos enlaces **se fortalecen con cada uso**. La construcción de redes es un proceso lento y gradual y en realidad continúa a lo largo de la vida, ya que viendo nuevas palabras o palabras ya conocidas en otro contexto creamos conexiones nuevas en el léxico. Más adelante se consideran algunas características del léxico mental que ayudan a ampliar el trasfondo de la problemática de los falsos amigos, en concreto en las razones por las que es tan difícil concebir que lo que parece familiar, no lo es.

1.3. Organización del lexicón mental

Obviamente no tenemos una respuesta “correcta” o absoluta a la pregunta de cómo es el lexicón mental porque no se puede captar, pero buscando posibles analogías para esbozar el lexicón mental se ha intentado recurrir a una comparación con una vasta biblioteca en que todos los libros (o sea, las palabras) tienen su lugar. Si es correcta esta visión, parece oportuno preguntar cómo el niño llega a llenar sus “estantes” con las entradas léxicas que va encontrando. Cuenta Jean Aitchison:

... one might as a first guess suggest that children are born owning a huge room lined with empty shelves. As they acquire each new word, they put it in its pre-ordained place, having been preprogrammed with the knowledge that certain words should be assigned to certain shelves or that particular types of words should be stored together. If this scenario is a realistic one, the difference between an adult's and a child's mental lexicon is primarily one of quantity. The words would be stored and retrieved in the same way, but the child would know fewer.

Alternatively, one might assume that the child initially organized its mental lexicon along the equivalent of a tiny shelf, in a fairly haphazard order. Only when she acquired too many words for the shelf or had problems finding a word she wanted, would she reorganize her system by setting up new shelves and arranging different types of words on different shelves. This process of enlarging the store and rearranging it might go on progressively as the child gets older.

(Aitchison 2012:209-210)

En realidad, las entradas en el lexicón mental pueden diferir bastante de lo que estamos acostumbrados a considerar “entradas” en diccionarios. Más bien se parecen a entradas enciclopédicas que anotan todo lo que sabemos sobre ellas: su significado habitual (e inhabitual, con los avisos correspondientes), su significado en todas las lenguas que conocemos, su relación con otras palabras, clase gramatical, uso morfológico etc. En páginas anteriores se arguyó la posición de que las redes neurales, en su esencia, son dinámicas y en constante reconfiguración. A continuación, se considera qué consecuencias tiene esta idea para nuestra concepción del lexicón mental, si se puede esperar una estructura fija del mismo, y encontrar soluciones uniformes para mapearlo. Para contestar a estas preguntas, seguidamente se reflexionará sobre qué implica, en principio, poder decir que “conocemos una palabra”.

1.3.1. Lo que implica conocer una palabra

Como indica Michael Harrington, tradicionalmente se suponía que conocer palabras o reglas es algo **categorico** (o, según Harrington, *discreto*): o se saben o no se saben. (Harrington 2001: 101). Análogamente se puede decir que en general, tendemos a suponer que las palabras tienen un significado fijo y correcto ya que esta visión ayuda a reducir la disonancia cognitiva causada por la

multiplicidad semántica que caracteriza al lenguaje humano (Aitchison 2012: 53-54, 84-85). Sin embargo, más acorde con teorías cognitivas y conexionistas, más bien se debe considerar que el **conocimiento léxico es acumulativo** (Laufer 1998: 256) y que información léxico-gramatical se representa en **pautas de activación** cuyo vigor se incrementa o se disminuye según la existencia o inexistencia de contactos pertinentes y experiencias resultantes (Nation 1998, Harrington 2001: 101, Gilquin 2006: 167-168, Wesche *et al.* 2010a: 22). Ilustran Marjorie Wesche y sus colegas:

During repeated experiences with the word involving intake and integration of new lexical knowledge, the learner develops an increasingly detailed mental representation of the word's phonological and orthographic form, its meaning(s), its syntactic constraints, its network links with other words, and other kinds of knowledge about it, as well as increasingly fluent access to it in comprehension and production.

(Wesche *et al.* 2010a: 25)

Esta última descripción nos posibilita incorporar otro concepto básico de la TSD, que es el papel de la **iteración** en el desarrollo del sistema. Cada iteración/experiencia emplea como entrada la salida de la iteración/experiencia anterior y con ese proceso desarrolla una representación más avanzada y compleja. Dominar una 'palabra' implica varias facetas. En los términos más sencillos se puede decir que conocer un lexema significa conocer su **forma, significado y uso** (Nation 1998: 11), lo cual en realidad es lo mismo que resaltan Catherine Doughty y Jessica Williams: que el 'significado' no se puede reducir al componente léxico, sino que "abarca los **componentes léxico, semántico y pragmático.**" (Doughty y Williams 2009: 263). Anne Anderson y Tony Lynch detallan aún más el grado de pluralidad que supone el hecho de dominar un lexema en la lengua materna. Según su modelo, la comprensión abarca los conocimientos siguientes:

- Conocimientos esquemáticos
 - Conocimientos de trasfondo
 - fácticos
 - socioculturales
 - Conocimientos procedimentales
 - Cómo se usan los conocimientos en el discurso
- Conocimientos contextuales
 - Conocimientos sobre la situación
 - Localización física, participantes, etc.
 - Conocimientos sobre el co-texto
 - Lo que se ha dicho o se dirá
- Conocimientos sistémicos
 - Sintácticos
 - Semánticos
 - Morfológicos

(Anderson y Lynch 1988/2010:13)

A estos parámetros complejos se debe añadir un hecho al que se aludió al discutir los pasos en adquirir la lengua materna: que las palabras rara vez cuentan con un único y verdadero sentido que concordaría con nuestra predisposición a buscar prototipos y asignar significados y funciones fijas a unidades léxicas. Jean Aitchison especifica que para algunos lexemas es más fácil intentar determinar el “significado verdadero” (trae los ejemplos *soltero* y *cuadrado*), pero en general puede resultar complicado decidir dónde cae el límite entre información semántica y conocimientos enciclopédicos y en qué momento el significado de una palabra cambia en la de otra. Dicho de otra manera, **los límites entre palabras son imprecisas y borrosas** (Lakoff 1973: 458, Aitchison 2012: 63). Por ejemplo, considérese ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para que una taza se convierta en un tazón, o una silla en un taburete? Resume Aitchison: “Word meanings cannot be pinned down, as if they were dead insects. Instead, they flutter around elusively like live butterflies.” (Aitchison 2012: 54)

Considerando la descrita multiplicidad intrínseca de los conocimientos léxicos, se hace patente la inadecuacia de hablar del vocabulario sólo en términos de **amplitud** (cantidad de unidades conocidas), sino que evidentemente hace falta una consideración tridimensional que incluya la **profundidad** (calidad). (Wesche *et al.* 2010a: 14) Asimismo, se pone de relieve la ineptitud de la visión tradicional de la adquisición/aprendizaje de la lengua como una progresión lineal que tiene en un extremo una persona sin conocimiento alguno de una lengua y en el otro, un ‘hablante nativo’ (Laufer 1998: 255, las comillas son mías). Mientras Batia Laufer se refiere a la adquisición de lenguas extranjeras, Herdina y Jessner (2000) también destacan las deficiencias de esta visión para la lengua materna. En las páginas anteriores se ha subrayado varias veces la necesidad de considerar el proceso de la adquisición de lenguas como constante y menester de esfuerzos por parte del aprendiz.

1.3.2. El poder de los hábitos

En el epígrafe anterior se detalló la complejidad del lexicón mental. A continuación, se añadirá otra consideración a esta problemática, una que parte de la calidad dialógica y social del lenguaje. Entre toda la multiplicidad de la información léxica que se destacó, lo que trata los “vecinos” habituales de palabras es posiblemente uno de los aspectos más característicos e imprescindibles. Se considera que una gran parte de nuestra habla de hecho consiste en fórmulas habituales, que se han empezado a llamar **agrupaciones**. George Miller fue el que introdujo el término **agrupamiento** (*chunking*) en 1956. Para ilustrar cómo funciona explicó que hay que distinguir entre trozos de información (*bits*) y agrupaciones significativas [*chunks* para Miller, también llamados *lexical bundles* (Biber y Conrad 1999, Biber, Conrad y Cortes 2004) y *recurrent lexical sequences* (Altenberg 1998)]. Según Miller, el alcance de la memoria operativa se limita a 7 ± 2 unidades [más recientemente se ha revisado esta propuesta y se

ha sugerido que el “número mágico” al que refiere Miller no es 7 sino 4 (Cowan 2001)], pero al parecer no hay casi ninguna limitación para cuántos trozos por unidad (agrupación) hay; así, la cantidad de información se puede aumentar formando agrupaciones cada vez más grandes (Miller 1956). Por su parte, Brian McWhinney afirma que nuestra ‘memoria cruda’ para palabras sin sentido ensartadas no es más de unas cuatro, mientras que podemos recordar decenas de palabras que vienen en grupos significativos, incluso si desconocemos el mensaje (MacWhinney 2001: 89). Nick Ellis explica que el mecanismo del agrupamiento supone desarrollar conjuntos permanentes de conexiones asociativas en la memoria a largo plazo, proceso que subyace la adquisición de automatización tanto en la lengua como en otros procesos cognitivos, o incluso biológicos (Ellis 1998: 648, 2001: 38). Linda Lombardi y Mary C. Potter sugieren que esta capacidad adicional para la memoria es el resultado de que más bien se almacena una representación conceptual que se puede invocar en su totalidad y que conlleva la generación de agrupaciones sintácticas a base de unidades léxicas activadas (Lombardi y Potter, 1992).

Se puede preguntar cómo las agrupaciones alivian la carga sobre la memoria de trabajo si en efecto son más grandes. Nick Ellis y Susan Sinclair traen este ejemplo para ilustrar:

Consider as illustration two children of different ages hearing the complaint, “I have a headache”, while they observe salient visual input. The older child, who knows the words *hed* and *eik*, attends to the sequence of these two chunks along with the visual pattern. The younger child, who has heard neither such words nor such syllables before, has to attend to a much longer sequence of chunks: //h/ /e/ /d/ /ei/ /k//, and there is concomitantly a greater chance of error in sequencing /.../. No strong cross-modal association between the attended unit in the visual module and a common representation in the language module can result. The more the units of language come as packaged wholes, the greater the possibility of attentional focus and resultant association.

(Ellis y Sinclair 1996: 245)

Peter Skehan (2000) también resalta la **creciente importancia de fragmentos memorizados**. Razona que, al usar la lengua, disponemos de dos sistemas complementarios: uno de conocimientos analíticos y otro de ejemplares, el cual se basa en nuestras experiencias y contiene agrupaciones o fragmentos guardados como todos. Con el aumento de la experiencia social y lingüística, los fragmentos/agrupaciones se hacen cada vez más grandes y crece la disposición del individuo a recurrir a los marcos memorizados que requieren modificación nula o mínima para usarlos. Skehan destaca que la lengua es mucho más que ‘rellenar los huecos’ en una supuesta gramática universal con unidades léxicas: si consideramos todas las posibilidades de encaje que crearía esta visión, tendríamos un sinfín de opciones mientras en realidad, las maneras de encajar unidades léxicas en unidades sintácticas son bastante limitadas y no muy creativas.

Mientras recurrir al sistema de ejemplares reduce notablemente la carga operativa de la memoria, en comparación con tener que generar enunciados nuevos basados en el sistema de reglas que es bastante laborioso, también conlleva sus peligros. El repertorio de agrupaciones es idiosincrático, o sea se puede hablar de idiolectos que reflejan los significados que un individuo particular es propenso a expresar. Estos ‘idiolectos lexicalizados’ se solapan con las maneras convencionales de expresión, pero no completamente. Este hecho asimismo ayuda a explicar parte de las dificultades que tienen las personas que aprenden lenguas extranjeras: las decisiones léxicas que toman no son las que tomaría ‘un hablante nativo’, aunque produzcan oraciones con fluidez y corrección gramatical (Skehan 2000: 31-39). La causa de esta discrepancia es que sus agrupaciones, en un momento inicial, se basan en las lenguas adquiridas anteriormente y todavía no se han incrementado en grado suficiente con los fragmentos lexicalizados de la lengua destino. Otro riesgo es que, especialmente en situaciones de presión comunicativa, se suele recurrir a agrupaciones almacenadas como todos, pero en principio no hay maneras de garantizar ni la calidad de estas ni la del sistema de reglas almacenadas. Las **representaciones guardadas dependen del grado de corrección del *input* recibido** y las conclusiones sacadas a base del mismo. Si contienen desviaciones en relación con la práctica habitual, que se ha establecido como la norma, estas son proclives a la fosilización (Skehan 2000: 61-62). Además, han emergido en contextos específicos que no necesariamente se pueden adaptar a circunstancias nuevas y hacer expresar significados más complejos, ni se someten fácilmente a retroalimentación (corrección) recibida, dado que no se organizan en un sistema estructurado, sino que se basan en el sistema de ejemplares. (Skehan 2000: 88-89)

En un contexto académico como el del corpus estudiado en la parte empírica de esta tesis, es aún más relevante la tendencia a emplear fragmentos lexicalizados: hay un cuerpo de agrupaciones típicas del género académico, p.ej. para el inglés se ha formado el Academic Phrase Bank for English¹, se presupone un uso aumentado de conectores del discurso, etc. Mientras antes de la era de los grandes corpus electrónicos de textos la existencia y uso de este tipo de agrupaciones se trataba sobre todo de una manera intuitiva, los programas contemporáneos de búsqueda y análisis permiten formular afirmaciones confirmadas empíricamente y llevar a cabo investigaciones detalladas sobre lexemas concretos y sus coocurrencias (valgan como ejemplo Gries, 2006 para el verbo inglés *to run* o Wulff, 2006 para las construcciones inglesas *go-V* y *go-and-V*; para el español se puede nombrar Tsutahara, 2015 y Hennemann, 2015).

En resumen, se ve que con la edad crece la habilidad para emplear agrupaciones léxicas, marcos que sólo requieren modificaciones diminutas para **reciclarlos**, y también aumenta la predilección de buscar este tipo de agrupaciones y emplearlas. Esta tendencia encaja bien con modelos iterativos de la lengua, o sea modelos basados en la TSD que sugieren que el presente nivel de

¹ Disponible en <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>

input equivale al *output* de la iteración anterior más la interacción con el entorno, ya que sólo podemos incorporar agrupaciones con las que hemos tenido contacto a nuestro lexicón o repertorio de fragmentos hechos. Así, se vuelve a la idea expresada en las páginas anteriores: que la adquisición de la lengua es un proceso dialógico y social. Insisten Minna Suni y Lea Nieminen que los resultados de estudios empíricos demuestran claramente la predominancia de la repetición de los enunciados de otros sobre lo que se ha producido por la propia cuenta (p.ej. destacan a Suni 2008), y que los participantes de situaciones comunicativas **comparten recursos lingüísticos** en gran medida, tanto en la lengua materna como las extranjeras en vías de adquirirse. (Sunni y Nieminen 2011:228) Por ejemplo, en el estudio de caso sobre la creatividad léxica en el lenguaje infantil que llevaron a cabo Elena Lieven y sus colegas, averiguaron que sólo un 37% de las expresiones multipalabra que usó una niña de dos años era ‘original’ en el sentido de que no habían aparecido antes durante el experimento, y que el 74% de estas sólo diferió por una característica única, p.ej. una palabra añadida o eliminada (Lieven *et al.* 2003).

La revelación de que reciclamos una gran parte de la lengua que pone de relieve **el papel que tienen la familia y la sociedad** en la adquisición de la lengua. Por una parte, sus locuciones **sirven como *input*** para el niño, quien las puede reciclar para su producción (esta afirmación asimismo apoya las presentes prácticas comunicativas de enseñanza de lengua, porque sólo en grupo se puede aprovechar este material extra). Además de ofrecer respaldo psicológico, esto también tiene un efecto positivo en la memoria: según Nick Ellis, cuanto más se repiten palabras nuevas, sea en L1 o L2, más se abstraen sus regularidades y agrupaciones y más precisa e inmediatamente se pueden convocar a la memoria de trabajo para *output* articulatorio o como etiquetas para asociar con otras representaciones (Ellis 2001: 44). Por otra parte, el niño también aprovecha **la retroacción del entorno**: Catherine Doughty resalta que los padres repiten frases correctas, hacen preguntas para clarificar y reformulan frases incorrectas. Lo que es más, queda demostrado que los niños también se percatan de esta información y la usan en su desarrollo lingüístico (Doughty 2001: 230-232). A la luz de esto **se pone a duda la afirmación de que la lengua materna se adquiere de manera puramente implícita**. Como se ve, incluso para la lengua materna el entorno nos proporciona información sobre “cómo se dice” o “cómo se hace”; por tanto, parece justo proveer a aprendices de lenguas extranjeras con ventajas parecidas y tratar asuntos lingüísticos desde una perspectiva metalingüística. Dicho eso, se va a entrar más pormenorizadamente en esta línea de pensamiento en la discusión sobre las implicaciones pedagógicas. De momento, queda por ver un último aspecto importante de la adquisición de la primera lengua, y es **el papel de la alfabetización, la lectura y la escolarización** en convertir ese sistema en una entidad tan compleja y polifacética que difícilmente se puede repetir con lenguas sucesivas.

1.4. ¿Lengua materna o lengua de escolarización?

Hablando de la adquisición de la lengua materna, no se suele tratar el tema de la lectura y la escolarización ya que para cuando empiezan a tener su efecto, se ha incorporado ya la mayoría de las estructuras gramaticales y de la morfología de la(s) primera(s) lengua(s), o sea la(s) lengua(s) doméstica(s). Sin embargo, como indica Charlotte Hoffmann (1991:37), es una exageración sustancial decir que el desarrollo de la lengua se ha completado para los cinco o seis años de edad. Además, en un tratamiento como el nuestro, centrado más en el léxico que otros aspectos de la lengua, es una cara inseparable del proceso.

Como un aspecto esencial para considerar, el hecho de **aprender a leer conlleva un cambio fundamental en el cerebro**, incluso en el sentido literal y fisiológico, ya que al encontrar símbolos visuales (en vez de entidades sin esta cualidad simbólica) el cerebro conecta las áreas visuales básicas con los sistemas lingüístico y conceptual, igual que con las regiones de especialización visual y auditiva que se llaman “áreas asociativas” (Wolf 2007: 29). Podemos decir que se crean conexiones cualitativamente diferentes que hasta entonces no existían. Maryanne Wolf nota que la habilidad para simbolizar “explota y expande” las dos capacidades más inherentes al cerebro humano: la de la **especialización neural** y la de la **creación de conexiones nuevas** entre las áreas asociativas, las cuales forman una porción excepcionalmente grande de nuestro cerebro en comparación con otros primates y posibilitan el almacenamiento y recuperación de representaciones mentales, igual que el procesamiento sensorial más complejo (Wolf 2007: 29-30).

Si para aprender a hablar el niño tuvo que descubrir que ciertos grupos de sonido “significan” o “nombran” ciertas entidades, para aprender a leer tiene que llegar a la revelación de que las palabras se pueden dividir en sonidos, los cuales se pueden presentar con letras (o, para sistemas de escritura no fonológicos, que las palabras se pueden presentar con símbolos) (Wolf 2007: 97). Todo el desarrollo anterior tiene un papel en posibilitar este gran paso: el mencionado progreso en la capacidad fonológica —poder oír, discriminar, segmentar y manipular información fónica—; la ampliación del vocabulario que contribuye a la creciente complejidad de las redes léxicas; y el adiestramiento en adquirir y emplear las relaciones gramaticales dentro de la lengua que pavimentan el camino hacia la comprensión de enunciados de creciente complejidad en el lenguaje de los libros. Por ejemplo, capacita al niño para entender cómo el orden de las palabras afecta al significado. (Wolf 2007: 84-85)

Con la lectura, se abren nuevos y vastos horizontes al niño ya que tiene acceso a la palabra escrita, lo cual le proporciona una multitud de experiencias, tanto en el plano cognitivo, emocional como lingüístico. Asimismo, **actúa como un motor para el resto del desarrollo intelectual**: Wolf afirma lo que en realidad hemos experimentado todos, que la experiencia de leer no es tanto un objetivo de por sí sino que es el vehículo que nos lleva hacia una mente transformada (Wolf 2007: 18). Es otra manera para decir lo que decían Minna Suni y Lea Nieminen a quienes citamos en p. 32: que la lengua es al mismo tiempo

tanto la meta como el medio para el aprendizaje (Sun y Nieminen 2011: 229). Esta realización también subyace la afirmación de Jan Hulstijn quien nota que no es correcto considerar que el “crecimiento explosivo” del vocabulario en la edad escolar sea solo un subproducto de la adquisición de otros conocimientos. Dirige la atención al hecho de que las tareas escolares, además de abrir nuevos contenidos y presentar nuevas palabras, exigen procesar información léxica de manera elaborada y repetida, aunque admitidamente lo hacen de manera implícita, en curso de adquirir otros conocimientos. (Hulstijn 2001:272) John Schumann por su parte afirma que las habilidades de lectoescritura se suelen aprender precisamente mediante instrucción explícita en el colegio, y así se puede sugerir que, **para el cerebro, la lectura y la escritura son capacidades**, no operaciones inherentes que aparecerían en el desarrollo espontáneo y sin intervención pedagógica. (Schumann 2010: 257). El procesamiento léxico elaborado es un paso imprescindible en hacerse “lectores expertos”, como los llama Maryanne Wolf (2007), o sea, personas que tienen tanto recursos como habilidades para **manipular con la lengua, inferir significados, crear conexiones** etc., todo lo que también es necesario para aprender lenguas extranjeras, como veremos en adelante.

En el desarrollo de la habilidad lectora se pueden destacar semejanzas con el desarrollo lingüístico general descrito anteriormente, más precisamente se debe llamar atención a la **creciente importancia de las agrupaciones e inferencias**. Como recalcan Timo Järvillehto y sus colegas, una parte importante del procesamiento que se asocia con el estímulo escrito en efecto se lleva a cabo con antelación. Se ha acostumbrado a percibir la comprensión lectora como reacción al estímulo (información leída). O sea, el reconocimiento ocurre después del estímulo, y se compara el estímulo con representaciones guardadas en el “supuesto lexicón interior”. Por el contrario, Järvillehto *et al.* postulan que mirar caracteres en una página arranca un proceso al que no determina solo el estímulo escrito sino también la experiencia personal y cultural, que afligen a la dinámica de la interacción entre el organismo y su entorno (Järvillehto *et al.* 2008: 510-511) [nótese la terminología de la TSD].

Para verificar su hipótesis, Järvillehto *et al.* (2008) estudiaron el efecto de la transposición de letras en la lectura [texto normal, texto con letras mezcladas o texto seguido (textosinespacios)]. Según la hipótesis de procesamiento lineal, el análisis de texto mezclado debería tardar más de lo habitual, sea en comparación con texto normal o con texto seguido. Sin embargo, los resultados del experimento apoyaron el modelo anticipatorio que pronostica que mezclar las letras impide menos la comprensión que quitar los espacios entre palabras ya que solo se usa fragmentos de cada palabra escrita para su procesamiento. El próximo estudio, Järvillehto *et al.* (2009), confirmó los resultados del estudio de 2008 y asimismo dio como fruto que los participantes con más experiencia lectora tenían reacciones más rápidas de reconocimiento. Por su parte, los experimentos de Scott A. McDonald y Richard Shillcock asimismo les han llevado a la conclusión de que la notable eficacia que presentamos al leer se debe, por lo menos en parte, a las predicciones que hacemos durante el proceso

sobre palabras próximas (McDonald y Shillcock 2003: 651). Schumacher y Meibauer (2013) llegaron a conclusiones parecidas. En estas condiciones es evidente que la **destreza en procesar y manipular input lingüístico, sea en forma escrita u oral, se aumenta con la experiencia, pero también es dependiente de la misma**. Si uno no sabe qué anticipar, lee con toda la atención y concentración, mientras normalmente ya entra en la lectura con una idea del contexto y co-texto y la comprensión queda preconditionada por la misma. Como resultado, la lectura se convierte en una cooperación entre el autor y el lector (Järvillehto et al. 2009: 523), resultando en la reinterpretación individual del significado (Morante Vallejo 2005: 27). Esto es especialmente verdad en el caso de los falsos amigos ya que su mayoría es falsa parcialmente, precisamente dependiendo del contexto.

La importancia de la lectura y la escolarización en la adquisición de la primera lengua queda demostrada por los niños que están privados de la posibilidad de adquirir conocimientos en su lengua materna. La **hipótesis del desarrollo interdependiente** de Cummins (1979) supone que los niños bilingües (para quienes la lengua de la escolarización no es la doméstica) deben alcanzar un cierto nivel en la L1 para no sufrir efectos negativos en el desarrollo cognitivo y académico; es lo mismo que subraya la Campaña Mundial por la Educación (MacKenzie y Walker, 2013). Más tarde, Cummins ha desarrollado esta idea para acuñar el término “competencia subyacente común” (Cummins 1984) que sugiere que hay una relación de interdependencia entre la habilidad para comunicarse (o sea, la competencia social), la competencia lingüística y los logros académicos. Según la hipótesis del desarrollo interdependiente, no escolarizarse en la L1 puede tener efectos nocivos tanto en la lengua materna como la mayoritaria, o sea conllevar retrasos en el desarrollo de ambas lenguas y asimismo en conocimientos generales. De ahí se desprende que **la L1 también necesita condiciones externas favorables** para llegar a su máxima potencia y la alfabetización y la escolarización son pasos fundamentales en desarrollar las destrezas lingüísticas y argumentativas.

La habilidad para leer es precisamente lo que acrecenta las diferencias individuales que se inician en la fase de adquirir la fonología, lo cual puede suceder con mayor o menor éxito y tener condiciones más o menos favorables (recuérdese el “efecto mariposa” del que hablamos en p. 24). Antes del colegio lo más importante es que se hable con los niños, que se les lea y que se les escuche (Wolf 2007: 103-104), pero la destreza en manipular la lengua, iniciada ya antes de la alfabetización, adelanta cada vez más a unos niños de otros por sus variadas experiencias de lectura, que se hacen cada vez más complejas (y efectivamente tienen que ir progresando, porque no se puede empezar en “nivel experto”). Wolf destaca el trabajo del psicólogo canadiense Andrew Biemiller quien estudia las consecuencias de niveles reducidos de vocabulario en niños. Su trabajo ha demostrado que los que entran al colegio con niveles más bajos suelen seguir atrasados en comparación con sus compañeros y que la diferencia hasta aumenta con cada año. Para el sexto grado “hay una diferencia de tres grados enteros” entre ellos y lo que se considera el medio para el vocabulario y

la comprensión lectora, pero en comparación con los niños más avanzados la diferencia es aún más grande (Wolf 2007: 103). Afirma Wolf:

... the generative capacity of reading parallels the fundamental plasticity in the circuit wiring of our brains: both permit us to go beyond the particulars of the given. The rich associations, inferences, and insights emerging from this capacity allow, and indeed invite, us to reach beyond the specific context of what we read to form new thoughts. In this sense reading both reflects and reenacts the brain's capacity for cognitive breakthroughs.

(Wolf 2007: 17)

Resumiendo la problemática de la adquisición de la primera lengua, el establecimiento de las redes léxicas y sus características intrínsecas, se ha visto en las páginas anteriores que aunque los niños se encuentran en unas condiciones favorables para el proceso, el establecimiento o la creación de la lengua surge, sobre todo, a través de la comunicación con el entorno social y familiar. Para tener una idea de cómo ocurre, es útil pensar en el emergente sistema lingüístico como un sistema abierto y dinámico, que depende altamente de las condiciones iniciales y de la relación con el ambiente. Ya que en los sistemas dinámicos siempre se exige la adición de energía para desarrollarlos o mantenerlos, el hecho de que el niño todavía no cuente con ningún sistema lingüístico también ayuda a explicar por qué consigue adquirir la(s) primera(s) lengua(s) en tan alto grado de complejidad y detalle: no se necesita energía para mantener el sistema, sino que se la puede emplear para el desarrollo.

En este proceso, unos de los factores más decisivos son la capacidad para la discriminación fonológica y la capacidad de la memoria de trabajo, igual que la habilidad para generalizar, abstraer y formar agrupaciones. Todo aquello también opera en la adquisición de lenguas extranjeras, proceso con el que vamos a continuar próximamente. Lo que diferencia los niños de los adultos es que, para ellos, el desarrollo lingüístico va de mano con el resto del desarrollo cognitivo y el mapeo del mundo, algo que los adultos generalmente ya tienen a sus espaldas. En los apartados siguientes vamos a detenernos en las implicaciones que tiene este hecho para la adquisición de lenguas diferentes de la materna.

2. De sistemas complejos a sistemas aún más complejos: Sistemas plurilingües

En las páginas anteriores se consideró el proceso del desarrollo del sistema lingüístico desde una perspectiva monolingüe, o sea cómo se llega desde un estado en que no se cuenta con ningunos conocimientos lingüísticos a otro en que se domina un sistema lingüístico, semántico y conceptual en una lengua. En nuestro contexto pluricultural son obviamente cada más numerosas las personas que tienen varias lenguas domésticas. Sin embargo, para no bifurcarse demasiado en esta parte teórica, se refiere a la 'lengua materna' o L1 como concepto que designa el sistema lingüístico (o varios, en casos aplicables) que se ha adquirido como primero, en que uno se ha alfabetizado y escolarizado y por tanto domina al grado de perfección relativa. A continuación, nos centraremos en cómo cambia el panorama cuando uno empieza a aprender otra lengua, especialmente cuando esto ocurre en unas condiciones académicas (o sea, guiadas) con jóvenes y adultos. Esta visión permite tener un punto de partida concreto en que los sujetos ya cuentan con un mundo conceptualizado y mapeado (aunque obviamente no se ha llegado a un estado final en que se pueda decir que saben todo de la L1). Por otra parte, algunos estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras y el bilingüismo han establecido que el problema obvio de un grupo de estos parámetros (adultos alfabetizados en enseñanza organizada) es el de rendimiento bajo o parcial en comparación con la L1. Como destacan Herdina y Jessner (2002: 9), suponiendo que una persona que emplea una lengua extranjera no presenta deficiencias intelectuales, comparada con un 'hablante nativo', y puede ser igual de talentoso, este problema exige explicación. En otro momento, declaran que no se puede decir que los jóvenes o adultos tengan capacidades reducidas para aprender lenguas, sino que los lingüistas coinciden en que desde una cierta edad **cambia la índole de la adquisición de lenguas**. (Herdina y Jessner 2002: 39) Próximamente se arrojará luz a las diferentes facetas de este cambio.

2.1. Cambios físicos: ¿qué sucede en el cerebro?

Como en el caso de la primera lengua, para empezar se podría preguntar, igual que lo hace Kevin Gregg (2001:155), si el aprendiz adulto ha "perdido algo del estado inicial de la adquisición de la L1", o sea si existen diferencias o limitaciones físicas que no permiten al adulto adquirir lenguas extranjeras en la misma extensión. Es el supuesto de la gramática universal, en afirmaciones más o menos categóricas, que los adultos no pueden acceder al dispositivo de adquisición del lenguaje que usa el cerebro infantil (también existen posiciones que abogan por la accesibilidad de la gramática universal, pero diferencian entre "Gramática Universal" y gramáticas concretas producidas siguiendo sus principios). (Gregg 2001: 162-163) Philip Herdina y Ulrike Jessner (2002) dedican amplio espacio al problema de la gramática universal y aprendices adultos, pero

en suma destacan que el problema principal para el generativismo es la necesidad de reiniciar los parámetros gramaticales para la nueva lengua (Herdina y Jessner 2002: 36). Una posibilidad para evitar este debate es la teoría de la interlengua, tal y como la presentan Selinker y otros autores, ya que supone que la interlengua es un sistema autónomo y no es una lengua natural, por tanto, no tiene que corresponder con la gramática universal (Herdina y Jessner 2002: 44).

En suma, la necesidad de reconciliar la categórica gramática universal y los sistemas “aproximativos” e imperfectos reales, tanto en L1 como en LE, crea bastante controversia. Por otra parte, como se vio en el apartado anterior, hay explicaciones con puntos de partida diferentes que no tienen que resolverla, como el Modelo Dinámico de Plurilingüismo de Herdina y Jessner (2002). Recordemos que supuso que, con el crecimiento del sistema lingüístico, sea en la lengua que sea, asimismo **aumenta la cantidad de energía necesaria para mantenerlo y no dejar crecer la entropía** (en otras palabras, para no olvidar y tener accesibles todas las conexiones de las que dispone). Así, adultos que cuentan con sistemas lingüísticos y conceptuales más amplios disponen de menos energía para hacerlos crecer aún más, en comparación con niños. También es conocimiento general que al envejecer merma la plasticidad del cerebro y las conexiones neurales que no se utilizan, se atrofian.

Por otra parte, se puede preguntar si existen diferencias en el plano neural entre aprender lenguas extranjeras en la niñez o en épocas posteriores (el límite cae en los seis años de edad), o sea si personas que adquieren lenguas extranjeras en la niñez, durante el supuesto periodo crítico, presentan diferencias mensurables. Se han realizado numerosos estudios para investigar el efecto de la edad de la adquisición sobre el proceso. Monika Ekiert (2003) ofrece una vista histórica de estudios sobre la localización de la lengua en el cerebro y resume resultados recientes, mientras Elise Wattendorf y Julia Festman (2008) ofrecen un extracto de seis estudios de este tipo. Entre ellos, Perani *et al.* (2003) detectaron que incluso aprendices tempranos utilizaron recursos neurales adicionales, en comparación con la L1, para generar palabras en la L2. Llegaron a la conclusión de que tanto la edad de adquisición como la densidad del contacto con la L2 tienen su efecto en la cantidad de recursos neurales activados. Semejantemente, Mechelli *et al.* (2004) investigaron si el hecho de aprender una LE cambia la estructura neural, concluyendo que los cerebros de personas bilingües (en sentido de manejar varias lenguas) presentan mayor densidad de la sustancia gris en la corteza parietal inferior, que tiene su papel en la fluidez verbal, especialmente si son bilingües tempranos. Por otra parte, también descubrieron que el efecto del nivel de competencia es más notable que el de la edad de adquisición, que es la misma conclusión a la que llega Monika Ekiert: que los datos neurolingüísticos muestran que, para niveles iguales de competencia, la edad de adquisición no parece afectar la representación cerebral macroscópica (Ekiert 2003: 6). De igual manera, se ha probado que usuarios de LE muestran un procesamiento sintáctico diferente en comparación con los hablantes nativos, pero en principio **estas diferencias parecen ser “de grado, no de categoría”**: por una parte, aprendices de distintas lenguas maternas procesan la misma LE

de manera parecida; por otra parte, mientras crece el nivel de competencia, también se aumentan las semejanzas con hablantes nativos (Harrington 2010: 194-195).

La interpretación que ofrece Ekiert es que las personas con niveles bajos de competencia tienen que incorporar regiones múltiples y variables en el cerebro para operar con los aspectos de la L2 que difieren de la L1, mientras con el aumento de la competencia se pasa a utilizar los mismos mecanismos neurales tanto para la L1 y la L2 (Harrington 2010: 194-195). Maryanne Wolf explica esta actividad con la especialización de las neuronas: con experiencias ganadas, grupos de neuronas se especializan progresivamente y la actividad se va centrando en áreas cada vez más restringidas (Wolf 2007: 93). Elise Wattendorf y Julia Festman (2008: 12) utilizan el término ‘**eficacia de la corteza cerebral**’ (*cortical efficiency*) para explicar este fenómeno: “... higher ability in a cognitive task is associated with more efficient neural processing.” De ahí se desprende que el grado de competencia determina la cantidad de recursos neurales necesaria para llevar a cabo operaciones mentales en general, no solo lingüísticas, y que la diferencia entre aprendices tempranos y tardíos sobre todo reside en el grado y naturaleza del contacto con la lengua dada.

2.2. Don de lenguas: ¿en qué consiste?

La próxima cuestión fundamental para considerar en el caso de aprendices adultos es si las diferencias individuales en la adquisición y el rendimiento residen en la manera en que se adquieren las lenguas extranjeras o tienen más influencia las características individuales de los aprendices, dado que, como resaltan Diane Sawyer y Leila Ranta, los ritmos de adquisición y los resultados a los que se llega difieren de manera drástica entre individuos concretos. Se puede sugerir que algunas personas simplemente tienen más “talento lingüístico”, pero si es así, ¿en qué consiste? Sawyer y Ranta destacan que desde los 1970, se han identificado numerosas variables personales que tienen su efecto en el proceso, entre ellos la inteligencia, aptitud, estrategias, actitudes, motivación, grado de inquietud, disposición a arriesgarse, introversión/extraversión, estilo cognitivo y permeabilidad del ego. Se ha intentado ofrecer argumentos para apoyar la importancia de estas variables, pero con la excepción de los estudios sobre la motivación y otras variables afectivas se puede decir que los estudios sobre las razones de las diferencias individuales siguen quedando muy atrás con respecto a inquisiciones sobre los principios universales que rigen los procesos de adquisición. (Sawyer y Ranta 2001: 319-320).

Por otra parte, tampoco siempre resulta fácil determinar si un factor de influencia se puede considerar personal o viene condicionado por el entorno. Para explicar esta aparente contradicción, en el contexto de la TSD se habla de la **superposición**, un perfecto ejemplo del cual es la inteligencia: es una variable “que, al mismo tiempo, viene (casi) completamente determinada por el entorno y (casi) completamente por los genes.” Para explicar esta paradoja hay

que entender que “los genes y el entorno se entrelazan en una cadena compleja de pasos en el eje temporal y no se pueden concebir como variables que contribuyen al desarrollo de una manera mutuamente independiente.” (Van Geert y Steenbeek 2008: 5, traducción mía) Asimismo, es oportuno resaltar que no es fácil distinguir entre la inteligencia, la aptitud lingüística y las habilidades cognitivas generales. Como destaca Skehan (2000), es frecuente ver que la aptitud lingüística se equipara con la inteligencia, especialmente en tests, pero según evidencias empíricas no se pueden igualar. Además, como concluyen Sawyer y Ranta (2001), tanto la inteligencia como la aptitud lingüística constan de varios componentes importantes e intentar tratarlos de una manera “monolítica” hace difícil ver la diferencia entre habilidades cognitivas generales y habilidades que se pueden considerar específicamente lingüísticas. Para ejemplificar, destacan entre otras las afirmaciones de Skehan quien razona que la habilidad lingüística se puede dividir en dos grupos de influencia: uno que refleja la capacidad individual para aprender que se ha desarrollado a lo largo de la adquisición de la L1, y otro que refleja el desarrollo de la capacidad para manipular la lengua de una manera descontextualizada, habilidad que se influencia por el trasfondo familiar, p.ej. por los hábitos de lectura de los padres.” (1990) En 1998, Skehan afirmó que la relación entre la aptitud y las capacidades cognitivas es más evidente en el caso del sistema analítico, mientras para la memoria o la codificación fónica no se destaca tanto (Sawyer y Ranta 2001: 329-331).

Como se ve, las habilidades y capacidades humanas también presentan características de sistemas dinámicos en el sentido de que se entrelazan y se interaccionan, produciendo resultados que no son atribuibles a ningún componente aislado del sistema. Sin embargo, es posible destacar algunas propiedades que son comunes para aprendices exitosos de lenguas extranjeras. Más adelante, nos concentraremos en las mismas y los mecanismos o procesos que operan en la adquisición de LE.

Uno de los factores clave que influencia el proceso de adquirir LE es la **atención** que también podría considerarse un ejemplo excelente de la superposición: el reparto de la atención es un punto decisivo que afecta al grado de éxito, pero como indica Richard Schmidt (2001: 11), el proceso de repartirla queda plasmado tanto por factores intrapersonales como extrapersonales. Por una parte, tienen su efecto la aptitud, motivación, conocimientos de la LE, capacidad de procesamiento y otras características individuales, pero también son esenciales la complejidad y la distribución del *input*, el contexto discursivo e interaccional, el tratamiento instruccional y las características de las tareas. Como arguye Ellen Bialystok (1994), la capacidad de dirigir la atención a la información pertinente forma la base para la fluidez y se desarrolla como resultado de la edad, experiencias, práctica y bilingüismo. Este argumento se parece a la idea de “atención aprendida” presentada en Cintrón-Valentín y Ellis (2016), Feldmann-Wüstefeld *et al* (2015) y también el Douglas Fir Group (2016): que las experiencias previas condicionan a qué se dirige más atención.

La teoría de automatización de Logan (*instance theory*, 1988) también razona que las representaciones mentales (ocurrencias o ejemplos, *instances*) guardadas se almacenan como resultado de atención, y la misma atención opera en su recuperación de la memoria (Logan 1988: 493). Esta afirmación apunta a otro agente que está directamente relacionado: la **memoria de trabajo** (MT). Elaboran Diane Sawyer y Leila Ranta: “Suponiendo que la atención es decisiva en el aprendizaje y que atender es necesario para percatarse, y en cada momento, la atención queda limitada por la capacidad de MT, lógicamente debe existir una relación íntima entre la cantidad de información aprendida y los límites de MT. Del mismo modo, es probable que la MT es como un escenario en que se integran los efectos de los otros componentes de la aptitud.” (Sawyer y Ranta 2001: 342) O, como dice Peter Skehan, tener don de lenguas no parece sostenerse en habilidades insólitas para manejar el sistema de reglas, sino que más bien supone poder asimilar cantidades insólitas de material verbal y luego poder recuperarlas para el uso real de la lengua (Skehan 2000: 221), idea que también apoya Nick Ellis (2001:48). Si igualamos tener talento lingüístico con el hecho de llegar a niveles más altos de competencia lingüística, se puede traer como apoyo empírico a lo susodicho el estudio de Michael Harrington y Mark Sawyer (1992) en que investigaron la relación entre la capacidad de MT y el nivel de LE en la comprensión lectora. Sus resultados mostraron una relación fuerte entre las dos variables, mientras no se correlaron la competencia LE y el alcance de la MT para cifras o palabras ensartadas sin sentido.

Las capacidades para la atención y MT se pueden considerar necesarias para cualquier actividad cognitiva y no específicamente lingüísticas, y **son esenciales tanto en la adquisición de la L1 como LE**, aunque sí es oportuno volver al argumento de Bialystok ofrecido arriba y subrayar que se desarrollan con la experiencia. Lo mismo también destacan Fred Genesee y sus colegas: las habilidades cognitivas generales como la memoria de trabajo o la atención son generales en el sentido de que son igual de importantes para la adquisición de cualquier lengua, pero quedan sujetos a influencias experienciales (Genesee *et al.* 2006: 6-A-7). Estas capacidades generales también son esenciales para los componentes del **modelo tetradimensional de John Carroll** que se ideó expresamente para aptitud lingüística. Carroll considera que esta aptitud consta de la capacidad para la **codificación fónica** (discriminación, asociación y retención), la **sensibilidad gramatical** (reconocer las funciones gramaticales), la capacidad para **aprender a fuerza de la repetición** (*rote learning ability*) [que tiene una relación directa con la MT, pero también con la atención], y la capacidad de **inferir o inducir**. (Carroll, 1981: 105). Como se verá más tarde, este último componente sí que distingue a adultos en comparación con niños, ya que la base para generalizar e inferir aumenta con la edad.

Los cuatro componentes de la aptitud lingüística están interrelacionados y juegan papeles fundamentales tanto en la adquisición de la L1 como lenguas posteriores. Lo que es más, como es típico para los sistemas dinámicos, tener problemas en un área puede llevar a problemas con otras, o sea a **efectos mariposa**; y problemas con la adquisición de la primera lengua (p.ej. en la

discriminación fónica) dirigen a problemas con la lectura y la escolarización, estas a su vez merman la capacidad para adquirir LE. Así, aunque en estudios sobre la adquisición de lenguas frecuentemente se hace caso omiso a las condiciones iniciales para el aprendiente, y se considera que son irrelevantes, están lejos de serlo (de Bot *et al.* 2007: 15). William Labov (1996) indica que razones parecidas a efectos mariposa también conducen a la fosilización de errores: por ejemplo, una percepción distorsionada inicial de sonidos/grupos de sonidos que no se presentan en la L1 [u otras lenguas dominadas, hay que añadir] puede resultar en usos repetidos erróneos y llegar a lo que de Bot *et al.* llaman un ‘estado atractor’ (*attractor state*, de Bot *et al.* 2007: 15), o sea un estado en que se necesita impulsos adicionales de energía para salir del equilibrio alcanzado.

Los factores de influencia que se han destacado en este apartado tienen mucho que ver con el ‘talento’ o disposición natural para el aprendizaje de lenguas, aunque se puede fomentar su desarrollo en un grado considerable. Por otra parte, los conocimientos preexistentes y los mecanismos cognitivos de aprendizaje y formulación de hipótesis también tienen un papel esencial en la dinámica del desarrollo del sistema lingüístico. Probablemente son los dos principios menos controvertidos en la adquisición de LE que, primero, el aprendiz intenta facilitar su tarea a lo máximo, y segundo, que intenta emplear cualquier conocimiento anterior para hacerlo. En este respecto se parecen mucho los niños en vías de adquirir su L1 y los aprendices de LE, con la diferencia de que están en niveles muy distintos de desarrollo cognitivo y el aprendiz mayor ya dispone de un sistema lingüístico [o varios] que se puede aprovechar para formar hipótesis (Adjémian 1983: 250, Ringbom 1986: 150, Hoffmann 1991, Bialystok 1994). Así se puede decir que la **transferencia es un mecanismo constitutivo** del desarrollo cognitivo e intelectual (Wode 1986: 174). En sistemas plurilingües se ponen en juego procesos diferentes de interacción interlingüística que son de influencia fundamental en el resultado final, el uso de la(s) lengua(s), y así es un tema que debe ser tratado con mayor profundidad y en mayor detalle. Es este el enfoque del próximo capítulo.

3. La transferencia como un mecanismo de aprendizaje esencial

Los efectos que surgen en sistemas plurilingües, a su vez envueltos en el ecosistema individual que está situado en el tiempo y en el espacio, tienen un impacto profundo en las características de este mismo sistema lingüístico, desde la manera de conceptualizar hasta el sistema gramatical. Así se propone una **visión holista del plurilingüismo** (Herdina y Jessner 2002: 149-159). William Rutherford razona que durante años y años se han contrastado dos tendencias de la interlengua, la de que las interlenguas suelen desarrollarse por vías universales, y la de que todas interlenguas se ven plasmadas por las lenguas maternas de los aprendices. Se ha discutido cuál de las dos tiene mayor efecto y se ha considerado que tiene que ser una u otra, pero en realidad no tienen por qué ser mutuamente exclusivas, sino que es lógico ver las dos tendencias constantemente manifiestas (Rutherford 1983: 358). En otras palabras, **se superponen las tendencias universales e idiosincrásicas**, que también es lo natural para un sistema lingüístico que se relaciona con diversos sub- y super-sistemas y que manifiesta constantes cambios como resultado de la interacción con el entorno y de la reorganización interna.

La capacidad para reorganizar, profundizar y aumentar el sistema lingüístico mental es la base de la habilidad para aprender. Michael Mascolo resume las ideas de Jean Piaget (1952) para ilustrar esta postura: que percibir no es un proceso pasivo en que sólo se recibe *input* sensorial, sino que las personas actuamos sobre nuestro entorno “a través de la aplicación y coordinación de las vías existentes de saber.” (Mascolo 2009: 5) La transferencia de rasgos y conocimientos dota a las lenguas de la flexibilidad que precisan para poder adaptarse a los cambios producidos en el entorno y seguir siendo sistemas de comunicación de máxima eficacia; así, **la habilidad en transferir también se puede considerar una parte de la competencia lingüística**, igual que saber reformular enunciados o decidir si una frase es gramatical o no (Wode 1986: 181). A continuación, se concentrará en los efectos que surgen en sistemas plurilingües como resultado de la interacción de las diferentes partes involucradas. Este tema se relaciona directamente con la adquisición de lenguas extranjeras, o más bien se puede considerar una continuación y profundización de los capítulos anteriores. Al principio el foco está en los mecanismos de transferencia que se arrancan en sistemas multilingües; a continuación, se examinará qué sucede si llevan a hipótesis desviadas, en otras palabras, al caso de los falsos amigos, que es un resultado de dicha interacción interlingüística.

3.1. Consideraciones terminológicas

Los términos ‘transferencia’ e ‘interferencia’ han suscitado amplio debate entre lingüistas y, por tanto, es preciso ofrecer una definición para los mismos, junto con un razonamiento para tratarlos precisamente de la manera elegida.

Históricamente se ha distinguido entre transferencia, interferencia, préstamos y cambio de código y se han propuesto definiciones variadas, partiendo de diferentes enfoques teóricos. Sobre todo, el término ‘transferencia’ se asociaba con la hipótesis del análisis contrastivo y el conductismo; de ahí que en cierto momento (los 1970 y 1980) se viera relegado a una posición despreciada. Sin embargo, con obras como Gass y Selinker (1983), Sharwood Smith y Kellerman (1986) y Selinker (1992) empezaron a ‘independizarse’ los estudios de la transferencia. Larry Selinker, por ejemplo, se vió obligado a destacar que es perfectamente posible “creer en la transferencia lingüística sin ser conductista” (Selinker 1992: 18). Como destaca Henning Wode, la **transferencia lingüística** en situaciones de aprendizaje de LE, donde normalmente suele aparecer, es una cara del fenómeno más general de **interacción interlingüística**, es algo que ocurre si los usuarios tienen a su disposición dos o más sistemas lingüísticos, como es también el caso del cambio lingüístico, la pidginización o el cambio de código consciente (Wode 1986: 173). También Philip Herdina y Ulrike Jessner resaltan que el hecho de tratar aparte los diferentes fenómenos de interacción interlingüística tiene fundamento histórico, pero no psicolingüístico ni metodológico y una diferenciación entre estos fenómenos debería basarse en sus características, no en su apariencia en un contexto de bilingüismo o aprendizaje de LE (2002: 19, 22-24). Desde una perspectiva de la interlengua, Larry Selinker considera la transferencia como un término paraguas para un conjunto de comportamientos, procesos y restricciones que tienen que ver con las influencias que se arrancan en el momento que se ponen en contacto los conocimientos lingüísticos anteriores, *input* de la lengua estudiada y “varias propiedades universales” (Selinker 1992: 208).

Para los fines del modelo dinámico de plurilingüismo, Herdina y Jessner definen la transferencia como **el fenómeno estático/monótono de trasladar estructuras de una lengua a otra**. Consideran que el hecho de aplicar una estructura ajena a otra lengua es “negativo por definición”, dado que supone una relación asimétrica entre los dos sistemas lingüísticos en cuestión y lleva a desviaciones en comparación con “estructuras esperadas” en el sistema destino. En otro momento, sin embargo, especifican que la transferencia es negativa si es discernible en el sistema destino; y en contextos educativos, asimismo, se puede hablar de ‘transferencia positiva’ si las lenguas involucradas tienen una relación estructural isomorfa y la transferencia de estructuras de un sistema a otro tiene efectos positivos en la interlengua. (Herdina y Jessner 2000: 11, 27, 29) Se ha de notar que el hecho de limitar el efecto positivo a aprendices de LE sólo se puede considerar fundamentado al tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, los sistemas plurilingües efectivamente llegan a existir a través del aprendizaje de lenguas, y que no se trata de una condición innata. Esta definición está más acorde con otros usos de los adjetivos ‘positivo’ y ‘negativo’ aplicados a la transferencia, que resume sencillamente Roser Morante Vallejo (2005: 44): “La **transferencia** puede ser **positiva** (cognados) o **negativa** (falsos cognados). Puede suceder con la **forma** (se piensa que la forma parecida supone

un significado parecido) y con el **significado** (se piensa que las unidades léxicas que coinciden en un significado coinciden en todos).”

Ringbom, para la transferencia léxica, ofrece que en caso de tratar de semejanzas formales entre elementos concretos se debería hablar de préstamos, mientras la transferencia sería la combinación de elementos de la LE según las pautas de la L1 o el traslado de la estructura semántica de una palabra de L1 a otra en L2², sin necesidad de semejanza formal (Ringbom 1986: 157-158). En realidad, esta visión se adapta más a lo que se suele considerar **interferencia** lingüística, ya que la transferencia léxica así definida sólo cubriría la faceta ‘negativa’ del fenómeno en que son discernibles las estructuras trasladadas, por constituir desviaciones en comparación con los usos habituales. La definición clásica de interferencia que ofreció Uriel Weinreich reza que son interferencia “los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua” (Weinreich 1974:1) Se ha de notar que Weinreich refiere a la interferencia tanto en el nivel morfosintáctico como léxico e incluye lo que Ringbom considera ‘préstamos’, pero emplea la palabra “habla” en su definición, lo cual parece una restricción no fundamentada de las manifestaciones de la transferencia porque, obviamente, también aparece en forma escrita. Entre otros, lo prueban los resultados del presente estudio, presentados en la parte empírica de la tesis. No obstante, asimismo se entiende que Weinreich usa el término “habla” en un marco saussureano en que no refiere estrictamente al uso oral de la lengua sino en oposición al nivel teórico y abstracto, “lengua”.

Herdina y Jessner (2002: 10) ofrecen la interpretación de que la interferencia, tal y como la define Weinreich, sobre todo se distingue de otros procesos de influencia interlingüística por ser **inconsciente**, mientras, p.ej., los préstamos y los cambios de código serían conscientes. Así, coincidiría con la definición de François Grosjean quien considera que la interferencia es “**la influencia involuntaria de una lengua en otra**” (Grosjean 1982: 299). Esta postura resulta algo problemática por las dificultades que surgen para distinguir entre actos de transferencia ‘voluntarios’ o ‘involuntarios’, pero en líneas generales describe bien el funcionamiento del proceso tal y como se consideraba: que se trataba de interferencia si parecido formal o semántico con otra lengua conducía a desviaciones en la lengua destino.

Sin embargo, para los fines de su modelo dinámico, Herdina y Jessner van más lejos en su definición de la interferencia: razonan que además de la transferencia monótona de estructuras, sistemas lingüísticos en contacto se interaccionarán en maneras no pronosticables y producirán **interferencia: se darán**

² En 1986, Ringbom declaró que la transferencia léxica así definida sólo puede originarse en la lengua materna del usuario, mientras en Ringbom 2001: 62 admite que queda condicionada por el nivel de competencia en las lenguas: en niveles avanzados, usuarios de LE utilizan estrategias que ‘normalmente’ sólo se asocian con la L1 y así también quedan sujetos a la transferencia léxica.

estructuras que no se pueden relacionar con ninguno de los sistemas originales (Herdina y Jessner 2002: 10-11). Así, si nuestro interés reside en las influencias de otras lenguas y si se concibe la adquisición de lenguas extranjeras como el proceso de intentar aproximarse a lo máximo a los sistemas ‘nativos’ a través de la iteración de análisis del *input* y su síntesis con el sistema de interlengua existente, efectivamente es más oportuno hablar de ‘**transferencia negativa**’ y evitar el uso del término ‘interferencia’. O bien, parece más pertinente acuñar un término nuevo para caracterizar mejor la naturaleza del fenómeno y no sentenciarla con tanta dureza: se sugiere referir a la transferencia detectable de otras lenguas como ‘**transferencia desviada**’. Esta denominación también subraya que, en la mayoría de los casos, la transferencia interlingüística, sea en forma léxica, semántica, gramatical, pragmática o cultural, no resulta discernible ni para el propio usuario ni para aquellos con los que se comunica.

3.2. Principios del funcionamiento de la transferencia

Después de esta incursión en la terminología sobre influencias interlingüísticas, es preciso continuar con una presentación de los mecanismos de transferencia en personas plurilingües: cómo funcionan, qué principios rigen, y qué ocurre si falla, o sea, en los casos de transferencia desviada.

Como se discutió en el apartado sobre la adquisición de la primera lengua (ver p. 36), intentamos maximizar lo sistemático y esperamos que en situaciones nuevas podamos emplear conocimientos anteriores. Básicamente se puede decir que en la adquisición de lenguas se obedece el **principio de entidad razonada** (Kellerman 1983: 122). Explica Eric Kellerman que incluso aprendices avanzados anticipan que, al aprender una lengua extranjera, esta se comporta de una manera racional. Es decir, “en falta de conocimientos concretos sobre esta lengua, se aspira a maximizar lo sistemático, lo explícito y lo “lógico”” en su uso. Aquí se ve preciso subrayar que lo que le parece “lógico” a una persona depende de sus experiencias previas culturales y lingüísticas y el punto de partida para la primera lengua extranjera debe ser la L1 porque no tiene otro. Si una persona ya conoce mejor la lengua aprendida o domina varias lenguas, puede partir de las mismas para formar hipótesis sobre el uso de la lengua aprendida y así, como indica Kellerman (1983: 122), también evitar transferir ciertos rasgos de la L1 [u otra lengua] que no coinciden con la subjetiva lógica de la interlengua que ha creado.

Una consideración importante a la que lleva la idea anterior es que no es transferible todo lo que lo parece ser (Kellerman 1983: 113). Los usuarios se establecen criterios de ‘**transferibilidad**’ basados, sobre todo, en la **distancia percibida** (Ringbom, 1986: 150) entre las lenguas en su repertorio: si el aprendiz/usuario estima que la lengua aprendida es vecina a la L1 u otras aprendidas, crece su disposición para transferir rasgos y elementos, especialmente en las fases iniciales de aprendizaje. Ringbom por su parte está de la opinión de que para lenguas extranjeras previas, es importante el nivel de competencia que

se ha alcanzado y la intensidad del contacto que se ha tenido, o sea la ‘vivacidad’ de la lengua: en su experiencia, si no se trata de niveles muy altos de competencia y lenguas muy ‘actuales’ en la mente del usuario, las influencias entre las LE del repertorio personal se limitan a “semejanzas formales obvias”, es decir préstamos léxicos que pueden originarse también en lenguas en que el usuario tiene una competencia muy rudimentaria, como es el caso de sus aprendientes finlandeses del inglés, que aprovecharon en el proceso de aprendizaje lo poco que sabían del sueco, la otra lengua estatal del país, con la que tenían escaso contacto. Los mismos aprendientes no se mostraron inclinados a prestar de su L1 ya que las similitudes entre el finlandés y el inglés son limitadísimas (Ringbom 1986).

Kellerman destaca la importancia de la percepción que tiene el aprendiz sobre la estructura de su L1 [u otra lengua conocida]: si algo se percibe como “poco frecuente, irregular, ambiguo en el sentido semántico o estructural, o excepcional en cualquier otro aspecto, o sea marcado en el nivel psicolingüístico”, existirá una relación de proporcionalidad inversa entre el nivel de especificidad y la disposición para su transferencia a otras lenguas. Como es de esperar, rasgos y elementos que se perciben como marcados en comparación con una lengua no tienen por qué serlo en otra comparación y lo que se considera específico de la L1 y LE también evoluciona con la acumulación de las experiencias lingüísticas, así que la percepción sobre lo que es marcado o especial se va evolucionando (Kellerman 1983: 117).

La distancia percibida no coincide exactamente con el concepto de la **distancia tipológica**. Efectivamente, esta última tiene una larga historia en la Lingüística, sobre todo en el Estructuralismo y el Análisis contrastivo (Wesche *et al.* 2010b: 34). Åke Viberg define el perfil tipológico de una lengua como el resultado de estudios contrastivos y tipológicos que ofrece “una caracterización estructural válida en el plano interlingüístico, resaltando lo universal y lo específico de cada lengua” (Viberg 1998: 119). Lo que hay que considerar es que un usuario o aprendiz de una lengua rara vez tiene acceso a este tipo de informaciones y para los fines prácticos lo importante es precisamente la noción cognitiva de semejanza percibida. Por otra parte, como indica Eric Kellerman, los perfiles tipológicos ayudan a identificar la posible cantidad de cognados y estructuras comparables que hay entre lenguas de interés, algo que los aprendientes sin duda aprovechan en el proceso de aprendizaje. Como contrapartida, si se trata de lenguas muy distantes (= diferentes), el aprendizaje queda reprimido por falta de vínculos entre las mismas y las posibilidades restringidas para la transferencia de conocimientos (Kellerman 1983: 113-114). Para dar más claridad a la idea abstracta de la distancia tipológica, Marjorie Wesche y sus colegas sugieren que más que verla como un todo, puede resultar oportuno ver los efectos favorecedores de lenguas emparentadas como **subclases de rasgos parecidos**, como los componentes semánticos de verbos de movimiento en los estudios de Yu (1996a, 1996b). En adición, la familiaridad de los conceptos culturales expresados también tendrá un papel en la adquisición de una lengua extranjera (Wesche *et al.* 2010b: 34-35).

En la adquisición del vocabulario de LE, los rasgos en común entre esta lengua y la(s) anterior(es) afectan el proceso desde dos perspectivas: primero es importante la **codificabilidad** de la forma morfofonológica (capacidad de segmentar el *input* auditivo recibido), o sea el nivel de familiaridad en comparación con las experiencias previas. Segundo, es fundamental el **grado de arbitrariedad** de la relación entre su forma y significado: si los conocimientos léxicos existentes [en cualquier lengua dominada] no permiten relacionar la forma de la nueva palabra con ninguno de los significados antes experimentados, necesita más atención y esfuerzo que palabras con ‘aparencia transparente’ (Hulstijn 2001: 261-262).

En resumen, se puede decir que **la transferencia siempre tiene un destino** (*transfer to somewhere*): dice Roger Andersen que una forma o estructura gramatical transferida aparecerá repetidamente y en grado sustancial en la interlengua solo si el *input* de la L2 ha dado razón para generalizar que esta forma o estructura es posible en la lengua destino (Andersen 1983: 178). De ahí que se pueda concebir la transferencia como **conjunto de restricciones sobre las hipótesis** a las que puede llegar el aprendiz. Jacquelyn Schacter (1983: 98) incluso considera que, como tal, la misma transferencia no se puede considerar un proceso, sino que es una condición limitante sobre el proceso de formar hipótesis y comprobarlas en la interlengua.

Para la **comprensión oracional** en LE, Michael Harrington, Maryellen MacDonald y Mark Seidenberg explican que se puede enfocar desde **dos perspectivas: una que se basa en el análisis sintáctico y otra que se fundamenta en restricciones de probabilidad y frecuencia**. Los enfoques que consideran que el análisis sintáctico es el motor de la comprensión se concentran en las maneras en las que se interaccionan los módulos diferentes y en qué orden procesan la información oracional, siempre suponiendo que el análisis pasa por diferentes etapas y queda limitada por las capacidades físicas limitadas, rindiendo un papel accesorio a la información léxico-semántica, de frecuencia y contextual. Así, el procesamiento de oraciones se concibe como una edificación que se construye a través de la aplicación de reglas sintácticas sobre símbolos lingüísticos, los ‘átomos’ sintácticos que constituyen la frase analizada. Como contrapartida a esta visión se desarrollaron enfoques que ven el procesamiento oracional como un proceso interactivo en que compiten y convergen varias fuentes de información, la de conocimientos gramaticales siendo solo una de ellas (MacDonald y Seidenberg 2006, Harrington 2010: 190-198). Como aclara Nick Ellis, las regularidades en el orden de palabras, en la morfosintaxis o en la concordancia gramatical emergen en el uso lingüístico, con el sistema que analiza el *input* procesando vastas cantidades de información, y muestran un comportamiento regulado, pero no gobernado por las reglas. Así, la sintaxis sería la consecuencia de la autoorganización del sistema en su proceso de aprendizaje, igual que otros subsistemas lingüísticos. Esta visión considera que hay **una relación directa entre el procesamiento y el aprendizaje**, ya que *input* nuevo se procesa a través de las experiencias guardadas, o sea el aprendizaje

ocurre en ciclos iterativos de análisis de *input* y su síntesis con el sistema existente (Ellis 1998: 638).

MacDonald y Seidenberg explican qué se entiende por las ‘restricciones’ mencionadas en el segundo tipo de enfoque: dicen que la codificación de la información se realiza sopesando su grado de correspondencia con las exigencias de una situación comunicativa concreta. La activación de unidades ocurre difundiendo la restricción requerida simultáneamente por vía de las conexiones del sistema y es un proceso pasivo (no requiere una ‘búsqueda’ activa), por lo cual no queda limitada por las capacidades atencionales o de procesamiento. Además, las restricciones se combinan de manera no lineal, en que el grado de correspondencia de una característica depende de las otras características de la tarea, y su relevancia sólo se revela en contexto. En otras palabras, puede que cada trozo aislado de información no parezca pertinente o ayude en determinar el resultado de la pesquisa, pero entrando en combinación con otros trozos adquiere significatividad. El ejemplo que traen los autores es el de intentar averiguar en qué objeto piensa alguien si los indicios son que es una fruta, es amarilla, y nombre empieza en ‘p’: aislados, los indicios no restringen mucho la selección del objeto, pero combinados dejan concluir con bastante seguridad que la respuesta es ‘plátano’ (MacDonald y Seidenberg 2006: 589).

Desde la perspectiva de “restricciones a hipótesis” queda claro que los resultados del análisis sintáctico o semántico que realiza un usuario de lengua quedan condicionados por los conocimientos que tiene: el proceso de activación solo lleva a resultados correctos si la cadena de difusión de señales no tiene huecos y se han establecido enlaces entre elementos que deberían estar conectados, lo cual requiere un *input* pertinente y esto, para aprendientes, presenta deficiencias.

3.3. La importancia de las experiencias previas y de las lenguas incluidas en el portafolio personal del aprendiz

A la luz de lo anterior queda manifiesta la importancia que tienen las experiencias previas en el proceso de aprendizaje y lo que los aprendices llegan a transferir, ya que solo pueden transferir rasgos, reglas y significados que han extraído de los conocimientos disponibles. Aquí también se presenta la mayor diferencia entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de lenguas extranjeras: el desarrollo de la L1 va de mano con el resto del desarrollo cognitivo, pero las LE suelen empezar a aprenderse con un sistema cognitivo en niveles de madurez más altos, y **la nueva lengua se interpreta a través del filtro de la L1** (y otras que se domine). Roser Morante Vallejo razona que se empieza proyectando el lexicon de la L1 a la L2, con mayores o menores grados de éxito, y en adelante se ocupa de eliminar las correspondencias erróneas, guardar las nuevas formas para nuevos conceptos y reorganizar la L2, ya que no todas las lenguas lexicalizan los mismos conceptos (2005: 36, 57). De ahí que la conceptualización de una cultura y lengua concreta tenga una influencia pro-

funda no solo en el sistema lingüístico sino incluso en la percepción sensorial del mundo.

Daniel Casasanto (2008, 2016) presenta un detallado y argumentado resumen de la problemática del relativismo lingüístico que estudia este tipo de influencias, también destacando las dificultades para investigar los efectos de la lengua y cultura en la percepción humana sin recurrir a la misma lengua para realizar la tarea. Esta línea de investigación concurre con los estudios sobre el ‘lenguaje del pensamiento’: se ha estudiado si existe un lenguaje universal del pensamiento o si los pensamientos también se plasman por los esquemas lingüísticos específicos para lenguas (Odlin 2010: 309, Casasanto 2008). No se supone una vista whorfiana a la cognición y el lenguaje, o sea, no se sugiere que la lengua determina cómo pensamos, sino como dice Terence Odlin, última-mente más bien se apoya la posición de que en la mente humana existen pautas de pensamiento y estas se ven influenciadas por la lengua. Esto no implica que los hablantes de una lengua dada sean incapaces de otras pautas, sino que están acostumbrados a pensar de una manera concreta (Odlin 2010: 309). O sea, como lo pone Casasanto (2008: 65), aunque existen evidencias contra la afirmación de que “los hombres piensan en lengua”, esto no niega la posibilidad de que el pensamiento humano se plasmara por la lengua, lo cual también queda demostrado por sus propios estudios. Por ejemplo, Casasanto y sus colegas estudiaron la percepción física del curso del tiempo en representantes de lenguas diferentes, algunas de las cuales utilizan metáforas de distancia para hablar del tiempo (inglés, indonesio) —*a long time*— y otros usan metáforas de cantidad (griego, español): *mucho tiempo*. Los estímulos y reacciones del experimento fueron completamente psicofísicas, o sea no hubo estímulo lingüístico alguno. Aún así, los resultados dieron pruebas de que la manera en que se piensa del tiempo depende de si lingüísticamente, estamos acostumbrados a pensar en el tiempo como una cuestión de distancia o de cantidad (Casasanto *et al.* 2004). Vivian Cook también ofrece un resumen de estudios que exploran las diferencias en la conceptualización que tienen lenguas diferentes, asimismo aludiendo al hecho de que las redes mentales cambian como consecuencia de la experiencia de aprender lenguas nuevas (Cook 2007). En una ponencia plenaria, Casasanto lo resumió con las siguientes palabras: “**Los conceptos no son algo que tenemos en la mente, sino que son algo que hacemos con ella**” (Casasanto 2012, énfasis añadido).

Considerando la trascendencia de la L1 y las lenguas adquiridas antes de emprender el aprendizaje de otra LE, queda clara la magnitud del factor cultural y el contexto social del aprendizaje. Esta afirmación contradice las posturas universalistas que están de la opinión de que la lengua es una cosa-en-sí. Por ejemplo, Alan Juffs (2010: 165) propone que, en la adquisición de segundas lenguas, la postura reconocida (“accepted wisdom”) apoya la posición universalista en el proceso de adquisición, mientras Michael Long va tan lejos como para decir que, basándose en los tipos de errores, restricciones sobre el procesamiento o pautas evolutivas, quitar el entorno social o cambiarlo completamente (“de la calle al aula”) no cambia la gramática de la lengua ni las

vías en que se adquiere la lengua. (Long 2007: 145). Admitidamente, en la página anterior (2007: 144) Long también afirma que “son pocos los investigadores que negarían la importancia *potencial* del contexto interaccional y sociolingüístico en que se realizan los estudios de adquisición de LE”. Explica Elaine Tarone (2007: 839) que la declaración de Long solo se entiende en el contexto de la dicotomía entre los conocimientos y el rendimiento, tal y como la conoce la gramática universal: que la variación es un fenómeno de rendimiento y no afecta al sistema de conocimientos universal. Debería añadirse que la declaración de Long posiciona la lengua en el punto de partida, como una cosa hecha; como tal, sí que se puede quitarla del entorno y estudiar sus características y regularidades. Como contrapartida, no es fundamentado negar la influencia de las condiciones de desarrollo en el resultado final de una lengua, en un momento dado en el tiempo y espacio, ni lo está haciendo Long. Afirman Minna Suni y Lea Nieminen que es “reconocido comúnmente que la lengua no es innata, sino que se ve mediada por el entorno social”, de generación en generación y de personas en personas, con la retroalimentación y el apoyo oportuno consistiendo factores clave en el éxito del proceso (Suni y Nieminen 2011: 217-218), que es lo mismo que afirma el resumen de estudios sociolingüísticos que presenta Tarone (2007).

Relacionada intrínsecamente con lo anterior, Marjorie Wesche y Tahereh Paribakht ofrecen la conclusión de que como los sistemas léxico-gramaticales de lenguas son distintos, **aprendices con diferentes L1 [o L2, L3, ...] empiezan en posiciones distintas para una nueva LE** y variarán en su adquisición de rasgos concretos de esta lengua (Wesche y Paribakht 2010: 160). Para la perspectiva de que los aprendices plurilingües se encuentran en posiciones iniciales diferentes, es trascendente la idea de la distancia percibida, de la que se habló en el apartado sobre los principios del funcionamiento de la transferencia. Obviamente, la transferibilidad de elementos léxicos y gramaticales depende del grado de semejanza percibida entre las lenguas en cuestión. Declara Håkan Ringbom que el desarrollo de la competencia receptora claramente se ve fomentado por una correspondencia entre las categorías lingüísticas de las lenguas concretas (1986: 159), mientras la ausencia de cognados limita en extensión sustancial la cantidad de vocabulario accesible para el aprendiz; por otra parte, también hay un hueco menor entre el vocabulario ‘activo’ y ‘pasivo’. (1992: 89-92). Es decir, especialmente en fases iniciales de la adquisición de una nueva LE el hecho de encontrar palabras y estructuras cognadas da una gran ventaja en la comprensión, mientras que no necesariamente significa que se sepa recuperar todos estos elementos más o menos comprensibles en el momento oportuno o utilizarlos en un contexto adecuado. Estudios como el de Batia Laufer y Tahereh Paribakht (1998) asimismo destacan que el efecto facilitador no se limita con cognados en L1 sino que también pueden venir de otras lenguas conocidas, como en su caso donde conocimientos de francés LE ayudaron a aprendientes de inglés en los niveles iniciales. En resumen, parece que el concepto más pertinente para describir el funcionamiento de la transferencia es el de **lengua de transferencia por defecto** (*default supplier language*) que

proponen Sarah Williams y Bjorn Hammarberg (1998): que para cada lengua que aprende [usa], el aprendiz [usuario] de lengua selecciona una lengua de su repertorio que usará con preferencia para la transferencia. Con avances en el nivel de competencia de la LE, esta se independizará cada vez más y merma la disposición para recurrir a la transferencia interlingüística, pero en principio Williams y Hammarberg presentan **cuatro criterios para la selección de la lengua de transferencia**, que se sopesarán para cada lengua aprendida:

1. nivel de competencia,
2. proximidad tipológica,
3. recencia y
4. estatus de LE

Los dos primeros criterios, competencia y semejanza tipológica, han aparecido antes en la discusión sobre la adquisición de lenguas y por tanto aquí no volverán a ser detallados, pero los otros dos sí merecen unas palabras de mención y aclaración: primero, la relación entre la **recencia** y la facilidad para reproducir conocimientos lingüísticos es, en su seno, la misma ‘vivacidad’ de la que habla Ringbom (ver p. 57). O sea, si se trata de una LE que el aprendiz usa frecuentemente o con la que tiene mucho contacto, aumenta su ‘peso’ a la hora de seleccionar la lengua de transferencia por defecto. Segundo, Williams y Hammarberg destacan que el hecho de si una lengua es LE para el usuario afecta la facilidad para utilizarla en la transferencia: los autores destacan estudios que dan como resultado que la influencia primaria involuntaria sobre L3 proviene de L2 y no L1, incluso en casos donde la proximidad tipológica favorecería transferencia de la lengua materna (Williams y Hammarberg 1998: 302-303). El concepto de lengua de transferencia por defecto se ideó precisamente para explicar este fenómeno y los estudios descritos en de Angelis y Selinker (2001), igual que los resultados obtenidos en los dos estudios de caso de los que da parte el capítulo de Angelis y Selinker, apoyan el modelo cuatripartito de Williams y Hammarberg (1998).

3.4. Aprendices adultos, maestros en aproximación

En el epígrafe anterior se presentaron criterios para determinar en qué momentos se puede pronosticar o esperar la ocurrencia de la transferencia, y dónde se origina. Ahora, continuaremos con una caracterización más concreta de su funcionamiento en adultos. Como explican Brian MacWhinney, Jan Hulstijn y Marjorie Wesche con sus colegas, para un aprendiz que emprende la tarea de aprender una LE desde un estado en que cuenta con un sistema neurolingüístico organizado y desarrollado en su L1, lo primero es aprovechar las estructuras existentes. Considérese la hipótesis de equivalencia de Swan (1997) citada en la introducción: a falta de indicaciones contrarias concretas, considera que la nueva lengua funciona igual que la materna/las que conoces. Como tal, el aprendizaje

es “parasítico” (esta es la suposición principal del ‘modelo parasítico’ para la adquisición de lenguas extranjeras, Hall y Ecke 2003). Por ejemplo, cuando un aprendiz de inglés encuentra una palabra nueva como “chair”, la trata como otra manera para decir ‘silla’ (una ‘extensión fonológica u ortográfica’, como la llama Hulstijn) y se intenta saltar la fase de empaquetado (y construcción de redes) que es característica de la adquisición de L1. En adelante, se intenta construir una estructura conceptual propia para la LE, ampliando los enlaces directos entre representaciones de esta lengua con las representaciones conceptuales (Hulstijn 2001: 260, MacWhinney 2001: 80-81, Wesche *et al.* 2010b: 41). Estos enlaces directos se fortalecen por contacto repetido [o sea, iteración], lo cual también ayuda a explicar por qué difícilmente se llega a los mismos niveles de detalle y complejidad en lenguas aparte de la L1: las instancias codificadas simplemente no llegan a la misma cantidad (Wesche y Paribakht 2010: 70), y además es fácil llegar a una fosilización de la “etapa de traducción” y ni siquiera esforzarse para enriquecer o profundizar las redes léxicas de la LE (Wesche *et al.* 2010b: 41, idea basada en Jiang, 2000).

Esta visión concurre con la idea de que mientras avanza la edad y se aumenta el volumen la experiencia, estamos cada vez más dispuestos a **recurrir a conjeturas, explotar las representaciones y agrupaciones guardadas** en vez de analizar las situaciones lingüísticas en detalle, y en general **fiarnos de aproximaciones** para ahorrar en ‘gastos de procesamiento’. Según Nick Ellis, las descripciones de niveles de competencia lingüística en LE dejan afirmar que se trata de uso formulaico (o sea, uso de agrupaciones guardadas) hasta niveles bastante avanzados, seguramente hasta el nivel intermedio (Ellis 2001: 59-60), o hasta el tercer estado (de los seis totales) del desarrollo de la interlengua propuestos por Pienemann (1984, 1989). Se ha de destacar que, según su clasificación, el 4º estado es el primero en que la comunicación no se limita solo a un número muy reducido de elementos, mientras los primeros rastros de uso de categorías sintácticas se muestran en el 5º estado y solo en el último nivel, el sexto, el aprendiz es capaz de realizar operaciones sintácticas más complejas:

Stage 1 learners rely on formulaic language, appropriate to a limited range of situations, but understood purely as chunks, so that no degree of manipulation of elements or adaptation to different circumstances is possible. Stage 1 is essentially non-syntactic. At Stage 2, the learner is able to produce utterances based on simple word order, with transparent meanings, generally of the SVO form. Knowledge of syntactic categories is still rudimentary, but the learner is able to vary this basic pattern to express meanings appropriate to /-81/ different situations. Stage 3 sees the first evidence of a capacity to manipulate material internally, although in this case the manipulation is rather limited. Learners are able to move a small range of elements (such as adverbs, one-word negation), and place these only at the beginnings or ends of sentences. It can still hardly be said that true syntactic categories are being used.

By Stage 4 manipulation is no longer restricted to a small number of elements which have to be located at the beginnings or ends of sentences. The identification of internal elements of an utterance is possible, and some degree of

manipulation of verb forms appears. At Stage 5 there are the first clear signs of operations on categories which can be regarded as syntactic. As a result, the degree of internal manipulation increases considerably. Finally, at Stage 6, internal analysis at the clausal level is possible, allowing some degree of subordination, and more complex syntactic manipulation.”

(Pienemann 1984, 1989; resumidos en Skehan 2000: 80-81)

Por otra parte, si consideramos las otras clasificaciones de niveles de lengua, p.ej., el Marco Europeo, los usuarios en niveles intermedios (B1-B2) ya están bastante emancipados y no tienen problemas sustanciales en la comunicación en un nivel cotidiano, lo cual sugiere que alcanzar este grado de independencia no supone tener control sintáctico avanzado sobre la LE, sino que más bien se apoya en las fórmulas habituales y fragmentos guardados. Esta tendencia de aprendices adultos a recurrir a aproximaciones y agrupaciones guardadas se puede caracterizar como ‘**superficialidad**’, porque se utiliza menos la información sintáctica y estructural para procesar enunciados, a su vez invocando conocimientos asociativos (Harrington 2010: 194-195). Además, también nos hacemos más aptos en formular mensajes comunicativos sin corrección sintáctica: como contamos con amplios conocimientos contextuales y esquemáticas y experiencias en anticipar lo que nuestro interlocutor puede saber o ignorar, podemos aprovechar de ‘audacias sintácticas’ y atajos que no sabe utilizar un niño. Así, si el enfoque pedagógico se centra solo en el aspecto comunicativo de la lengua (transmitir el mensaje), es probable que se llegue a una “fossilización cómoda” sin hacer avanzar la interlengua (Skehan 2000: 26, Skehan y Foster 2001: 184).

Como destaca María Luisa Roca Varela, la tendencia hacia un lenguaje formulaico es especialmente manifiesta en el habla; en esta modalidad el uso de la lengua es más sencilla y recurre a agrupaciones, mientras en forma escrita se intenta utilizar lenguaje más elaborado y variado, lo cual conduce a una cantidad aumentada de errores (Roca Varela 2014: 302). Esta tendencia se puede considerar otra prueba de la eficacia de la comunicación formulaica. Una posible explicación para este fenómeno es que, en la L1, se ha desarrollado una competencia binaria en forma de sistema de reglas y conjunto de ejemplares y se pueden aprovechar los dos, pero para lenguas extranjeras es posible que el sistema sintáctico no haya tenido posibilidades para alcanzar niveles sustanciales y por tanto sólo se cuenta con el sistema ejemplar (Skehan 2000: 165-166, Jiang 2000: 57-58).

La predilección de los adultos por el lenguaje formulaico se manifiesta sobre todo en la producción de la lengua, mientras otra peculiaridad que les caracteriza se exhibe ante todo en su recepción, y es el uso de la **inferencia**, es decir “utilizar informaciones disponibles para averiguar el significado de ítems nuevos” (Fan 2003: 224) sin comprobar la exactitud y certeza de los resultados. Son varios los autores que destacan que la inferencia es una técnica utilizada ampliamente en LE (p.ej. Carton 1971, Nation 1998, Paribakht y Wesche 1999, Chacón Beltrán 2000, Qian 2004, Berthele 2011, Fan 2003) y como afirma Paul

Nation, para aprendices es una estrategia de suma utilidad, ya que de ningún programa de estudio o profesor se puede esperar que cubra todo el vocabulario necesario para un uso normal de la lengua (Nation 1998: 9). Asimismo tiene su significación el hecho de que al empezar la instrucción de la LE, en la que una parte esencial del *input* se suele recibir en forma escrita, los aprendices se encuentran en un punto de partida bien distinto del de un niño que aprende a leer, dado que para aquel momento este ya cuenta con un amplio vocabulario (de por lo menos 6000 palabras) y unos conocimientos establecidos sobre el sistema gramatical de la lengua; o sea, se puede decir que la adquisición de la lengua (y el proceso simultáneo de la conceptualización del mundo) se hace por vías auditivas, complementado por *input* visual no lingüístico. El adulto (o joven) a su vez recibe una gran parte del *input* disponible de forma escrita, y el *input* auditivo muchas veces también se acompaña o se complementa con informaciones escritas. En estas condiciones, la segmentación fonológica se distingue radicalmente y asimismo va condicionada por las experiencias existentes con la ortografía y la fonología, igual que el léxico de lenguas diferentes. Además, se conocen técnicas de procesamiento de textos, que se llegan a emplear cada vez más al avanzar en sus estudios de la LE (Grabe 2010b: 94, Jourdenais 2001: 363-364). El estudio de Raphael Berthele (2011) también rindió el resultado de que **con avances en la edad y, lo que es notable, también en competencia plurilingüe, la habilidad en inferir aumentó**; es decir, los participantes mayores y con más experiencias lingüísticas, especialmente con lenguas emparentadas, alcanzaron un mayor grado de inferencias correctas en las tareas del experimento. Destaca Skehan (2000: 15) que inferir es una de las principales técnicas cognitivas de lectura y como tal, asimismo es característica de personas que usan su L1. Arguyen Herbert y Eve Clark y Timo Järvillehto con sus colegas que la **comprensión nativa es aproximativa y probabilística por naturaleza** (Clark y Clark 1977: 72-85, Järvillehto *et al.* 2008) y Skehan aclara que la mayoría de usuarios nativos de la lengua prefiere estimaciones aproximadas a análisis detallados para no parecer ‘pedantes flemáticos’ (Skehan 2000: 14). Estas afirmaciones fácilmente se pueden extender a contextos plurilingües.

En la práctica de inferir significados y fiarse de elementos cognados, no se puede obviar que aparte de ofrecer un recurso útil para avanzar en la lectura o audición también tiene su cara negativa. Rafael Berthele (2011: 195-196) indica que el vocabulario y los conocimientos adquiridos por esta vía siempre guardan cierta duda sobre su validez, sea en mayor o menor grado. Además, la certeza y aplicabilidad de la inferencia depende de los conocimientos que tiene el usuario de la lengua sobre el contexto y co-texto en los que aparece el elemento cuyo significado intenta averiguar. Como destacan Steffensen y Joag-Dev (1984), **los lectores tienden a obviar informaciones que no les parecen pertinentes según su concepción del mundo y añadir otras que para ellos ‘deberían’ estar presentes**, o sea, interpretar la lectura según les parezca conveniente. Esta tendencia se manifiesta incluso si en el léxico y la sintaxis del texto hay pistas que deberían ayudar en llegar a otras conclusiones. Un ejemplo curioso es el

experimento de Laufer y Sim (1985), en el que el texto elegido de Margaret Mead dejó entender que, basándose en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, niños y niñas deberían recibir educación diferenciada. No obstante, varios aprendientes participantes insistieron en que el texto afirmó lo contrario, porque nadie se atrevería a alegar algo así, ni mucho menos una autora femenina. Explica Laufer que, para interpretaciones parciales de este tipo, palabras desconocidas se acomodarán a la visión adoptada y pistas para deducciones contrarias se pueden suprimir fácilmente (Laufer 1997: 30). Esto concuerda con lo que declaran Marjorie Wesche y sus colegas (2010a: 10): que frecuentemente, los que leen en LE no se molestan a inferir los significados de palabras desconocidas, sino que de hecho les hacen caso omiso; además de su propia afirmación, Wesche *et al.* también refieren a Bensoussan y Laufer, 1984; Kim, 2003; Parry, 1993, igual que a Paribakht y Wesche 1999. Este último estudio dio como resultado explícito que, con la mitad de las palabras desconocidas en el texto de la tarea, los participantes ni siquiera intentaron averiguar qué significan (uno de los participantes dijo, por ejemplo, que 'no necesita saber qué significa' la palabra en cuestión) (Paribakht y Wesche 1999: 207). Diana Frantzen (2003: 176-177) refiere a una posible explicación para el fenómeno: la **certidumbre ignorante** (*oblivious certainty*); o sea, si uno cree que entiende bien el texto y/o la palabra en cuestión, no tiene por qué inferir significados ni comprobarlos.

Otro aspecto para considerar es que la preferencia para recurrir a agrupaciones guardadas y relacionar palabras nuevas con conocimientos anteriores sin comprobar su veracidad significa que, **si es posible evitarlo, no se modifican los conocimientos existentes**. Incluso en la adquisición de la L1 se ha detectado el mismo principio: primero, funciones nuevas se expresan con formas antiguas (Slobin 1973: 184). Se ha demostrado que los adultos tienen problemas sustanciales para cambiar sus pautas habituales: que los aspectos que son completamente nuevos pueden presentar obstáculos en fases iniciales de aprendizaje, pero como resultado final es posible que se adquieran 'mejor' que otros que son parecidos en lenguas conocidas, pero no coinciden completamente (como suele ser el caso). Explican Nan Jiang y Richard Schmidt que para aprendices de LE, los aspectos desconocidos requieren establecer nuevas categorías (como fonemas nuevos, por ejemplo), mientras los elementos semejantes se perciben como iguales a la L1 [u otra lengua conocida] y como tales, se procesan automáticamente; así, detectar los detalles en los que difieren requiere inhibir rutinas establecidas y modificarlas (Jiang 2000, Schmidt 2001: 29-30), proceso que se bloquea por la "atención aprendida" (Cintrón-Valentín y Ellis 2016: 4). Schmidt trae como ejemplo estudios sobre la fonología, lo cual podemos comprobar a base de experiencias personales como profesora de aprendientes estonios de español (entre otras asignaturas, también como profesora de fonética): a diferencia del español, en estonio (igual que en inglés) se distingue entre la oclusiva bilabial sonora /b/ y la fricativa labiodental sonora /v/, mientras en español esta última no existe. Incluso indicaciones concretas para prestarle atención e intentar evitar la /v/ labiodental se pasan por alto en muchas oca-

siones, y es uno de los rasgos distintivos del acento estonio en español, pero auditivamente, esta diferencia generalmente es minúscula e insignificativa, por lo cual no se suele detectar. Otro ejemplo sería el estudio de Master (1987) que investigó la adquisición del sistema de artículos en inglés y llegó a conclusiones que también apoyan la afirmación de que los rasgos parecidos suponen un impedimento difícil de superar: que los aprendices cuya L1 no cuenta con un sistema de artículos gramaticales (chino, japonés, ruso) necesitan más tiempo y, posiblemente, más instrucción en adquirirlo y los aprendices que sí los tienen (español y alemán) empiezan de una posición muy ventajosa, pero luego tienen problemas que no se atestiguan en el otro grupo de participantes.

Para el léxico, afirman Wesche y Paribakht (2010: 116) y Wesche *et al.* (2010a: 15) que tratar palabras en LE que no se lexicalizan en L1 [L2, Ln] supone un obstáculo para aprendices y tener correspondencias lexicalizadas (o sea, cognados léxicos y/o semánticos) facilita importantemente el aprendizaje. Sin embargo, por otra parte, tampoco es de esperar que las nuevas palabras no lexicalizadas resulten ser amigos falsos: si no se pueden transferir conocimientos anteriores, tampoco se puede desviar la transferencia. El modelo de representación léxica que propone Jiang (2000) asimismo apoya esta idea, sugiriendo que la mayoría de las palabras de LE nunca llegan a tener una representación semántica propia, sino que se le transfiere las características de un lema igualable de L1, a menos que este no exista. En el último caso hace falta construir nuevas representaciones semánticas para la nueva unidad léxica y como resultado, se parece más a unidades almacenadas en L1. A continuación se tratará en más detalle los principios que subyacen la transferencia léxica, para luego llegar a una definición y tratamiento de los falsos amigos, interés del estudio empírico realizado.

3.5. Grados de falsedad: ¿amigo o falso amigo?

En las partes anteriores del presente trabajo se ha destacado que los seres humanos están predispuestos a sistematizar y buscar correspondencias para poder trasladar sus experiencias previas/representaciones guardadas, siguiendo los principios de equivalencia (Swan 1997) y de entidad razonada (Kellerman 1983). Así, se reduce la disonancia cognitiva y la necesidad para un análisis detenido. Slobin (1973: 202-206, 1977: 89-90) refiere a esta tendencia en el lenguaje infantil como la búsqueda de la **transparencia** en el mapeo (que conceptos importantes tengan estatus morféxico independiente, como lo explica Kellerman 1983: 123), Naro (1978: 340-341) habla del **principio de factorización** ('expresar cada elemento invariable de significado que se intuye como separado con por lo menos una forma fonológica separada, invariable y acentuada', y por generalización, 'evitar la acumulación excesiva de elementos separados de significado en unidades formales sencillas') y Andersen ha acuñado el **principio 'uno-a-una'** (*one-to-one principle*: un significado a una forma o construcción clara e invariable; Andersen 1984, Andersen y Shirai 1994). Para la ad-

quisición de aspectos léxico-semánticos, y también gramaticales, de una nueva lengua, estos principios se traducirían en el traslado de las redes léxicas existentes a la nueva situación lingüística y cultural, luego llegando a refinarlas a través de series de hipótesis aproximativas plasmadas por el *input* recibido (Nemser 1998: 113-116).

En otras palabras, se modifican las pautas habituales solo en caso de que se presente necesidad: si no se llega a comunicar o entender lo deseado. Como somos todos seres humanos, y en rasgos generales, tenemos experiencias parecidas en la vida, es una suposición lógica que mucho de lo que sabemos se pueda aplicar en el contexto nuevo. En esta línea de pensamiento se ha supuesto que existe una cantidad de ‘primitivas semánticas’ y lingüistas, por ejemplo, Roger Schank, George Miller junto con Phil Johnson-Laird, y Anna Wierzbicka, se han esforzado en determinarlas. La idea de un vocabulario universal también va de mano con la gramática universal. No obstante, los intentos en determinar el ‘alfabeto de pensamientos humanos’ propuesto por Leibniz han tropezado con tantas dificultades que ninguno de los conjuntos propuestos cuenta con aceptación general, o, como lo pone Jean Aitchison, no existe ningún acuerdo sobre cuáles son estas primitivas semánticas. Esto no necesariamente prueba su inexistencia, ya que algo mucho más difícil de hacer que probar su existencia, pero pone de relieve que las lenguas y culturas diferentes tienen maneras muy distintas para conceptualizar el mundo y expresarse (Aitchison 2012: 92-96). O, como lo pone Morante Vallejo, “En el concepto de categorización está implicado el de prototipicidad: las lenguas pueden tener la misma traducción para las palabras cuando se emplean en los sentidos centrales, pero no cuando se usan en sentidos figurados.” [2005: 40; Lubliner y Hiebert (2011: 7) también refieren a la misma característica de las lenguas] Viberg titula este fenómeno **pautas idiosincrásicas de polisemia** (*language-specific patterns of polysemy*, Viberg 1998: 122).

Así se ve que al considerar los principios descritos arriba que generalizan y facilitan el aprendizaje, siempre hay que tener presente que las equivalencias léxicas entre dos lenguas distintas no coinciden en sus límites semánticos³. La lengua humana se caracteriza por solapamientos, redundancias e idiomatizaciones: polisemia, homonimia, expresiones que pueden emplearse tanto en sentidos figurados como literales (*ditropic expressions*, Kellerman 1983: 123), fraseologismos, expresiones idiomáticas, metáforas, etc. Cada uno de los términos listados constituye un campo de estudio propio y asimismo presenta problemas para su óptima definición, pero no es la intención de la presente tesis entrar en esta polémica sino ilustrar que las ‘pautas idiosincrásicas de polisemia’ (Viberg 1998) y bifurcaciones semánticas, igual que la especificidad de los colocados habituales, son características del lenguaje como un sistema de transmisión cultural.

³ Wesche y Paribakht (2010: 167, nota 5) van tan lejos como para decir que ‘no coinciden nunca’, pero difícilmente se puede probar una afirmación tan categórica.

Frecuentemente, la táctica de la inferencia discutida en el apartado anterior coincide en la práctica con la transferencia lingüística, que se realiza a través del traslado de elementos cognados y rasgos análogos, lo cual permite ampliar el vocabulario en grado exponencial y llegar a emplear la gramática sin tener que volver a categorizar el mundo. Aquí cabe señalar que en este trabajo se trata **el término ‘cognado’** en el sentido que le ofrecen Lightbown y Spada (2006: 99): **son cognadas las palabras que tienen forma parecida y significado igual en lenguas diferentes**. Es una de las dos perspectivas posibles para considerar el término. La otra posibilidad es partir del origen etimológico, así serían cognadas “únicamente aquellas palabras con un origen etimológico común que en algún momento de la historia han cambiado total o parcialmente de significado”, como lo hacen Banta 1981, Bellomo 1999 o Postigo Pinazo 1998 (referidos por Chacón Beltrán 2000: 224-225). Esta visión es problemática, primero, por considerar que las ‘palabras cognadas’ deben haber cambiado de significado (lo cual les convertiría en *falsos cognados*, como se discutirá próximamente), y, segundo, porque para un aprendiz [o usuario] habitual de una lengua el trasfondo histórico-lingüístico no resulta de ayuda, no realiza un análisis etimológico para cada palabra que encuentra. Además, este tipo de análisis supondría una acción deliberada y premeditada por parte del aprendiz/usuario, mientras lo habitual —tal y como se discutió más arriba— es no detenerse en palabras concretas e intentar inferir el significado por el contexto. Así, la definición aquí adoptada es “más pragmática y pedagógica” (Chacón Beltrán 2000: 225), postura también defendida por autores como Carroll 1992, Frantzen 1998, Granger 1993, Odlin 1989 y también Hidalgo y de Rioja (2015), según afirma de Rioja (2015). Carroll resume su posición, y la que se defiende aquí, diciendo que **el emparejamiento de cognados resulta cuando un individuo concreto en un momento dado establece una conexión entre sus representaciones mentales guardadas** (Carroll 1992: 96).

Después de considerar la definición de lo que son los cognados, es imprescindible parar algo más en el término **‘falso amigo’** que, de hecho, ya se ha utilizado repetidamente a lo largo del presente trabajo, igual que las implicaciones que tienen las diferentes vías para definir lo que es un falso amigo. Según la definición clásica, son falsos amigos (*faux amis*) “dos voces que comparten la misma etimología, generalmente latina o griega, y que conservan grafías idénticas o bastante similares para reconocerlas fácilmente al pasar de una lengua a otra” (Prado 2009: 9). Se explican las divergencias en significado o forma con su evolución por vías distintas, ya que “una vez prestadas, las palabras se hacen con una vida propia en la lengua que las tomó prestadas, mientras en la lengua donante continúan su evolución independiente” (Granger 1996: 106). Pedro Chamizo Domínguez llama este tipo de palabras decepcionantes ‘falsos amigos semánticos’, mientras en el caso de carecer de parentesco etimológico, serían ‘falsos amigos por casualidad’ (Chamizo Domínguez 2009: 1112-13), caso que John Carroll llama ‘cognados accidentales’ (Carroll 1992). Para complicar aún más la situación, Lubliner y Hiebert (2011: 78) proponen que el término *falso amigo* se debería utilizar sólo para unidades léxicas que no

comparten significados, lo cual reduciría notablemente su uso. Para las unidades cuyos significados se solapan en cierta extensión, recomiendan utilizar *cognado parcial*. Gillian Moss, de manera muy semejante, sugiere que el término *falso amigo* se debería reservar para palabras que no comparten una etimología común, asimismo restringiendo el uso que se suele hacer de este término (Moss 1992: 142). Sin embargo, es más frecuente, o por lo menos más práctico, utilizar los términos ‘falso amigo’ y ‘falso cognado’ como sinónimos y no incurrir en una distinción etimológica. Chacón Beltrán 2000 y Prado 2009 han optado por la misma solución; Postigo Pinazo (2007) evita la discusión sobre el tema en la introducción a su diccionario, pero incluye tanto entradas con etimología compartida (la mayoría) como las accidentales (p.ej., el inglés *pie* y el español *pie*). También fomenta la coherencia terminológica del trabajo si ‘**cognado/amigo**’ se emplea en el sentido de tener **forma y sentido igualables**, y ‘**falso cognado/falso amigo**’ refiere a unidades que **decepcionan con su forma semejante**, clasificación que coincide con la propuesta de Jiang (2000: 67) que distingue entre *desconocidos*, *amigos* y *falsos amigos*.

Otro aspecto que merece atención más detallada es el grado de solapamiento semántico que tienen las unidades respectivas en dos lenguas yuxtapuestas. Pedro Chamizo Domínguez (2009) ha tratado el asunto desde la perspectiva de la teoría de conjuntos y Granger (1996) y Franzen (1997) ofrecen unas clasificaciones muy parecidas; según la visión que presentan, los falsos amigos se pueden dividir en las siguientes categorías:

- Falsos amigos totales (para Granger, *totally deceptive cognates*), en que hay una disjunción completa de significados (como se ha sugerido, son mucho menos frecuentes que las parciales). Franzen llama a este tipo ‘falsos amigos seguros’ (*reliably false*), como por ejemplo el inglés *carpet* y el español *carpeta* (Franzen 1997: 245).
- Falsos amigos parciales (para Granger, *partially deceptive cognates*), en que hay cierta coincidencia entre los significados en las dos lenguas. A su vez, se pueden dividir en:
 - hiperónimos o hipónimos, para los que en una de las lenguas el significado del falso amigo queda incluida en la semántica de la unidad comparable en la otra lengua, como el inglés *crime* y el español *crimen*, que tiene un uso más restringido.
 - unidades en que hay intersección entre la semántica de las lenguas diferentes, o sea solapamiento hasta cierto grado.

Franzen destaca que los falsos amigos parciales se pueden considerar ‘falsos amigos inconstantes’ (*unreliably false*), ya que en algunas situaciones su significado se puede trasladar a la otra lengua, pero en otras, no; p.ej., el español *introducir* no se puede emplear en el sentido inglés *to introduce s.o. to s.o. else* (“presentar”), pero sí para decir *to bring up a topic*, o el español *cuestión* puede emplearse para el inglés *question* si significa *asunto*, pero no como sinónimo de *pregunta* (Franzen 1997: 246).

La última aclaración que se quiere hacer en cuanto al uso del término *falso amigo* atañe a su aplicabilidad a los diferentes niveles de la lengua. Generalmente se lo reserva estrictamente para el léxico, o sea para las ‘palabras semánticas’ o ‘palabras conceptuales’. Sin embargo, si consideramos que conocer una palabra supone, además de saber ‘qué significa’, también saber cómo utilizarla, en qué contexto aparece y cuáles son sus colocados habituales (o sea, su forma, significado y uso; Nation 1998), los errores léxicos semánticos (aquellos que son resultado de la transferencia interlingüística inclusive) de hecho merecen una consideración más amplia. Lea Meriläinen (2006: 163-164) los divide en cuatro tipos⁴:

1. *Calcos o préstamos semánticos* (para cuyo caso el significado prestado no existe, lo cual los equivale a los *falsos cognados totales* de Chamizo Domínguez, 2009 y Ganger, 1996)
2. *Extensiones semánticas* (para las cuales la coincidencia semántica es parcial, conque se las puede igualar a los *falsos cognados parciales*)
3. *Errores de colocación* (desviaciones en la agrupación habitual de palabras)
4. *Errores de preposición* (a estos, se podría añadir también los *errores de afijo* y así conseguir la categoría de *errores en elementos funcionales*)

Explica Meriläinen que decidió incluir los errores de preposición entre los errores léxicos porque en su estudio, este tipo de errores fue el resultado de la transferencia de las propiedades semánticas de los morfemas declinativos del finlandés al inglés (Meriläinen 2006: 164). En realidad, no es necesario decidir definitivamente si consideramos que preposiciones o morfemas declinativos cuentan con un componente semántico; más bien sería oportuno tratarlos como parte del uso de las palabras conceptuales, o sea, de manera parecida a cómo se trata los colocados. También resalta Morante Vallejo (2005: 41) que “Las palabras que en lenguas relacionadas significan lo mismo pueden ser falsos amigos en términos colocacionales o sintácticos (subcategorización de preposiciones, categorías gramaticales, esquemas sintácticos).” Por ende, también se puede hablar de *falsos amigos* entre preposiciones y morfemas, y se les puede extender la misma clasificación que se ofreció más arriba: los hay *totales*, como los morfemas *-s* en estonio (marcador del inesivo) y *-s* en inglés o español (marcador del plural), y *parciales*, como *en* en español e *in* en inglés. De ahí que se incluya la categoría de *errores en elementos funcionales* en la clasificación y que se pueda hablar de *falsos amigos gramaticales*, como lo hacen también Muñiz Cachón (2001) y Tamm y Kivik (2017: 268).

A la luz del razonamiento anterior se propone, para la parte empírica posterior, una definición de los ***falsos amigos*** o **transferencia desviada: son falsos**

⁴ Aquí, la clasificación de errores que ofrece Meriläinen se propone para apoyar la definición ampliada del término *falso amigo*, mientras la clasificación detallada que se utilizó en el corpus se ofrece en la presentación del estudio empírico (véase apartado 6.1.1, pp. 121-124)

amigos aquellos elementos lingüísticos que se usan en sentidos desviados, en comparación con la norma vigente, por influencia de otra lengua. Aquí, una consideración posiblemente problemática es la mención de la ‘norma vigente’. Efectivamente, Gimeno Menéndez y Gimeno Menéndez (1991: 745) afirman que lo que ellos denominan *interferencias* del inglés (anglicismos) no están integradas en la lengua destino, ni lingüística ni socialmente. Por otra parte, el uso de los falsos amigos del inglés es tan extenso (especialmente en Hispanoamérica) que se puede cuestionar esta definición. Sin embargo, cuestiones prácticas exigen establecer criterios para decidir si algún elemento se considera desviado o no y, además, el corpus estudiado en la parte empírica de esta tesis consta de ejemplos del lenguaje académico, que tiene unas expectativas y exigencias algo diferentes en comparación con situaciones cotidianas de habla. Una posibilidad adicional que se aprovechó para no adoptar un tono demasiado condenatorio es evitar el uso de la palabra *error* y referir a los resultados encontrados en el corpus analizado como *desviaciones*. Así, se intenta **ofrecer una visión de retrodicción sobre el conjunto de datos recogidos que aparecieron en un contexto temporal y social concreto y podían compararse con lo que en el momento dado se consideraba ser la lengua normativa.** Se va a parar más en los criterios para establecer la norma y comprobar la correspondencia de elementos concretos con la misma, pero ya en la presentación del estudio realizado.

Con lo que se ha discutido más arriba, queda claro por qué los aprendices, al encontrar elementos que tienen forma parecida a los que conocen, lógicamente proceden a suponer que también coinciden en el significado y en el uso, hasta que el *input* y la retroalimentación recibidos, junto con el análisis de los mismos, les indiquen la falacia de tales hipótesis. Por tanto, si un grupo de aprendices tiene un trasfondo lingüístico parecido, tienden a desviarse en los mismos elementos de la LE aprendida y así, **descubrir este tipo de errores de transferencia sin intervenciones externas resulta “casi imposible”** (Lightbown y Spada 1993: 96) y los elementos que *parecen* conocidos de hecho son más peligrosos que los que no presumen de ser ‘amigos’ (Arnold 1992, citado en Chacón Beltrán 2000: 227; Spada 1997, Paribakht y Wesche 1999, Fraser 1999, Chacón Beltrán 2000). Por ejemplo, el estudio de Lightbown y Spada (2000) dio como resultado que el uso de adverbios y la formulación de preguntas de sus aprendientes francófonos de inglés se vio influenciado claramente por su L1, mientras los mismos aprendices estaban inconscientes de tales influencias. En el estudio de Chacón Beltrán (2000), aprendices hispanohablantes de inglés tuvieron que evaluar en qué grado conocieron las palabras presentadas en la tarea (desde evaluarlas como ‘desconocidas’ hasta afirmar que las ‘saben’ y son capaces de proporcionar un sinónimo o una traducción); los resultados de esta autoevaluación mostraron que los participantes creían conocer las palabras seleccionadas, pero en realidad erraron. Como dice Chacón Beltrán, “los aprendices aceptan el conocimiento de la palabra y, por tanto, ante tal suposición no proceden a su comprobación ni con estrategias individuales —como averiguar el significado a través de un diccionario— ni con estrategias sociales —como

preguntar al profesor o a un compañero— ya que, en principio, pueden carecer de motivos evidentes para sospechar que el significado es distinto.” (Chacón Beltrán 2000: 361). También es su conclusión que en los niveles intermedio-bajo e intermedio, los alumnos hispanohablantes “sobreestiman la relación de parentesco y la semejanza entre la lengua inglesa y la española. Por consiguiente, muestran una predisposición a encontrar más equivalencias entre ambas lenguas /.../ de las que hay realmente” (Chacón Beltrán 2000: 362).

A las consideraciones anteriores asimismo hay que añadir que los estudios sobre los falsos amigos que se ha conseguido localizar (como el de Chacón Beltrán, p.ej.) suelen centrarse en la modalidad receptiva (lectura) donde los aprendices tienen un contexto para apoyarles, mientras que escribiendo son ellos los que crean el contexto y por tanto están completamente a solas con los cognados falsos. **La única manera para superar las tendencias naturales es entrenar los mecanismos de ejercitación, supervisión y adiestramiento** en la multiplicación y fortalecimiento de representaciones que poseen las redes neurales funcionales (MacWhinney 2001: 88), o sea fomentar el aprendizaje consciente y reflexivo. Es éste el punto de partida para el apartado sobre la teoría pedagógica y el estudio empírico que se presenta en la segunda parte de la tesis, junto con las implicaciones que tiene para la enseñanza.

4. Implicaciones pedagógicas

En los capítulos anteriores de esta parte teórica, se arrojó luz sobre los procesos que actúan en la adquisición de las lenguas y qué tendencias afectan a los aprendices adultos a la hora de aprender lenguas extranjeras. Las ideas más fundamentales que se quiere volver a destacar son la del modelo iterativo (Smith *et al.* 2003, véase p. 33) y, en relación estrecha, la del grado en que el proceso de aprendizaje depende del *input*. La iteración, o sea el contacto repetido es un factor esencial en la construcción de las redes mentales y profundiza los conocimientos que tenemos sobre las palabras. La naturaleza de estos contactos repetidos, o sea las características del *input* recibido determinan, en amplia extensión, cómo son las representaciones mentales que se guardan. Como resalta Patsy Lightbown (1985), los aprendientes solo pueden asimilar contenidos a los que están expuestos. Cita su estudio de 1980 para el que, durante dos años, siguió la adquisición del francés de dos canadienses angloparlantes de 6 años de edad, en un contexto de inmersión. Durante este período, no llegaron a utilizar las preguntas invertidas típicas del francés. No obstante, el análisis de la interacción con la docente reveló que ella tampoco las había invertido, y un análisis adicional de las preguntas en el francés de Quebec y Francia mostró que allí es más frecuente utilizar las preguntas sin inversión. Por lo tanto, aunque sea muy fácil deducir que el hecho de que los dos chicos investigados no invirtieran las preguntas es un “determinado nivel de desarrollo” y pasaría cuando avancen más, no sería posible si nunca han tenido contacto con el rasgo en cuestión. (Lightbown 1985: 265) Este hecho pone de relieve la responsabilidad del profesor de lengua extranjera, ya que es la persona que proporciona la vasta mayoría del *input* y prepara al aprendiente para enfrentarse a la nueva lengua fuera del aula. El profesor decide qué materiales y temas tratar, y de qué manera. A continuación, en este capítulo sobre las implicaciones pedagógicas de la teoría de adquisición de lenguas,

- se discuten temas relacionados con enfoques pedagógicos diferentes y
- el lugar que tienen la reflexión metalingüística y la precisión léxica en una clase moderna de lenguas.

En gran medida, coinciden con la argumentación expuesta en Kruse (2014), artículo que trata el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como un proceso social, sinérgico y consciente. El otro tema principal será **la problemática de los falsos amigos**, tanto en un nivel gramatical como especialmente el léxico. Se pregunta:

- ¿Qué retos y oportunidades ofrecen la transferencia y los cognados, tanto verdaderos como falsos, para el profesor y el aprendiente?

Como una introducción, se empieza con una contextualización del problema dentro del marco del desarrollo de los enfoques pedagógicos y métodos didácticos.

Cuando en los años setenta del siglo XX se introdujo el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, supuso un gran avance teórico en comparación con los enfoques anteriores y ningún tratamiento ni método moderno puede prescindir de sus principios básicos, concretamente, de la necesidad de tratar la lengua como un instrumento de comunicación y no una cosa-en-sí. Experiencias didácticas personales han probado que tiene muchas ventajas sobre los enfoques anteriores. Los aprendientes se ven motivados por un avance rápido y tareas de utilidad práctica, pero asimismo se han destacado algunas carencias que hacen buscar alternativas para **complementar un currículum basado en métodos comunicativos** con materiales más explícitamente gramaticales, metalingüísticas o enfocados en la complejidad de la semántica. Como destaca Jan Hulstijn, en la pedagogía de LE en la actualidad prevalecen dos tendencias:

1. Existe una presión fuerte para avanzar a ritmo acelerado, sin preocuparse mucho por la comprensión detallada del *input* o por completar todas las tareas.
2. La inferencia constituye la estrategia principal para la comprensión (Hulstijn 2001: 282).

A estas predilecciones se puede añadir una tercera tendencia que hace preocupar a los investigadores que abogan por el translingüismo (p.ej. García 2012, Cenoz 2013, Cummins 2007, Cook 2007):

3. El uso exclusivo de la lengua meta en el aula, o sea, (el intento a) la exclusión de las otras lenguas de los aprendientes.

Como destacan Hall y Cook (2013), ese rechazo teórico difícilmente se puede poner en práctica y según su estudio ampliadísimo entre una muestra internacional de profesores de lengua, también es notablemente reducido el número de docentes que, en realidad, no emplean la(s) lengua(s) de los aprendientes en complemento a la lengua aprendida. Como se verá en adelante, el aprovechamiento de las otras lenguas pertenecientes a los portafolios de los aprendientes tiene ventajas importantes para el proceso de aprendizaje.

La competencia léxica es uno de los aspectos más trascendentales de la competencia en LE. Como destaca Batia Laufer (1997), la comprensión de un texto no es posible sin la comprensión de su vocabulario, sea en L1 o LE. También explica que con esta afirmación no quiere equivaler la comprensión lectora a la comprensión léxica, ni decir que el vocabulario es lo único que determina la calidad de la lectura, pero sí que la determina en mayor grado que los otros componentes de la lectura, como predicciones acerca del contenido del texto, inferencias basadas en el contexto o reconocer el tipo de texto y su estructura. Esta declaración de Laufer también se puede considerar sumamente lógica,

porque solo cuando se entienden las palabras (o por lo menos una cantidad considerable de ellas) será posible empezar a emplear estrategias cognitivas. Aunque muchas veces la discusión sobre la enseñanza o el aprendizaje explícitos se centra en la manera en que se trata la gramática en clase, en realidad la precisión léxica es una cara igual de importante de la problemática. Como afirma Chacón Beltrán (2000: 140-141), "... la incuria a la que se ha visto relegado el componente léxico en el ámbito de la enseñanza de una L2 está totalmente injustificada." Anne Vermeer (1992: 147) declara que "conocer palabras es la clave para comprender y ser comprendido", mientras Laufer (1998: 255) afirma que la diferencia más sobresaliente entre aprendices y hablantes nativos de la lengua meta reside en su competencia léxica.

A continuación, se detallará **por qué un tratamiento explícito es más eficaz e imprescindible precisamente desde el punto de vista de la enseñanza de los falsos amigos**, tanto gramaticales como léxicos, y **por qué es oportuno enfocarlos no sólo para tener una idea más clara de estos elementos concretos de parecido falso**, sino también desde el punto de vista de **fomentar la conciencia lingüística**. Se empieza con un breve panorama histórico (para más detalles, ver Richards y Rodgers 2003, el resumen minucioso en Chacón Beltrán, 2000: 39-68, o bien Morante Vallejo, 2005) para luego continuar con un razonamiento basado en el funcionamiento de los procesos cognitivos partícipes del proceso de aprendizaje, o sea, se volverá a aspectos de la memoria y adquisición de lenguas presentados en la parte teórica desde la perspectiva de las implicaciones que tienen para la enseñanza.

4.1. Consideraciones terminológicas

Antes de seguir con una introducción a las maneras en que los enfoques históricos (entre ellos, el enfoque comunicativo) han permitido tratar el tema de los falsos amigos, conviene parar en algunos términos que recurrirán a lo largo de la argumentación, empezando por la **inferencia léxica** (tratada ya en el apartado 3.4. desde el punto de vista de la adquisición, pero enfocada ahora desde una perspectiva didáctica) y el término **aprendizaje incidental** que guarda una relación estrecha con la misma. Explica Jan Hulstijn que se consideran incidentales los conocimientos que se adquieren como 'subproductos' de actividades de audición, articulación, lectura o escritura [o sea de manera implícita, como desprende de la definición que se ofrecerá próximamente]. Según el planteamiento más difundido en la literatura sobre la adquisición del vocabulario en L1 y LE, la mayoría del vocabulario se adquiere de esta manera, o sea incidentalmente: por vías de la inferencia, sin comprobar si las conclusiones sacadas a base del contexto, co-texto y los conocimientos anteriores son correctas y fundamentadas. Según se establece, son pocas las palabras que se adquieren mediante 'aprendizaje intencional', o sea en actividades que se destinan a memorizar información léxica (Hulstijn 2001: 266, 271). A la pareja 'inferencia léxica y aprendizaje incidental' se vinculan otras paralelas, concretamente

‘tratamiento explícito e implícito’ y **‘evidencia negativa y positiva’** y **‘aprendizaje y adquisición’**. Estos términos son los más centrales del debate pedagógico que atraviesa todo el siglo XX y continúa también en el siglo XXI (ver, por ejemplo, la discusión en DeKeyser 2008). Todos los términos destacados se conglomeran en un mismo núcleo: la manera en que la docencia debería influenciar el proceso educativo. O sea, el debate se centra alrededor de si los alumnos deberían adquirir el idioma extranjero o aprenderlo. En el caso de adquisición se confía en la experiencia individual y práctica que lleva al dominio de la lengua extranjera, basándose en evidencia positiva (cómo funciona la lengua) que le lleva al alumno a inducir las reglas gramaticales y los significados de las palabras, sin consciencia de lo que se está aprendiendo (según la definición de aprendizaje implícito que ofrece Robert DeKeyser, 2008: 314). En contraste, en la presente tesis se adopta la visión de Nick Ellis que **las lenguas extranjeras se aprenden** (Ellis 2001: 36). En este caso, el proceso de aprendizaje (y enseñanza) se trata como desarrollo consciente que implica objetivos y análisis y, además, también **corrección**, primero en el sentido de que los aprendices deberían **perseguir un uso correcto** de la LE, para que la comunicación, especialmente con hablantes nativos, resulte lo más eficaz posible, y exenta de malentendidos. Segundo, también implica la **corrección de desviaciones** por parte de docentes, adoptando formas más y menos sutiles y explícitas. Se considera que es una función fundamental del profesor proporcionar información explícita sobre el funcionamiento de la lengua, o sea, tratar las regularidades e irregularidades e incitar la reflexión metalingüística, en vez de confiar en el surgimiento espontáneo de las conclusiones sobre el sistema lingüístico. Una parte importante de esta información es también la **evidencia negativa** que muestra cómo *no* funciona la lengua. Cabe destacar que, según algunas posturas, la discusión metalingüística también se incluye entre la evidencia negativa:

Positive evidence is language used; that is, utterances in context. Negative evidence is language mentioned. From this categorization it follows that negative evidence includes not just correction of learner errors, but also instruction and metalinguistic explanation; what Schwartz and Gubala-Ryzak (1992) refer to as explicit positive evidence. (Gregg 2001: 170)

Para el tratamiento de falsos amigos, un problema especialmente difícil de solucionar para cualquier aprendiente de lenguas tanto en el plano gramatical como en el léxico, difícilmente se imaginan posibilidades que no incluyan este tipo de evidencia negativa. Por supuesto, se puede incorporar los elementos ‘peligrosos’ en las tareas sin referir a formas homólogas en otras lenguas, pero a continuación se defiende la postura de que no es la manera más eficaz ni la más oportuna. En este apartado pedagógico se ofrecen los argumentos que llevaron a esta posición.

4.2. Panorama histórico de los enfoques pedagógicos sobre la enseñanza de LE

El propósito de esta parte histórica es determinar de qué manera se trataron las regularidades de la gramática y el componente léxico-semántico, más concretamente el tema de los falsos amigos en las etapas diferentes del desarrollo del campo de enseñanza y aprendizaje de LE. En otras palabras, busca explicar **por qué existe una necesidad para defender el uso de la discusión metalingüística, las comparaciones interlingüísticas y el empeño en la precisión.**

Como es sabido, tradicionalmente la enseñanza de LE se basó en el modelo según el cual se enseñó latín, el método que se ha llegado a llamar el de gramática y traducción. En este método, las listas de cognados falsos se situaban en una posición central si alumnos estudiaban lenguas emparentadas (Chacón Beltrán, 2000: 41). Por otra parte, la práctica más extendida consistía en un “aprendizaje memorístico” que “no mantenía ninguna relación con la lengua de la comunicación real”, ya que ésta no era el objetivo del aprendizaje (Richards y Rodgers 2003: 13-14). Más tarde, durante la primera mitad del siglo XX, en los métodos directo, de lectura y audiolingüe se puede suponer que los falsos amigos quedaban sin tratar ya que en el primero se proponía una enseñanza completamente implícita y en los tres no se preveía usar la lengua materna ni otras LE en clase (si es que hubo clase, porque para los métodos de lectura y el audiolingüe no era necesario acudir en persona). En los años cuarenta y sesenta, se vio el auge de las prácticas conductistas que consideraron al aprendiente como una *tabula rasa* que adquiere la lengua mediante la recompensa de respuestas “correctas” y el castigo de respuestas “incorrectas” (CVC 2017). Como este enfoque no incluía la reflexión metalingüística, sino que se sostenía en la repetición, se puede suponer que el tratamiento de los falsos amigos solo pudo ser superficial y mecánico en el mejor de los casos. Probablemente, las prácticas conductistas y el método clásico de gramática y traducción son las razones por las que las prácticas explícitas, igualadas a la memorización de listas de vocabulario, la compleción de ejercicios descontextualizados de gramática y la corrección de ‘errores’ (o desviaciones, o lo que se decida llamarlos) se encuentran en una posición estigmatizada en ciertos círculos pedagógicos y teóricos. En los años cincuenta cuando se inició el estructuralismo, se introdujo el análisis contrastivo que pretendía aplicar los principios de la gramática universal para hacer comparaciones sistemáticas entre los sistemas lingüísticos de lenguas diferentes. Una idea que sí puede resultar útil es que “[d]urante décadas se pensó que los problemas hallados al aprender una segunda lengua radicaban, principalmente, en la disparidad y la falta de equivalencia entre los dos sistemas que entraban en contacto, esto es, la lengua materna y la lengua meta.” (Chacón Beltrán 2000: 45). Si consideramos la hipótesis de transferencia/equivalencia (que si no hay razón para hacer lo contrario, apóyate en los conocimientos anteriores), esta visión parece bastante acertada. Sin embargo, en el estructuralismo no se aplicaba al léxico, el cual se quedaba en el trasfondo, fuera del

área de interés. Con ese desinterés general en el léxico, el mismo destino les tocó a los falsos amigos léxicos.

En la visión detallada que proporciona Chacón Beltrán (2000) se puede ver que mientras en los años 60 y 70 del siglo XX una de las cuestiones de estudio más actuales fue precisamente si es más eficaz enseñar una lengua y aprenderla o bien tiene mejores resultados su adquisición natural y espontánea, rindiendo casi superfluo al profesor, para los años 80 los estudios empíricos habían llegado a probar que **una labor pedagógica premeditada y estructurada es superior a la adquisición puramente inductiva e implícita**. Hoy día, los que no estén al día con el debate antes mencionado pueden fácilmente tener la pregunta de cómo es posible cuestionar la necesidad de tener un profesor en la clase de lengua, pero a la luz de los métodos clásicos no resulta tan evidente. Considérese que, en el método más tradicional, el de gramática y traducción, el contenido del curso se encontraba tan rígidamente establecida y documentada que, en efecto, cada persona que supiera leer era capaz de aprenderlo independientemente. Como contrapartida, el método de lectura que se practicaba en los años 20 y 30 (sobre todo en los EEUU) evitó completamente el componente gramatical y básicamente dejó a solas al alumno en su proceso de adquirir la lengua extranjera. Otra consideración es que el objetivo de la adquisición de otra lengua siguió siendo el desarrollo intelectual personal, proporcionando posibilidades más amplias para la lectura y no para la comunicación personal. No se olvide de que todavía en aquella época las posibilidades de llegar a utilizar esa lengua en práctica eran formidablemente más reducidas que ahora, ya que viajar era privilegio de pocos y no hubo recursos para la comunicación intercultural electrónica que existen ahora.

Como bien es sabido, en los años 80 se iba difundiendo un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo. Siendo sucesor del auge del conductismo, suponía un avance significativo para el alumno, porque se puede decir que sus intereses se trasladaron al centro de interés, en vez de verle como un sujeto inerte que sólo repite el *input* recibido y no participa en el proceso de crear y desarrollar conocimientos. Para la mayoría de personas, ¿para qué otro objetivo estudiar lenguas extranjeras si no para comunicarse? Se centró el interés en la competencia comunicativa, sobre todo la negociación del significado, que se basa en principios comunicativos como los que formuló Paul Grice: que la comunicación eficaz se basa en las máximas de cantidad, calidad, relevancia y manera; se supone que se proporciona información verdadera y fundamentada en cantidad suficiente (ni más ni menos), relacionada con la presente conversación y organizada de manera clara, breve y sistemática. O sea, si el interlocutor dice algo, se espera que hay una razón para hacerlo, y que su intención es ser comprendido (Grice 1975: 45-46). Surgieron posiciones como las de John Truscott que declararon que corregir la gramática no es sólo ineficaz, sino que es hasta perjudicial y que la hipótesis de percatación (*noticing hypothesis*: que para aprender algo es necesario percatarse de su existencia, no solo detectarlo en el sentido de registrar su existencia inconscientemente) no tiene ningún fundamento cognitivo, sino que percatarse

de rasgos gramaticales sólo es necesario para desarrollar los conocimientos metalingüísticos y no la misma competencia lingüística (Truscott 1996, 1998). El enfoque léxico iniciado por Michael Lewis en 1993 con el libro del mismo título (*The Lexical Approach*) partió de la premisa de que las agrupaciones léxicas forman la base de la lengua y la gramática es solo su autoorganización que no se debería enfocar en el aula. Se veían mal las prácticas conductistas de comparaciones explícitas entre lenguas concretas, inspiradas en el análisis contrastivo, igual que la traducción en el aula de lengua extranjera. Los falsos amigos, tanto en el léxico como en la gramática, quedarían incluidos entre estas prácticas estigmatizadas. La razón para esta actitud, como destaca Carl James, era que el análisis contrastivo se había originado en “los cuartos de atrás de lingüistas” y no en el aula, o sea en el uso real (James 1996: 145) y que al alumno se veía como una rata con quien se puede manipular para conseguir tal y cual resultado. Añade Robert DeKeyser que **se invirtió mucho ímpetu investigador en probar la ineficacia de la enseñanza explícita, mientras pocos estudios intentaron demostrar la eficiencia del aprendizaje implícito en la adquisición de competencia morfosintáctica** parecida a los hablantes nativos, sin conocimientos sobre las regularidades sistemáticas (DeKeyser 1994: 92).

Sin embargo, el hecho de posicionar los contenidos alrededor del principio de adquisición implícita pronto presentó complicaciones, concretamente **sufrió la precisión léxica**. Por una parte, hay pocas palabras que sólo tengan un único significado. Por otro lado, como en los desarrollos metodológicos más radicales del enfoque comunicativo se evita siempre que posible proporcionar información explícita sobre la semántica de las palabras que se presentan en los materiales didácticos (o sea, decir “qué significan”, especialmente en otras lenguas), la única vía de actuación que queda para el alumno es la inferencia. Explican Wesche *et al.* que esta actitud se fundamenta en los años 1980 cuando varios estudios sobre la adquisición de vocabulario en L1 (Nagy y Anderson 1984, Nagy *et al.* 1985, Nagy y Herman 1987, Sternberg 1987) sugirieron que el incremento impresionante que muestran los niños/adolescentes durante la escolaridad es el resultado de la lectura extensa, expectativa que se trasladó al campo del aprendizaje de LE (Wesche *et al.* 2010a: 6). Así se espera que el usuario de la lengua averigüe el significado de las palabras a base de pistas que le proporcionan el contexto lingüístico, el co-texto y sus conocimientos lingüísticos y enciclopédicos (Haastrup 1991a, en Wesche *et al.* 2010a: 8). Sin embargo, se ha demostrado que **para las inferencias exitosas existe un nivel umbral**, o sea, es necesario entender la gran mayoría de las otras palabras vecinas para poder inferir el significado de un elemento léxico desconocido. Según Wesche y Paribakht (2010: 115), estudios recientes han evaluado que se requiere la comprensión de hasta un 98% de un texto para inferir los significados de palabras desconocidas; Lightbown y Spada simplemente dicen que “incluso con el apoyo contextual es preciso entender casi todas las otras palabras”, lo cual no suele ser el caso para aprendientes de LE (Lightbown y Spada 2006: 97). Lo que es más, aunque las palabras más frecuentes forman la mayor parte de los textos, **son precisamente las poco frecuentes las que**

determinan la comprensión adecuada del *input*, especialmente si se trata de un vocabulario especializado: por ejemplo, son esenciales para la comprensión de un texto jurídico palabras como ‘acómplice’ o ‘demandante’/‘demandado’, que no caben entre las 10000 palabras más frecuentes del CREA (Lightbown y Spada 2006: 97⁵). Además, estas inferencias sobre todo funcionan en la lectura, mientras **no se espera que resulten en el conocimiento productivo de las palabras en cuestión** (Wesche y Paribakht 2010: 115). Robert deKeyser llama la atención a la frecuente necesidad de una intervención pedagógica explícita una vez que los aprendientes se enfrenten a la necesidad de utilizar por su propia cuenta elementos de los que se habían percatado en el *input* (DeKeyser 2001: 146).

Si se espera que la principal vía para el enriquecimiento léxico sea la inferencia, nunca se puede garantizar que las conclusiones a las que se llega son correctas, o incluso cercanas al significado real. Lo que es más, una vez que se haya desviado en inferir el significado de algunas palabras en el texto, la comprensión de toda la unidad textual se puede ver distorsionada. La explicación para este fenómeno radica en una peculiar propiedad que tienen las lenguas humanas: como indican Peter Skehan y Pauline Foster, la lengua, a diferencia de otras habilidades (tocar instrumentos musicales, hacer cálculos, etc), puede funcionar bien a pesar de deficiencias en su ejecución:

‘Me Tarzan, you Jane’, or ‘ET phone home’ are not grammatical, nor particularly subtle, but they get the job done.” /.../ In evolutionary terms, it is entirely plausible that the language system should be robust in this way - requiring crystalline precision in all communication could well have been decidedly dangerous for our ancestors’ health and survival. Unsurprisingly therefore, a strategy of prioritising the meaning of the message over its form is not uncommon among language users.” (Skehan y Foster 2001: 183)

En este sentido, la comunicación con forma deficiente también puede transmitir el mensaje, y el mensaje recibido puede diferir del mensaje intencionado sin que ninguno de los participantes de diera cuenta. Como indican Skehan y Foster (2001: 187-188) y Skehan (2000: 14), incluso los hablantes nativos prefieren no aclarar informaciones que les pasaron por desapercibidos para no ser considerados unos pedantes quisquillosos; los aprendientes de LE a quienes se impone una presión comunicativa mucho mayor tampoco se muestran impasibles a esta tendencia. Destacan los mismos autores que, bajo condiciones normales de comunicación (o sea, sin intervención de terceros que tienen función de monitor), las redundancias que caracterizan las lenguas naturales condicionan una desmotivación para prestar atención a la forma precisa y favorecen el uso de cualquier manera que se le ocurre al usuario, sin que ésta necesariamente sea “correcta, completa o compleja”. Así, con toda la energía que se ha invertido en promocionar la negociación del significado con tareas, hay pocos

⁵ En original, el ejemplo estaba en inglés, pero se adecuó al contexto español.

estudios empíricos que prueben su eficacia (Skehan y Foster 2001: 187). O, en otras palabras —las de Nick Ellis—, los enfoques comunicativos proporcionan suficiente *input*, motivación y oportunidades para practicar, pero sin un énfasis en la forma “la precisión formal es un resultado poco probable” (Ellis 2001: 64). Explican Diane Sawyer y Leila Ranta (2001: 343) que esta afirmación se fundamenta en argumentación variada y datos empíricos: por una parte, tenemos los argumentos lógicos sobre la cobertura limitada del *input* (Sawyer y White 2001: 343 refieren a White 1987): que ningún programa de estudio es capaz de ofrecer contacto con todas las situaciones comunicativas que encontrará el aprendiente en el uso de la lengua aprendida. Segundo, tenemos los resultados de programas de inmersión lingüística (como los de Harley y Swain 1984 y Swain 1985) que han demostrado las deficiencias en la precisión y en el desarrollo del sistema gramatical en aprendientes que sólo han tenido contacto con “*input* significativo” sin mucha posibilidad para “*output* significativo” que les llevaría a ejercitar la destreza del análisis sintáctico. Finalmente, tenemos la evidencia de los estudios sobre la instrucción basada en la comprensión (Lightbown 1992a, referido en Sawyer y Ranta 2001: 343) que enfocan comprensión en detrimento de la producción y, parecidamente a los resultados de los programas de inmersión, muestran deficiencias considerables en este último terreno. Como subraya Swain (1985), contacto con *input* comprensible no proporciona las condiciones para desarrollar la competencia gramatical precisamente porque ésta es algo que exige práctica propia, para captar el mensaje no es necesario.

Como ya se mencionó, las carencias en la precisión léxica y gramatical que acompañaron la primera ola de metodologías comunicativas se empezaron a notar bastante rápidamente. Con ello, desde los años 1990 en la Lingüística aplicada y la metodología de enseñanza de LE se ha procurado **llegar a un equilibrio entre desarrollar la competencia comunicativa y la precisión lingüística** de los aprendientes, incorporando información explícita sobre la lengua en los materiales de enseñanza e intentando “subsano uno [*sic*] de las primeras contrariedades percibidas en el *enfoque comunicativo*, es decir, la ausencia de un énfasis en lo relativo a la precisión formal y características lingüísticas que los requieren” [Chacón Beltrán, 2000: 21-22, 134 (resaltado original)]. En fin, son numerosos los estudios que han investigado las diferencias en el rendimiento que resultan de procedimientos explícitos e implícitos de enseñanza y dejan claro que la comunicatividad y la precisión deben ir de mano; la inferencia y el aprendizaje implícito solos no son suficientes para llegar a un conocimiento parecido a usuarios nativos (o bien a tal dominio de la lengua que permita expresar ideas complejas con claridad y precisión, de manera inconfundible), conclusión a la que han llegado también los estudiosos que investigan los programas de inmersión lingüística en Canadá (véase, p.ej., Tedick y Gortari 1998, Lightbown y Spada 2000, Skehan 2000: 11-12, Swain 2009). Concretamente, se apunta a que este tipo de programas han mostrado que personas fuera del “período crítico” son capaces de alcanzar niveles de comprensión comparables con usuarios nativos, pero sus capacidades de producción

no están a la par, aun después de años de instrucción siguen cometiendo errores tanto en la escritura como al hablar (Harley y Swain 1984 y Swain 1985). Para mejorar el rendimiento de los aprendientes de LE se requiere una intervención pedagógica deliberada, que también incluye discusiones metalingüísticas, reglas y evidencia negativa (“cómo no se hace”). Dice Chacón Beltrán que por lo menos en lo que respecta a aprendices adultos alfabetizados en su L1, localizados en un contexto de aula, los resultados de la enseñanza explícita superan a los de “la exposición natural a la lengua” (Chacón Beltrán, 2000: 81), que es lo mismo que declara Peter Skehan: “There is accumulating evidence (see the review in Carr and Curren 1994) that explicit learning of structured material is generally superior to implicit learning, suggesting that awareness of the learning itself, and what is to be learned, confers advantages.” (Skehan, 2000: 56). Como ejemplo se puede poner el estudio de Elena Rosa y Michael O’Neill (1999): hicieron a universitarios solucionar un rompecabezas lingüístico bajo cinco condiciones distintas: con o sin instrucción formal sobre el uso del pasado de subjuntivo en español y con o sin instrucciones para buscar reglas en el uso de la misma forma gramatical, o bien un grupo de control que simplemente tuvo que solucionar el rompecabezas. Sus resultados indicaron que los aprendientes que mostraron niveles más altos de conciencia lingüística y eran capaces de producir las reglas para la formación del pasado de subjuntivo también produjeron resultados más correctos para el problema (Rosa y O’Neill 1999).

A la luz del razonamiento presentado es fundamentado que el propósito de enfoques modernos como el Énfasis en la Forma sea “solventar algún tipo de problema identificado en la competencia-actuación [*proficiency*] del aprendiz”, construyendo las unidades didácticas en su alrededor y llamando la atención explícita del aprendiz a aspectos lingüísticos selectos (Chacón Beltrán 2000: 77), lo que Carl James (1996: 141) llama ‘acrecentar la conciencia lingüística’ (*consciousness-raising*). Una posibilidad que consideramos potencialmente muy beneficioso para el aprendiente sería **enfocar** precisamente la **transferencia interlingüística** como un tema de este tipo, **evocando la atención del grupo a los cognados y falsos amigos que se presentan entre la lengua que estudian y otras que dominan, y llamándoles a una reflexión metalingüística**. Como ya se mencionó, durante la segunda mitad del siglo veinte y en los inicios del veintiuno han sido variadas las actitudes y críticas hacia las comparaciones interlingüísticas que sobre todo se asocian con el análisis contrastivo, sugiriendo que forman parte de prácticas que restan comunicatividad y naturalidad a las clases y merman el grado de autosuficiencia del aprendiente. Como contrapartida, en esta argumentación pedagógica se sugiere que más bien ocurre lo contrario, especialmente en cuanto a la independización. Después de todo, destaca Carl James que como enfoques modernos al análisis contrastivo tienen un ‘cariz cognitivo’, no hay por qué tacharlos de anacrónicos o conductistas, ya que su objetivo es emancipar al aprendiente, otorgarle el control sobre ‘el destino de su aprendizaje’ (James 1996: 145).

4.3. Lugar de la precisión en el aula de LE

Una idea de importancia fundamental para el contexto de este estudio es precisamente que estamos hablando del aprendizaje en unas condiciones de aula. En el caso de **enseñanza organizada** siempre se trata de **construir** unidades, o sea tenemos **unos objetivos y unas actividades planificadas**. Al fin y al cabo, el propósito de la enseñanza es el desarrollo, y es el trabajo de los docentes encauzarlo y fomentarlo. Alan Juffs resume este principio de la siguiente manera: mientras en la vida cotidiana el desarrollo es fortuito, es algo que simplemente sucede (se lo puede comparar con la manera en que los niños adquieren las bases de la lengua materna, aunque ese proceso obviamente tampoco es del todo accidental), en la educación es el resultado de actividad organizada y deliberada que se fundamenta en un entendimiento científico del objeto de estudio (Juffs, 2010: 166). Además, destaca la tesis de V.V. Davydov de que la educación formal debe fomentar el desarrollo en vez de esperar a que los alumnos lleguen a un nivel adecuado en su avance para adquirir lo que se les quiere enseñar [Davydov, V.V. (2004), citado en Juffs, 2010: 169]. Según las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotski, los aprendientes llegarán a niveles más altos de desarrollo si colaboran con individuos más expertos (profesores y/o compañeros), en contraste con una actuación individual o entre pares. En su obra, Vygotski desarrolla el concepto de la **zona de desarrollo próximo**, que es la distancia entre el nivel en que opera un niño (o en realidad, cualquier persona que aprende) trabajando por su propia cuenta y el nivel que es capaz de adquirir con la ayuda de otra persona más experta. Interacciones sociales que toman lugar dentro de esta zona de desarrollo próximo elevan el rendimiento del compañero menos experimentado (Vygotski 1978: 84-91).

Un aspecto estrechamente vinculado con la argumentación anterior es que un contexto controlado también permite abogar por un desarrollo más equilibrado que el que posibilita la inmersión lingüística comunicativa. Peter Skehan (2000: 23-24, 135) dirige la atención al hecho de que una ventaja en la competencia comunicativa (en la fluidez o el vocabulario) puede retardar el desarrollo posterior en todos los aspectos de la lengua aprendida. Como ejemplo podemos observar la manera en que los españoles aprenden italiano o portugués: ya en etapas muy iniciales son capaces de transmitir su mensaje y comunicarse, mientras avanzar desde este estado de mezcla de código resulta complicado y hay gente que sigue hablando “itañol” o “portuñol” a pesar de un período bastante largo de práctica de estas lenguas. En otras palabras, es importante no dejar a ninguna competencia atrofiarse ni avanzar muy rápidamente en comparación con otras. Afirma Skehan que, si la competencia analítica se encuentra en una posición desventajosa desde el inicio, puede ser que nunca se llegue a desarrollar significativamente. Otro aspecto que subraya Robert DeKeyser es que según se ha documentado ampliamente, la práctica metódica de una habilidad lleva al desarrollo de esta habilidad concreta: la práctica de la comprensión lectora no necesariamente conlleva mejoras en la capacidad escritora, o la práctica de la comunicación oral no supone, automáticamente,

unas habilidades notables de lectura o escritura. (DeKeyser 2001: 130-131) En las palabras de Skehan, "... unless there is direct involvement of the underlying language system in communication, it need not develop, even though communicative effectiveness does change." (Skehan 2000: 24)

En los epígrafes siguientes, se enfocarán tres aspectos clave que influyen en el éxito del aprendizaje y de la enseñanza y que, según se sugiere, aprovechan sumamente de una intervención explícita: la emancipación del aprendiente, el desarrollo de la capacidad de dirigir y repartir la atención, y la capacidad para la reflexión y comparación metalingüística.

4.3.1. Emancipación y su andamiaje como partes esenciales del aprendizaje

La participación activa de aprendientes individuales es instrumental para el éxito del aprendizaje. Sin embargo, para la gran mayoría de aprendientes de cualquier edad, la participación activa no puede lograrse sin la presencia de profesores de autoridad, profesionales que organizan la estructura, los contenidos y la dirección del aprendizaje y como tal, juegan un papel central (Mascolo 2009: 7-8). Los profesores también ayudan a aprendientes a emanciparse y llegar a una autonomía en el aprendizaje. De esta manera, se llega a una simbiosis en que ambas partes apoyan y realzan una a otra (ver, p.ej., Kruse 2014). Mascolo llama este proceso una "participación guiada" y aclara que no hay fundamento para confrontar una pedagogía centrada en el alumno y una pedagogía centrada en el profesor:

From this view, knowledge in any given discipline is the historical product of socio-cultural processes that have evolved over long periods of time. Such knowledge is preserved and communicated through the cultural vehicle of language. It follows that learning within any given discipline requires mastery of the language-based meanings that define disciplinary knowledge and practice. **Such knowledge can only be acquired through active participation in language-mediated learning activities that are structured by more expert individuals.** All learning is thus viewed as a form of doing.

(Mascolo 2009: 3, énfasis añadido)

Desde luego, la autonomía del aprendiente es uno de los objetivos más fundamentales del aprendizaje. Destaca Paul Nation (1998: 9) que los estudios sobre la amplitud del vocabulario y los textos utilizados en el aprendizaje no dejan lugar a dudas: no será posible para un profesor presentar a sus aprendientes todo el vocabulario que les hace falta en un uso normal de la lengua, ni proporcionarles posibilidades para practicarlo en su totalidad. Por este motivo, los aprendientes deben llegar a un estado de autonomía en el crecimiento de su vocabulario. Al fin y al cabo, es el aprendiente quien aprende, no el libro ni el profesor. Como consecuencia, **debe tener una conciencia clara de lo que le**

hace avanzar en sus estudios. Nation sugiere pensar de la autonomía como dependiente de tres factores: actitud, conciencia y capacidad:

Attitude refers to the need for the learner to want to take control and responsibility for learning. /.../

Awareness refers to the need for the learner to be conscious of what approaches are being taken, to reflect on their effects, and to consider other approaches. Some writers on autonomy consider that **all autonomous learning must involve metacognitive awareness.** /.../

Capability refers to the need for the learner to possess the skills and knowledge to be autonomous in a particular area of study.

(Nation 1998: 9, énfasis añadido)

Esta afirmación de Nation nos lleva a un concepto clave en el aprendizaje (en oposición a la adquisición): *awareness*, que se podría traducir como conciencia (cfr Esteve, 2004), o sea un **aprendizaje consciente**. Esto aumenta tanto el papel del profesor como, especialmente, el del aprendiz ya que convierte el proceso de aprendizaje en un acto deliberado durante el cual es necesario poner atención y analizar el *input* recibido. Richard Schmidt también hace la diferencia entre **observación** y **comprensión**: para desarrollar el sistema analítico, o sea, llegar a manejar la lengua más allá de las fórmulas rutinarias y agrupaciones guardadas, es importante que además de observar la ocurrencia de un aspecto lingüístico se comprenda los principios y reglas subyacentes (Schmidt, 1993: 27, también Schmidt 1990). Esta es también la idea subyacente de la propuesta de Tamm y Kivik (2017) para la elaboración de una gramática pedagógica del estonio: que los aspectos cognitivamente difíciles de la lengua aprovechan de explicaciones y comparaciones explícitas para que los aprendientes vean dónde reside su dificultad y cómo superarla. Skehan añade que, con un énfasis en la forma, en la instrucción basada en tareas, se hace frente a la tendencia natural hacia aproximaciones y ahorros en los gastos de procesamiento mediante la movilización de los recursos metacognitivos del aprendiente. Así, se le responsabiliza de mantenerse al corriente de lo que se ha aprendido y lo que todavía queda por aprender (Skehan 2000: 132).

4.3.2. Atención como factor determinante en el aprendizaje y prerrequisito para la reflexión metalingüística

Como se destacó en los párrafos anteriores, los alumnos aprovechan tanto de una enseñanza como de un aprendizaje conscientes. El hecho de tener conciencia de cómo es el proceso de aprendizaje, cuál es la estructura subyacente de lo aprendido y cuáles son las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles o componentes de la lengua (gramatical, semántico, pragmático, cultural, plurilingüe) ayuda a ver la lengua como un todo organizado e interrelacionado. Un aprendizaje consciente, en este sentido, no puede tomar lugar sin atención. Además, es uno de los operantes más decisivos en cualquier apren-

dizaje exitoso. Se paró brevemente en el tema de la atención al considerar los factores de influencia personales (apartado 2.2.1), pero en aquel momento sólo se mencionó que es un ejemplo excelente de superposición, en el sentido de que son igual de importantes las características personales del aprendiente y las condiciones que le proporciona el entorno, sobre todo en cuanto al *input*. Ahora conviene parar más detenidamente en el papel que tiene la atención en el proceso de aprendizaje, y que implicaciones tiene para el profesor que planifica la enseñanza. Dicho sea que, desde el punto de vista de los falsos amigos, dirigir la atención a elementos pertinentes es especialmente trascendental.

La capacidad de atención forma parte de la memoria operativa y es limitada, igual que selectiva. Como dice Peter Mühlhäusler, las lenguas entran en competencia por los recursos limitados, incluso se podría llamar una “lucha existencial” (Mühlhäusler 2010: 422). Si se considera la división bipartita de la memoria a largo plazo (en conocimientos declarativos y procedimentales en el sistema cognitivo general, o en el sistema ejemplar y analítico para la lengua), se ve que la memoria operativa difícilmente llega a ocuparse de los dos sistemas a la vez. Según destacan Peter Skehan y Pauline Foster, estudios empíricos han probado que los alumnos son capaces de dar prioridad simultáneamente a dos de los tres componentes de la lengua (fluidez, precisión y complejidad) (Skehan y Foster 2001: 193-194). DeKeyser, por su parte, también usa una división tripartita: complejidad de la forma, complejidad del significado y la presión social; o, en otras palabras, las demandas o expectativas del entorno social (DeKeyser 2001). Desde esta perspectiva, son los profesores los que tienen la obligación de elaborar unos planes de clase que repartan el peso equitativamente entre los tres aspectos mencionados (Skehan y Foster 2001: 193-194). Además, como el desarrollo lingüístico es cualitativo, implica que todos aspectos deben hacerse más complejos porque avances en un campo conllevan nuevas conexiones en otros campos y en el sistema en general. En resumen, es deseable que las tareas empleadas en el proceso de aprendizaje, igual que la retroalimentación que propociona el profesor (y por qué no los compañeros de clase), se orienten a la automatización de todos los cuatro grupos de actividades: lectura, escucha, habla y escritura. Dentro de estas cuatro destrezas, se enfocarían los aspectos diferentes de la lengua como la fonética, la sintaxis y el léxico.

Richard Schmidt (1990, 2001) destaca que la atención es un prerequisite para el procesamiento eficaz del *input* y el control sobre las acciones de una persona. También gobierna el acceso a la consciencia. En parte, se somete a control consciente; los criterios más importantes que influyen los aspectos en que se centra la atención son

1. las expectativas del aprendiente,
2. la frecuencia con la que se presenta un elemento/aspecto,
3. la prominencia perceptiva (*perceptual salience*),
4. el nivel de competencia del aprendiente y
5. los requisitos de la tarea. (Schmidt 1990: 143)

Schmidt asimismo resalta que para el campo de la adquisición de LE es preciso distinguir entre **detectar** algo (*to detect*, o sea, registrar su existencia inconscientemente) y **percatarse** de algo (*to notice*, o sea, tomar consciencia sobre su existencia), aunque el primero de estos es básicamente imposible de medir u observar (Schmidt 2001: 17-19). Dada la impracticabilidad de la detección inconsciente, tampoco se puede considerarla como más que un recurso inconstante, mientras dirigir la atención a ciertos aspectos pertinentes aumenta la posibilidad de que el alumno se percate de su presencia y, como próximo paso, llegue a analizarlos. Schmidt aclara:

My intention is to separate 'noticing' from 'metalinguistic awareness' as clearly as possible, by assuming that the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input - instances of language, rather than any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars. Although statements about learners 'noticing [i.e., becoming aware of] the structural regularities of a language' are perfectly fine in ordinary language, these imply comparisons across instances and metalinguistic reflection (thinking about what has been attended and noticed, forming hypotheses, and so forth), much more than is implied by the restricted sense of noticing used here.

(Schmidt 2001: 5)

En cuanto a la relación entre la detección/percatación y el aprendizaje implícito, igual que la memoria implícita, explica Nick Ellis que los estudios relacionados sugieren que por lo menos algunas asociaciones relevantes entre las palabras y los conceptos se pueden adquirir del *input* sin que el aprendiente “sea consciente de la contingencia”, aunque los aspectos pertinentes del *input* sí deben detectarse para ser procesados. Un recurso que incrementa la posibilidad de que se adquieran las asociaciones relevantes es aumentar la prominencia de algunas partes del *input*, o sea manipularla, pero al mismo tiempo afirma Ellis que la probabilidad de que se aprenda sobre alguna parte del entorno es mayor cuando los aprendientes atienden selectivamente (Ellis 2001: 63). En otra ocasión Ellis es más concreto y afirma que, a base de sus propios estudios con pacientes amnésicos, la conclusión evidente es que **el aprendizaje de los significados de palabras requiere atención y consciencia explícita** (Ellis 1994b: 211-212). O, como afirma Schmidt, el hallazgo de informaciones nuevas guardadas inconscientemente puede ser de interés teórico, pero no parece beneficiar notablemente al aprendizaje de lenguas (Schmidt 2001: 28) y la atención dirigida intencionalmente puede resultar una necesidad práctica, aunque no teórica: muchos rasgos en el *input* no cuentan con características que los hagan fáciles para detectar. En otras palabras, no son ni frecuentes, ni prominentes y, además, desde una perspectiva comunicativa pueden ser redundantes. Kevin Gregg destaca que hay algunos aspectos grandes de la lengua, por ejemplo, los títulos honoríficos, que no se pueden llegar a dominar sin un aprendizaje explícito en el aula de LE, por lo menos en cierta extensión, y en todo caso su tratamiento explícito en clase y su corrección resulta útil, si no imprescindible, si se

considera también el uso eficaz del tiempo del que se dispone para el estudio (Gregg 2001: 171).

En estas condiciones, aunque para aprender algo no es imprescindible tener la intención de estar atento, ni tampoco la intención para aprender, los resultados de la codificación se pueden mejorar sustancialmente si se prepara al aprendiente para prestar y guiar su atención (Schmidt 2001: 23). Lo mismo lo resaltan también Doughty y Williams (1998: 2): para llegar más allá de una lengua de eficacia comunicativa, a un dominio más parecido a los usuarios nativos, hace falta un énfasis en la forma (o se puede ampliar que hace falta **un énfasis en la precisión**, sea léxica o gramatical) que aumenta la eficacia del aprendizaje y acelera los procesos naturales de adquisición [véase LaBerge (1995: 48-58) y Cowan (1995: capítulo 5) para un resumen de estudios relacionados y una descripción más minuciosa del funcionamiento de la atención preparada y la orientación de la atención]. En parte, puede que esta eficacia aumentada se deba al hecho de que, de esta manera, **queda aliviada la carga general sobre la memoria de trabajo y sobrarán recursos adicionales para “aprender más”**, por así decir (Sawyer y Ranta 2001: 345). Es esta la base de la **teoría de carga cognitiva** que ha estado desarrollando John Sweller desde 1988: explica que el procesamiento de información novedosa en la memoria de trabajo es extremadamente limitado; si el aprendiente se ve obligado a dividir su atención entre una variedad de estímulos y, al mismo tiempo, intentar inferir significados y reglas, es muy probable que se sobrecargue y las informaciones pertinentes del *input* no llegarán a ser integrados en la memoria a largo plazo, como también resaltan Tamm y Kivik (2017). Como contrapartida, si se ofrecen explicaciones explícitas y traducciones [igual que comparaciones] que relacionan las informaciones novedosas con los conocimientos existentes, existen más posibilidades para su incorporación en el sistema lingüístico (Sweller 2017).

El apoyo profesional y premeditado al aprendiente es especialmente importante en las fases iniciales del aprendizaje. Walter Schneider y Mark Detweiler (1988) proponen un modelo de cinco pasos para la automatización de conocimientos aprendidos, basado en sus experimentos con simulaciones computarizadas del aprendizaje:

1. procesamiento completamente controlado
2. procesamiento controlado sostenido por el contexto
3. procesamiento controlado sostenido por el objetivo del aprendizaje/de la comunicación
4. procesamiento automático asistido por mecanismos de control y
5. procesamiento completamente automatizado. (Schneider y Detweiler 1987: 13)

El paso entre estas fases es gradual y continuo. Los autores aclaran que, en las primeras tres fases, el procesamiento atencional es intenso, pero en la etapa 4 se llega a un cambio cualitativo en cuanto a la automaticidad. Schmidt lo llama la diferencia entre principiantes y aprendices avanzados (Schmidt 2001: 16). A la vista de estas consideraciones surge la pregunta de si los enfoques que sugieren

un aprendizaje puramente implícito y “natural” no han hecho caso omiso a estas tendencias: sin un aprendizaje consciente y sin la atención dirigida, se parece querer saltar por lo menos las primeras dos, si no también la tercera etapa, y obviar el hecho de que en las fases iniciales se necesita controlar el procesamiento, y la instrucción experta puede facilitar este proceso en grado importante. A su vez, se pretende llegar directamente a un control automatizado sobre la lengua, con la suposición de que es posible mediante el análisis (inconsciente e implícito) de una cantidad suficiente de *input* pertinente.

No obstante, no se puede perder de vista el hecho de que a diferencia de los niños que cuentan con un amplio andamiaje para la adquisición de la lengua, un aprendiente en un aula de lengua tiene poco control sobre el contexto interaccional, elemento que apoya fuertemente la adquisición de la L1. Opina Brian MacWhinney que, en este contexto, las estrategias de aprendizaje exitosas no pueden ser mucho más que prestar atención en clase, esmerarse para tomar apuntes y hacer las tareas de clase y de casa (MacWhinney 2001: 90). Esta consideración pone de relieve la importancia de la calidad del *input*. Lo que es más, como destaca Chacón Beltrán (2000: 95-98), desde la perspectiva del profesor no es fácil determinar el nivel de concienciación que presentan sus aprendientes en el aula, ni medir cómo influye en los resultados obtenidos, pero sí es posible **una mejora objetiva del *input***, lo que Michael Sharwood Smith (1991, 1993) llama “**realce del *input***” (*input enhancement*). En otras palabras, algunos aspectos de la lengua se destacan sobre otras, se les llama atención, se les analiza. Se puede decir que, de esta manera, se ofrece una posibilidad para crecer dentro de la zona de desarrollo próximo (si es que el realce del *input* toma en cuenta el nivel del aprendiente y no le exige avances que están fuera de su alcance en el presente nivel de desarrollo) y se aprovecha el tiempo de clase a lo máximo. Por ejemplo, se puede llamar atención a las desviaciones típicas o los asuntos problemáticos que se han demostrado en grupos de perfil parecido, así invitando a los alumnos a una reflexión metalingüística y a discutir la posible procedencia de estos problemas. Un buen punto de partida serían los falsos amigos: sirven para hacer más complejo el sistema léxico-semántico y enseñan a dirigir la atención. De esta manera, proporcionar “evidencia negativa” (información sobre desviaciones y discrepancias) cumple una función imprescindible en el desarrollo del sistema lingüístico emergente y permite avances en un campo en que sólo es posible progresar con la ayuda de externa (o sea, se trata de una temática que difícilmente se puede superar sin explicaciones y comparaciones explícitas).

Para terminar este epígrafe, se ofrece una cita acertada de Bernard J. Baars (que comparte las ideas de la teoría de carga cognitiva de Sweller; p.ej., Sweller 2017) acerca de la necesidad práctica de realzar el *input* y guiar la atención del aprendiente:

It is a good bet that the human nervous system was not developed for academic study, since universal education is only a few centuries old in almost all cultures. This may be the reason that learning in school seems so hard, while learning to

perceive the world, learning to move, or learning one's native tongue seem effortless by comparison. If we then ask why children find it hard to learn arithmetic or spelling, we are asking a culturally biased question, one that may seem natural today, but which is biological nonsense.

(Baars 1988: 257)

4.4. Experiencias previas en el aula: gran apoyo e impedimento notable

Marjorie Wesche y Tahereh Paribakht (2010: 160) llaman la atención al hecho de que a base de estudios sobre la transferencia interlingüística y los cognados (p.ej., Ringbom 2001), la conclusión clara es que **aprendientes con L1 [y L2, L3, ...] diferentes tienen puntos de partida distintos** en sus estudios de una LE concreta: emplean sus conocimientos existentes para actuar en situaciones comunicativas y, para dominar rasgos concretos de la nueva lengua, tienen que pasar por diferentes etapas en función de su familiaridad o comparabilidad con lo que se conoce ya. Cuanto mayor la semejanza tipológica (o percibida) entre la lengua nueva y alguna ya dominada, más útil puede resultar en el aprendizaje: si en un momento inicial se goza de un conjunto de palabras cognadas para aprovechar, se mejoran los conocimientos léxicos y como consecuencia, también la comprensión textual, lo cual le dota al aprendiente de **una posición ventajosa para el desarrollo del vocabulario**. En el capítulo sobre la transferencia ya se sugirió que **rasgos sintácticos y gramaticales se someten a las mismas regularidades**, y más tarde en la parte empírica se verá que tiene fundamento: si resultan familiares, dotan al aprendiente de un recurso valioso para andamiar su aprendizaje. Por otro lado, **el hecho de disponer de conocimientos de elementos cognados no necesariamente significa poder emplearlos a lo máximo**, como demuestra el estudio de Cheryl Dressler y sus colegas (Dressler *et al.* 2011): estudiaron si hablantes de español (o sea, aprendientes, bilingües) tenían ventajas en comparación con participantes monolingües en inglés en tareas de inferir significados y buscar cognados en el inglés. Algunos de los participantes recibieron instrucción sobre lo que se llamó “la estrategia de cognados” y otros, no. Su conclusión fue que los hispanohablantes pueden superar a hablantes monolingües en estas tareas del inglés mediante el uso de palabras cognadas, pero solo si se les ha enseñado a utilizar esta estrategia. Además, los participantes que mostraron mejores resultados en inferir los significados de palabras desconocidas a base de elementos cognados en otra lengua, asimismo se destacaron por una conciencia metalingüística mayor. **O sea, la inferencia exitosa se asocia con la instrucción explícita y destrezas metalingüísticas y metacognitivas**. Aaron Carton ha realizado experimentos parecidos con su “Método de Inferencia” (Carton 1971): se enseñó a alumnos de secundaria a buscar indicaciones extralingüísticas para reconocer palabras desconocidas en textos y, ya después de unos pocos ejemplos, varios de los alumnos notaron (sin que se les preguntara): “... the more experience and knowledge one

had, the more competent one was likely to be at inferencing; that the more one knew, the more one was likely to learn” (Carton 1971: 53). Carton también resalta que la enseñanza de este tipo de estrategias mueve el énfasis de los estudios hacia los procesos de adquisición y de esta manera, fomenta la auto-suficiencia del aprendiente y le ayuda a continuar el aprendizaje de la lengua también fuera del aula, sin depender del marco formal para la enseñanza en un aula de lengua (Carton 1971: 56). Como la otra cara de la moneda, Wesche y Paribakht advierten que la transferencia de conocimientos *aparentemente* pertinentes no siempre resulta adecuada; además, si funciona relativamente bien, puede ser que el aprendiente carezca de motivaciones para seguir esforzándose en la adquisición de las normas y los patrones de la lengua aprendida (Wesche y Paribakht 2010: 160, 165). Así avisan:

Enhancing these readers’ cognate recognition should, however, be accompanied by caution about the misleading effects of false cognates and the need to confirm that assumed meanings make sense in context (cf. Tréville, 1990, 1996). (Wesche y Paribakht 2010: 165)

Como quedó claro de los capítulos anteriores sobre la adquisición de lenguas, una de las tendencias más manifiestas de usuarios adultos es la inclinación a fiarse de aproximaciones y apoyarse en estrategias de comunicación, igual que recurrir a formulas rutinarias en su producción lingüística. Si esta tendencia se combina con un énfasis en el aspecto comunicativo de la lengua en detrimento de la forma y de la precisión, el resultado natural es que el comportamiento estratégico y lenguaje elíptico predominan y destierran a aspectos estructurales y conocimientos detallados a la periferia. Lo mismo lo destaca Peter Skehan (2000) y pregunta, tal vez retóricamente, cómo se puede aprender solo atendiendo al “significado” [a la comunicación] y haciendo caso omiso a la forma, si aprender implica desarrollar un sistema subyacente de interlengua que se hace cada vez más complejo y se aproxima progresivamente al sistema lingüístico de usuarios nativos (Skehan 2000: 4). Cabe destacar que Skehan hace una distinción entre “significado” y “forma” en el sentido de “vocabulario” y “gramática”, basándose en VanPatten (1990), quien sugiere que si “significado” se prioriza sobre la “forma”, quedarán menos recursos disponibles para el procesamiento de esta última y como consecuencia, no será posible extraer aspectos formales pertinentes del *input* y se impedirá la solución del “problema de correspondencias” (*matching problem*, Klein 1986, en Skehan 2000: 63), o sea el aprendiente no será capaz de detectar conflictos entre su propio uso y el uso “nativo” de la lengua meta. Dice Skehan:

... we cannot rely on useful aspects of form being extracted during ongoing language comprehension, and so the necessary input for the matching problem mentioned earlier is only likely to be forthcoming when there is little processing pressure.

(Skehan 2000: 63)

También aclara que el mismo hecho de usar una lengua no necesariamente implica el desarrollo de un sistema analítico (Skehan 2000: 27). Sin embargo, en el contexto del presente trabajo esta distinción entre “significado” y “forma” más bien engaña, ya que una concentración excesiva (o hasta exclusiva) en la comunicación tampoco permite el desarrollo de unas representaciones léxicas mentales suficientemente detalladas como para ser comparables a las de usuarios nativos, o sea el **“significado” también puede ser deficiente y/o aproximativo**. No es suficiente conocerla aproximadamente, ya que una forma deficiente o desviada no comunicará el significado intencionado.

En fin, hay algunos elementos en el aprendizaje de LE que presentan una necesidad aumentada para una intervención pedagógica. Uno de estos es la irregularidad: como se argumentó también en el apartado teórico, los aprendientes, niños y adultos igual, valoran sumamente lo que Eric Kellerman llama “lo razonable” (*reasonableness*). **No se está dispuesto a introducir irregularidades ni asistematismo si no se sabe cómo hacerlo**. (Kellerman 1983: 129) Obviamente, lo que a uno le resulta regular o lógico depende de sus experiencias lingüísticas; si un aprendiente se pone en contacto con algún rasgo que funciona de manera diferente en comparación con las lenguas que ya conoce, esto se percibirá como asistematismo. Como ejemplo, Alan Juffs ofrece el aspecto gramatical que es un tema complejo y problemático para el aprendiente. Explica que, en principio, el aspecto no es necesariamente “completado” o “incompleto” como se lo suele presentar, sino que, más bien, hay eventos que, en su esencia, son perfectivos (como “saltar”, “lanzar”, “caer”) o imperfectivos (pasear, correr, estudiar). No obstante, según la afirmación de Juffs son raras las ocasiones en que a los aprendientes se les proporcionan informaciones complejas de este tipo. Les ayudarían a dominar cómo funcionan rasgos complejos en lenguas diferentes y, en un marco vygotskiano, es precisamente ese tipo de conocimiento el que exige instrucción explícita, ya que los aprendientes no son capaces de averiguarlo probando (Juffs 2010: 168).

Los partidarios de recrear unas condiciones parecidas a la adquisición de la L1 para la adquisición de LE sugieren que la inferencia debería ser la vía más productiva para enriquecer el léxico del aprendiente. Sin embargo, señalan Wesche, Paribakht y sus colegas que las condiciones para tener éxito en la inferencia no suelen ser muy favorables (Wesche *et al.* 2010a: 30, Wesche y Paribakht 2010: 152). Dicen:

In the case of L2 learners, it appears that successful lexical inferencing in naturalistic reading contexts cannot be assumed as a likely outcome of most encounters with unfamiliar words while reading, and that when successful its word learning outcomes at best are usually limited to retention of some aspects of word form and initial word meaning connections. This knowledge generally requires subsequent exposures and consolidation for long-term retention.

[Wesche *et al.* 2010a: 30]

Tal y como se destacó en el primer capítulo, el desarrollo del léxico es cualitativo, no lineal ni cuantitativo en el sentido de número de unidades léxicas contenidas. Cuantos más (y más variados) son los ejemplos para cada palabra, más complejo se hace el sistema. Para un dominio mayor de las facetas diferentes del léxico, es preciso trabajar con el vocabulario que se presenta a los aprendices. Esto es especialmente verdad para los falsos amigos por las razones que se han expuesto a lo largo de la parte teórica del presente trabajo: si no se enfocan deliberadamente, su falacia pasa por desapercibida y los alumnos quedan con una “certidumbre ignorante” (Franzen 2003). Además, como destacan Wesche *et al.*, muchas veces los que leen en una LE ni siquiera intentan inferenciar el significado de palabras desconocidas:

L2 readers often do not attempt to infer the meanings of unfamiliar words they encounter; in fact, they tend to ignore many of these words (Bensoussan & Laufer, 1984; Kim, 2003; Parry, 1993; Paribakht & Wesche, 1999). For example, in Paribakht and Wesche’s 1999 study in which students were asked to read short texts and answer comprehension questions or provide summaries, they either made no reference to, or explicitly stated that they had not bothered with, approximately half the text words they had previously identified as unfamiliar.

[Wesche *et al.* 2010a: 10]

Como contrapeso, son varios los estudios que han probado la eficacia de un procesamiento más detallado de información léxica. Jan Hulstijn hasta dice que a pesar de las deficiencias teóricas a la hora de explicar la manera en que el cerebro humano representa conocimientos, codifica información y la recupera, todos los investigadores “están de acuerdo que un procesamiento más minucioso de información léxica nueva (p.ej., a través de atención cuidadosa a su pronunciación, ortografía, categoría gramatical, significado y relaciones semánticas con otras palabras) llevará a una retención aumentada que un procesamiento menos elaborado (p.ej., prestando atención solo a una o dos de estas dimensiones)” (Hulstijn 2001: 270). Marjorie Wesche y Tahereh Paribakht ofrecen pruebas empíricas a esta afirmación a base de estudios suyos (1993 y 1997 en Wesche y Paribakht 2010, igual que los dos estudios presentados en la misma obra de 2010): estudiaron las diferencias entre cursos de lectura y “lectura potenciada” (*reading plus* que ejercitó todas las cuatro destrezas con ejercicios variados), tanto para la instrucción de la gramática como la del léxico. En la gramática, a uno de los grupos se le ofrecieron explicaciones explícitas acerca de la misma; para el léxico, se estudió la diferencia entre la adquisición incidental y la instruida. En este último caso, afirman que los participantes aprendieron vocabulario nuevo en ambos tipos de grupo de estudio, pero las diferencias entre “Lectura” y “Lectura Potenciada” fueron notables tanto cuantitativa como cualitativamente, o sea, los participantes del grupo de “Lectura Potenciada” mostraron un dominio más profundo y detallado del vocabulario. Además, y lo que es muy significativo, en los estudios de 2010 se enfocó también el **grado de seguridad** que tenían los aprendientes sobre sus conocimientos

acerca de las palabras aprendidas y (no muy sorprendentemente) los participantes del grupo Lectura Potenciada afirmaron que se sentían más seguros en utilizarlos (resumidos en Wesche y Paribakht 2010: xiii-xvi). **La confianza en uno mismo y en sus conocimientos** es un factor que anima considerablemente al usuario y le permite tener experiencias comunicativas más variadas y asimismo deleitables. Además, cabe destacar que, en sus estudios sobre la adquisición del léxico, Wesche y Paribakht presentaron listas de vocabulario a los participantes antes de las pruebas, resaltaron las palabras de interés en el texto y sometieron a los aprendientes a un test después de la lectura, y eso también ocurrió en el grupo Lectura, igual que Lectura Potenciada. En estas condiciones, se llamó atención a las palabras que formaron el núcleo de los estudios, y se las destacó triplemente entre las otras que se presentaron en los textos, lo cual difiere bastante de unas condiciones habituales para la inferencia a partir del contexto. Aún en estas circunstancias, el aprendizaje incidental se mostró notablemente menos eficaz.

Como indica Carl James, para los aprendientes el vocabulario es de suma importancia, incluso se llega a igualar los conocimientos de una lengua con la amplitud del vocabulario que tienen, por incorrecta que sea esta consideración (James 2013: 143). Sin embargo, destaca Aaron Carton, si se fía de la inferencia para ampliar el vocabulario, **siempre quedarán dudas acerca de la vigencia y corrección de las conclusiones sacadas y esta inseguridad no tiene ninguna relación con la corrección objetiva de estas inferencias** (Carton 1971: 55-56). O sea, si el aprendiente consigue averiguar correctamente lo que significa una unidad léxica en algún texto, el nivel de seguridad que tiene sobre este conocimiento es igual que para inferencias desviadas. Wesche y Paribakht recalcan que las condiciones para llegar a inferencias correctas en una LE en realidad no suelen ser muy buenas. Por otra parte, advierten que ello **no debería disuadir a profesionales de la enseñanza a descartar la lectura como una vía para el enriquecimiento léxico, sino que pretende advertirles de que hay condiciones para que funcione la inferencia** (Wesche y Paribakht 2010: 152). Concretamente, hay que asegurarse de que los aprendientes reciben un *input* estructurado y que el vocabulario que se les presenta se vuelva a trabajar para garantizar unas representaciones más detalladas y seguras. En fin, la lectura es indispensable para profundizar los conocimientos léxicos y crear unas representaciones mentales más variadas y basadas en experiencias personales, pero su uso para la ampliación del vocabulario (en oposición a la profundización) debe ir de mano con un aprendizaje instruido y elaborador. Como destacan Wesche *et al.*, las comparaciones entre estudios sobre la adquisición incidental del vocabulario y el aprendizaje consciente e instruido apoyan la observación de Sternberg (1987: 94) que a base de los hechos y datos disponibles no se puede sacar la conclusión de que aprender a partir del contexto sea la manera más rápida ni eficaz para aprender vocabulario específico (Wesche *et al.* 2010a: 16). En resumen, afirma Nick Ellis que la adquisición de los significados de palabras requiere un aprendizaje explícito, o sea atención por parte del aprendiente, operaciones más conscientes en que se plantean y comprueban hipótesis para

averiguar los contenidos semánticos y conceptuales de las unidades léxicas (Ellis 1994a: 1-2).

Todo lo anterior pone de manifiesto que se debería invitar a los alumnos a buscar semejanzas entre lenguas y, al mismo tiempo, a reflexionar sobre el grado en que se puede fiar de formas y construcciones parecidas. Esta idea también subyace la propuesta de Cristina Corcoll López y María González Davies (2016) para aprovechar el cambio de código y la traducción en el aula para interrelacionar y activar los conocimientos lingüísticos que tienen los aprendientes. El razonamiento que ofrecen estas autoras para defender la reflexión meta- e interlingüística y la integración de otras lenguas en el programa de estudio, como complemento al aspecto comunicativo del plan de clase, coincide en parte sustancial con las ideas presentadas en esta tesis. Una pregunta fundamental que se debería aprender a hacerse es una reformulación del título de un artículo de 1997 de Batia Laufer: si te enfrentas a un elemento lingüístico (léxico-semántico, gramatical), **¿lo conoces, crees que lo conoces o lo puedes averiguar?** Señala Laufer (1997: 26) que el mayor número de confusiones léxicas proviene de la categoría de *synforms* (ver Laufer 1988), parejas o grupos de palabras que tienen una forma muy parecida: se pueden asemejar fónicamente (p.ej., plazo/plaza, adoptar/adaptar, etc.), o bien una pareja que ha sido de constante confusión personal: deleitable/deleznable) o morfológicamente (amoral/inmoral, industrial/industrioso, reducir/deducir/inducir)⁶. Las causas que ofrece Laufer para explicar este fenómeno tienen una relación íntima con el tema de la inseguridad inherente de inferencias: puede ser, por un lado, que el alumno haya tenido contacto con una de las palabras del par de confusión, pero su representación en la memoria es insegura o defectuosa y de esta manera otra palabra que comparte casi todas las características formales con la primera le puede parecer idéntica. Por otra parte, es posible que el alumno haya aprendido las dos palabras en cuestión, pero sus conocimientos sobre ambas son inconstantes o no hay seguridad sobre cuál de las formas se asocia con qué significado (Laufer 1997: 26).

La capacidad para la reflexión metalingüística es algo que exige **desarrollo y manutención**, es una cuestión de habilitarse. En clases donde no se suele proporcionar información metalingüística, ni reflexionar sobre la lengua, su funcionamiento y matices, los aprendices muestran limitadas capacidades para el análisis y manejo de la lengua, como es el caso de los estudiantes canadienses de inmersión. Observan Patsy Lightbown y Nina Spada que sus alumnos, no acostumbrados a identificar o analizar ítems lingüísticos individuales, se mostraron incapacitados para tareas que exigían la manipulación o análisis de los componentes de la lengua. Por ejemplo, tests de formación de preguntas mostraron que los alumnos conocían los usos léxicos de los verbos *do* y *be*, pero ignoraban completamente su función como verbos auxiliares. Las autoras sacan

⁶ Los ejemplos originales en inglés se han sustituido con otros en español para adecuarlos al contexto de enseñanza de ELE.

la conclusión de que la ausencia visible de la conciencia metalingüística sobre las reglas de la interlengua puede impedir la identificación de diferencias entre frases que producen los propios estudiantes y las locuciones correctas en la lengua meta (Lightbown y Spada 2000: 211-212), lo que se está acostumbrado a llamar “*noticing the gap*”: detectar la brecha.

Con práctica, los aprendices se hacen cada vez más aptos en manipular la lengua y asimismo se sienten más seguros. Como ya se ha destacado en varias ocasiones, la diferencia entre niños y aprendientes adultos reside en su capacidad analítica y comparativa, fruto de la experiencia, y apoya la idea de que la lengua se puede convertir en una herramienta, un instrumento que se maneja para cumplir metas comunicativas. Esta idea es la base del **modelo de análisis y control** de Ellen Bialystok (1994): las representaciones formales se construyen a través de ciclos de análisis [compárese con el modelo iterativo (p. 33), el enfoque basado en el procesamiento de VanPatten (1996) y las ideas expuestas en Skehan (2000: 91)]. De esta manera, representaciones iniciales, formulaicas y/o sin analizar, se evolucionan paulatinamente en representaciones más analizadas y detalladas, en que “control” refiere al grado de acceso y fluidez relacionado. Una idea clave de este modelo es que evolucionan las representaciones mentales y su organización, no el proceso de análisis como tal. Explica:

The reason that thought develops, or that language proficiency increases, is that mental representations develop. Analysis is the process by which mental representations that were loosely organized around meanings (knowledge of the world) become rearranged into explicit representations that are organized around formal structures. /.../ a far greater level of analysis is required to support literacy skills than oral uses of language. In broader terms, the movement toward more analysed representations is a move to greater symbolization. In a sense, analysis is the process underlying the phenomenological experience that implicit knowledge becomes explicit. In this way, explicitness is really a statement about the level of organization in the mental representation.

Although the process of organizing and structuring mental representations is continuous, there are three distinct stages, or levels, that are identifiable. In increasing order of sophistication, they are *conceptual*, *formal*, and *symbolic* representations.

(Bialystok 1994: 159)

Herdina y Jessner (2002), Cummins (2007) y Corcoll López y González Davies (2016), indican que la reactivación de conocimientos (lingüísticos) anteriores en el aula apoya al aprendizaje y usa los sistemas ya existentes en la construcción del nuevo sistema lingüístico. En este proceso, simultáneamente **se aumenta la conciencia metalingüística y metacognitiva**. En otras palabras, si se invita a incorporar más conocimientos al ciclo de análisis en curso, se llega a resultados más complejos. O bien se pueden emplear las palabras de Merrill Swain y decir que, con la *metacharla*, la lengua “sale a la superficie” y se usa “con intención cognitiva” (Swain 2009: 84). Herdina y Jessner (2002: 161) y Corcoll López y

González Davies (2016), asimismo resaltan el papel de la instrucción en enseñar a los alumnos plurilingües a “construir puentes” entre las lenguas en su repertorio personal y no dejarlos en aislamiento. Lightbown y Spada (2000), Cummins (2007) y Hall y Cook (2013) también llegan a abogar por el uso de informaciones contrastivas en momentos oportunos. Esta práctica puede resultar especialmente útil si los alumnos comparten la L1 (y por qué no lenguas extranjeras), o sea **si el input mediante comparaciones interlingüísticas resulta comprensible para todo el grupo** y les ayuda a los alumnos a “confirmar pautas de la interlengua” (Lightbown 1985, Lightbown y Spada 2000: 212, Lengeling 1995: 5).

Para los falsos amigos, concretamente, Martha Lengeling sugiere **recopilar** las formas problemáticas (tal y como en el presente estudio empírico) e **incorporarlas** en los materiales didácticos, **explicando** en qué se diferencian los usos de las formas comparadas en las dos lenguas en cuestión. Lo importante sería no ofrecer listas demasiado extensas a los alumnos, mientras los elementos tratados se deberían tratar de manera elaborada y **reciclar** después, o sea volver a ellos en clases posteriores (Lengeling 1995: 5-6). Destaca Alan Baddeley que para resultados perdurables es especialmente importante la manera en que se practica la lengua: una sencilla repetición para memorizar algo (*maintenance rehearsal*, como repetir un número de teléfono o un nombre) no garantiza un aprendizaje a largo plazo. En contraste, un tratamiento más elaborado que incluye el establecimiento de conexiones entre información desconocida y ya conocida, efectivamente da esperanzas para una representación más duradera en la memoria (Baddeley 1997: capítulo 7). En este sentido, la eficacia o ineficacia de alguna práctica del aula depende altamente del grado de conciencia con el que se trata, o sea si los alumnos “se dan cuenta de lo que están haciendo”: hacerles memorizar un diálogo o una lista de vocabulario puede funcionar bien y tener significatividad en la clase si luego se usa este material memorizado en otras actividades; por ejemplo, un diálogo se puede poner en escena o hacer un juego de rol, o las palabras de la lista aprendida se pueden emplear en tareas comunicativas (Hulstijn 2001: 281). O, como apunta Paul Nation, hasta el aprendizaje directo y descontextualizado de vocabulario puede ser sumamente eficaz si se combina con un aprendizaje más incidental y concentrado en el mensaje, aunque no funcione como la única vía de enriquecer el léxico (Nation 1998: 13).

Presentado de esta manera, es evidente que el perfeccionamiento de representaciones en un nivel más simbólico y explícito es imprescindible para el desarrollo de la **capacidad superior de lectoescritura** (Bialystok 1994). Como resalta Skehan, en el modelo de Bialystok el control se relaciona con la capacidad de dirigir la atención selectivamente y concentrarse en los elementos relevantes para la tarea en cuestión, igual que una automatización progresiva de este proceso de evaluar su relevancia. Se supone que los aprendientes mueven de niveles menores de análisis a niveles mayores, y de conocimientos implícitos a explícitos. Sin embargo, en los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras también se examina cómo ocurren procesos contrarios: que

conocimientos explícitos luego se convierten en implícitos y se automatizan, o sea se elimina la necesidad de procesar conscientemente cada decisión lingüística (Skehan 2000: 83-86). Esta es la idea que yace en el seno de las teorías de automatización, como las de Anderson (Anderson 1993, Anderson y Lebiere 1998) o la de Schneider y Detweiler (1987) que se mencionó en las páginas anteriores, al hablar de la atención: que primero se opera a base de reglas explícitas, mientras con la habilidad creciente se disminuye la necesidad para recurrir a ellas y en un momento posterior se pueden descartar, una vez que el acceso a los conocimientos se haya automatizado.

En resumen, tanto el significado como la forma deberían tener un peso importante a través de todo el plan de estudios. Subraya Robert DeKeyser que el cambio principal en el eje temporal debería ser el hecho de que se aumentan progresivamente las exigencias que se hacen a la complejidad de la forma y, al mismo tiempo, la complejidad del significado. Advierte:

For a given individual at a given point in time, fluency and accuracy may be hard to reconcile, but that does not imply that these two components of skill are each other's enemies in the process of skill development over time (DeKeyser 2001: 147).

Peter Robinson, por su parte, ha desarrollado la **hipótesis de complejidad cognitiva** que concuerda de manera estupenda con el marco de ideas vygotskianas sobre la zona de desarrollo próximo: “tasks making increasing conceptual/communicative demands increasingly engage cognitive resources, which progressively exploit learning mechanisms leading to greater analysis, modification and restructuring of IL [interlanguage] with consequent performance effects”. (Robinson 2001: 301-302) Más tarde aclara:

... the greater cognitive demands of complex tasks along resource-directing dimensions will lead to greater attentional allocation to, and rehearsal of, input in memory; greater functional differentiation of language use; and also more extensive noticing of mismatches between learner output and target input.

(Robinson 2001: 317).

Un aspecto final para considerar en el debate sobre si la inferencia es una vía eficaz para el desarrollo léxico es si es importante que todos usen las palabras de la misma manera, aprendientes de LE inclusive: si las palabras de verdad tienen un “significado correcto” o son herramientas expresivas para manifestar nuestras ideas y se pueden emplear según la necesidad creativa. Hay de los que consideran que los aprendientes de LE deberían aprovechar los otros idiomas que conocen, convertirlos en una parte inherente de su estilo. Suresh Canagarajah, por ejemplo, sugiere que las **expresiones no idiomáticas** se podrían tratar como **decisiones estilísticas conscientes**, en vez de verlos como elementos que suenan a extranjero. (Canagarajah 2011) En la Lingüística cognitiva, también se han estudiado expresiones novedosas en corpora de lengua como

manifestaciones posibles de creatividad léxica; p.ej., casos en que se combinan diferentes frases hechas o expresiones, o se emplean colocados poco habituales. Sin embargo, normalmente la intencionalidad de este tipo de mezclas es dudosa y muchas veces también se puede considerar una contaminación sintáctica (Hampe y Schönefeld 2006: 151, nota 2). En el caso de aprendientes de LE la intencionalidad es aún más cuestionable ya que una mezcla consciente implicaría conocer las funciones de las expresiones convencionales que se decide amalgamar. Nick Ellis también destaca que la creatividad requiere conocimientos profundos de los elementos que se mezcla (Ellis 2001: 46-47).

Lo más probable es que el aprendiente que usa una “expresión novedosa” quiere comunicar una idea que sabe transmitir en su lengua materna u otra lengua extranjera, pero no conoce los usos propios de la lengua estudiada. La intención de “sonar extranjero” más bien será una excepción, especialmente en un contexto académico. Otra cuestión es la manera en que otros usuarios perciben este tipo de usos: ¿se los considerarían creativos o desviadas? La respuesta a esta pregunta no será universal, pero se intuye que, en la mayoría de los casos, usuarios nativos se percatan de los usos léxicos desviados en la lengua de hablantes no nativos y los consideran como calcos o barbarismos, aunque no necesariamente signifique ningún menosprecio hacia el usuario extranjero. De momento, se carece de estudios para apoyar a esta afirmación, solo se basa en mi experiencia como usuaria, aprendiente y profesora de varias lenguas, pero sería una vía de investigación interesante y pertinente para futuros estudios.

Para traspasar las fronteras lingüísticas hay que conocerlas, y todos conocemos la expresión *Quod licet Iovi, non licet bovi*. La creatividad literaria y lingüística de poetas y escritores normalmente también se basa en amplios conocimientos de la cultura en cuestión, su literatura y sus costumbres; por ejemplo, los experimentos estilísticos y lingüísticos del modernismo igualmente se basaron en los conocimientos que tenían sus autores del arte y de la literatura anterior, fueron una evolución artística y contenían numerosas alusiones a sus precursores. Además, si alguien produce un texto muy novedoso, su recepción también dependerá de quién es el autor: lingüistas o literatos de renombre se pueden permitir más innovaciones sin temor a que se diga que es demasiado raro. Si se trata, como en el caso de los estudiantes universitarios de Filología hispánica que formaron la población del estudio empírico, de unos estudiantes que pretenden comunicar en un ámbito académico y profesional, no es de esperar que quieran, deliberadamente, ser muy creativos, sino que más bien quieren aprender cómo se dice o cómo se hace en la lengua que están aprendiendo. Como señala Diane Belcher, la meta de enseñárselo es la meta de los profesionales de la lengua y la ambición final en la enseñanza de la lengua para uso académico es producir textos/lengua que sean fáciles de leer para usuarios nativos (Belcher 2012: 132), y que se pueda comunicar las ideas que tienen sin que la lengua sea un impedimento, o las palabras, una trampa. Esta perspectiva nos da el punto de partida oportuno para la próxima parte de la tesis, el estudio sobre los trabajos finales en plan de transferencia interlingüística.

Antes de continuar con la parte empírica de la tesis, como última consideración, es instrumental tener presente el perfil de los aprendientes: en el caso de los estudiantes del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tartu (DELELEUT), se trata de jóvenes que aspiran a ser filólogos y empiezan sus estudios del español desde un nivel zero de conocimientos. Estas condiciones ponen de relieve la importancia de la precisión y la reflexión metalingüística en el aula de ELE. Las necesidades expresivas de los que aprenden lenguas extranjeras simplemente por interés o para ampliar sus horizontes (o para la “supervivencia”, como dicen William Grabe y Robert Kaplan, 1995: 24-25) no son las mismas que las de personas situadas en contextos académicos o profesionales, como es el caso de los estudiantes de DELELEUT. Próximamente se destacarán algunos aspectos que son especialmente importantes desde el punto de vista de personas que aspiran a ser profesionales de la lengua, como lingüistas o profesores.

Como indica DeKeyser, el uso de la lengua en niveles avanzados y profesionales presenta unas exigencias elevadas tanto a la forma como el significado, dado que el usuario no está dispuesto a provocar malentendidos en la transmisión de su mensaje. También se quiere evitar dejar una mala impresión por usar la lengua de una manera torpe o equivocada (DeKeyser 2001: 148). Por otra parte, según se ha establecido, ni siquiera usuarios nativos todavía han adquirido una competencia sociolingüística plena al llegar a la edad adulta (cfr Labov 1964, referido en Bartens y Berber 2017: 153). En este sentido, es preciso tener presente que los programas de filología de lenguas extranjeras, como el de DELELEUT, tienen propósitos ambiciosos: durante un tiempo bastante restringido (3-5 años), no solo se pretende enseñar una nueva lengua a los alumnos, sino que también se debe instruirlos en lo que son los estudios académicos en la Lingüística y la Literatura, y desarrollar sus capacidades de expresión académica [lo que Ursula Wingate (2016) llama “*academic literacy*”]. Al cabo de este período breve, los estudiantes deben llegar a dominar las exigencias del género académico y ser capaces de producir textos que correspondan con las mismas. Lógicamente, las necesidades expresivas de un grupo de este tipo requieren un énfasis especial, orientado a resultados, y sobre todo a un resultado en concreto: el trabajo de fin de grado/trabajo de máster. En este sentido, los estudios filológicos se pueden interpretar, igual que cualquier otra especialidad universitaria, como instrucción de género, con el objetivo final de redactar la tesis (que funciona como una suerte de examen final) y entrar en el ámbito profesional lingüístico. Según Ken Hyland, la pedagogía de género dentro de un marco de lenguas para fines específicos (concretamente, el académico) se caracteriza por ser:

Explicit	Makes clear what is to be learnt to facilitate the acquisition of writing skills
Systematic	Provides a coherent framework for focusing on both language and contexts

Needs-based	Ensures that course objectives and content are derived from students' needs
Supportive	Gives teachers a central role in scaffolding students' learning and creativity
Empowering	Provides access to the patterns and possibilities of variation in valued texts
Critical	Provides the resources for students to understand and challenge valued discourses
Consciousness-raising	Increases teachers' awareness of texts to confidently advise students on writing.

(Hyland 2004: 10-16, resumido en Hyland 2007: 150)

Desde la perspectiva de los estudiantes de DELELEUT, sus necesidades basadas en el género se pueden dividir en dos: primero, deben llegar a conocer la norma académica y operar dentro de sus límites. Segundo, deben llegar a dominar una lengua extranjera en niveles avanzados, aprender a verla y tratarla como una herramienta para lograr sus metas profesionales. Según el estudio de Liis Teesaar (2013), un 51,14% de los licenciados de Filología hispánica sigue una carrera relacionada con la lengua española, o sea la necesita profesionalmente. Aproximadamente una quinta parte de los ex alumnos de DELELEUT persiguen carreras pedagógicas (19,32%: 17 de los 88 encuestados). Obviamente, para estas salidas laborales es de especial importancia tener un dominio exhaustivo de la lengua para poder investigarla o enseñarla a otras personas. Además, para poder analizar las regularidades de la lengua y explicarlas a otras personas es imprescindible tener consciencia de su existencia, o sea tener un hábito de reflexión metalingüística. Como indica Ellen Bialystok, el pensamiento simbólico es la clase más superior de pensamiento, y asimismo destaca por el grado de explicitud: “las representaciones simbólicas son las más explícitas” (Bialystok 1994: 160).

Ahora bien, no todos los alumnos de DELELEUT llegan a ser profesores ni profesionales de la lengua, pero para terminar los estudios de primer (y segundo) ciclo universitario sí deben dominar lo que es el uso académico de la lengua. En este ámbito, un uso preciso y semánticamente puntual de la lengua se puede considerar una exigencia y un requisito del género. Como destaca Roser Morante Vallejo, ya desde los 1970 cuando se empezó a “revalorizar el léxico” se empezaron a oír voces que defendieron que “la instrucción juega un papel esencial /... y/ para los estudiantes con fines académicos el aprendizaje natural no proporciona las habilidades lingüísticas necesarias para enfrentarse a las demandas académicas, que requieren instrucción y práctica.” (Morante Vallejo 2005: 21-22) Señala Michael Mascolo que los conocimientos y las destrezas académicas no se pueden comparar con el uso cotidiano de la lengua:

„Academic knowledge and skills are historical products of *culture* and are represented and communicated through the social vehicle of *language*. As products of culture, the knowledge and skills of any discipline-mathematics, literature and the natural and social sciences-evolved over centuries of intellectual

exchanges between and among scholars. The intellectual products of any given discipline are not natural objects whose properties can be explored and identified through unmediated experience. Learning mathematics requires that students master the use of a system of signs and procedures for manipulating representations of quantity. Learning sophisticated ways of reading and writing requires that students master a set of linguistically structured distinctions, norms and procedures for understanding and producing text within particular writing genres.”

[Mascolo 2009: 9]

Para instruir a los alumnos en el funcionamiento de este género, Morante Vallejo aboga por un aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias: si el objetivo es llegar a dominar el uso académico de una lengua dentro de un período limitado, o sea un desarrollo extensivo de un vocabulario de fines específicos, se exige “instrucción directa y desarrollo de estrategias, así como exposición extensiva a la lengua.” (Morante Vallejo 2005: 31). **Reconocer cognados y evaluar el grado de seguridad de las inferencias** es un ejemplo excelente de este tipo de estrategias, y la **habilidad en utilizar recursos de consulta profesionales**, como los diccionarios o los corpus, hasta puede ser un ejemplo mejor. Lo mismo lo resaltan Tahereh Paribakht y Marjorie Wesche: si se busca enseñar un vocabulario especializado y el tiempo de estudio es limitado, un aprendizaje centrado en este fin es preferible a la lectura contextualizada extensa en que la adquisición del vocabulario se trata como un subproducto (Paribakht y Wesche 1997: 197) Además, hay que considerar que los aprendientes para los que la lengua en que tendrán que producir textos académicos no es la materna, no tienen las mismas necesidades para adquirir los cánones del género que los usuarios nativos. Como señala Christine Tardy, el papel de la enseñanza explícita de las convenciones del género académico puede diferir importantemente entre estas dos poblaciones: en cuanto a usuarios nativos, algunos manifiestan una necesidad para la instrucción explícita de las normas y exigencias, mientras otros no, pero los usuarios de LE muestran un “deseo aún más fuerte” para enterarse de las convenciones de la escritura especializada y “demistificar” sus reglas no escritas. (Tardy 2006: 96) En la categoría de convenciones también se puede clasificar el vocabulario profesional y académico, especialmente en cuanto a los aspectos problemáticos demostrados como los que se verán en la presentación del estudio empírico.

Un posible efecto de aumentar la conciencia de que se está adquiriendo las normas de un género concreto con un fin claramente establecido (el trabajo de fin de grado/máster) puede ser que los aprendientes se hacen más conscientes de que al final, se les evaluará a partir de sus capacidades de producir textos académicos. Como consecuencia asimismo se pueden mejorar los resultados: por una parte, destaca Peter Skehan que tener conciencia de una presentación pública futura, saber que habrá un test o tener conciencia de que la actuación producirá resultados calificables y analizables fomentan la capacidad de dirigir la atención y aumentan el énfasis en la precisión (Skehan 2000: 148). Por la misma línea de pensamiento, subraya Jan Hulstijn que la diferencia entre un

aprendizaje incidental e intencional reside precisamente en saber que sus conocimientos se evaluarán después (Hulstijn 2001: 267-268). En otras palabras, si los alumnos saben que se trata de vocabulario y convenciones que les harán falta para redactar el “examen final” que es el trabajo final, y que uno de sus defectos más resistentes es la tendencia de desviar en su uso de la lengua por influencias interlingüísticas, estarán más motivados a prestar atención a estos aspectos de la lengua y esforzarse para superar esta tendencia. En resumen, si la adquisición de la lengua española se enfoca, a lo largo de los estudios filológicos, como una macrotarea con el resultado final del trabajo fin de grado/máster, puede tener un efecto positivo en la precisión y deliberación de estos textos.

Una posible manera de aumentar esta conciencia es analizar los trabajos finales anteriores, tal y como se ha hecho para la parte empírica de la presente tesis, ver cuáles son los defectos típicos tanto desde el punto de vista del contenido como el de la lengua. El estudio presentado en las próximas páginas tiene el propósito de abrir la discusión sobre las desviaciones típicas de usuarios estonios avanzados de la lengua española, y su posible procedencia, basándose en los procesos de interacción que se ponen en marcha en sistemas plurilingües. Como resumen, también se propondrán vías para incorporar los resultados del estudio, y otros parecidos, en el proceso de enseñanza de ELE.

PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

La investigación realizada para la presente tesis tuvo como objetivo estudiar los indicios de la transferencia interlingüística en un corpus escrito estudiantil de nivel superior. Concretamente, se estudiaron los efectos del estonio y del inglés en el uso del español en aprendientes de lengua materna estonia. Se pretendió ver cuáles son las desviaciones de transferencia, o sea los falsos amigos, que se presentan aún después de varios años de estudios dedicados, y a pesar de haber sido redactados bajo condiciones de máximo control y premeditación. En otras palabras, la pregunta de investigación para el análisis ha sido:

- ¿Qué facetas diferentes de la transferencia interlingüística se manifiestan en la producción escrita de aprendientes de español como lengua extranjera?

Para responder a esta pregunta, se procedió con una investigación estructurada en tres etapas:

1. Análisis de cinco estudios de caso:
¿En qué proporción las desviaciones en español (L3+) se pueden relacionar con el estonio (L1) o con el inglés (L2+)?
2. Análisis del corpus de trabajos finales ELEACTAR y del corpus contrastivo:
En los corpus, ¿cuáles son los usos de los elementos léxicos identificados como problemáticos en la etapa anterior?
3. Comparación de los elementos léxicos destacados en etapas anteriores con la lista de 100 falsos amigos frecuentes entre el inglés y el español de Roca Varela (2014).
¿Los falsos amigos seleccionados por Roca Varela (2014) presentan problemas en el uso académico avanzado? ¿Hay solapamiento entre las dos listas?

Antes de avanzar con una presentación detallada de los instrumentos, procedimientos y resultados, se empieza con un resumen de la problemática e investigaciones antecedentes, o sea una contextualización.

Los falsos amigos en el léxico han merecido bastante atención. Entre las lenguas inglesa y española se han elaborado varios diccionarios, p.ej., Lassaque 2006, Postigo Pinazo 2007, Prado 2009, y en forma electrónica, Cuadra 2014 e Hidalgo y de Rioja 2015, además de su tratamiento en diversos materiales de estudio. Incluso el Wiktionary tiene su entrada sobre los falsos amigos entre las dos lenguas. Sin embargo, es limitadísimo el número de investigaciones de corpus sobre el tema. El estudio de la transferencia interlingüística presenta algunos aspectos problemáticos y puede ser que éstos expliquen el número reducido de estudios de corpus que se han llevado a cabo para los falsos amigos entre el inglés y el español. Por una parte, la transferencia sólo se puede detectar cuando falla (o sea, sólo es visible la transferencia negativa), mientras sus aspectos

positivos son mucho más complicados para probar. Y como hay quien considera que la interlengua es un sistema aparte y no se debería juzgar según las mismas normas que el 'sistema nativo', hablar de errores podría considerarse algo estigmatizado (p.ej., Truscott 1996). Por otra parte, analizar la producción lingüística de aprendices para encontrar desviaciones causadas por la transferencia suele suponer observación subjetiva por parte del investigador, como indican también Sylviane Granger (1996: 116) y María Luisa Roca Varela (2014: 196), además de un análisis manual del corpus, como el que efectuó Granger (1996). Idear una metodología en que se pueda recurrir a procedimientos automatizados se ve algo difícil, porque emplear listas previamente elaboradas como en Roca Varela (2012) o Palacios Martínez y Alonso (2005) puede dejar sin descubrir falsos amigos que son característicos del uso de lengua de un autor concreto, o bien otros de uso más frecuente pero que simplemente no llegaron a formar parte de la lista empleada. Sin un análisis automatizado, claro está, los límites que se establecen por la disponibilidad de recursos humanos reducen la generalizabilidad de los resultados.

Otra posibilidad para la investigación de los falsos amigos es la de elaborar tareas originales como hicieron Chacón Beltrán (2000) y Wang (2012), pero en este caso no se trataría de un estudio de corpus. Tampoco se analizaría la producción libre de los aprendientes y los resultados quedan condicionados por la estructura de las tareas utilizadas, aunque sí se puede llegar a conclusiones interesantes y pertinentes utilizando los tres métodos mencionados, tanto por el análisis detallado de los corpus, las búsquedas basadas en listas selectas y la creación de tareas expresamente para la investigación.

Al buscar estudios de perfil parecido a la presente investigación —estudios sobre los falsos amigos entre el español y el inglés— se hallaron cuatro investigaciones comparables: las de Chacón Beltrán (2000), Palacios Martínez y Alonso (2005), Roca Varela (2012) y Wang (2012). Sólo este último es sobre la influencia del inglés en el español estudiantil, mientras los otros tres investigaron la transferencia del español al inglés. Esta última (transferencia español → inglés) también se ha estudiado ampliamente en el campo de los cognados, o sea cómo enseñar a aprovechar el léxico parecido entre las dos lenguas (véase, p.ej., Moss 1992, Nagy *et al.* 1993, Bravo *et al.* 2007, Lubliner y Hiebert 2011). Los estudios de Chacón Beltrán (2000) y Wang (2012) tenían tareas elaboradas para el experimento, mientras Palacios Martínez y Alonso (2005) y Roca Varela (2012) investigaron la ocurrencia de determinados falsos amigos en sus corpus [sus listas incluían 25 falsos amigos totales y 100 falsos amigos totales/parciales respectivamente. También puede ser relevante o de interés que estos dos estudios utilizaron los mismos corpus para su elaboración, esto es, los corpus SULEC de la Universidad de Santiago de Compostela e ICLE de la Universidad Católica de Louvain, a los cuales se añadió el corpus oral LINDSEI de la Universidad Católica de Louvain en el estudio de Roca Varela (2012)]. Además, se debe destacar el estudio de Sylviane Granger (1996) que investigó las desviaciones léxicas de aprendientes francoparlantes de inglés. De los trabajos mencionados, fue la única que llevó a cabo un análisis de errores para su corpus con

el fin de detectar los falsos amigos (léxicos). En este sentido, es el estudio más parecido que se consiguió encontrar en cuanto a la metodología y supuestos, pero no estudió el español sino el efecto del francés sobre el inglés estudiantil. Para el español, no se logró encontrar ningún estudio que haya llevado a cabo un análisis de errores, lo cual significa que la presente investigación es pionera en el campo.

No se logró encontrar ningún estudio sobre los falsos amigos en **la producción textual de personas plurilingües**, aunque los estudios de Håkan Ringbom en la Universidad de Turku, Finlandia, se centraron durante décadas en la actuación de aprendientes plurilingües. De esta manera, el estudio presente ayuda a llenar el hueco que existe en el campo de estudios sobre personas plurilingües, especialmente entre lenguas de notable diferencia tipológica, y lo hace a base de un corpus de tamaño considerable (casi 900 000 palabras), representativo por la homogeneidad del trasfondo lingüístico de los autores. Además, parece que el **lenguaje académico** tampoco se ha estudiado específicamente para la presencia de falsos amigos. Sí existe el estudio de Bartens y Berber (2017) que analiza los lapsos en la escritura académica de aprendientes finoparlantes de español que tienen un trasfondo lingüístico sumamente parecido, pero el objetivo de aquella investigación no ha sido relacionar las desviaciones identificadas con la transferencia interlingüística, sino realizar un análisis de errores.

Como otro enfoque original hay que destacar que todos los estudios que se logró encontrar sobre el fenómeno de falsos amigos en el español estudiaron o los falsos amigos léxicos o los gramaticales [como las investigaciones de Germán de Granda (1994, 1995) sobre la interacción del español con lenguas indígenas en Paraguay], pero ninguno se centró en **las dos caras del fenómeno de transferencia, la léxica y la gramatical**, lo cual permitiría observarlo desde una perspectiva más amplia y completa. En realidad, esta visión más amplia sólo es posible, primero, si se estudia la producción libre, ya que allí se muestra en toda su complejidad, y segundo, si no se empieza la investigación buscando solo falsos amigos léxicos, o bien gramaticales, porque en ese caso tampoco se puede observar que en realidad tiene un espectro mucho más amplio de lo que se suele considerar. En este sentido, se puede afirmar que si estudios anteriores han definido a falsos amigos solo como un fenómeno léxico, ha sido porque el planteamiento del problema que tenían no les permitía verlos como un fenómeno más universal, no fue su propósito. Considerando lo anterior, se puede decir que de momento no parecen existir estudios sobre español estudiantil que tengan como objetivo explorar **la proporción entre las desviaciones causadas por la transferencia** y las que no se pueden relacionar con influencias interlingüísticas. El presente estudio pretendió **aprovechar los puntos fuertes de los métodos presentados arriba**:

1. Se realizó un análisis manual de estudios de caso para registrar todas las desviaciones presentes.

2. Se buscaron las desviaciones léxicas encontradas en todo el corpus tartuense de español estudiantil académico (ELEACTAR), igual que un corpus contrastivo nativo establecido para permitir comparaciones.
3. Finalmente, se buscaron en los dos corpus los 100 falsos amigos de Roca Varela (2014) para comprobar el grado de solapamiento entre las desviaciones idiosincrásicas y estas 100 palabras problemáticas.

En adición se pretendía poner en duda, como lo hizo Granger (1996), la afirmación de Hammer y Monod (1976: XVI) de que los falsos amigos [léxicos] son una muestra del tipo más percedero de la transferencia lingüística. Se buscó fundamento empírico a la observación personal de que los falsos amigos, en el sentido más amplio (o sea la transferencia desviada), perseveran en los niveles superiores de LE. Como se verá, para el corpus estudiado se trata de unas condiciones de máximo control y premeditación, lo cual hace aún más patentes las conclusiones sacadas. Si los falsos amigos (léxicos) persisten en el uso de aprendices avanzados, en escritos que se han sometido a varias etapas de control por parte de su autor y otros, no se puede considerar que la declaración de Hammer y Monod (1976: XVI) tenga fundamento.

5. Método de estudio: Población, instrumentos y procedimientos

5.1. Corpus tartuense de español estudiantil académico (ELECTAR)

El corpus ELECTAR que informa la presente investigación está constituido por 73 trabajos finales escritos y defendidos en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tartu (DELELEUT). Los autores de estos trabajos son todos estudiantes de lengua y literatura españolas en la Universidad de Tartu. La dimensión temporal para el estudio del corpus la establecen los años en los que se escribieron los trabajos que forman su contenido, o sea entre 2004 y 2014.

El primer trabajo de licenciatura se defendió en DELELEUT en 1996. Para la primavera de 2014 cuando inició la recopilación de los trabajos finales que formarían el corpus ELECTAR, se habían defendido 186 trabajos finales de niveles diferentes (licenciatura de cuatro años, grado de tres años, *magister* 4+2, *magister* 3+2⁷), escritos en español. A éstos se suman algunos trabajos de *magister* escritos en estonio, y una tesis doctoral que también se redactó en estonio. Como se ve, el número de estudiantes en DELELEUT es bastante reducido y de esta manera, juntar los trabajos finales de varios años para luego investigarlos asimismo presentó una posibilidad para tener una población más amplia para el estudio, meta que sería difícil cumplir para estudios más experimentales si los grupos comprenden un medio de menos de 20 personas al año.

Para obtener información sobre el trasfondo lingüístico de los participantes se elaboró una **encuesta** (véase **Apéndice 1**) en el que se inquirió sobre su lengua materna, la posición del español y del inglés en su repertorio lingüístico personal y una autoevaluación sobre la lengua extranjera dominante en el momento de redactar el trabajo fin de carrera. En adición se preguntó sobre sus preferencias para el uso de diccionarios durante el proceso de redacción, y si su director les había auxiliado en la revisión del léxico del trabajo. Este último criterio se utilizó a la hora de seleccionar los textos para los estudios de caso, como se verá en adelante. La encuesta se elaboró en el entorno eSurv en dos versiones, en estonio y en español, dejando a los participantes libre elección entre ambas. La invitación para participar se difundió en abril y septiembre de 2014 por las listas de correo electrónico del DELELEUT, igual que por contactos personales de la investigadora entre el ex alumnado. Como resultado final, se obtuvieron 101 respuestas en estonio y 12 en español, entre ellas las respuestas de diez personas que habían defendido dos trabajos en el Departamento, el de grado y el de *magister*.

⁷ El DELELEUT se creó en el año 1992. Originalmente la duración de la carrera de licenciatura fue de cuatro años, la del máster de dos años. A partir de 2003, la reforma de educación superior recortó los estudios del primer nivel universitario en tres años, convirtiendo la licenciatura anterior en una carrera de grado.

A base de las respuestas de la encuesta se prosiguió con la formación del corpus utilizado en el estudio empírico. Al número total de trabajos finales se aplicaron dos restricciones: uno de los requisitos para incluir textos en el corpus fue tener la aprobación de los autores en forma de sus respuestas a la encuesta del estudio. En la portada de la encuesta se declaró explícitamente que, si no desean que su trabajo se incluyera en el corpus, podían simplemente no proporcionar los datos sobre su trasfondo lingüístico. El otro criterio fue la disponibilidad electrónica de los textos, o sea si se contaba con versiones electrónicas convertibles al formato .txt (codificación UTF-8) para que se pudieran analizar con AntConc (Anthony 2014), la herramienta seleccionada. De esta manera, se llegó a un corpus formado por **73 trabajos finales**. A continuación, se eliminó de los mismos las partes que no eran relevantes como muestras de uso del español de los participantes, concretamente los índices (que repetían los contenidos del trabajo), las referencias bibliográficas y los anexos (o sea secciones no elaboradas por los autores de los textos) y los resúmenes en estonio que no eran pertinentes para el estudio. El corpus resultante contiene **884 308 unidades** que AntConc clasifica como palabras. En adelante, si se refiere a los resultados de la encuesta de estudio, se trata de los resultados correspondientes a los trabajos incluidos, o sea un número reducido en comparación con la cantidad total de personas que proporcionaron su respuesta.

Un hecho importante para considerar en cuanto al corpus formado, el ELEACTAR, es que se trata de un nuevo corpus estudiantil considerablemente amplio que se posiciona en un sector hasta entonces desocupado. Amandine Dumont y Sylviane Granger de la Universidad Católica de Louvain se encargan de una lista de corpus estudiantiles⁸ en lenguas variadas. La mayoría de los corpus listados incluyen datos sobre su tamaño y se puede ver que de los 158 corpus incluidos, 33 son mayores en extensión y 7, de tamaño muy poco inferior, lo cual sugiere que el ELEACTAR efectivamente está entre los corpus más extensos. En adición a estas cuestiones cuantitativas, también se nota que, según sus datos, no existe ningún corpus estudiantil que cubra español estudiado por hablantes de lenguas finougrias. Tampoco lo contiene el CAES (Corpus de Aprendices de Español) del Instituto Cervantes⁹, que ya de por sí es de tamaño reducido (575000 elementos lingüísticos). De esta manera se enriquecen notablemente las posibilidades para estudiar la interlengua de aprendices de español.

5.2. Etapa 1: estudios de caso

La investigación del ELEACTAR se llevó a cabo en **tres etapas principales**, siendo el objetivo el de ofrecer una imagen multifacética de la transferencia interlingüística desviada. En un primer momento, se realizó **un análisis**

⁸ <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>

⁹ <http://galvan.usc.es/caes>

exploratorio (Etapa 1) para registrar todas las desviaciones en cinco estudios de caso y obtener una visión global de las características y proporciones de las desviaciones que se pueden atestiguar. En esta etapa, las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cuál es la distribución de las diferentes desviaciones entre los niveles distintos del lenguaje, concretamente el sintáctico, léxico y ortográfico?
2. ¿Qué vestigios de la transferencia interlingüística del estonio y del inglés se pueden encontrar?
3. Entre las desviaciones detectadas en todos los estudios de caso, y en los niveles sintáctico, léxico y gramatical en concreto, ¿cuál es la proporción entre las desviaciones vinculables a la transferencia de cada una de las lenguas estudiadas y las que no tienen estructuras paralelas en estonio o en inglés?

Para presentar el mejor ejemplo de un texto estudiantil de creación original y calidad sin especificar, los estudios de caso se eligieron del grupo de trabajos cuyos autores afirmaron no haber sido auxiliados por sus directores en la revisión del léxico del trabajo. A lo largo de la existencia del DELELEUT, los diferentes profesores han tenido posturas divergentes hacia el papel del director en el proceso de redacción de los trabajos, desde tratar individualmente todas las desviaciones encontradas en los textos, hasta considerar que el trabajo final es como un examen de nivel para el estudiante y no debería ser corregido por otros. Los estudios de caso elegidos son ejemplos de la última categoría: son los primeros cinco trabajos de la lista de autores de esta categoría, en el orden alfabético de los apellidos. Juntos, forman el 5,09% del corpus total (44 977 palabras). En la etapa de estudios de caso se trabajó con archivos en formato .docx para que se pudiera utilizar una codificación de colores, además de marcar todas las desviaciones con la herramienta de anotación de Microsoft Word 2007.

Durante toda la primera etapa, se utilizaron varios recursos para comprobar las decisiones de la investigadora sobre la aceptabilidad de elementos léxicos y usos gramaticales: todos los casos marcados como desviaciones léxico-semánticas se comprobaron con las versiones electrónicas del DLE (2016) y el *Buscador urgente de dudas* (Fundéu 2016). Los casos en que se sospechó una transferencia léxico-semántica del inglés o del estonio, se recurrió a las consultas en línea de los diccionarios *Collins English-Spanish Dictionary* (Collins 2016), *oxforddictionaries.com* (OUP 2016) y *Eesti keele seletav sõnaraamat* (EKI 2009), igual que el diccionario electrónico estonio-inglés-estonio de Aare Vesí (Vesí 2011). Asimismo, se utilizaron los diccionarios de falsos amigos de Postigo Pinazo (2007) y Prado (2009). Para las desviaciones sintácticas e idiomáticas, se utilizó el *Corpus del Español* (Davies 2002-) para ver si se podían o no detectar usos parecidos. Además, en las ocasiones que los diccionarios o el corpus no dieran una respuesta definitiva se consultó con los colegas de DELELEUT, tanto nativos de español como no nativos. Finalmente, **los casos identi-**

ficados como desviaciones léxicas se verificaron por dos hispanohablantes nativos ajenas al DELELEUT (dos jóvenes de España peninsular: una de ellas, doctoranda, y la otra, Máster en Lingüística). La selección de verificadoras con estas características tenía el objetivo de proporcionar un ejemplo de personas que escriben dentro del mismo género al que aspiran los estudiantes tartuenses. Se evitaron personas en posiciones académicas más avanzadas precisamente para tener un ejemplo aleatorio del uso nativo real dentro del género, no de las percepciones de personas que participan en la creación e imposición de la norma. De esta manera, no se idealiza el uso nativo de la lengua, sino que se reconoce que las decisiones de personas diferentes pueden variar en grado importante, en función de variables distintas.

5.3. Etapa 2: análisis de las desviaciones léxicas atestiguadas en los estudios de caso en el ELEACTAR y el corpus contrastivo

En la Etapa 1 se elaboró una lista de desviaciones gramaticales y léxicas encontradas en los estudios de caso. Mientras las peculiaridades gramaticales sobre todo se analizaron en el contexto de los mismos estudios de caso, o sea en una parte reducida del ELEACTAR, las desviaciones causadas por transferencia léxica, o sea, los elementos que constituyeron el interés inicial de la investigación, también se buscaron en el corpus entero. No obstante, los resultados de frecuencia sobre cualquier elemento lingüístico, como los que se alcanzaron al analizar el ELEACTAR, sólo adquieren significado cuando se los coloca en contexto. Por lo tanto, antes de continuar con un análisis de los elementos léxicos problemáticos identificados en la Etapa 1 en el ELEACTAR entero, se creó un corpus contrastivo. El fin de este paso fue comparar los resultados obtenidos del ELEACTAR con textos académicos redactados en universidades españolas en el campo de la Filología hispánica. Hubo **tres razones para no recurrir a corpus generales** de español como el Corpus del Español (Davies 2002-) o CREA:

1. El uso léxico del género académico presenta considerables diferencias con el lenguaje general, sobre todo en la frecuencia de uso de algunos vocablos. Así, comparar la frecuencia de un vocablo en el ELEACTAR y un corpus general podría llevar a conclusiones distorsionadas.
2. Dentro del género académico, las distintas disciplinas (medicina, derecho, lingüística) asimismo varían importantemente en su vocabulario, por lo cual disponer de un corpus filológico aumenta la credibilidad de los resultados obtenidos.
3. Para una comparación adecuada de frecuencias, el tamaño de los corpus en cuestión debería ser más o menos igual, pero el Corpus del Español cuenta con 100 millones de palabras, mientras CREA contiene 160 millones de palabras. El ELEACTAR, por su parte, consta de 884 308 palabras.

5.3.1. Corpus cordobés de español académico

Para el corpus contrastivo, se seleccionaron siete tesis doctorales de la Universidad de Córdoba, defendidas entre los años 2000 y 2013. Estas tesis se eligieron por la clara organización y disponibilidad del repositorio electrónico de la universidad de Córdoba¹⁰, considerando que eran irrelevantes las características o resultados exactos tanto en la selección de la universidad como la de los autores individuales, porque se buscaba precisamente tener un ejemplo aleatorio de textos académicos españoles, no de aprendices de ELE. Los únicos **criterios para su elección** fueron que:

1. la temática se parece a la del ELEACTAR (lingüística, literatura, cultura, enseñanza ELE) y
2. se pretendió alcanzar una extensión igual para los dos corpus en cuanto a su cantidad de palabras.

Los nombres de los autores permiten creer que seis de los siete son españoles nativos, mientras el séptimo nombre no permite sacar conclusiones sobre la lengua nativa del autor. En cuanto a su trasfondo lingüístico y LE aprendidos se carece de informaciones concretas, pero se considera que las tesis elegidas proporcionan un ejemplo de textos filológicos de nivel superior, con las influencias interlingüísticas a las que se ven expuestos los universitarios españoles en general, y como tales ofrecen una comparación adecuada con los universitarios estonios que aspiran a escribir en el mismo género. También presentan la misma peculiaridad que caracteriza los trabajos pertenecientes a ELEACTAR: que la persona que figura como su autor no es la única persona que ha participado en el proceso de redacción. Todos los trabajos académicos de este tipo citan a autores de otras obras y tienen directores, con lo cual no todo el lenguaje que se evidencia se puede atribuir al autor. No obstante, esta particularidad la comparten todos los textos incluidos en los dos corpus y por lo tanto se consideran comparables.

Por estas consideraciones, en febrero de 2015 se examinaron las listas de tesis defendidas en años recientes, disponibles en el repositorio electrónico *Helvia* de la Universidad de Córdoba; se seleccionaron siete tesis doctorales sobre temas filológicos (lingüística, literatura, didáctica ELE, cultura), se descargaron los archivos .pdf y se convirtieron al formato .txt, igual que los trabajos finales que forman el ELEACTAR. De la misma manera, se eliminaron de las tesis elegidas las partes redundantes o de autoría de terceros (índice, anexos, bibliografía, resúmenes en inglés). Como resultado se obtuvo un **corpus de español académico de 890 958 palabras que se utilizó como corpus de referencia** en el análisis de falsos amigos léxicos (para la conveniencia del lector se recuerda que ELEACTAR contenía 884 308 palabras, lo cual significa que el corpus cordobés es un 0,75% mayor que ELEACTAR).

¹⁰ Véase <http://helvia.uco.es/xmlui>

5.3.2. Etapa 2: pregunta de investigación y procedimientos

Para la etapa de análisis de las desviaciones léxicas detectadas en los estudios de caso en el ELEACTAR y el corpus contrastivo, la pregunta a la que se buscó una respuesta fue:

- ¿En qué medida se presentan, en el corpus entero y el contrastivo, las desviaciones léxicas detectadas en los estudios de caso?

Para el análisis se utilizó la versión 3.4.3. de la herramienta **AntConc** de Laurence Anthony (2014). La búsqueda fue semiautomatizada en el sentido de que AntConc localizó las ocurrencias de interés en los corpus, pero no determinó si su uso fue habitual o desviado en comparación con lo que establecen el DLE, la versión electrónica del *Buscador urgente de dudas* (Fundéu 2016) y la versión impresa del mismo (*Manual de español urgente*, Agencia Efe 2008), los diccionarios de Postigo Pinazo (2007) y Prado (2009). Ya que en muchos casos se trataba de falsos cognados parciales, todas las ocurrencias encontradas se revisaron individualmente, también eliminando algunos resultados en otras lenguas (inglés o estonio, contenidos en ejemplos o citas proporcionados en los trabajos y tesis): los resultados de las búsquedas se archivaron en formato .txt, se anotó el número total de ocurrencias y luego se eliminaron los casos de usos aceptables. Este procedimiento permitió también la detección de falsos amigos adicionales, en las mismas frases analizadas o en su entorno inmediato, que se agregaron a la lista presentada en la parte del análisis de esta etapa. No obstante, cabe destacar que este tipo de adiciones fueron relativamente accidentales, ya que no fue el objetivo del análisis detectar todos los cognados falsos contenidos entre las más de 880 mil palabras del ELEACTAR. La decisión sobre la aceptabilidad o desvío de casos concretos la tomó la investigadora a base de las fuentes mencionadas arriba. En caso de dudas, también se recurrió a las opiniones de los compañeros en DELELEUT. Los datos numéricos sobre las frecuencias de ocurrencia y uso desviado se anotaron en una tabla Excel. Finalmente, los casos identificados como desviados pasaron por un **proceso de verificación** con dos hispanohablantes nativas de España peninsular, una de ellas, doctoranda, y otra, Máster en Lingüística. Como ya se mencionó, las verificadoras servían como un ejemplo auténtico del uso de lengua dentro del género de textos filológicos, en contraste con la posición prescriptiva de las obras de referencia académicas. Además, se calculó la significatividad de estos resultados con la herramienta *UCREL Log-Likelihood Wizard* de Paul Rayson (s. a.).¹¹ Esta herramienta se ha ideado precisamente para comparar resultados en dos corpus: computa la **verosimilitud** de los resultados obtenidos, también tomando cuenta del tamaño de los corpus involucrados. Cuanto mayor sea la puntuación LL, más significativa es la comparación; supera el valor de 3,84 si la diferencia entre los datos entrados es significativa ($p < 0.05$, o sea la verosimilitud del

¹¹ Véase <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>

resultado es de 95% o mayor y la probabilidad de que se trate de una coincidencia aleatoria es menos de 5%). Además de la verosimilitud, también se calcularon las relaciones entre la frecuencia de ocurrencia y la frecuencia de uso desviado (%). Los resultados de este último cálculo se pueden aprovechar para analizar los falsos amigos según el grado de dificultad que presentaron para los estudiantes (cuanto mayor el porcentaje de usos errados, relativamente más problemática la palabra).

5.4. Etapa 3: análisis de falsos amigos frecuentes entre el inglés y el español en el ELEACTAR y el corpus contrastivo

Dado que en el caso de los trabajos finales se trata de textos de sumo grado de (auto)control y premeditación, la cantidad de falsos amigos encontrados no fue muy mayor, tal y como se podía esperar. Además, las desviaciones léxicas localizadas en las Etapas 1 y 2 del análisis del ELEACTAR mostraron un alto nivel de idiosincrasia, en muchas ocasiones no tratándose de entradas que fueran suficientemente frecuentes como para llegar a ser incluidos en diccionarios de falsos amigos entre el inglés y el español, o listas elaboradas sobre el tema para materiales didácticos. Para el estonio y el español, este tipo de recursos no existen. Por otra parte, los resultados de los estudios de caso y su búsqueda posterior en el ELEACTAR entero en efecto se basaron en la inspección de una parte limitada del ELEACTAR, mientras el 95% restante seguramente presentaría otros falsos amigos que serían interesantes para identificar. Por esta razón, se decidió incluir otra etapa en la investigación y determinar:

- cuáles de la lista de 100 falsos amigos frecuentes entre el inglés y el español de Roca Varela (2014) se presentarían en el ELEACTAR y el corpus contrastivo;
- si la lista elaborada en la Etapa 1 se solaparía con la lista de Roca Varela.

Al formar su lista, Roca Varela se basó en dos criterios:

1. Tenían que ser palabras de frecuencia alta según dos listas autoritativas, el *Longman Communication 3000 Word List* y el *BNC Lemmatised Word Frequency List* de Kilgariff (2006).
2. Tenían que aparecer en por lo menos cuatro de las cinco obras de referencia especializadas sobre los falsos amigos: *A Dictionary of False Friends* de Hill (1982), *Diccionario de términos equívocos (“falsos amigos”) inglés-español-inglés* de Cuenca Villarejo (1987), *False Friends and Semantic Shifts* de Walsh (2005) y los diccionarios de falsos amigos de Postigo Pinazo (2007) y Prado (2009). (Roca Varela 2014: 295)

En otras palabras, en la Etapa 3 **se procuró determinar el grado de solapamiento entre la lista elaborada en Etapa 1 y la lista de Roca Varela (2014)**. Igual que en la etapa anterior, se recurrió a AntConc para localizar las ocurren-

cias de interés y se revisó los ítems encontrados con la ayuda de las fuentes mencionadas arriba para determinar si se trataba de usos desviados o no, guardando las búsquedas y anotando los resultados numéricos en tablas Excel. Finalmente, **todos los casos identificados como desviados o dudosos pasaron por un proceso de verificación** con las mismas verificadoras de las Etapas 1 y 2. Finalmente se calcularon la **verosimilitud** de los resultados obtenidos y las relaciones entre la frecuencia de ocurrencia y la frecuencia de uso desviado (%), igual que en la Etapa 2.

5.5. Consideraciones sobre la posición de las lenguas española, inglesa y estonia en el proceso de redacción de los trabajos finales en DELELEUT

Desde el punto de vista de representatividad de los resultados es interesante la homogeneidad del grupo de investigación: el 91,8% (67) de los trabajos incluidos en ELEACTAR tenían autores con la misma lengua materna, el estonio. Como el estonio es la otra lengua principal del programa de estudio de lengua y literatura españolas (utilizada en las asignaturas troncales obligatorias, como las introducciones a la Lingüística, a la Filosofía, etc.), también lo dominaban los autores que no eran de L1 estonia.

En cuanto a lenguas extranjeras, para el 95,89% del grupo investigado el inglés fue la primera o segunda LE y todos lo habían aprendido antes de empezar a estudiar el español. Al terminar los estudios de bachillerato, los alumnos estonios suelen tener por lo menos el nivel B2 en esta lengua. Desde 1997, se organizan exámenes estatales del inglés para bachilleres y en la mayoría de los casos, el ingreso de los estudiantes en la universidad también se basa por lo menos en parte en los resultados de este examen. Según los datos de la Dirección de Asuntos Académicos de la Universidad de Tartu sobre los años 2003-2011¹², la aceptación del 86,3% de los estudiantes al programa de lengua y literatura hispánicas se basó en el resultado del examen estatal del inglés (Roosimägi 2012). Datos sobre años anteriores ya no fueron disponibles. Tal y como se puede ver de los resultados de la encuesta (ver Tabla 1), la mayoría de los estudiantes tartuenses de Filología hispánica también considera que el inglés es su lengua extranjera dominante:

¹² Ya que el trabajo de fin de grado se redacta al final del primer ciclo universitario, los autores de los trabajos incluidos en ELEACTAR tenían que ser admitidos en el año 2011 o antes, ya que los últimos trabajos incluidos son de 2014.

Tabla 1. Respuestas a las preguntas 8 y 9: “En tu opinión, ¿qué lengua extranjera tenía la posición dominante entre las de tu repertorio lingüístico al defender el trabajo de fin de grado/de licenciatura/de máster?”

Lengua dominante	Número de personas	Porcentaje
Inglés	49	67,1%
Español	21	28,8%
Ambos (inglés/español)	1	1,4%
Catalán	1	1,4%
Alemán	1	1,4%

Hay que volver a mencionar que casi todas las personas que no nombraron el inglés como su LE dominante, asimismo, cuentan con un alto nivel en esta lengua, por los motivos mencionados más arriba. Por lo tanto, todos los encuestados fueron incluidos en el estudio global del corpus sobre las influencias del inglés, ya que les están expuestas.

El nivel de español de los participantes no se evaluó directamente, sólo se consideró el criterio externo de haber completado los estudios de grado/*magister* en lengua y literatura española y estar redactando el trabajo final para afirmar que son de nivel avanzado, ya que es el propósito del programa de estudio que los estudiantes sean capaces de redactar trabajos académicos escritos que correspondan con las exigencias que se presentan en el género. Concretamente, para los **trabajos de grado** rigen las próximas exigencias:

- Deben mostrar conocimientos avanzados en un área seleccionado de la esfera de lenguas romances, literatura o cultura hispanas.
- Deben dar prueba de la capacidad para emplear con creatividad los conocimientos adquiridos en el programa de estudio a problemas lingüísticos, literarios o culturales.
- Deben ser redactados en un español coherente y bien estructurado, demostrando la aptitud para el trabajo autónomo y para el uso de bibliografía especializada.
- Deben probar la capacidad de argumentación académica para defender las posturas presentadas en el trabajo final.

En cuanto al inglés, como ya se argumentó en la parte teórica, hay factores que dotan a esta lengua de una posición favorable para ser la lengua de transferencia por defecto (ver p. 61) (Williams y Hammarberg 1998): el inglés cuenta con un alto nivel de competencia; tipológicamente es mucho más vecina al español que el estonio, siendo una lengua indoeuropea y el estonio no; por el abundante *input* disponible goza de recencia destacable y, además, es una LE para nuestros alumnos, hecho que Williams y Hammarberg consideran de notable importancia en esta selección. Próximamente se va a ofrecer una breve comparación de los rasgos más destacados de las tres lenguas —el estonio, el inglés, y el español—

desde el punto de vista del aprendiente estonio. También se va a profundizar en los factores que influyen el papel de estas lenguas en el aprendizaje.

Primero, se tratará la cuestión de la **tipología y distancia percibida**, con énfasis en algunos aspectos clave que distinguen y unen a estas lenguas.

- En comparación con el español y el inglés, los rasgos más distintivos del estonio son que básicamente carece de preposiciones (a su vez tiene posfijos) y del modo subjuntivo, igual que del futuro gramatical. Otra cosa que falta en el estonio son los artículos, aunque últimamente se va discutiendo si existen en estonio recursos parecidos para expresar determinación o indeterminación (véase Pajusalu 1999 para un resumen). Como se verá, analizando los trabajos destaca que uno de los aspectos más complicados para estonios es saber cuándo *no* utilizar artículos en español.
- Tanto el estonio como el inglés carecen del género gramatical. De ahí que los errores de concordancia de género se podrían considerar característicos tanto de aprendientes de habla estonia como los de habla inglesa.
- Lo mismo vale para los acentos gráficos, aunque los aprendices estonios deberían tener una sensibilidad aumentada hacia ese rasgo por los signos diacríticos que su lengua tiene en la ortografía. Tal vez se pueda explicar la tendencia a la omisión de acentos gráficos con el hecho de que se considera que las vocales con diéresis presentan diferencias fundamentales, como son otros fonemas:
 - vocal casi abierta anterior no redondeada “ä“ /æ/ y vocal abierta posterior no redondeada “a“ /a/,
 - vocal semicerrada anterior redondeada “ö“ /ø/, vocal semicerrada posterior redondeada “o“ /o/ y vocal semicerrada posterior no redondeada “õ“ /ɤ/
 - vocal cerrada anterior redondeada “ü“ y vocal cerrada posterior redondeada “u“

Puede considerarse que el acento gráfico no cae en la misma categoría que la diéresis, ya que marca un rasgo que no es funcional en estonio: la intensidad. La duración sí es un rasgo funcional prominente en estonio, pero los estonios no están acostumbrados a discriminar las vocales por su intensidad fonológica. En este aspecto, otra vez se parecen el estonio y el inglés, mientras el español se distingue.

- Los verbos reflexivos y pronominales asimismo presentarán problemas tanto para estonios como angloparlantes, ya que no existen en estas lenguas.
- Por otra parte, una semejanza significativa entre el estonio y el español es que son lenguas en las que no se produce la reducción vocálica típica del inglés. Asimismo, se puede decir que tanto el estonio como el español cuentan con sistemas de ortografía fonéticas, lo cual debería hacer más fácil su adquisición. El inglés, por su parte, tiene relaciones mucho más complejas entre la ortografía y la fonética. También, los estonios deberían tener una ventaja al adquirir la fonología y ortografía del español porque básicamente coinciden

los sistemas consonánticos y el sistema vocálico estonio contiene todas las vocales del español. La única vocal que presenta diferencias es la “a”, que es abierta central en español y abierta posterior en estonio, pero auditivamente la diferencia entre las mismas es minúscula y apenas crea confusiones fonológicas.

El segundo aspecto de interés es **la recencia** del inglés y del español para aprendientes estonios, o sea la intensidad del contacto que tienen con ambas lenguas. Como ya se mencionó en la página anterior, los estudiantes estonios de Filología hispánica suelen contar con un alto nivel de inglés cuando empiezan sus estudios universitarios, y la mayoría también considera que es su lengua extranjera dominante.

La encuesta también proporciona informaciones acerca del tipo de diccionarios que prefirieron utilizar los alumnos durante el proceso de redactar sus trabajos finales: en la tabla 2 se ve que los diccionarios inglés-español fueron los más utilizados, mientras el número de usos de diccionarios monolingües españoles fue menor y el de diccionarios estonio-españoles, aún más reducido. Este último hecho se explica por la pobre selección de los diccionarios estonio-españoles, hasta el año 2013 básicamente sólo existieron diccionarios de bolsillo que no eran de calidad destacable.

Tabla 2. Respuestas a la pregunta 10: “¿Qué diccionarios utilizaste al redactar el trabajo final?”¹³

Tipo de diccionario	Número de personas	Porcentaje
Inglés-español	64	87,7%
Monolingüe español	55	75,3%
Estonio-español	36	49,3%
Estonio-inglés	16	21,9%

El amplio uso que se hace de los diccionarios del inglés pone de relieve el grado de implicación que tiene esta lengua en el proceso de escritura para los estudiantes de DELELEUT: si buscan palabras para expresar algo, más bien recurren al inglés y no al estonio. Si bien se puede suponer que palabras concretas buscadas en diccionarios se utilizaron correctamente, habría otras muchas que no se consultaron en obras de referencia, por conocerlas o por *creer* que las conocen. O sea, se puede sospechar que entra en el juego la “certidumbre ignorante” de Frantzén (2003).

Cabe destacar que la mayor parte del programa de estudio se imparte en español o en estonio: los cursos de contenido especializado (fonética, lexicología, variación lingüística, etc.) se imparten en castellano, mientras los conocimientos básicos sobre la Lingüística se adquieren estonio. En esta lengua

¹³ Se podía seleccionar más de una variante, lo cual explica que los porcentajes sumen notablemente más de 100%.

también se complementan los conocimientos sobre la Literatura mundial. Sin embargo, una parte importante de la literatura profesional filológica, igual que en otras disciplinas, está disponible solo en inglés y esta realidad es especialmente patente en territorios como Estonia que no tienen una comunidad hispanohablante numerosa ni una larga tradición de estudio de esta lengua, lo que viene a significar que los fondos de las bibliotecas, las suscripciones a revistas, etc. no contienen muchas obras en español.

Esta tendencia es la manifestación de la posición del inglés como la *lingua franca* actual, igual que su omnipresencia en los medios que proporciona un *input* abundante para todos. En estas condiciones, es preciso hacer una observación que cierra la presentación de los instrumentos y procedimientos: los resultados que se propondrán adelante se basan en criterios concretos en un momento dado, pero sólo pueden ser considerados como una “captura de pantalla” de la situación del momento y naturalmente, en el curso de años, las lenguas española, estonia e inglesa seguirán cambiando. Se nota que tanto el estonio como el español se sienten amenazados por la inundación de neologismos ingleses y los cambios sintácticos que ocasiona el contacto permanente con esta lengua. En Estonia, el presidente de la república ha organizado concursos de neologismos para sustituir calcos y préstamos del inglés con “palabras propias”¹⁴, intelectuales como Jaan Kaplinski (2012) o Mati Hint (*Pealinn*, 2015) han expresado su preocupación por la invasión del inglés. En España, Francisco Giméno Menéndez ha publicado el libro *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés* (2003), la RAE y la Academia de la Publicidad impulsaron en 2016 una campaña publicitaria contra anglicismos en el ámbito de la comunicación (“Lengua madre solo hay una”, RAE 2016), etc. Considerando el grado de prestigio del que goza la lengua inglesa de momento, según la teoría de contactos lingüísticos (p.ej. Myers-Scotton 2002, Wiik 2005, Winford 2010) está en una posición en que efectivamente ejerce una fuerte presión para cambios lingüísticos en otras lenguas, cambios lingüísticos que se originan en el nivel personal, por contactos de personas reales. Por una parte, es natural que las lenguas evolucionen, pero por otra parte es natural no querer que se desaparezca tu lengua, porque si así sucediera, desaparecería un mundo. Se ha demostrado que los préstamos se sustituyen con palabras propias con bastante facilidad (los finlandeses son especialmente creativos en este aspecto) si se considera importante sustituirlos. Así, los usos que en el momento presente se tachan de ‘desviados’, en el futuro pueden convertirse en aceptados o pueden sustituirse por otras acepciones, pero es imposible de pronosticar con cuáles de ellos sucederá. Con esta parte empírica se presenta una imagen capturada en un momento concreto en el tiempo. Es como una retrocción desde una perspectiva dada: un análisis que registra las peculiaridades según los criterios descritos, y ofrece una posible explicación para su presencia, igual que sugerencias para aprovecharlas desde una perspectiva didáctica.

¹⁴ Ver sonavoistlus.ee

6. Análisis de datos y resultados

6.1. Resultados de los estudios de caso

En un momento inicial, el estudio partió de una observación de la investigadora: que en los trabajos finales que constituirían el ELEACTAR existía una cantidad destacable de lo que se podrían llamar *falsos amigos* (léxicos), y que éstos no procedían del estonio (L1) sino del inglés (L2). Como esta observación todavía no tenía fundamento empírico, hacía falta trazar una imagen del perfil real de las desviaciones que se presentaron en el corpus. Con tal fin, primero se llevó a cabo un análisis exploratorio de cinco textos selectos del corpus aprovechando la categorización de desviaciones presentada próximamente. Este análisis también se podría considerar un estudio piloto.

Como ya se mencionó, los cinco estudios de caso se eligieron del grupo de trabajos cuyos autores afirmaron no haber sido auxiliados por sus directores en la revisión del léxico del trabajo, con el fin de proporcionar un ejemplo aleatorio de textos estudiantiles originales. Son los primeros cinco trabajos de la lista de autores no auxiliados en la revisión léxica, en el orden alfabético de los apellidos. Abajo se presentan con nombres en clave para no poder identificarse con trabajos concretos (una opción más personal que marcar los casos con números o letras). Juntos, forman el 5,09% del corpus total (44 977 palabras). Son todas personas de L1 estonio que redactaron sus trabajos finales a sus 20 años de edad. Detalles más concretos se proporcionarán próximamente.

6.1.1. Categorización de desviaciones empleada

El análisis de errores tiene su historia y sus convenciones. En principio, también es la base para el análisis que se llevó a cabo para la presente investigación. No obstante, no existe una clasificación universal para realizarlo y cada estudio tiene sus exigencias, por lo cual se presenta aquí la clasificación detallada elaborada para el estudio y anotación de los cinco estudios de caso. También se considera importante volver a mencionar que para no incurrir en la polémica de qué es un error y cómo se debería tratar, se prefirió denominar *desviaciones* a los elementos de texto a los que se denomina *errores* en el análisis de errores, tomando como pauta la norma académica que se ha descrito más arriba. Independientemente de cómo se considere que se debería tratarlas, no debería existir oposición a la afirmación de que los usuarios de una lengua perciben algunos usos lingüísticos como desviaciones de la norma actual, sea académico o de uso real. Estas desviaciones forman el núcleo de interés para el análisis de los estudios de caso.

En principio, Díaz Villa divide los errores posibles (o desviaciones) en los **de motivación cognitiva**, frutos de procesamiento erróneo, y errores meramente **fortuitos** (a los que se refiere como **erratas** en esta tesis). A esta última categoría pertenecen las omisiones o repeticiones de letras, espacios o elementos de la frase que no se pueden justificar como errores léxicos o morfo-

sintácticos. En vista de esto, queda claro que no son de interés para un análisis de influencias interlingüísticas, aunque sí se hizo notar su ocurrencia en el corpus como *desviaciones ortográficas*. En cuanto a las desviaciones de motivación cognitiva, se elaboró una clasificación que se basa en Díaz Villa (2005) y Fernández (1997), igual que los comentarios de Penadés (2003: 16-22) a esta última, presentada a continuación. Antes de todo, se partió de la clasificación de Díaz Villa (2005) porque coincide en su mayoría con las categorías que se habían establecido en una primera lectura y anotación de los trabajos. No obstante, su categorización precisaba algunas modificaciones para corresponder con las desviaciones encontradas en los estudios de caso, mientras clasificaciones que no se presentaron en el corpus fueron eliminadas. En comparación con las obras citadas existe una diferencia importante en la categorización utilizada en la presente investigación: para evitar provocar desacuerdo sobre si alguna desviación pertenece a la clase semántica o léxica, se unió estas dos categorías bajo el título de desviaciones léxico-semánticas, formando así una **clasificación tripartita: desviaciones léxico-semánticas, sintácticas y ortográficas**. Los ejemplos proporcionados provienen de los estudios de caso descritos próximamente.

1. Desviaciones léxico-semánticas

- 1.1. uso de una variante gráfica no correcta (**intrínsecamente/intrínsecamente*)
- 1.2. en la formación de palabras
 - 1.2.1. en formas irregulares (**tradució*)
 - 1.2.2. formaciones no atestiguadas en español (**examinación, *medical*)
 - 1.2.3. problemas con el género gramatical, sin que se trate de concordancia sintáctica
- 1.3. problemas de paronimia semántica (pares de confusión) (*Una prioridad en los *planos/planes educativos del presente siglo*)
- 1.4. confusión en cuanto al significado, sin que se trate de parónimos semánticos
 - 1.4.1. desviaciones debidas a una concordancia parcial de la semántica o de la sintaxis en lenguas diferentes: **FALSOS AMIGOS**
 - 1.4.2. barbarismos/préstamos
 - 1.4.2.1. terminología en otras lenguas (*lengua satellite-framed*)
 - 1.4.3. problemas con lexemas de significado próximo, pero no siempre sinónimo (*simple-sencillo-fácil*)
 - 1.4.4. problemas con el uso de *ser/estar*
- 1.5. redundancia semántica (**preguntar preguntas*)
- 1.6. abuso de los verbos generales; p.ej., *hacer*¹⁵.

¹⁵ Sylviane Granger (1996: 114-115) ofrece una lista de estudios que demuestran la preferencia que los aprendientes tienen hacia los verbos generales (verbos nucleares, *core verbs*)

- 1.7. formaciones ininteligibles de dudoso origen (**apredizar*)
2. Desviaciones sintácticas:
 - 2.1. omisión de algún elemento necesario dentro de la oración
 - 2.2. adición de algún elemento superfluo dentro de la oración
 - 2.3. en construcciones sintácticas:
 - 2.3.1. abuso de la pasiva
este período fue caracterizado por la falta de unificación ortográfica
 - 2.3.2. en construcciones complejas que superan el nivel de la palabra (**en base a/a base de*)
 - 2.4. problemas de rección sintáctica
 - 2.4.1. rección preposicional
 - 2.4.1.1. omisión
 - 2.4.1.2. adición
 - 2.4.1.3. falsa elección
 - 2.4.1.4. falsa colocación
 - 2.4.2. rección verbal
 - 2.4.2.1. *consecutio temporum*
 - 2.4.2.2. desviaciones en la elección entre tiempos del pasado
 - 2.4.3. rección de modo verbal
 - 2.4.3.1. desviaciones en el uso del subjuntivo
 - 2.4.4. en los pronombres
 - 2.4.4.1. omisión
 - 2.4.4.2. adición
 - 2.4.4.3. falsa elección
 - 2.4.4.4. falsa colocación
 - 2.4.5. en los artículos
 - 2.4.5.1. omisión
 - 2.4.5.2. adición
 - 2.4.5.3. falsa elección
 - 2.4.5.4. falsa colocación
 - 2.5. en el orden de palabras
 - 2.6. en la concordancia:
 - 2.6.1. en el género
 - 2.6.2. en el número
 - 2.7. en parónimos sintácticos (*Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con la orientación *hacia/hacia la comunicación*)
3. Desviaciones en la ortografía
 - 3.1. en la acentuación

para Granger) como, en inglés, *think, take, put, find*. En español son, p.ej., “hacer” o “pensar” que se emplean en vez de otros verbos, posiblemente más expresivos o elegantes. Esta tendencia es fácil de explicar: los aprendientes simplemente tienen un vocabulario más reducido y además, puede que no estén seguros de cómo se usan los verbos más complejos como “considerar” (en vez de “pensar”) o “realizar” (en vez de “hacer”).

- 3.2. en la puntuación
- 3.3. debidas a discrepancias entre fonemas y grafemas
(*conclusión/conclusión)
- 3.4. errores fortuitos (erratas)

Se especifica que la presentación de esta clasificación tan detallada sobre todo sirve el propósito de demostrar qué tipo de desviaciones se categorizaron como *léxico-semánticas* o *sintácticas*, división a la que se va a recurrir con frecuencia en las partes posteriores del análisis. Asimismo, se hace notar que como se ve en la clasificación, desviaciones en el orden de frase solo forman una parte de las desviaciones sintácticas, mientras las otras categorías de esta clase también podrían denominarse *gramaticales*. Debido al orden de frase relativamente libre en español y a los problemas que se presentan a la hora de determinar si una oración presenta ‘orden desviado’, especialmente en un corpus como ELEACTAR que no tiene anotadas las categorías gramaticales, no resultó posible realizar un análisis sintáctico comparativo con herramientas de análisis de corpus. Así, las desviaciones en el orden de palabras se anotaron sólo en casos especialmente marcados que se tratarán próximamente.

6.1.2. “Amalia”

Entre los cinco estudios de caso, el trabajo final de “Amalia” fue el único del programa de licenciatura (de cuatro años de duración) antes de que éste se sustituyera por el programa de grado de tres años. Su trabajo contenía 11164 palabras (aquí y en ocasiones posteriores, la cantidad de palabras refiere a la del texto pulido, o sea solo el cuerpo del trabajo sin anexos, índices, bibliografía, etc.). Como afirmó en la encuesta, utilizó diccionarios estonio-español, inglés-español y español monolingüe para redactarlo. Según su propia estimación, su lengua dominante en el momento de escribir el trabajo fue el inglés.

Generalmente se trata de un texto redactado con esmero y atención. Se detectaron un total de 67 desviaciones, 18 de las cuales se pueden atribuir a la transferencia interlingüística (3 del estonio + 8 del inglés + 7 que coincidían entre ambas lenguas; ejemplos se proporcionarán más abajo). Lo que se destacó fue el uso abundante de la pasiva, rasgo que asimismo se volverá a mencionar repetidamente en los próximos estudios de caso y el análisis. La cantidad de construcciones pasivas fue tal que empezó a llamar la atención desde el principio, aunque generalmente en este trabajo las construcciones pasivas no se realizaron con la preposición *por* para explicitar el agente (‘hecho/realizado *por alguien*’), que es la variante que se analizará más adelante en el apartado de resultados generalizados. Como una introducción a este rasgo, se pueden dar algunos ejemplos (se subraya que no se trata de frases incorrectas, sino que lo que se quiere destacar es que, en comparación con el corpus contrastivo, este tipo de construcciones aparecieron con una frecuencia notablemente mayor. Una presentación más detallada de este rasgo sigue en el apartado 6.2.):

- #1: *en 1933 se creó una nueva sociedad **que fue llamada** "Estonia"*
 [Compárese con ‘*a society that was named Estonia*’
 o también ‘*ühing, mis sai nimeks Estonia*’, que es exactamente lo mismo]
 [pro **sociedad llamada Estonia**]
- #2: *La emigración individual **fue usada** sobre todo por las personas que tenían parientes o miembros de su familia residiendo en algún país sudamericano.*
 [pro **Sobre todo se emigraron por vía individual personas que tenían familia en algún país sudamericano**]
- #3: *Los oficios religiosos en la iglesia estonia **eran celebrados** dos veces al mes*
 [pro **Los oficios religiosos en la iglesia estonia se celebraban dos veces al mes**]

En principio, el uso de construcciones pasivas no es nada ajeno al español, ni al estonio, pero la cuestión reside en las situaciones en las que se emplea y la frecuencia con la que se lo hace. Afirma Gonzalo Claros Díaz (2009: 69) que en español se necesita “razones especiales” para no usar la voz activa, hecho que diferencia al español del inglés y también del francés. El abuso de la pasiva “da al escrito un aire forastero, pesado e incluso asfixiante,” y sobre todo se relaciona con una influencia del inglés omnipresente, opinión que comparten con Claros Díaz también Gutiérrez Rodilla (1997) Rodríguez Medina (2002) y, para el estonio, Kerge (2009) y Mäekivi (2013). El efecto del inglés en la frecuencia de construcciones pasivas también se ha atestiguado en otras lenguas: por ejemplo, se ha notado un aumento sustancial durante el pasado medio siglo en la lengua científica persa (Amouzadeh y House 2010).

Próximamente, en el Gráfico 1, se ofrece una imagen general de la distribución de desviaciones en el primer estudio de caso.

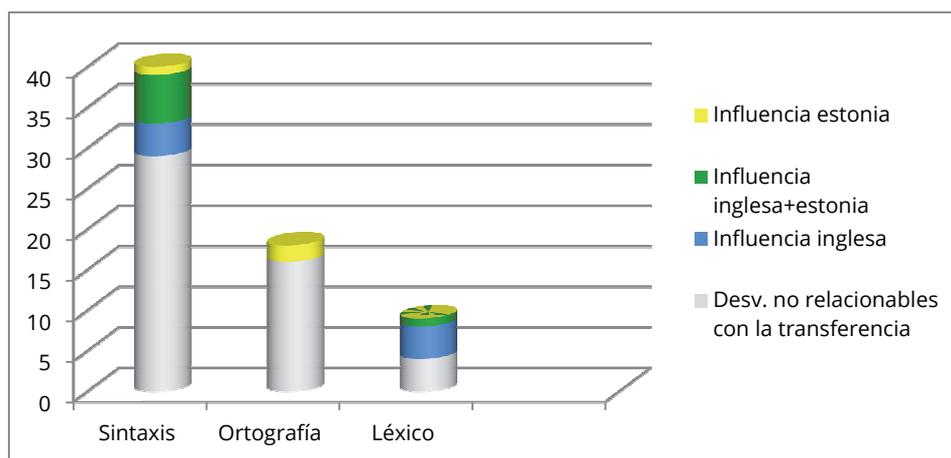


Gráfico 1. Distribución de desviaciones por ciento en el trabajo de “Amalia”.

Las categorías “influencia estonia, inglesa, estonia+inglesa” refieren a casos de desviación que se pueden explicar por la transferencia de formas o significados de estas lenguas, “influencia inglesa+estonia” marcando casos en los que las formas o significados paralelos coinciden. “Desviaciones no relacionables con la transferencia” indica casos que no tienen paralelas claras con las lenguas comparadas, inglés y estonio.

El caso de “Amalia” es la primera que se presenta y, por tanto, se aprovecha aquí el momento **para ilustrar qué se consideró ser desviaciones sintácticas o léxicas y en qué casos se las relacionó con la transferencia del estonio o del inglés**. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

6.1.2.1. *Desviaciones sintácticas*

Se anotaron un total de 40 desviaciones sintácticas (1 del estonio + 4 del inglés + 6 coincidentes), lo cual las convierte en la categoría más ampliamente representada en el trabajo de “Amalia”. Entre ellas, las más numerosas se relacionaron con el uso de los artículos (24 de los 40, o sea 61,5%), que tampoco es sorprendente ya que el estonio carece de la categoría gramatical de ‘artículo’¹⁶. Sobre todo, se trató de omisiones, pero también hubo adiciones innecesarias y desviaciones en la colocación y elección del artículo gramatical. Ha de notarse que las desviaciones relacionadas con el uso de artículos gramaticales, igual que con las preposiciones, son bastante difíciles para analizar desde la perspectiva de transferencia estonia, dado que en el estonio los artículos gramaticales, según la consideración común, no existen, mientras en vez de las preposiciones normalmente se emplean sufijos declinativos o posposiciones. Las preposiciones tienen su componente semántico y por tanto se pueden relacionar con los sufijos declinativos del estonio, aunque las correspondencias entre las preposiciones del español o del inglés y los sufijos declinativos estonios están lejos de ser completas. Los artículos, a su vez, sólo tienen componente semántico en un sentido indirecto y los aprendices estonios han tenido que adquirir el uso de esta categoría en LE, lo cual sugiere que, en teoría, todas las desviaciones encontradas se pueden relacionar con la inexistencia de los artículos en el estonio, afirmación que no se puede ni probar ni refutar. Lo que sí se puede declarar es que los aprendices tartuenses de español ya tenían interiorizado un sistema de artículos gramaticales al empezar a aprender español, considerando su nivel avanzado del inglés. Por tanto, es más fundamentado buscar relaciones entre las desviaciones de artículos y la lengua inglesa, alegando que se trata de transferencia de dicha lengua si coinciden la desviación encontrada y los usos de los artículos definido, indefinido y nulo en el inglés,

¹⁶ De hecho, se puede discutir la afirmación de que en el estonio no existe el artículo gramatical. Para una discusión sobre el tema, véase Pajusalu 1999: 60-64. Sin embargo, en lo relativo a fines prácticos y a la enseñanza del estonio, igual que a la de LE a aprendices estonios, se puede seguir sosteniendo que el artículo es una categoría de la que la lengua estonia carece.

que es la decisión que se ha tomado para la presente investigación. No obstante, hay que mencionar que esta decisión afecta la proporción de desviaciones causadas por transferencia del inglés o del estonio, porque relacionar todas las desviaciones de artículo con una influencia estonia significaría una presencia mucho mayor de transferencia sintáctica estonia, la cual, según los resultados presentados aquí, es notablemente reducida.

Con todo y con eso, 2 de los 24 casos de desviaciones en el uso del artículo se pueden relacionar con una influencia inglesa:

#4: *La iglesia tenía salas para reuniones y la casa del párroco cuyo primer residente fue pastor Karl Laantee*
[= *the first resident of which was reverend Karl Laantee*]
[pro *fue el pastor Karl Laantee*]

#5: *un coro dirigido por señor Radamus*
[= *a choir conducted by mister Radamus*]
[pro *dirigido por el señor Radamus*]

Para ilustrar qué ejemplos se consideraron no tener una relación con el inglés, se proporcionan ejemplos de algunas desviaciones en el uso del artículo gramatical (para omisiones y adiciones, respectivamente):

#6: *En otoño de 1944...*
[≠ *In the autumn of 1944...*]
[pro *en el otoño de 1944...*]

#7: *... por lo tanto tenían una desconfianza ante la actividad de la UNRRA.*
[≠ *therefore showed _mistrust towards the activities of the UNRRA*]
[pro *tenían _desconfianza/desconfiaban de...*]

Como un ejemplo de uso desviado se puede volver al ejemplo #4, donde “la casa del párroco” refiere a un edificio de uso genérico por los pastores de la congregación, que además no se había mencionado antes. Por lo tanto, sería más adecuado sustituirlo por “una casa del párroco”, que en inglés sería “a pastor’s/ reverend’s house”, o sea, con un artículo indefinido.

La otra categoría más representada fue la de desviaciones en el uso de preposiciones (8 casos), sobre todo su omisión. Para 5 casos se trata de la omisión de preposición en construcciones que son comparables en el estonio y en el inglés (en estonio, las cifras o los años vendrían en el caso nominativo; en este sentido se pueden equivaler a no utilizar preposición):

#8: *durante el período 1947-1951*
[= *periodil 1947-1951*
= *in the period 1947-1951*]
[pro *el período de 1947-1951*]

- #9: *El presunto número de los estonios en Alemania en la posguerra, fuera de los campos de PD, era 10.000 personas*
 [= *eestlaste oletatav arv oli 10 000 [inimest]*];
the presumed number of Estonians was 10.000 people
 [pro el número ... {fue} **de 10.000 personas**]

Sin embargo, hay que considerar que en inglés también es posible utilizar la construcción “period of + años” o “presumed number was **of** 10.000 people”. Según el corpus global de inglés en la red, GloWbE (Davies 2013), la construcción “period of + cifra” aparece 210 veces, mientras la construcción “period + cifra” aparece en 415 ocasiones, o sea dos veces más. Así, puede que la relación con la construcción estonia tenga más fundamento.

Un caso de adición de preposición se puede relacionar con influencia inglesa:

- #10: *decidieron a establecerse en Argentina*
 [= *decided to settle in Argentina*]
 [pro *decidieron _establecerse*]

También se debe mencionar una construcción compleja evidenciada: *en base de*. Esta construcción se parece a otra que se incluye en la lista de errores estudiantiles típicos que ha publicado el Centro Virtual Cervantes bajo el título *Museo de los Horrores* (CVC 2016) y también el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD 2005): *en base a*.

- #11: *... los estonios pueden dividirse en dos categorías en base de su país de residencia...*
 [= **on** the basis **of**]

Según el *Museo de los Horrores*, es una locución ampliamente usada, pero no por eso menos reprochable. A su vez, recomiendan emplear “basándose en” o bien “a base de” (DPD 2005). Una opción sencilla y eficaz sería emplear “según”, variante que no mencionan las fuentes citadas.

Finalmente, para un caso, se puede encontrar una expresión paralela en estonio que explica la desviación en la elección de preposición:

- #12: *Cuando los soldados de las fuerzas aliadas estaban identificando a los heridos, encontraron de su bolsillo los documentos*
 [= *leidsid ta taskust dokumendid*]
 [pro *encontraron en su bolsillo*]

En este último ejemplo, se expresaría lo mismo en el estonio con el caso elativo (‘tasku’ → ‘taskust’, como ‘ex’ en latín), lo cual normalmente equivale a la preposición española ‘de’. En el inglés, se diría ‘*found in his pocket*’, que es lo mismo que en el español.

En cuanto a otros tipos de desviaciones sintácticas, eran muy escasos (7 casos), lo cual prueba la esmerada redacción del trabajo. **Una limitación**

importante al análisis fue el hecho de que los textos del corpus **no están anotados con categorías gramaticales**, lo cual dificulta el análisis del orden sintáctico en los trabajos finales. Como el orden de frase en español es bastante libre, este tipo de análisis sólo tendría sentido en un nivel generalizado, como comparación entre las pautas sintácticas del ELEACTAR y el corpus de referencia cordobés, y se debería aprovechar herramientas de análisis de corpus para realizarla, lo cual no es pensable para un corpus sin etiquetas gramaticales. También es destacable que el interés principal de la investigación residía en los *falsos amigos*, sean gramaticales o léxicos, y el nivel oracional generalmente quedó fuera de su alcance. Por esta razón, sólo se tomó nota de los casos más interesantes, característicos o sobresalientes de transferencia sintáctica, como en el trabajo de “Amalia” el ejemplo siguiente (el único incidente de peculiaridades en el orden sintáctico que se anotó en este trabajo):

#13: *La principal ventaja es el clima, pero **hay también desventajas**, como la continua inflación en el país.*
 [=on ka puudusi]
 [pro **también hay/existen desventajas**]

Si se busca esta construcción en los corpus, se nota que en ELEACTAR tiene una presencia apreciable:

‘hay también’:	ELEACTAR	28	Córdoba	1	LL 31,71 ¹⁷
‘también hay’:	ELEACTAR	48	Córdoba	12	LL 23,4

La amplia presencia de la construcción ‘también hay’ en ELEACTAR probablemente se puede explicar con el sobreuso del verbo *haber* en detrimento de otros verbos más variados. Como comparación, se puede destacar que en el Corpus del Español (Davies 2002-), ‘hay también’ aparece 234 veces, mientras ‘también hay’ tiene 521 ocurrencias. Este resultado deja afirmar que a pesar de que la representación de estas dos construcciones en los corpus ELEACTAR y cordobés no deja sacar conclusiones definitivas, el orden *también hay* es más característica del español.

6.1.2.2. Desviaciones ortográficas

Entrando en el tema de las desviaciones ortográficas, hay que especificar que para el uso de las comas y el punto y coma se presentaron complicaciones a la hora de establecer unos criterios indiscutibles e infalibles para su uso. Por lo tanto, en los estudios de caso sólo se marcaron las ocurrencias en que su uso o ausencia creó problemas de comprensión o hubo discrepancias concretas entre

¹⁷ Recuérdese que el índice de verosimilitud (LL) ha de superar el valor de 3,84 para considerarse significativa.

las reglas de puntuación del estonio, el inglés y el español, como se puede ver en los ejemplos #14 y #15 más abajo.

En total se anotaron 18 desviaciones ortográficas en el trabajo de “Amalia” (2 de ellas, como se verá, atribuibles a la transferencia estonia). Se notó que en todo el trabajo se había añadido comillas a nombres de entidades como si fueran títulos (*teatro “Colón”, sociedad “Estonia”*), algo que no se hace en ninguna de las tres lenguas en cuestión, ni en estonio, inglés ni español. Como esta desviación apareció en numerosas ocasiones a lo largo del trabajo, pero constituía ejemplos del mismo uso erróneo sistemático, se optó por contarla sólo una vez en las estadísticas. En adición a esta desviación sistemática, el otro tipo mayor fue en el uso de la coma, sea adición (9 casos) u omisión (5). 2 de las comas añadidas se podrían relacionar con las reglas de ortografía estonias:

#14: *La situación empezó a alterarse, cuando a partir de 1948 llegaron muchos “nuevos estonios” desde Europa.*

#15: *Asistir a los refugiados estonios de la Segunda Guerra Mundial, que llegaron a Argentina en la década de 1940.*

En estonio, las conjunciones “et” (*que*) y “kui” (*cuando*) exigen una coma y especialmente en construcciones con la conjunción *que* es frecuente ver comas superfluas en la interlengua de aprendientes estonios.

6.1.2.3. Desviaciones léxicas

En el trabajo de “Amalia” se atestiguaron un total de 9 desviaciones o peculiaridades que pertenecen al campo del léxico. 4 de estos se pueden relacionar con una influencia inglesa y uno de los casos coincide en el estonio y el inglés.

Primero, se utiliza a lo largo del escrito el término “viejos estonios” (en varias ocasiones también entre comillas):

#16: *Con la llegada de los refugiados de guerra estonios a Argentina en la segunda posguerra se empieza a distinguir entre estonios los llamados “viejos estonios” (vanaestlased), que habían llegado a Argentina con el flujo migratorio de los años veinte, y los llamados “nuevos estonios” (uuseestlased), los refugiados de guerra.*

Efectivamente, es complicado encontrar un término que suene mejor y también es verdad que se entiende a qué refiere la autora, pero aún así suena ajeno el adjetivo “viejo” en este contexto. En estonio, el adjetivo *vana* equivale tanto a “antiguo” como “viejo”, “mayor” o hasta “anterior”, por tanto es frecuente ver en escritos estudiantiles frases como “Este edificio es muy viejo” (sin connotación negativa alguna, equivaliéndose a “antiguo”) o “Los viejos habitantes de este apartamento” (= “anteriores”). “Old” en inglés funcionaría de manera parecida al estonio.

Con respecto al resto de las desviaciones registradas no se veía ninguna relación con el estonio, pero en 4 ocasiones sí se vio un vínculo con el inglés. De entre ellas, finalmente y como último ejemplo, se ve oportuno destacar una formación no atestiguada que aparece en el trabajo de “Amalia”:

#17: *no había olvidado su lengua materna que hablaba todavía **fluentemente**, aunque con un retraso léxico*
 [= *which she still spoke **fluently***]
 [pro que todavía hablaba **con fluidez**]

Esta forma que muestra una transferencia interlingüística clara no está presente ni en el DPD (2005), Postigo Pinazo (2007) ni en el *Manual del español urgente*, ni hablar del DLE. Aunque no todos los adverbios en *-mente* aparecen ni tienen por qué aparecer en diccionarios, tampoco sale en el *Corpus del español* (Davies 2002-), las verificadoras asimismo estaban de la opinión de que no se usa la palabra *fluentemente* en español.

Para resumir y como especificación al **Gráfico 1**, se presenta la misma distribución en la tabla 3 con valores numéricos:

Tabla 3. Distribución numérica de desviaciones en el trabajo de “Amalia”

	Sintaxis	Ortografía	Léxico
Estonio	1	2	0
Inglés	4	0	4
Coincidentes	6	0	1
Total	40	18	9

6.1.3. “Beatriz”

El segundo trabajo presentado es el de “Beatriz”, la única de los cinco autores que había aprendido español antes de venir a la universidad. Asimismo, es la única persona del grupo que afirmó haber utilizado diccionarios adicionales, como los de dudas y sinónimos. En relación con estas dos afirmaciones se puede notar que el grado de corrección y elaboración del trabajo es sobresaliente y se trata de un escrito impresionante entre los trabajos de grado, frutos de tan solo tres años de estudios filológicos. La autora utilizó diccionarios inglés-español y español monolingüe, declaró que su lengua dominante era el español. Al mismo tiempo, informa que para el momento de empezar los estudios de filología hispánica había estudiado inglés durante 10 años y es su primera lengua extranjera. El trabajo contiene 11219 palabras, lo cual significa que es el más extenso de los cinco (pero sólo supera el texto de “Amalia” por 50 palabras).

En total, se anotaron 41 desviaciones en el trabajo en cuestión, la mayoría de las cuales (24) perteneció al campo del léxico. 20 desviaciones se pueden relacionar con la transferencia interlingüística (3 del estonio + 9 del inglés + 8 coincidentes). Su distribución se presenta en el Gráfico 2.

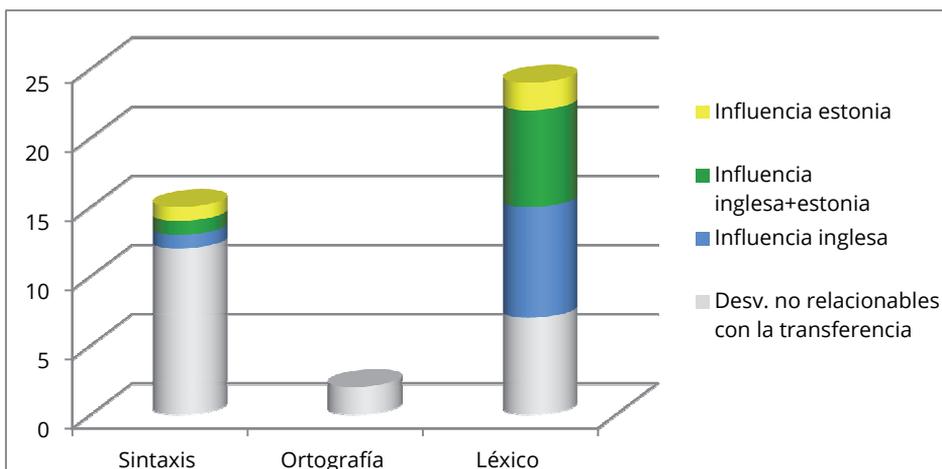


Gráfico 2. Distribución de desviaciones en el trabajo de „Beatriz”.

Igual que en el trabajo de “Amalia”, en el de “Beatriz” también se destacó la abundancia de construcciones pasivas, en este caso también con la preposición *por*. Hasta se podría notar que, tal y como se suele percibir, esta abundancia se relaciona con un estilo académico y el uso formal de la lengua, aunque en realidad las construcciones pasivas fácilmente se podrían sustituir con otras igual de elegantes y más propias al español. Sin embargo, como en el caso del uso de la pasiva no se trata precisamente de una desviación, estas ocurrencias no se anotaron entre las estadísticas de desviaciones, sino que se volverá a un análisis generalizado de este rasgo en las conclusiones sobre los estudios de caso.

6.1.3.1. Desviaciones sintácticas

Las desviaciones sintácticas anotadas sumaron 15 (3 por transferencia: 1 del estonio, 1 del inglés y 1 que coincide en las dos lenguas). Las más numerosas fueron las desviaciones en el uso de los artículos (6), concretamente su omisión (4 ocurrencias). Una de estas omisiones también se puede comparar con el inglés:

#18: ... *rasgos típicos de animales o de naturaleza*
 [= *traits characteristic of animals or (of) nature*]
 [pro *típicos de la naturaleza*]

El inglés no requeriría el uso del artículo en esta construcción, o con el sustantivo *nature* en general. El papel del estonio en cuanto al uso de los artículos ya se ha discutido.

La única ocasión en este trabajo en que se puede sospechar una posible influencia del estonio es en el orden de las palabras:

- #19: *Un caso interesante es el de Gran Bretaña donde la guerra era tan popular que de 1914 a 1916 **existió solo** [un] ejército de voluntarios.*
 [= *nii populaarne, et ... eksisteeris ainult vabatahtlik armee*]
 [pro que ... **solo existió** un ejército de voluntarios]

En inglés, lo mismo se diría “The war was so popular that ... there **only existed** a voluntary army,” o sea la construcción es comparable con el español por el orden de palabras. En cuanto a este último asunto, en el Corpus del Español (Davies 2002-) “[existir] solo/sólo” da 31 resultados, mientras “solo/sólo [existir]” ocurre en 139 ocasiones, lo cual da base para alegar que éste es el orden más natural en español.

La próxima categoría con más desviaciones es la de los pronombres (4 ocurrencias). En 3 de estos casos se trataba de omisiones, igual que en el caso de los artículos (o bien usos no pronominales del verbo u omisión en otras circunstancias). Como ejemplo se pueden poner las próximas frases:

- #20: *Hay pocas escenas de combate y **al autor interesa** más la reacción de los personajes ante el conflicto...*
 [pro **al autor le interesa**]

- #21: *Esto resultó en el fortalecimiento de los movimientos nacionalistas y **reflejó** también **en** la literatura.*
 [pro **se reflejó** en la literatura]

Asimismo, se registraron 3 desviaciones en el uso de las preposiciones, una de las cuales —la omisión— se puede relacionar con una construcción paralela en inglés, o posiblemente también en estonio:

- #22: *La guerra es algo primitivo que **convierte los hombres** en seres primitivos, en muchas ocasiones menos humanos.*
 [= *converts _men into primitive beings*
 = *muudab mehed primitiivseteks olenditeks*]
 [pro **convierte a los hombres** en seres primitivos]

En este caso, en inglés no se utilizaría una preposición para denotar al complemento directo, mientras en español es obligatorio. En estonio, claro está, tampoco se usa la preposición ya que no existe la categoría, pero el objeto directo vendría en el caso nominativo y tal vez dé la sensación de que no hace falta indicar el objeto directo con nada.

6.1.3.2. Desviaciones ortográficas

En esta categoría apenas se puede anotar algo, la redacción del trabajo de verdad ha sido impecable. Se detectaron 2 desviaciones, 1 de las cuales es la misma que ya se mencionó en el trabajo de “Amalia”, precisamente la adición de comillas a nombres de organizaciones y entidades:

#23: *organización nacionalista serbia “La Mano Negra”*

Como ya se comentó, en ninguna de las tres lenguas en cuestión se escriben los nombres entre comillas, estas se reservan para títulos. De esta manera se puede afirmar que, para las dos desviaciones ortográficas detectadas, no hay relaciones interlingüísticas claras que se puedan establecer.

6.1.3.3. Desviaciones léxicas

Este tipo de desviaciones fueron las más numerosas, con 24 ocurrencias. Asimismo, es notable la proporción de casos que tienen formas comparables en inglés: con 8 desviaciones forman el tercio de todas, junto con otros 7 casos en los que se pueden ver formas paralelas tanto en inglés como en estonio (así sumando 15 casos que casi son dos tercios). 2 desviaciones se pueden relacionar solo con la lengua estonia, en ambos casos se trata de palabras de significado próximo que solo tienen un equivalente en estonio. Detengámonos primero en estos 2 casos.

#24: *Todo esto crea un sentimiento de la guerra como una tragedia eterna.*
[pro **la sensación**]

Las palabras *sentimiento* y *sensación* se pueden considerar tanto parónimos como palabras de significado próximo; en todo caso, en estonio equivalen a un único término, *tunne*, mientras en el inglés el significado se divide de manera comparable con el español: *feeling* y *sensation*, aunque *feeling* es notablemente más frecuente. En el GloWbE, *feeling/s* aparece 342 654 veces y *sensation/s*, 24732 veces, mientras en el Corpus del Español, *sentimiento/s* tiene 5713 ocurrencias y *sensación/sensaciones*, 1877; así se puede decir que, en inglés, *feeling/s* es unas 14 veces más frecuente que *sensation/s*, pero *sentimientos* se usa tres veces más que *sensación/es* en español. De esta manera, si para un alumno *sensation* = *sensación* = menos frecuente, también es posible que se perciba esta forma como menos saliente y que se esté menos dispuesto a usarla, y en realidad asimismo se puede sospechar cierta influencia del inglés. En todo caso, lo que queda fuera de duda es que, en estonio, tanto *sentimiento/sensación* como *feeling/sensation* equivalen a un único vocablo, *tunne*.

El otro caso de influencia estonia es parecido, se trata del trío *fácil-sencillo-simple*. En estonio, los tres equivaldrían a *lihtne*, lo cual da lugar a dudas y equívocos a la hora de seleccionar el adjetivo adecuado de entre ellos. La confusión con *fácil* (1 ocurrencia) solo se puede atribuir a la falta de diferenciación en el estonio, mientras *simple* (4 ocurrencias) aparece con la misma forma tanto en inglés como en español y de esta manera es propenso a crear desviaciones. Miremos algunos ejemplos:

#25: *Para los soldados de Remarque y Barbusse son importantes las cosas más fáciles de la vida como sobrevivir, comer y dormir.*
[= **lihtsad asjad elus**]
[pro **cosas sencillas**]

- #26: ... la guerra no tiene nada que ver con los soldados **simples**
 [= *lihtsad sõdurid*
 = **simple soldiers**]
 [pro ~ **simples soldados**]
- #27: Esta imagen del soldado como un **hombre simple** enfatiza aún más la desaparición del heroísmo y de la gloria de la guerra.
 [= *lihtne inimene*
 = *a simple man*]
 [pro **hombre sencillo**]
- #28: Además, en la guerra los valores más importantes son muy **simples**: sobrevivir, comer, beber, defecar.
 [= *lihtsad väärtused*
 = *simple values*]
 [pro **valores sencillos**]

Además, se podían ver otros ejemplos de casos donde la semántica entre el inglés y el español coinciden parcialmente y crean enunciados de aire forastero (en total, 7). Entre ellos hay un caso en que es posible ver el cambio semántico en acción:

- #29: en Alemania la primera edición (50 000 **copias**) fue agotada en el primer día y durante el primer año se vendieron más de un millón de **copias**.
 [= 50 000 **copies**, a million **copies**]
 [pro **ejemplares**]

En el DLE, la entrada para “copia” tiene una acepción que puede valer en este caso: “10. Cada uno de los ejemplares que resultan de **reproducir** una fotografía, una película, una cinta magnética, un programa informático, etc.” Como razona Sandro Cohen (2009), esta acepción de la palabra “copia” habla de la reproducción física de ciertos materiales artísticos, pero no en el sentido de “copia fiel producida para su distribución”, lo cual seguiría siendo “ejemplar”. Además, Cohen explícitamente atribuye este uso desviado a la influencia del inglés. El diccionario de falsos amigos inglés-español de Postigo Pinazo (2007) declara lo mismo:

copy n. Además de ‘copia’ (*reproducción*) también significa ‘ejemplar’ (*libro, disco, periódico*).

Prado (2009) ofrece una explicación aún más detallada, pero en general, coincidente. Además, Collins (2016), para la palabra inglesa “copy [of book, newspaper]”, ofrece la acepción “ejemplar”. En este caso, el equivalente estonio, curiosamente, sería *eksemplar* que tiene la misma etimología que la palabra española aconsejable. Por otra parte, durante el proceso de verificación del corpus, las verificadoras opinaron que este uso, aunque “menos formal”, les parecía perfectamente aceptable. Puede que se trate de una situación en que las percepciones del

público general y las de los lexicógrafos, académicos y profesores difieren en un grado tan importante que pronto se cambie la norma también.

En el siguiente ejemplo asimismo se trata de colocados no habituales:

#30: **Quedó** en contacto con el mundo de la impresión y de la edición durante toda su vida.

[= *He stayed in contact*
pro *Se mantuvo en contacto*]

En estonio, lo más probablemente se utilizaría la expresión “*sidet hoidma*”, que es casi igual que el español (“mantener el contacto”).

Otra desviación se encuentra en el mismo título del trabajo:

#31: **Reflexión** de la Primera Guerra Mundial en las novelas de V. Blasco Ibáñez, E. M. Remarque y H. Barbusse.

[= *reflections of the 1st WW*
[pro *reflejos de la Primera Guerra Mundial*]

En este último caso es posible que, a primera vista, no quede claro cuál de las dos opciones es la más adecuada, pero considerando que el trabajo trata la manera de representar o describir la guerra en las obras en cuestión y no reflexiona sobre la situación bélica, no debería haber duda de que aquí se trata de un falso amigo: *reflection* en inglés puede ser tanto *reflexión* como *reflejo* en español, o sea la semántica de la palabra inglesa es más amplio.

En el trabajo de Beatriz asimismo se encontraron dos formaciones no atestiguadas en el español normativo, una de las cuales se puede equiparar con la misma forma en inglés y otra que se da tanto en inglés como también en estonio:

#32: *se puede decir que la obra es antibelicista como se puede comprobar subsiguientemente.*

[= *subsequently*
[pro *en adelante, posteriormente*]

#33: *Los cuerpos muertos son descritos detallada y realísticamente*

[= *realistically*
= *realistlikult*
[pro *de manera realista*]

Además de los ejemplos proporcionados, en el trabajo de Beatriz se podían ver algunas desviaciones en el uso del verbo *ser* (en vez de *estar*) y abusos de verbos generales (*ir*, *hacer*), pero en estos casos no se pueden establecer ningunas relaciones de transferencia y por lo tanto no se parará en ellos con más detalle. En todo caso, como ya se dijo anteriormente, en general se trata de un trabajo muy cuidadosamente redactado y de sobresaliente grado de corrección. Para finalizar la presentación de este trabajo, en la Tabla 4 se ofrecen las desviaciones encontradas en un cuadro resumen:

Tabla 4. Distribución numérica de desviaciones en el trabajo de “Beatriz”.

	Sintaxis	Ortografía	Léxico
Estonio	1	0	2
Inglés	1	0	8
Coincidentes	1	0	7
Total	15	2	24

6.1.4. “Claudia”

El trabajo de “Claudia” tiene 9049 palabras, es fruto del programa de grado de tres años. Se detectó un total de 87 desviaciones (34 por transferencia: 14 del estonio + 18 del inglés + 2 coincidentes). Según las afirmaciones de la autora, utilizó diccionarios estonio-inglés, inglés-español y español monolingüe en su redacción. Declara que su lengua dominante fue el inglés. En general, el trabajo deja una impresión detallada y pensada, pero con una notable cantidad de desviaciones lingüísticas menores, probablemente a causa de la falta de tiempo que tiende a acompañar las fases finales de la redacción de los trabajos de grado. Por ejemplo, es el trabajo que presentó el mayor número de errores fortuitos (erratas), 13, que no se pueden explicar con otra cosa que descuido. Asimismo, se notaron construcciones sintácticas que tenían aire de estonio, además de muestras de lenguaje no formal. En el Gráfico 3 se visualiza el perfil de desviaciones detectadas en el trabajo:

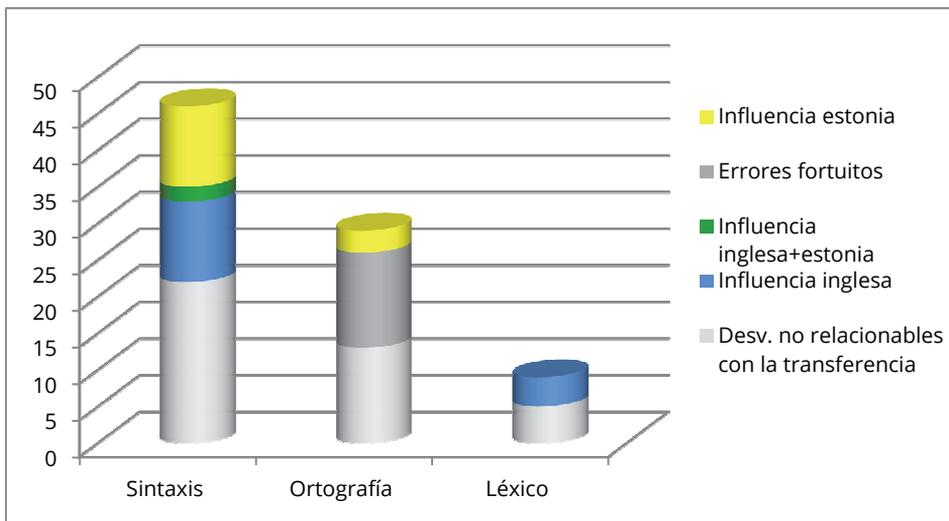


Gráfico 3. Distribución de desviaciones en el trabajo de “Claudia”.

6.1.4.1. Desviaciones sintácticas

Las desviaciones sintácticas forman el grupo más numeroso dentro del trabajo, con 49 ocurrencias. 14 de éstas se relacionaron con una influencia inglesa, 11 con una influencia estonia y 2 coincidían entre las dos lenguas (sumando 27 las desviaciones por transferencia). Dentro de esta categoría, las desviaciones más frecuentes fueron en el uso de los artículos gramaticales (20, o sea un 40,8%), sobre todo en su omisión (17). Aunque esta imagen concuerda con lo que se vio en los trabajos de “Amalia” y “Beatriz”, es digno de destacar que en el trabajo de “Claudia” se notó una presencia importante de desviaciones que se pueden relacionar con construcciones paralelas en inglés: de los 20 casos de uso desviado de artículos, 12 tienen uso comparable en inglés. Por ejemplo, el tema del trabajo condicionó el uso frecuente del término “semántica de marcos”, el cual va sin artículo en inglés, pero normalmente con artículo en español (en la mayoría de los casos este término se ha usado correctamente, pero en casos contrarios, el paralismo es claro):

- #34: *desde el punto de vista de **semántica de marcos***
[=*from the point of view of **_frame semantics***]
[pro punto de vista de **la semántica de marcos**]
- #35: *explicar la aparición de sus diferentes variantes a la luz de semántica de marcos*
[=*in the light of **_frame semantics***]
[pro a la luz de **la semántica de marcos**]
- #36: *usamos una teoría de semántica empírica: **[la]** semántica de marcos que parte de la base de que...*
[=*an empirical semantics theory: **_frame semantics***]
[pro **la semántica de marcos**]

Un falso amigo gramatical que se asocia frecuentemente con la influencia inglesa es el uso de “un otro” en vez de otro:

- #37: *existe **un otro** proyecto y un base de datos*
[=*there is **another** project and a database*]
[pro existe **otro** proyecto]

Wiktionary hasta dice de este uso que “it is a common and potentially embarrassing mistake for students of Spanish” (Wiktionary 2017), mientras Gerald Erichsen lo incluye en su lista de “10 errores gramaticales evitables” (Erichsen 2016). Por otra parte, la construcción estonia paralela también sería igual que en inglés, “üks teine projekt/veel üks projekt”, con lo cual asimismo se pueden establecer paralelas con esta lengua.

Después de las desviaciones relacionadas con el uso del artículo gramatical, la próxima categoría más numerosa fue la de construcciones complejas (7

ocurrencias). Se evidenció el uso repetido de una construcción sobre cuyo origen solo se pueden hacer unas conjeturas:

#38: *En primer lugar, encontraron **un poco más** verbos de comunicación en español que en inglés*

[~found slightly more communication verbs in Spanish]

[pro encontraron **algo más de** verbos de comunicación]

#39: *... el español como una lengua verb-framed poseía **un poco más** verbos de comunicación que el inglés*

[~had slightly more communication verbs than English]

[pro poseía **algo más de** verbos de comunicación]

En total, esta construcción apareció en 5 ocasiones; como se ve, la idea se podría expresar más o menos con las mismas palabras en inglés. En estonio, la construcción sería parecida, pero con una diferencia importante: “leidsid veidi rohkem suhtlusverbe” y “oli veidi rohkem suhtlusverbe” requieren la declinación del objeto directo “verbos de comunicación” en el partitivo, lo cual hipotéticamente sugeriría el uso de una preposición (preferentemente la “de”) si se quiere trasladar al español. En todo caso, para conseguir unas oraciones más españolas habría que reformularlas del todo; p.ej., “En primer lugar, la cantidad de verbos de comunicación encontrados en español fue algo mayor que en inglés” y “el español como una lengua de marco verbal contó con un número algo más elevado de verbos de comunicación en comparación con el inglés”.

Algunos usos no habituales se pueden relacionar con la lengua estonia, como desviaciones en el uso de preposiciones (2 ocurrencias):

#40: *... en términos de FrameNet pertenece **en el** marco general de communication.*

[pro pertenece **al** marco general]

Aquí, el inglés también requiere la preposición “to” (*belong to*), que con mayor frecuencia equivale a “a”. Mientras tanto, en estonio el verbo “kuuluma” (pertenecer) condiciona el uso del inesivo, lo cual, en términos muy generales, corresponde con la preposición “en”.

Otro caso que se puede asociar con una influencia del estonio es la omisión del segundo verbo auxiliar en frases complejas:

#41: *En el segundo caso la traductora **ha querido** explicitar que se está diciendo un nombre y **usado**, esta vez, el adverbio nimepidi.*

[= tõlkija **on tahtnud** ... ja **kasutanud**]

[pro **ha querido** explicitar ... y **ha usado**]

En este ejemplo, ni el inglés ni el español permiten omitir el segundo verbo auxiliar, mientras el estonio, al contrario, no lo permite utilizar, de ahí que se trate de una situación potencialmente bastante peligrosa para hablantes de estonio.

Para terminar con la sección de ejemplos sobre las desviaciones sintácticas en el trabajo de “Claudia”, se ofrecen algunos casos de desviaciones en la sintaxis propiamente dicha, que quedan sujetas a influencias estonias e inglesas:

- # 42: ... es decir, **generales son** los verbos que sólo incluyen los elementos principales del marco de comunicación en su significado
[= **üldised on** verbid, mis hõlmavad...]
[pro **son generales** los verbos que...]

En inglés sería más natural decir “in other words, general verbs are those which...”, o sea el sujeto completo iría delante del verbo, mientras en español el verbo va primero. En estonio, en cambio, el adjetivo “üldine” va delante el verbo “olema” (on), orden que se ha trasladado al español.

En cuanto a influencias combinadas del estonio y del inglés, se trató de casos de inversión de adjetivos y nombres, patrones que son iguales en las dos lenguas, pero normalmente difieren del español:

- #43: *Nosotros vamos a concentrarnos en los verbos de comunicación y en el respectivo marco.*
[= *keskendume suhtlusverbidele ja vastavale raamile*
= *we shall focus on verbs of communication and their respective frame*]
[pro en **el marco respectivo**]

- #44: A veces la traductora no ha querido usar **el respectivo verbo**, sino...
[= *ei ole tahtnud kasutada vastavat verbi, vaid...*
= *has not wanted to use the respective verb but...*]
[pro usar **el verbo respectivo**]

Mientras en las dos lenguas, inglés y estonio, el orden normal es de adj+sust, en los casos ofrecidos además existe una correspondencia formal estrecha entre las expresiones en inglés y en español: *respective frame/marco respectivo, respective verb/verbo respectivo*. Se podría pensar que de esta manera hay una influencia más directa entre ellas, pero naturalmente no se puede ni probar ni refutar en un trabajo de análisis retrospectivo.

6.1.4.2. Desviaciones ortográficas

En el trabajo de “Claudia” se atestiguó un total de 29 desviaciones ortográficas, 13 de las cuales se pueden calificar como erratas (**tipogogía, *contrubuye*, etc.). Quedan 16 desviaciones no fortuitas; 3 de ellas se pueden relacionar con exigencias diferentes de la ortografía estonia: se atestiguaron 9 usos desviados de la coma, 2 de las cuales se pueden relacionar con las reglas ortográficas estonias (de manera comparable con el trabajo de Amalia). Además, se da un caso de ortografía no habitual de la raya que corresponde con su uso en el estonio.

6.1.4.3. Desviaciones léxicas

La cantidad de desviaciones léxicas detectadas fue de 9 casos. De entre ellos, 4 se pueden relacionar con el inglés. Por ejemplo, se observaron casos en que se utilizó una variante gráfica incorrecta por la probable influencia del inglés:

#45: ... se corrige el uso de los signos de ***puntuación**
[= *punctuation*]
[pro *puntuación*]

#46: ... conceptos como la propiedad, la economía, el **contracto** implícito, etc.
[= *contract*]
[pro *contrato*]

En el último caso, en el estonio también existe la palabra “kontraht”, pero es un arcaísmo de muy poco uso; en el español y en el inglés la diferencia en la ortografía es mínima, pero detectable.

Además de estos casos presentados se atestiguaron errores en la formación de tiempos verbales irregulares (**tradució*, **traducieron*) y algunas confusiones y concordancias parciales más; p.ej., entre *conformar* y *confirmar*:

#47: *Las cifras no ***conforman** nuestra suposición: entre los 204 casos encontramos 33 verbos españoles y 42 estonios*
[pro *Las cifras no **confirman** nuestra suposición*]

Finalmente se puede destacar que el trabajo de “Claudia” es el único del grupo que usa terminología en inglés, de la semántica de marcos de Leonard Talmy. No se trata de desviaciones, pero sí es notable que entre los estudios de caso no hubiera otros que utilizaran préstamos de este tipo:

#48: Entonces, cualifica el inglés como **una lengua satellite-framed** y el español como **verb-framed**.

#49: También, se ocupa en determinar los argumentos semánticos, los llamados **frame elements**, que delimitan cada uno de dichos marcos.

#50: Allí, el verbo *gritar* se coloca en el submarco `communication_manner`

Según se pudo comprobar, existen equivalentes en español: lenguas de marco satélite y las de marco verbal (Ibarretxe-Antuñano 2008, Cifuentes Férez 2012; Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano 2013, Sánchez Presa 2015), aunque admitidamente varias, si no la mayoría, de las fuentes que los usan provienen de fechas posteriores de 2011, año en que se redactó el trabajo de “Claudia”.

Para resumir, se ofrece la Tabla 5 con datos sobre las desviaciones encontradas en el trabajo de “Claudia”:

Tabla 5. Distribución numérica de desviaciones en el trabajo de “Claudia”.

	Sintaxis	Ortografía	Léxico
Estonio	11	3	0
Inglés	14	0	4
Coincidentes	2	0	0
Total	49	29	9

6.1.5. “David”

“David” fue el único miembro masculino de la población de los estudios de caso. Asimismo, es el único que afirmó sólo haber utilizado diccionarios monolingües de español en el proceso de redacción. Declara que su lengua dominante en el momento de redactar el trabajo fue el español, aunque el inglés fue su primera lengua extranjera y en el momento que empezó a aprender español, había llevado 9 años aprendiendo inglés. El texto contiene 5273 palabras, lo cual significa que básicamente su extensión es sólo la mitad de los otros (los trabajos de “Amalia”, “Beatriz” y “Esperanza” son más de dos veces más extensos, mientras el de “Claudia” lo supera con 72%). También es destacable la reducida cantidad de texto original, dado que se ha usado una multitud de citas directas, algunas de éstas también traducidas del inglés. Tanto el número reducido de palabras como la tendencia a utilizar citas de otros autores ponen en perspectiva diferente la cantidad numérica de desviaciones encontradas (104 en total, 15 de las cuales por transferencia: 1 del estonio + 11 del inglés + 3 coincidentes), incluso debería normalizarse. Por ejemplo, multiplicándola por 2 se obtendría una extensión más o menos igual que la de los otros trabajos: $2 \times 104 = 208$. Con esta normalización se hace patente que la cantidad de desviaciones detectada es elevada, aunque no la mayor (el próximo estudio de caso, el de “Esperanza”, contuvo 230 desviaciones, la mayor cantidad).¹⁸

Igual que en los trabajos de “Amalia” y “Beatriz” se destacó el uso aumentado de la pasiva (al cual volveremos en las conclusiones). Al final del trabajo hay un ejercicio de elaboración propia que está plagado de construcciones transferidas tanto del inglés como del estonio, igual que abundantes desviaciones que no se podían relacionar con la influencia de otras lenguas. En el **Gráfico 4** se visualiza el perfil de desviaciones registradas en el trabajo. Nótese la cantidad reducida de desviaciones para las que se puedan trazar paralelas con las lenguas estonia e inglesa: una explicación posible puede relacionarse con los métodos de trabajo que se evidencian a base de la encuesta. De allí se veía que los autores (o en realidad, las autoras) de los trabajos más correctos y esmerados

¹⁸ En la p. 153 se encuentra la Tabla 8 con datos sumados sobre la cantidad de desviaciones y de la transferencia en todos los estudios de caso.

habían utilizado una variedad de fuentes para apoyar su proceso de escritura, especialmente “Beatriz” quien, además de diccionarios bilingües, también utilizó diccionarios especializados y comprobó con rigor su uso léxico. Como contrapartida, las desviaciones evidenciadas en el trabajo de “David” y ejemplificadas más abajo, juntas al hecho de que no se usaran diccionarios bilingües ni especializados en la redacción del trabajo pueden, como conjunto, dar prueba de que la selección del vocabulario ni el proceso de redacción se realizaron con tanto esmero, aunque esto lógicamente no puede ser más que una suposición.

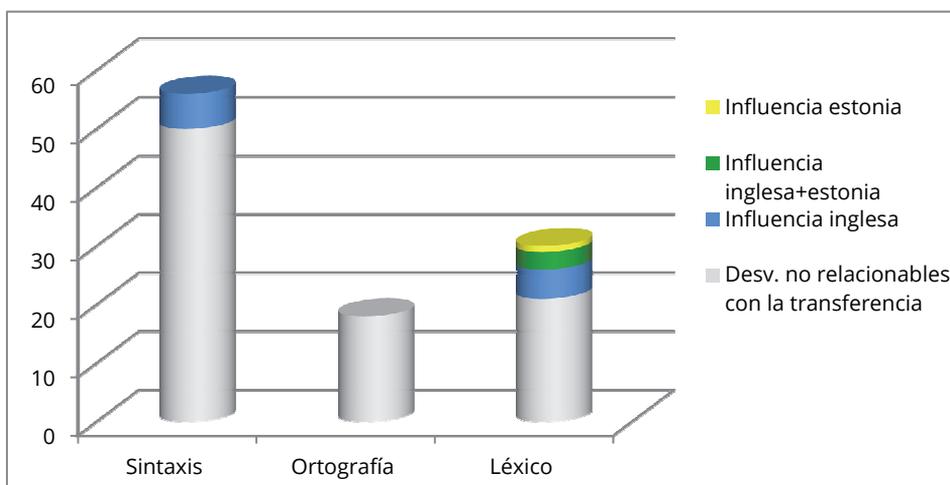


Gráfico 4. Distribución de desviaciones en el trabajo de “David”.

6.1.5.1. Desviaciones sintácticas

Como también se puede observar en los gráficos, el campo de la sintaxis presentó el mayor número de desviaciones (56) en el trabajo de “David”. 6 de éstas tienen estructuras parecidas en el inglés, ninguna en estonio. Igual que en los escritos de “Amalia” y “Claudia”, la categoría más problemática fue la del artículo gramatical, con 19 desviaciones. Solo una de estas tiene una estructura comparable en inglés, pero en los usos desviados de las preposiciones se podían trazar más paralelas. De 12 desviaciones totales de preposición, 5 tienen equivalentes en el inglés; en 3 de estos casos se habían omitido tanto el artículo como la preposición, aunque la preposición es lo que falta en construcciones comparables en el inglés:

- #51: *La aplicación del método de gramática- traducción (tradicional) y enfoque comunicativo para aprender las fórmulas rutinarias*
 [= *The application of the traditional grammar-translation method and the communicative approach in learning routine formulae*]
 [pro *La aplicación del método ... y del enfoque comunicativo*]

#52: *A continuación comparamos la aplicación del método de gramática-traducción y enfoque comunicativo para enseñar formulas rutinarias...*

[= the application of the grammar-translation method and **the** communicative approach to teach routine formulae]

[pro ... *la aplicación del método ... y **del** enfoque comunicativo*]

Además de desviaciones en el uso de los artículos y de las preposiciones, hubo equívocos en el empleo de los pronombres, en la concordancia de género y número, en la rección verbal, y otros. También se puede destacar varias desviaciones en la elección entre parónimos sintácticos (“hacia” en vez de “hacia”, “que” por “qué”, “cuales” por “cuáles”). Como ya se mencionó en el apartado 4.6 sobre las tres lenguas involucradas en el estudio, los aprendientes estonios suelen tener problemas a la hora de aprender el uso de la tilde y no tratan a este tipo de palabras como entidades diferentes, sino que las perciben como iguales:

#53: *Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras con la orientación **hacia** la comunicación*

[pro orientación **hacia** la comunicación]

#54: *Antes de llegar a describir los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras, hay que entender **que** es un método.*

[pro entender **qué** es un método]

Aunque este comportamiento sin duda tiene que ver con el hecho de que la intensidad no es un rasgo fonológicamente pertinente en el estonio, y probablemente está fortalecido por el hecho de que en el inglés tampoco lo es, allí no se podría hablar precisamente de transferencia en el sentido que se le ha atribuido en el marco de esta tesis. Más bien se puede ver la transferencia como una restricción, lo cual correspondería con la interpretación de Jacquelyn Schachter (1983: 98): que la transferencia no es un proceso sino un factor que condiciona limitaciones en el proceso de postular y comprobar hipótesis, actividad que subyace el aprendizaje de lenguas extranjeras en todo momento. En otras palabras, si en el estonio ni en el inglés es un rasgo pertinente la intensidad fonética, los hablantes de estas lenguas no pueden transferir conocimientos relevantes a la nueva lengua que sí atribuye este valor a la intensidad, tienen que establecer una nueva categoría.

6.1.5.2. Desviaciones ortográficas

De las desviaciones ortográficas detectadas (18), la mayor parte concierne la acentuación, sobre todo la omisión de la tilde (10 ocurrencias). En cierto sentido, es una continuación clara de lo que se veía en los últimos ejemplos de las desviaciones sintácticas, con la diferencia de que la omisión de la tilde no suponía el uso de un parónimo en vez de la palabra intencionada. Son los casos de “sistema *lingüístico”, “*formulas rutinarias” o, curiosamente, “*lás fórmulas”.

El resto de las desviaciones son omisiones de signos de puntuación, igual que una adición superflua. Ninguna de las desviaciones parecía tener una relación directa con el estonio o el inglés; para la acentuación también sería difícil establecerla. Lo único factible es ver si en las palabras mal acentuadas el acento cae en otra sílaba en otra lengua, pero esta lógica tampoco explica ninguna de las desviaciones. Además, se detectaron 3 erratas.

6.1.5.3. Desviaciones léxicas

En la categoría léxica se anotaron 30 desviaciones. Eran bastante variadas y creativas, se podían sospechar influencias del estonio y del inglés también (1 del estonio + 5 del inglés + 3 coincidentes = 9 por transferencia). Como en casos anteriores, empezamos por las desviaciones en las que se puede establecer una paralela con el estonio:

- #55: *el profesor/a tendría que usar las fórmulas rutinarias más comunes **por sí mismo** en la clase*
 [= õpetaja peaks tavalisemaid vormeleid tunnise kasutama]
 pro **el profesor mismo/el propio profesor** tendría que usar las fórmulas en clase]

En esta oración, la traducción al estonio suena muy lógico, mientras en inglés sería “the teacher him/herself should use the most common formulae in class”, no teniendo mucho que ver con la frase destacada. La palabra estonia *ise* (“mismo, propio”) es un adverbio que puede colocarse a bastante distancia del sujeto al que acompaña, lo cual también explica el posicionamiento de “por sí mismo” en la frase de ejemplo.

El ejemplo #56 proviene del ejercicio creado por el autor y debería ejercitar las fórmulas rutinarias, pero como ya se mencionó, contiene muchas desviaciones de varios tipos y a veces es hasta difícil de entender:

- #56: *¿Cómo te parece esta falda?*
 [= **How** do you like this skirt?
 = **Kuidas** (see seelik) tundub?
 [pro ¿**Qué** te parece esta falta?]

En el #56 se ve que como normalmente “how” = “kuidas” = “cómo”, también se ha optado por este interrogativo en la frase de ejemplo, pero no coloca. Otro ejemplo del notorio ejercicio lo tienen abajo:

- #57: *Maribel [...] **no ha salido por mucho tiempo** y está muy emocionada por quedar con sus amigos*
 [= Maribel has not gone out **for a long time** and is very excited to meet her friends
 pro **Hace mucho que Maribel no sale** y está entusiasmada por quedar con sus amigos]

El ejemplo #57 es un caso bastante complicado porque, en principio, se puede tratar tanto como una desviación sintáctica como una desviación léxica. La frase original solo adquiere sentido si pensamos cómo decirlo en inglés. Aquí, la decisión final de colocarla entre las desviaciones léxicas se basó en el hecho de que se origina precisamente en una selección equivocada de vocabulario que no coloca, que no se puede emplear en el contexto pretendido. En español necesitaría una reformulación, mientras no parece haber una relación con el estonio, el intento de traducción suena muy artificial.

Además de los ejemplos proporcionados, se podían ver otros calcos del inglés:

#58: *solucionar problemas, hacer **role-plays**, etc.*
[= *do role-plays*]
[pro *hacer juegos de rol*]

#59: *Lo que me interesa es cómo adquirir **un comando** de la lengua parecido a la de los hispanohablantes nativos*
[= *how to acquire a native-like command of the Spanish language*]
[pro *adquirir un dominio de la lengua...*]

En esta última ocasión se trata una vez más de una concordancia parcial en la semántica del inglés y del español: mientras “command” en inglés es, entre otros significados, también “la habilidad para utilizar o controlar algo” (OUP 2016), en español “comando” no tiene esta acepción (DLE 2016).

Una penúltima influencia interlingüística que se va a destacar es el abuso del verbo general “hacer” en la construcción “hacer errores”: tanto en inglés como en estonio el sustantivo “errores” coloca con el verbo “hacer” (make, tegema), mientras en español sería “cometer”:

#60: *la lengua se aprende a través de tomar riesgos y **hacer errores***
[= *through making mistakes*]
= *vigu tehes*
[pro *cometer errores*]

En adición a los ejemplos citados, en el trabajo de David se evidenciaron desviaciones en el uso de parónimos (**adaptar/adoptar*, **objeto/objetivo*, **moda/modo*), en palabras de significado próximo; p.ej., *conocimientos* **vocabularios* [*léxicos*], formaciones no atestiguadas (**familiarse/familiarizarse*, **predecibles*, **apredizar*), etc., igual que una variante gráfica no correcta influenciada por el inglés: **intrínsecamente*:

#61: *la motivación viene **intrínsecamente** ligada a la necesidad de comunicarse*
[= *intrinsically*]
[pro *intrínsecamente*]

Para terminar, en la Tabla 6 se ofrecen las desviaciones encontradas en el trabajo de “David”:

Tabla 6. Distribución numérica de desviaciones en el trabajo de “David”.

	Sintaxis	Ortografía	Léxico
Estonio	0	0	1
Inglés	6	0	5
Coincidentes	0	0	3
Total	56	18	30

6.1.6. “Esperanza”

El último entre los estudios de caso es el trabajo de “Esperanza” con sus 10794 palabras. También es un trabajo de fin de grado (3 años de estudio). Su autora afirmó que su lengua dominante fue el inglés, lo había aprendido durante 11 años antes de empezar lo estudios de filología hispánica. Declaró que utilizó diccionarios estonio-español, estonio-inglés, inglés-español y español mono-lingüe. Es el trabajo que contuvo el mayor número de desviaciones, 230, e igualmente la mayor cantidad de transferencias interlingüísticas (un total de 66: 21 del estonio + 40 del inglés + 5 coincidentes). Como una introducción, en el Gráfico 5 se ofrece la visualización de su distribución:

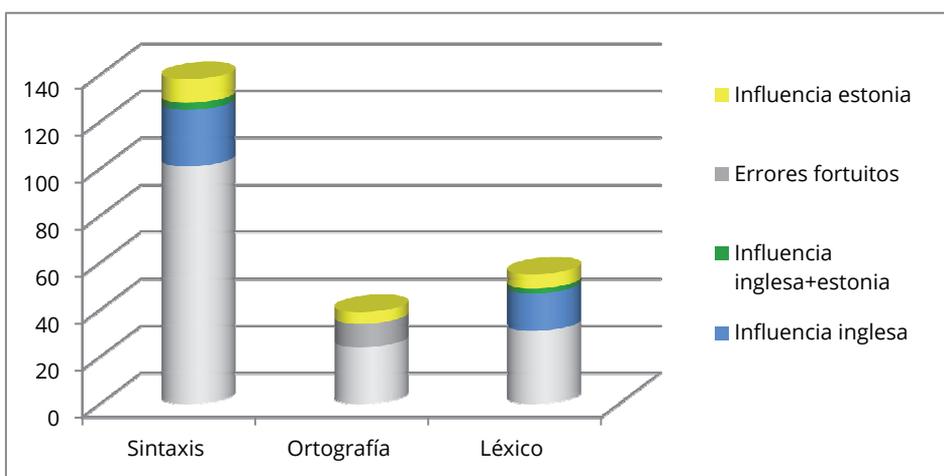


Gráfico 5. Distribución de desviaciones en el trabajo de “Esperanza”.

6.1.6.1. Desviaciones sintácticas

En la categoría de la sintaxis se atestiguaron 138 desviaciones, 10 de ellas igualables a construcciones estonias, 24 a inglesas y 3 tenían estructuras paralelas en las dos lenguas (= 37 por transferencia). Entre todas las desviaciones sintácticas, la categoría más problemática fue la de la preposición (33 casos), seguida de los pronombres (26 ocasiones) y los artículos (22 desviaciones). Para ilustrar los casos de transferencia se proporcionan algunos ejemplos:

- #62: *una característica **afiliada** primero **con el** cuento moderno, pero asociado generalmente con el posmodernismo*
 [= *seotud modernistliku jutustusega*
 = *affiliated with {associated with} the modernist (short) story*]
 [pro *{afiliada al} asociada con el cuento moderno*]

En este primer ejemplo, en realidad, el uso del verbo “afiliar” no se puede considerar correcto y debería sustituirse por “asociar”. Evidentemente la autora ha buscado alternativas para no repetir este verbo y ha seleccionado una opción no muy conveniente, pero esta selección ha conllevado un uso desviado de preposición que, al parecer, está influenciado tanto por el estonio como por el inglés, ya que en el estonio se requiere el uso del comitativo. De entre otros usos desviados, se pueden traer los siguientes ejemplos:

- #63: *Al otro lado se puede opinar que...*
 [= *on the other hand*]
 [pro *por otro lado*]
- #64: *Una similar concepción *se encuentra en **un otro** de sus cuentos, más bien es una fábula, que se llama “La buena conciencia”*
 [= *can be found in **another**¹⁹ story of his*
 = *võib leida tema **ühes teises jutus***]
 [pro en *otro de sus cuentos*]
- #65: *quería evitar un estilo propio por razones de **no repetir sí mismo***
 [= not repeating **himself**]
 [pro *no {repetir a sí mismo} repetirse*]

En el último ejemplo (#65), o bien se puede hablar de la omisión de la preposición, igual que en la construcción inglesa, o bien se puede considerar que la construcción entera es un calco del inglés que también tiene paralelas con el estonio: en estonio, la reflexividad se expresa mediante el pronombre *ennast* (se diría “*ennast korrata*”), mientras en inglés se usa el pronombre *oneself* (“repeat **him/herself**”). En español, en contraste, el verbo reflexivo ya exige el uso del pronombre personal reflexivo y así cumple la misma función que los pronombres *ennast/oneself*. Esta desviación sugiere que la autora no ha entendido del todo cómo funcionan los verbos reflexivos. Como se sugirió a la hora de comparar el español con el estonio y el inglés (p. 118), es un problema característico de aprendientes estonios de español, igual que finoparlantes (Bartens y Berber 2017: 155), que tienen un trasfondo lingüístico muy parecido.

Además de problemas con las preposiciones, los pronombres y los artículos, también hubo desviaciones por paronimia, de rección verbal, modo verbal, concordancia (sobre todo de género), omisiones de elementos necesarios y adición de otros que son superfluos, etc. Una peculiaridad específica del trabajo

¹⁹ Este último caso ya se trató en la presentación del trabajo de Claudia.

consiste en emplear el orden sintáctico típico del estonio en que se inserta elementos entre el verbo auxiliar y el participio, el verbo modal y el verbo acompañante, el verbo y su complemento:

#66: *cuyos méritos **están ya más tarde reconocidos** y las generaciones posteriores le levantan una estatua*

#67: *mártires que dejan la vida por sus ideas y **están posteriormente aclamados***

#68: *el periodo ... que **es a menudo considerado** como un paso previo a la llegada del Boom hispanoamericano*

#69: *... “El dinosaurio”. Un cuento de sola una línea, que Monterroso **ha bromeando llamado** una novela.*

[=... mida Monterroso **on naljatades nimetanud** romaaniks]

En total este tipo de construcciones aparecen en nueve ocasiones. En los ejemplos #66, #67 y #68 una traducción estonia normal no contendría una construcción parecida porque lo habitual sería emplear el presente. No obstante, las construcciones como **on hiljem tunnustatud*, **on sageli peetud* (verbo auxiliar + adverbio + participio) son frecuentes en estonio. En español, lo mejor sería reformular estas oraciones con la pasiva refleja: *cuyos méritos se reconocen, que se aclaman posteriormente, que a menudo se considera*. De esta manera también se evitarían los usos cuestionables del verbo *estar* en los ejemplos #66 y #67. En algunas ocasiones este fenómeno también tiene paralelas en inglés; en el trabajo de “Esperanza” se dieron dos casos:

#70: *este libro **es internacionalmente conocido**;*

[= *this book is internationally known*,

= *see raamat on rahvusvaheliselt tuntud*]

[pro *es conocido internacionalmente*]

#71: *Finalmente, nos fijaremos en las tendencias de la segunda mitad del siglo XX, dónde **está también colocada** la obra de Monterroso (2)*

[= *is also situated*]

[pro *también se coloca*]

Este último ejemplo, igual que #66 y #67, se destaca por un uso peculiar del verbo *estar*, lo cual asimismo se podría evitar con una reformulación de la frase. Forma parte del problema del uso excesivo de la pasiva, al cual, como ya se ha mencionado en el tratamiento de los estudios de caso anteriores, se volverá al llegar al análisis conjunta de los estudios de caso.

6.1.6.2. Desviaciones ortográficas

En esta categoría caen 37 desviaciones, 10 de las cuales se pueden calificar como erratas y 5 tienen formas paralelas en estonio. Por ejemplo, los títulos de obras se escriben según la ortografía estonia, entre comillas y no en cursiva: *la antología “Cuentos”, la colección “La oveja negra y demás fábulas”*. En inglés, *University of Oxford Style Guide* (Oxford University 2016) recomienda reglas parecidas al español, o sea los títulos de obras completas publicadas en cursiva y títulos de cuentos o canciones, etc., entre comillas (simples, no inglesas como en estonio). Además, todas las palabras dentro del título llevan mayúscula, lo cual lo distingue del estonio y del español. Aparte de esta desviación sistemática se encontró adiciones y omisiones de la coma (tres adiciones parecidas a las que se destacaron en la presentación del trabajo de “Amalia” en p. 130 como típicas del estonio) y el uso del punto y coma en vez de coma.

Finalmente, se puede mencionar un uso atribuible a influencias estonias: la predilección a utilizar la raya:

#72: ... *continuamente cruzando las fronteras de los géneros - algo muy parecido a Monterroso*

En varias situaciones en que en el estonio se usa la raya, en español sería preferente emplear otros signos de puntuación, lo más frecuentemente los dos puntos o el punto y coma. En el ELEACTAR entero, no obstante, el uso de la raya era cuantitativamente comparable con el corpus contrastivo, probablemente entre otras razones porque es un rasgo que se suele destacar con frecuencia durante los estudios y los trabajos son fruto de una labor premeditada que permite eliminar incongruencias.

6.1.6.3. Desviaciones léxicas

En total, se anotaron 55 desviaciones que pertenecen al campo del léxico. 6 de estos se pueden relacionar con una influencia estonia y 16 con una influencia inglesa, mientras 2 coinciden en las dos lenguas de influencia (= 24 por transferencia). Como la cantidad de este tipo de desviaciones es grande, también son bastante variadas, tratándose de concordancias parciales en la semántica, construcciones complejas, confusiones de significado atribuibles a palabras parónimas o de significado próximo y hasta formaciones ininteligibles. Veamos algunos ejemplos, empezando por las influencias estonias:

#73: *Asimismo no todos los cuentos de Monterroso son humorísticas*
[= *Ka ei ole kõik Monterroso jutustused humoristlikud.*]
[pro *Tampoco son humorísticos todos los cuentos...*]

En este caso, el inglés tiene la negación comparable “neither” que evita el uso de “no/not”, mientras que el estonio carece de recursos semejantes, sería precisamente “también no”/“asimismo no”. Con la adición de una coma, la

construcción parecería algo más aceptable, pero el contexto ampliado deja ver que “tampoco” funciona mejor para iniciar un párrafo nuevo y continuar con un tema relacionado con lo anterior, pero algo diferente.

#74: *Además, es considerado uno de los autores que **ha superado las fronteras** de los diferentes géneros.*

[= *Teda loetakse üheks autoritest, kes on **ületanud** erinevate žanride vahelised piirid.*]

[pro ... **ha traspasado las fronteras** entre diferentes géneros.]

En el estonio, el verbo “ületama” (superar, traspasar) coloca tanto con *dificultades* (*raskused*) como con *fronteras* (*piirid*), mientras en inglés también haría falta utilizar verbos diferentes: *overcome difficulties*, *cross borders/boundaries*. En el trabajo de “Esperanza”, la colocación “superar fronteras” apareció 3 veces.

Un caso dudoso es la palabra **póstumamente*:

#75: *Monterroso falleció (el 8 de febrero de 2003) escribiendo la segunda parte de sus memorias, que fue publicado **póstumamente** como “Literatura y vida”.*

[= avaldati **postuumselt**

= was published **posthumously**]

El DLE no registra esta palabra, lo cual sugeriría que no forma parte del léxico normativo. En el Corpus del Español (Davies 2002-) aparece 32 veces, si se lo busca en Google, da 413 000 resultados. Para la palabra inglesa “posthumously”, el *Diccionario Collins* (Collins 2016) también ofrece *póstumamente*. Evidentemente no se puede decir que no existe la palabra, pero sí que no ha llegado aún a una aceptación académica. Como un ejemplo de cambio lingüístico en acción se puede ofrecer aquí el Gráfico 6: un gráfico de Google Ngram Viewer para el periodo entre 1900-2000:



Gráfico 6. Usos de la palabra **póstumamente** en el corpus de textos españoles de Michel et al (2011), creado con el Google Ngram Viewer (2013).

Finalmente, como último ejemplo, se ofrece un falso amigo inglés que se presentó en dos ocasiones: la palabra “character”.

- #76: ... el relato nos cuenta una historia de Franz Kafka atrapado en un laberinto de puertas cerradas como uno de los atormentados **caracteres** de su propia obra...
 [= one of the tormented **characters** of his own work]
 [pro uno de los **personajes** atormentados]
- #77: No nos vamos a detener en sus **caracteres** violentos ni tampoco en explicar la supuesta violencia psicológica...
 [= dwell on his violent **characters** nor explain...]
 [pro sus **personajes** violentos]

Otra vez se trata de una concordancia parcial en la semántica del español y del inglés, incongruencia que indican también Postigo Pinazo (2007) y Prado (2009): que “character” en inglés puede ser tanto *carácter* como *personaje*. Mientras el primer caso (#71) es bastante claro, el segundo también podría entenderse como *personalidades*. No obstante, viendo el contexto ampliado, queda claro que en el párrafo se está hablando de la obra y los cuentos de Augusto Monterroso, los personajes se mencionan precisamente en el fragmento citado. Así se puede afirmar que de hecho se usa la palabra *carácter* en un sentido desviado, propio al inglés.

Aunque en efecto en el trabajo de “Esperanza” se detectaron numerosas desviaciones más, se va a limitar su ilustración con los ejemplos proporcionados y a continuación, después de ofrecer un cuadro resumen de todas las desviaciones en el escrito (Tabla 7), se va a continuar con un análisis global de los estudios de caso presentados.

Tabla 7. Distribución numérica de desviaciones en el trabajo de “Esperanza”.

5	Sintaxis	Ortografía	Léxico
Estonio	10	5	6
Inglés	24	0	16
Coincidentes	3	0	2
Total	138	37	55

6.2. Resumen de los estudios de caso: perfil de transferencia interlingüística en niveles superiores

A continuación, se presenta un resumen de los estudios de caso y una breve discusión de los resultados. Como introducción, se ofrece una tabla (Tabla 8) exhaustiva que ofrece datos sobre la proporción de desviaciones causadas por influencias interlingüísticas (datos entre paréntesis) entre la cantidad total de desviaciones atestiguadas (cifra delante del paréntesis), así trazando el perfil personal de transferencia para los autores analizados en los estudios de caso. En la última columna se ve el número total de desviaciones y la cantidad sumada de las desviaciones de transferencia.

Tabla 8. Desviaciones y transferencia interlingüística por autor

* **est** = transferencia del estonio, **in** = transferencia del inglés, **co** = transferencia de rasgos que coinciden en el estonio y el inglés, **p** = palabras, **fort** = desviaciones fortuitas

	Sintaxis	Ortografía	Léxico	Total (transf.)
Amalia (11164 p)	40 (1 est+4 in+ 6 co)	18 (2 est)	9 (4 in+1 co)	67 (3 est+8 in+ 7 co=18)
Beatriz (11219 p)	15 (1 est+1 in+ 1 co)	2	24 (2 est+8 in+ 7 co)	41 (3 est+9 in+ 8 co=20)
Claudia (9049 p)	49 (11 est+14 in+ 2 co)	29 (3 est+13 fort)	9 (4 in)	87 (14 est+18 in+ 2 co=34)
David (5273 p)	56 (6 in)	18	30 (1 est+5 in+ 3 co)	104 (1 est+11 in+ 3 co=15)
Esperanza (10794 p)	138 (10 est+24 in+ 3 co)	37 (5 est+10 fort)	55 (6 est+16 in+ 2 co)	230 (21 est+40 in+ 5 co=66)
Total categoría	298 (23 est+ 49 in+12 co)	104 (10 est+23 fort)	127 (9 est+37 in+ 13 co)	529 (42 est+86 in+ 25 co=153)

Cabe especificar que en la Tabla 8 también se señalan, entre las desviaciones ortográficas, las “erratas” o desviaciones fortuitas, que suman 23. Esta es la cantidad total de desviaciones que se clasificaron como no cognitivas. A continuación, y como una ampliación de la Tabla 8, en la Tabla 9 se juntan todas las desviaciones detectadas y se señala la proporción de las mismas que es atribuible a la transferencia interlingüística.

Tabla 9. Desviaciones por transferencia y su proporción entre la cantidad total de desviaciones.

	Sintaxis	Ortografía	Léxico	Total
Transferencia del estonio	23	10	9	42
Transferencia del inglés	49	0	37	86
Transferencia coincidente entre el estonio y el inglés	12	0	13	25
Total transferencia/ total categoría (= proporción %)	84/298 (28,2%)	10/104 (9,6%)	59/127 (46,5%)	153/529 (28,9%)

En una visión global se nota que la cantidad de desviaciones relacionable con la transferencia interlingüística forma un 28,9% del conjunto, o sea una proporción importante, pero hay bastantes desviaciones que no explica. Por otra

parte, también es cierto que este porcentaje refleja la cantidad de desviaciones para las que la influencia de otra lengua (estonio o inglés) fue evidente, pero para otros casos es posible que confluyan influencias de estas y otras lenguas y reglas que ha sintetizado el aprendiz para su interlengua individual. De esta manera, si en los gráficos de los estudios de caso algunas desviaciones venían marcadas como “no relacionables con la transferencia”, esto, en realidad, significa que para estas desviaciones no se podían trazar paralelas claras. Como el sistema lingüístico forma un conjunto complejo e interrelacionado que está en desarrollo y intercomunicación continua, los conocimientos anteriores pueden tener alguna influencia en este tipo de casos, pero es casi imposible de determinar en qué exactamente consiste.

Otro hecho evidente en la Tabla 9 es que la proporción de las desviaciones causadas por la transferencia difiere por las categorías distintas. Abajo se ofrecen unos gráficos que visualizan los porcentajes de transferencia por categoría (presentados en la Tabla 9) y los especifican por lengua. Primero (Gráfico 7) se presentan las desviaciones ortográficas porque es la categoría que apenas da rastros de transferencia y como tal, es de interés menor:

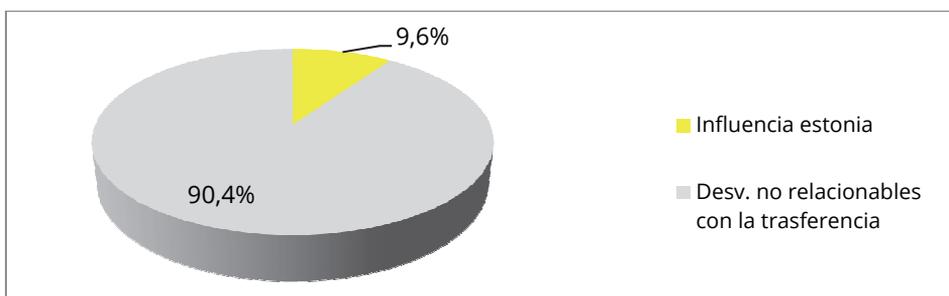


Gráfico 7. Distribución de las desviaciones por transferencia entre todas las desviaciones ortográficas

Como se ve, las desviaciones por transferencia rondan los 10%. Una posible razón es que se trata de un aspecto al que los autores saben prestar atención, están conscientes de que en cualquier lengua en que escriban hay que prestar atención a la ortografía, especialmente en un trabajo tan importante en el desarrollo personal como lo es el trabajo de fin de grado. Esta conciencia ayuda a mermar la certidumbre ignorante (Franzen 2003, ver p. 66).

El próximo gráfico (Gráfico 8) visualiza la proporción de las desviaciones en la categoría más numerosa, la de las desviaciones sintácticas:

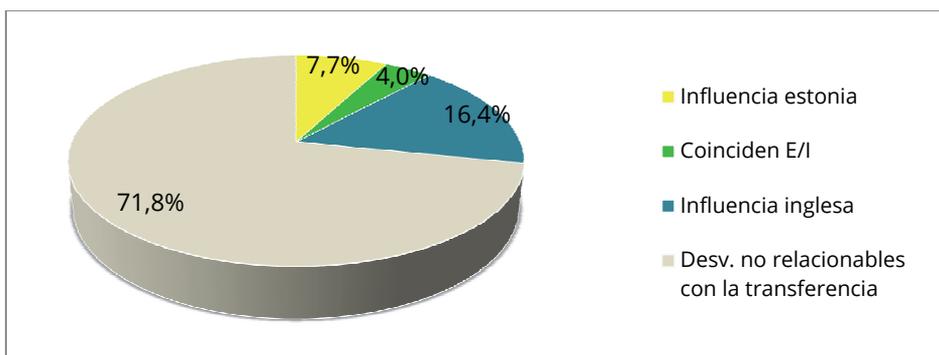


Gráfico 8. Distribución de las desviaciones por transferencia entre todas las desviaciones sintácticas

Aquí, como se vio en la presentación de los estudios de caso, las categorías más problemáticas fueron el artículo gramatical y la preposición, ambos rasgos de los que básicamente carece la lengua estonia (para una discusión sobre el tema se puede volver a las páginas 126-127). Considerando esto, es lógico que presente problemas para aprendientes estonios, pero como ya se discutió antes, analizar estos problemas (manifestados en las desviaciones encontradas) desde una perspectiva de transferencia interlingüística no es una tarea fácil y deja amplio espacio para discusiones. Sin embargo, como también se procuró ilustrar en la presentación de los estudios de caso, las desviaciones marcadas como productos de transferencia desviada fueron las que tenían paralelas claras con las lenguas inglesa y/o estonia. La proporción total de estas desviaciones en la categoría de la sintaxis es de 28,2% (tal y como presentada en la Tabla 9).

Finalmente, se ofrece la visualización de las desviaciones en la categoría que presentó el mayor grado de transferencia interlingüística, la del léxico. En los cinco estudios de caso, 127 de las 529 desviaciones atestiguadas se podía clasificar como léxicas, entre las cuales la distribución de desviaciones por transferencia se representa en el Gráfico 9:

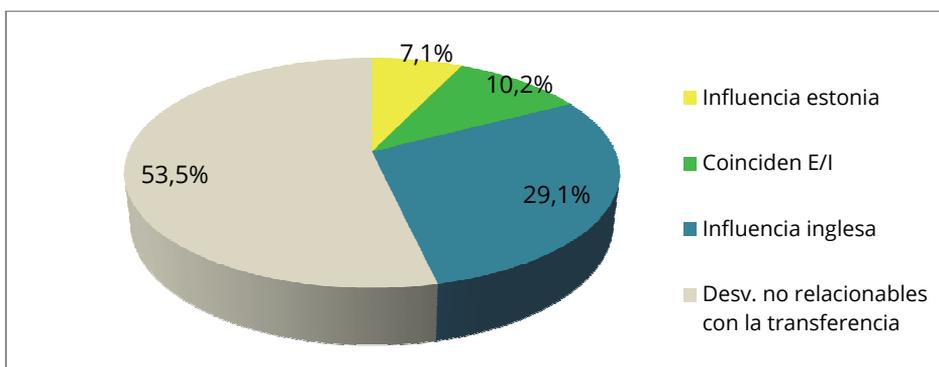


Gráfico 9. Distribución de las desviaciones por transferencia entre todas las desviaciones léxicas

Es visible que incluso en trabajos de un grado de premeditación y control tan alto como los trabajos de fin de carrera se evidencia una proporción importante de desviaciones léxicas. Dentro de las mismas, un 46,5% (ver Tabla 9; o sea, poco menos de la mitad) se puede atribuir a influencias interlingüísticas, convirtiéndola en **la categoría más propensa a desviaciones en la transferencia interlingüística**. Tal y como se podía esperar según la hipótesis de la lengua de transferencia por defecto (Williams y Hammarberg 1998), **la proporción de desviaciones relacionables con el inglés es notablemente mayor** que la transferencia del estonio. También se cree necesario hacer notar que es destacable la cantidad de desviaciones que se pueden relacionar con las dos lenguas: de la totalidad, forman un 5,3% (ver Tabla 9: 25/529), pero en la categoría de las desviaciones léxicas, donde la influencia de otras lenguas fue la mayor, llegan a un 10,9%, más que la proporción de las desviaciones vinculables al estonio (7%). En otras palabras, son numerosas las situaciones en que los aprendientes tienen que contrariar las pautas habituales en su lengua materna y su primera lengua extranjera para llegar a un uso correcto del español.

Un tema que merece consideración aparte es **el uso de construcciones pasivas en los estudios de caso**. Como también se ha mencionado en sus presentaciones, en tres de los cinco estudios de caso se notó una abundancia (o incluso se puede decir un abuso) de construcciones pasivas perifrásticas. La predilección que tienen textos académicos, técnicos y administrativos hacia el uso de la voz pasiva se ha discutido ampliamente tanto para el español como para el estonio. Por una parte, lo recomiendan los manuales de estilo como el *Manual práctico de escritura académica* (Volumen III) como un mecanismo de objetivación (Montolío 2003: 156), pero como contrapartida, este manual también indica que un uso excesivo de la pasiva es característico de “malas traducciones del inglés” y se debería evitar (Montolío 2003: 172). Por las dificultades que se presentan a la hora de determinar exactamente en qué situaciones sería “natural” utilizar la pasiva en español y en qué ocasiones se puede considerar que “da al escrito un aire forastero, pesado e incluso asfixiante” (Claros Díaz 2009: 69), se decidió llevar a cabo un análisis generalizado (o sea, para ELEACTAR entero) de la apariencia de construcciones donde la pasiva se acompaña por la explicitación del agente con *por* (“ser” + participio + “por”). A raíz de esto, queda claro que los resultados presentados a continuación no incluyen la totalidad de construcciones pasivas presentes en los textos del corpus, pero sí la parte más llamativa y también estigmatizada. La pasiva con *por/poolt* se considera característica de la jerigonza burocrática y su uso va en aumento precisamente por influencia del inglés (Kerge 2009, Mäekivi 2013, Claros Díaz 2009, Gutiérrez Rodilla 1997, Rodríguez Medina 2002), mientras también es verdad que en esta lengua tampoco se considera buen estilo (ver, p.ej., D’Angelo 1989: 129).

El análisis del corpus se llevó a cabo con el programa AntConc (Anthony 2014), abarcando todas las formas de las construcciones “ser + participio + por” y “estar + participio + por”. Conste aquí que, realizada de esta manera, la búsqueda no incluyó todas las construcciones pasivas con *por* presentes en el corpus, quedan excluidas opciones más complejas como “fue usada *sobre todo*

por” porque se deberían buscar manualmente, o bien se deberían emplear programas de análisis de corpus con más opciones de búsqueda.

La búsqueda de construcciones pasivas dio el resultado de que en el corpus tartuense, ELEACTAR, aparecieron 645 casos, mientras en el corpus contrastivo cordobés se detectaron 354 casos. El Gráfico 10 visualiza su cantidad:

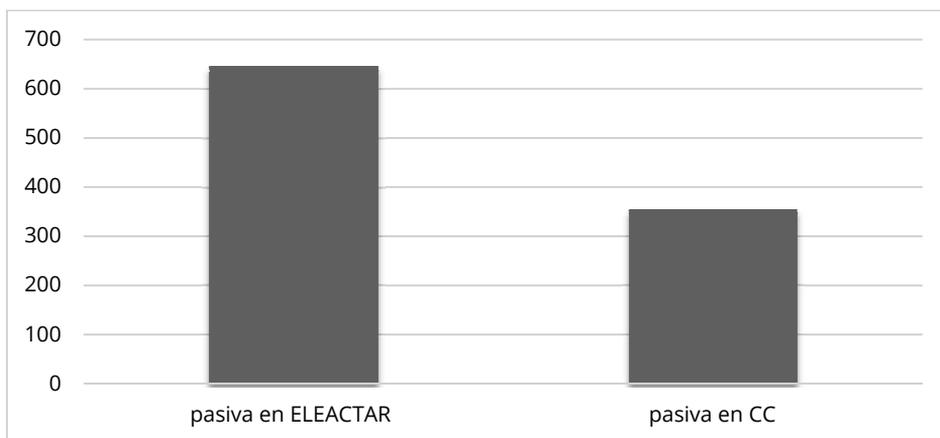


Gráfico 10. Construcciones pasivas con “por”

En otras palabras, en el corpus estudiantil este rasgo apareció con casi dos veces más de frecuencia (para ser exacto, un 82% más) [índice de verosimilitud (LL) 88,20, lo cual significa una muy alta significatividad]. Así se puede afirmar que los estudiantes tartuenses tienen una tendencia clara hacia el uso extendido de la pasiva. Además, hay que considerar que el género académico de por sí tiende a un uso aumentado de la pasiva, lo cual sugiere que también en el corpus contrastivo ya ocurre en abundancia.

Para ilustrar se ofrecen algunos ejemplos aleatorios:

#78: *La convención **fue firmada por** el presidente de Estonia*

#79: *ninguna información importante **fue añadida o quitada por** el traductor*

#80: *El uso abusivo de eso **es criticado por** varias guías y manuales que introducen el uso de la lengua no sexista...*

#81: *... puede ser más fácil de entender y por eso **es elegido por** la empresa.*

Este tipo de construcciones indican la necesidad de tratar el tema de la influencia sintáctica del inglés (y también la del estonio), especialmente la pasiva perifrástica, y dirigir la atención de los alumnos a otras posibilidades para expresar sus ideas. Estas posibilidades no tienen por qué ser menos académicas ni formales, pero sí son más propias al español, sobre todo la pasiva refleja. Con la presentación de este análisis de la pasiva, rasgo que se detectó en

abundancia en los estudios de caso y luego en el corpus ELEACTAR entero, también se ha dado el paso entre las dos partes de la investigación empírica y ahora se puede continuar con los resultados de la segunda mitad de la investigación, el estudio sobre los falsos amigos léxicos en el ELEACTAR.

6.3. Análisis de falsos amigos léxicos en ELEACTAR

Como ya se mencionó en la presentación de los procedimientos de la investigación, las etapas 2 y 3 del estudio consistieron en un análisis semiautomatizado del ELEACTAR y del corpus contrastivo para localizar, primero, **las desviaciones léxicas por transferencia** encontradas en los estudios de caso y determinar su uso en los dos corpus. En el proceso asimismo se anotaron otras desviaciones léxicas por transferencia evidenciadas en las frases analizadas: si durante el análisis de las palabras de uso desviado se detectaron otras manifestaciones de transferencia léxica interlingüística en las mismas frases o su entorno inmediato, también fueron incluidas entre los resultados, ya que en la primera etapa solo se habían analizado 5 trabajos de los 73 y de esta manera, la imagen que proporcionan los resultados es solo una mirada fugaz a todos los casos en que otras lenguas han desviado a los autores en el uso del léxico del español.

Segundo, se buscaron en los dos corpus los cien falsos amigos entre el inglés y el español que seleccionó María Luisa Roca Varela para su estudio (2014)²⁰. El interés del análisis fue determinar el grado de solapamiento entre la lista elaborada en Etapa 1 (los estudios de caso) y la lista de Roca Varela, o sea, ver si hay un uso generalizado de los falsos amigos evidenciados en los estudios de caso y si otros falsos amigos con el inglés, comunes en niveles generales, también presentan problemas para los autores de trabajos académicos en el campo de la filología. Habría sido interesante y oportuno realizar un análisis parecido para los falsos amigos entre el estonio y el español, pero desgraciadamente de momento no existen listas ni diccionarios que se puedan emplear para el propósito, por lo cual tampoco se podían aprovechar para el estudio. A continuación, se presenta un resumen de los resultados, empezando por la 2ª etapa: la búsqueda de los falsos amigos detectados en los estudios de caso.

6.3.1. Los falsos amigos detectados en el ELEACTAR

En esta etapa se analizaron 39 unidades léxicas: las desviaciones por transferencia léxica que se habían detectado en los estudios de caso, y otras que se anotaron al analizarlas en el ELEACTAR. Una duda quedó sin resolver en la etapa de verificación: el uso de la palabra “copia” en el sentido de “ejemplar”, que según las fuentes formales es incorrecto, pero en la opinión de las

²⁰ Véase p. 115 para una descripción de los criterios de la formación de la lista.

verificadoras parece aceptable (véase p. 135). Este caso dudoso también fue eliminado de la lista final que se presenta a continuación, con lo cual las tablas 11 y 12, presentadas próximamente, contienen 38 elementos analizados.

Como ya se ha mencionado y como se verá también más abajo, para muchas de las unidades analizadas el problema residía en el hecho de que no siempre funcionaban de la manera en que los autores estaban acostumbrados a utilizarlas en otras lenguas, o sea su semántica coincidía en algunas ocasiones, mientras en otras circunstancias no se podían emplear de maneras parecidas al inglés o al estonio. En otras palabras, se trataba de falsos amigos parciales. En las próximas dos tablas se presentan, primero, los datos numéricos sobre el uso de los falsos amigos detectados en los corpus analizados (tablas 11 y 12), y segundo, se ofrecen unas tablas que detallan los usos desviados, sus formas paralelas en las lenguas estonia e inglesa y la forma española correcta (tablas 13 y 14).

Una pregunta que exige clarificación es la posición del estonio en el análisis de los dos corpus, o bien su pertinencia para el análisis de un corpus de hispanohablantes nativos que, lo más probablemente, nunca han tenido contacto con esta lengua. Esta pregunta se puede abordar desde dos perspectivas: la de su lugar en el análisis de los ítems de transferencia inglesa y la de su propia influencia posible. Primero, en las tablas 11 y 13 sobre transferencia desviada del inglés en el ELEACTAR, el estonio cumple una función complementaria, ya que sobre todo se puede tratar los elementos analizados como unidades que tienen equivalentes en el inglés, y el hecho de que en el estonio tengan significados parecidos, o no, no es lo primario desde el punto de vista de estas tablas. En todo caso, resulta imposible determinar definitivamente cuál de las influencias es más importante para cada ítem, la del inglés o la del estonio. La inclusión del estonio en la Tabla 13 precisamente sirve para ilustrar en qué ítems existen las paralelas entre el inglés y esta lengua y en qué ítems, no. Por otra parte, en las tablas 12 y 14, los ítems de sospechada influencia estonia están en el centro de interés. Si del análisis resultase que las desviaciones detectadas en el ELEACTAR también aparecen en el corpus contrastivo, no sería fundamentado afirmar que su causa reside en la influencia del estonio, sino que tiene otro origen. En este sentido, esta parte del análisis sirve como un apoyo a la vigencia de la suposición de que las desviaciones analizadas efectivamente tienen una relación con estructuras parecidas en el estonio.

En las tablas 11 y 12, se presentan las ocurrencias de usos desviados para las palabras en cuestión, originados en las diferencias entre el español y el inglés y/o el estonio. Se empieza por las palabras que se atestiguaron desviadas en el mayor número de casos, por lo cual también se presentan, primero, en la Tabla 11, los elementos desviados por la influencia del inglés o su combinación con la del estonio (resaltados EN MAYÚSCULAS), dado que éstos fueron notablemente más numerosos. Entre paréntesis se puede ver la cantidad de veces que se atestiguaron en los corpus (o sea usos correctos y desviados sumados). A su lado, se ha calculado el porcentaje de los usos desviados en relación con todos los usos de la palabra.

Tabla 11. Usos desviados por transferencia del inglés o transferencia combinada del inglés y del estonio de los elementos léxicos analizados en la 2ª etapa.

	Tartu desviado (total)	% desviado	Córdoba desviado (total)	% desviado	LL
AMERICANO/A/S	27+12? (95)	28,4	13 (18)	72,2	5,1
introducir	25 (239)	10,5	0 (173)	0	34,9
carácter	20+1? (243)	8,2	3 (359)	0,8%	14,2
reflexión/reflexionar	16 (88)	18,2	0 (434)	0	22,3
COMPROMISO	13 (21)	61,9	2 (24)	8,3	9,1
gol	7 (9)	77,8	0 (7)	0	9,8
CUESTIONADO	7 (9)	77,8	0 (4)	0	9,8
extracto	7 (10)	70	2 (4)	50	3
TEORÉTICO	5 (5)	100	0	0	7
RESPECTO	4 (104)	3,8	0 (334)	0	2,39
locación	3 (3)	100	0	0	4,2
asumir	3 (29)	10,3	1 (98)	1	1,1
individual	2 (111)	1,8	0 (143)	0	2,8
comando	2 (2)	100	0 (2)	0	2,8
hombre simple	2 (2)	100	0	0	2,8
*inmotivado	2	-	0	0	2,8
*HACER ERRORES	2	-	0	0	2,8
constante	1 (121)	0,8	0 (89)	0	1,4
propio	1 (665)	0,2	0 (809)	0	1,4
fluido	1 (11)	9,1	0 (8)	0	1,4
minoridad	1 (1)	100	0	0	1,4
*ALGUIEN OTRO	1	-	0	0	1,4
*ATEÍSTAS	1	-	0	0	1,4
*PÓSTUMAMENTE	1	-	5	-	2,9
*fluentemente	1	-	0	-	1,4
*estadísticamente significantes	1	-	0	-	1,4
*subsiguientemente	1	-	1	-	0
*consistentemente	1	-	0	-	1,4
*contrato	1	-	0	-	1,4
*puntuación	1	-	0	-	1,4
*label	1	-	0	-	1,4
*definidamente	1	-	0	-	1,4
	162 (1783)	9,1%	27 (2512)	1,1	

Las palabras y expresiones marcadas con un asterisco no forman parte del vocabulario español normativo, en cuyo caso no se puede calcular el porcentaje entre usos correctos y desviados. LL refiere a *UCREL Log Likelihood* (Rayson, s/a), el índice de verosimilitud que, basándose en los tamaños de los dos corpus que se quiere comparar, calcula la probabilidad de que se trate de resultados estadísticamente significativas ($p < 0.05$). Son significativos los resultados que superen el 3,84; en la tabla se resaltan en negrita.

Como nota aclaratoria cabe señalar que como se ve, la palabra “americano” ha aparecido en el ELEACTAR en 95 ocasiones, de las cuales 27 se consideraron desviadas y 12 llevan un signo de interrogación. El adjetivo “americano/American/ameerika” tiene usos parecidos en las lenguas española, inglesa y estonia; su empleo en el sentido de “estadounidense”/“norteamericano” se puede considerar una muestra del mismo fenómeno originado en el inglés: dada la destacada presencia de los estadounidenses en el escenario internacional, y el prestigio que tienen, el adjetivo “americano” llega a emplearse en un sentido más restringido y no para todo el doble continente, tal y como lo limitan los mismos estadounidenses (Fundéu 2011, Irazu 2017). En este sentido, se puede considerar como discriminación o falta de consideración, ya que mientras todos los estadounidenses son americanos, no todos los americanos (ni mucho menos) son estadounidenses. Veamos algunos ejemplos:

#82: *Profesores de la literatura comparada, como José Lambert, subrayan que en el campo literario se emplea en demasía categorías políticas, geográficas y espaciales (2006: 114). Un claro ejemplo sería referirse a literatura francesa, inglesa o **americana**. Es curioso que, mientras que en todas partes las universidades organizan su docencia en literaturas según divisiones nacionales, casi nunca se emplea en la enseñanza mapas, regionales, lingüísticas o de otro tipo.*

#83: *... el dominio del inglés como lengua global ha sido propiciado por la aparición de los Estados Unidos como única superpotencia y por el crecimiento del comercio internacional como una parte del fenómeno llamado generalmente “globalización”. Este cambio geopolítico ha sido favorecido por una mejor visión del mundo **americano** junto con su principal vehículo lingüístico - el inglés.*

De estos fragmentos se ve que “americano” refiere a los EEUU y hace caso omiso a todo el resto de América, lo cual es especialmente lamentable en un contexto hispanohablante: todos los países iberoamericanos obviamente también son América, y por la población, son la mayoría. En cuanto a casos concretos en los corpus ELEACTAR y el cordobés, no obstante, no siempre fue posible determinar si los usos de este adjetivo eran “correctos” o “desviados”, ya que dependían de la intención del autor. Son los usos marcados con un signo de interrogación: si referían a todos los países americanos, serían usos perfectamente correctos, pero si lo empleaban como sinónimo de “estadounidense”

o “norteamericano”, se trataría de un uso demasiado restringido. Como ejemplo, se puede poner el próximo caso:

#84: *Braschi crea un mundo estremecido y caótico posterior de los ataques terroristas del 11 de septiembre en las Torres Gemelas, dramatizando la caída del imperio americano, declarando la independencia de Puerto Rico y otorgando pasaportes **americanos** a todos los ciudadanos latinoamericanos.*

En principio, se podría pensar que los pasaportes a los que refiere la autora son estadounidenses, pero si el “imperio americano” se ha caído, ya no tendría pasaportes para “otorgar a todos los ciudadanos latinoamericanos”, y si se refiere a estos últimos, también se puede sospechar que la autora —que refiere a una obra de ficción— está hablando de un nuevo tipo de pasaporte universal americano que en la realidad no existe.

Después de esta nota, conviene a presentar la Tabla 12, que, igual que la Tabla 11, detalla los usos léxicos desviados por transferencia, pero esta vez por la transferencia del estonio. Como en la tabla anterior, entre paréntesis se puede ver la cantidad de veces que se atestiguaron en los corpus (o sea usos correctos y desviados sumados). A su lado, se ha calculado el porcentaje de los usos desviados en relación con todos los usos de la palabra. Las palabras y expresiones marcadas con un asterisco no forman parte del vocabulario español normativo, y en la última columna se incluye el cálculo de verosimilitud (el cual no supera el nivel de significatividad estadística en ninguno de los casos).

Tabla 12. Usos desviados por transferencia del estonio de los elementos léxicos analizados en la 2ª etapa.

	Tartu desviado (total)	% desviado	Córdoba desviado (total)	% desviado	LL
*superar fronteras	6		0	0	3,59
fácil	5 (189)	2,6	0 (66)	0	2,99
*asimismo no/tampoco no	2 (4)	50	0 (1)	0	2,8
sentimiento	3 (199)	1,5	0 (349)	0	1,79
*en porcientos	1	-	0	-	1,4
por sí mismo	1 (10)	10	0 (5)	0	1,4
	18 (409)	5,1	0 (421)	0	

Como se ve, los elementos incluidos en la Tabla 12 son mucho menos numerosos que los de la Tabla 11, y destacan por ser más bien incongruencias en cuanto a los colocados habituales, más que falsos amigos en el sentido clásico de significar otra cosa de lo que se está intentando comunicar. Un caso interesante es la locución sustantiva “en porcientos”:

#85: *Si queremos a decir esto **en porcentos**, significa que ~2,9% de las palabras que aparecen en el Corán son los arabismos.*

[= *kui soovime seda väljendada **protsentides**, ...*]

Mientras en estonio este ejemplo suena muy natural y el esivo con sufijo -s normalmente equivale a la preposición “en”, el traslado de esta construcción al español no funciona, habría que pensar en otra manera; p.ej., “*Si queremos expresar esto **con un porcentaje**, significa...*”. Otra pregunta es la de cómo clasificar esta desviación: se puede considerar tanto sintáctica como léxica. Sin embargo, la raíz de esta confusión está en el hecho de que las palabras “protsent” en estonio y “por ciento” en español no coinciden completamente en sus posibilidades de uso; por una cosa, “protsent” es un sustantivo, mientras “por ciento” es una locución adverbial y de esta manera, no se puede usar igual que un sustantivo. Por lo tanto, se incluyó este elemento en la lista.

Al comparar las tablas 11 y 12, también se destaca que, en la Tabla 12 que junta los datos sobre los elementos de supuesta transferencia estonia, no existen casos que se hayan detectado en el corpus comparativo. Este hecho apoya la afirmación de que se trata, efectivamente, de influencias estonias: como se ha explicado más arriba, si también ocurrieran en el uso de hablantes nativos, la desviación debería tener otro origen, dado que estas personas no han tenido ningún contacto con el estonio.

Ahora bien, las explicaciones sobre el uso del adjetivo “americano”, la locución “en porcentos” y la influencia estonia ya abordan los contenidos de las próximas tablas, que son los usos léxicos detallados en las tres lenguas del estudio. En las tablas 13 y 14, que, respectivamente, complementan las tablas 11 y 12, se ve el probable origen de los usos léxicos desviados analizados en la Etapa 2, y un equivalente más adecuado en el español. También se incluye si se tratan de “falsos amigos fiables” (totales) o “inconstantes” (parciales) o sea, si siempre son falsos o a veces sí se puede fiar de su forma parecida. Es preciso especificar que para falsos amigos entre el español y el inglés que figuran en la tabla, las traducciones estonias ofrecidas entre paréntesis son para las acepciones que, en español, no coinciden con el significado de las palabras inglesas, y no tratan los casos en que sí se puede fiar de la semejanza formal. Por ejemplo, las palabras “goal” en el inglés y “gol” en el español son cognadas si se emplean para hablar del fútbol (lo que en estonio sería “värav”), pero son falsos cognados si, en realidad, se refiere a objetivos (“eesmärk” en estonio). En MAYÚSCULAS se resaltan las palabras que funcionan de manera igual en el inglés y en el estonio, mientras en español hay que buscar otra forma. Igual que en las tablas 11 y 12, las palabras con asterisco son unas formaciones no existentes según los criterios del estudio.

Tabla 13. Formas cognadas entre las lenguas inglesa, estonia y español para las desviaciones léxicas detectadas en la 2ª etapa.

Forma inglesa	(Forma estonia)	Grado de correspondencia	Falso amigo español		Forma correcta
AMERICAN	AMEERIKA	no siempre es	americano/a/s	sino	estadounidense
introduce	(tutvustama, sisse juhatama)	no siempre es	introducir	sino	presentar, hacer una introducción
character	(tegelane)	no siempre es	carácter	sino	Personaje
reflect, reflection	(peegeldama, kujutama)	no siempre es	reflexión, reflexionar	sino	reflejo, reflejar
COMPROMISE	KOMPROMISS	no es	compromiso	sino	transigencia, acuerdo mutuo
goal	(eesmärk)	no siempre es	gol	sino	objetivo, propósito
QUESTIONED (adj/sust)	KÜSITLETU	no siempre es	cuestionado	sino	encuestado
extract	(fragment, lõik)	no siempre es	extracto	sino	fragmento, selección
THEORETICAL	TEOREETILINE	normalmente no es	teorético	sino	teórico
RESPECT	RESPEKT, austus	no siempre es	respeto	sino	respeto
location	(asukoht, paik)	no es	locación	sino	ubicación
assume	(eeldama)	no siempre es	asumir	sino	Suponer
individual (sust)	(indiviid)	no es	individual	sino	individuo
command	(valdamine, oskus)	normalmente no es	comando	sino	dominio
simple man	(lihtne inimene)	normalmente no es	hombre simple	sino	hombre sencillo
unmotivated	(mitte-motiveeritud)	no es	*inmotivado	sino	desmotivado
CHANGE AGAIN	UUESTI, TAAS MUUTUMA	no es	*cambiar de nuevo	sino	volver a cambiar
MAKE MISTAKES	VIGU TEGEMA	no es	*hacer errores	sino	cometer errores
constant	(ustav)	no siempre es	constante	sino	leal, fiable
fluent	(sorav)	no siempre es	fluido	sino	con soltura, domina bien
fluently	(soravalt)	no es	*fluentemente	sino	con fluidez
minority	(vähemus)	no es	minoridad	sino	minoría
SOMEONE ELSE	KEEGI TEINE	no es	*alguien otro	sino	otra persona
ATHEIST	ATEIST	no es	*ateísta	sino	ateo/a/s
POSTHUMOUSLY	POSTUUMSELT	no es	*póstumamente	sino	de manera póstuma
statistically significant	(statistiliselt oluline)	no es	*estadísticamente significante	sino	estadísticamente significativo/a/s

Forma inglesa	(Forma estonia)	Grado de correspondencia	Falso amigo español		Forma correcta
subsequently	(järgnevalt)	no es	*subsiguientemente	sino	a continuación
consistently	(siduvalt, ühtlaselt, püsivalt, läbivalt)	no es	*consistentemente	sino	constantemente, coherentemente, de manera uniforme
contract	(leping)	no es	*contracto	sino	contrato
punctuation	(kirjavahe-märgid)	no es	*puntuación	sino	puntuación
label	(silt, etikett)	no es	*label	sino	etiqueta
definitely	(kahtlemata)	no es	*definidamente	sino	definitivamente

En la Tabla 13, se vieron las desviaciones por transferencia del inglés y las que coinciden entre el estonio y el inglés. A continuación, en la Tabla 14, se detalla el probable origen de las desviaciones que se originaron en el estonio, proponiendo sinónimos para considerar en la selección del vocabulario. Como se verá, los elementos de influencia estonia dependen del contexto y exigen una deliberación detallada para elegir entre palabras de significado próximo que tienen un único equivalente en el estonio.

Tabla 14. Elementos léxicos estonios que causan las desviaciones de influencia estonia detectadas en la 2ª etapa.

Forma estonia	Grado de correspondencia	Uso desviado en español		Forma correcta
ületama	no siempre es	superar	sino	cruzar, sobrepasar
lihtne	no siempre es	fácil	sino	sencillo, simple
samuti mitte, ka ei	no es	*también no, *asimismo no	sino	tampoco
protsent	no siempre es	por ciento	sino	porcentaje
ise	no siempre es	por sí mismo	sino	mismo, propio

En la presentación de los estudios de caso, también se mostraron algunos ejemplos de los usos desviados de estos elementos. A continuación, volviendo a los contenidos de la Tabla 13 (falsos cognados del inglés, o por influencia combinada del estonio y del inglés), se verán algunos ejemplos para informar sobre los usos desviados de los elementos léxicos presentados allí. Uno de los falsos amigos más frecuentes, el verbo “introducir”, todavía no se ha ilustrado con ejemplos. Veamos algunos:

#86: *De una manera, si tenemos en cuenta la sugerencia del autor en la advertencia que **introduce** el libro de que “algunas páginas se deben oír mejor que se leen, y no sería mala idea leerlas en voz alta” ...*

[= *the author's suggestion in the preface that **introduces** the book*]

[pro advertencia que **acompaña/precede** el libro]

#87: *Vallejo nos **introduce** unas cuantas familias humildes de Madrid que durante treinta años viven juntos en una casa miserable.*

[= *Vallejo **introduces** us to several humble families*]

[pro Vallejo nos **presenta** unas cuantas familias humildes]

Otro caso difundido que aún no se ha ejemplificado es el uso de la palabra “compromiso” en el sentido de “transigencia o acuerdo mutuo”:

#88: *la mejor manera de tratar la materia delicada en que se convierte todo lo relativo a las lenguas, es flexibilizar esas reglas irrefutables un poco y buscar un **compromiso**.*

[= *otsida **kompromissi***

= *aim for a **compromise***]

[pro buscar **una solución que satisfaga a todos**]

#89: *Según nuestra protagonista, no es posible amar y odiar algo al mismo tiempo, hay que elegir y decidir. En realidad es un poco irónico que nuestra protagonista del relato no acepte los **compromisos**, porque vive en el mundo multicultural donde toda su vida es un **compromiso** y el spanglish que habla es una forma lingüística de este **compromiso**.*

[= *on irooniline, et meie peategelane ei tunnista **kompromisse**, sest ... kogu tema elu on **kompromiss** ja spanglish, mida ta räägib, on selle **kompromissi** keeleline kehastus.*

= *it is ironic that our main character is unwilling to accept **compromises**, given that ... all her life is a **compromise** and the spanglish she speaks is the linguistic manifestation of this **compromise**.*]

[pro ... no acepte transigencias, porque ... toda su vida es una **transigencia** y el spanglish que habla es una manifestación lingüística de esta transigencia.]

En la Tabla 13, se nota que 10 de los casos presentados realmente no son palabras independientes sino desviaciones en la escritura o derivación/formación, en que se ve una influencia directa de otras lenguas (inglés y estonio) por posibilidades diferentes de derivación y formación de palabras (*inmotivado, *fluentemente, *consistentemente, *ateísta, *definidamente, *póstumamente, también *estadísticamente signifiante) o por mutaciones diacrónicas de palabras de la misma etimología (*puntuación, *contrato, *respecto). Como ilustración, véanse algunos ejemplos:

#90: *El interés y la motivación siempre ha sido **consistentemente** grande.*

[= *Their interest and motivation have **consistently** been great*]

[pro Su interés y motivación han tenido un nivel **constantemente** alto]

#92: *Mi conclusión es, que “La sombra del viento” es **definitamente** una novela postmoderna.*

[= *My conclusion is that “The Shadow of the Wind” is **definitely** a postmodern novel.*]

[pro *Mi conclusión es que La sombra del viento es **definitivamente** una novela posmoderna*]

#93: *Así, se otorgó el papel de erradicar de la península ibérica las ideas “comunistas” y “**ateístas**” instauradas por el gobierno republicano que le precedió.*

[= *“**atheist**” ideas*

= *„**ateistlikud**” ideed*]

[pro *ideas “**ateas**”*]

Además, 4 de los 38 ítems de las tablas 11-14 constituyen ejemplos de locuciones inoportunas (*hacer errores, alguien otro, por sí mismo y en porcientos*). Las palabras no existentes en español probablemente se podrían haber evitado fácilmente con el uso de un corrector automático del español, y sin duda si se hubieran comprobado en algún diccionario. No obstante, se puede considerar que su presencia como un conjunto es significativa y da muestras de que los aprendientes de ELE están sometidos a influencias interlingüísticas que no desvían a usuarios nativos. Lo complicada que es la situación se pone especialmente de relieve al tener en cuenta que **la representación de las palabras problemáticas destacadas en las Tablas 11-14 en las obras de referencia** (DPD 2005, *Manual urgente*, Postigo Pinazo 2007, Prado 2009) **es escasa o nula**: de los 39 elementos analizados, solo dos, *introducir* (la más frecuente) y *asumir* aparecen en todas las cuatro, mientras tres palabras se mencionan en tres de las cuatro obras: *compromiso*, *americano* y *reflexión*. Esto significa que incluso si los aprendientes tuvieran el hábito de consultar obras de referencia (lo cual, según los resultados de la encuesta, no se suele hacer: tan solo 5 personas de los 73 afirmaron haber utilizado diccionarios especializados como los de dudas o sinónimos-antónimos), no se enterarían de su equivocación. Además, es evidente que los correctores automáticos que sí podrían ser de ayuda para falsos amigos gramaticales o morfológicos, igual que para desviaciones en la escritura o formaciones no existentes como los que se describen arriba, todavía están lejos del grado de sofisticación que permitiría detectar los falsos amigos léxicos propiamente dichos que se atestiguaron en el estudio (como las diferencias entre *reflejar* y *reflexionar*, o los usos permisibles de palabras como *compromiso* o *introducir*).

Para terminar este epígrafe, sería oportuno visualizar la proporción de la transferencia desviada, entre todos los usos atestiguados, para los ítems analizados. Para una visión completa, primero, en la Tabla 15, se suman los usos desviados y correctos de los elementos analizados, detallados en las tablas 11 y 12:

Tabla 15. Suma de usos desviados y correctos de los elementos analizados y sus respectivos porcentajes en los corpus comparados.

	ELEACTAR	Corpus contrastivo
Usos desviados	162 + 18 = 180	27 + 0 = 27
Usos correctos	1783 + 409 = 2192	2512 + 421 = 2933
Proporción de usos desviados	8,2%	0,9%

Como bien se ve en la Tabla 15, el porcentaje de usos desviados en el corpus estudiantil, ELEACTAR, es notablemente mayor que en el corpus contrastivo nativo (8,2% contra 0,9%). También resulta oportuno detallar cómo se distribuyen los usos desviados por transferencia del inglés o del estonio. Para hacerlo se ofrecen los Gráficos 11 y 12, que suman los datos incluidos en las tablas 11 y 12, discriminados por las lenguas involucradas:

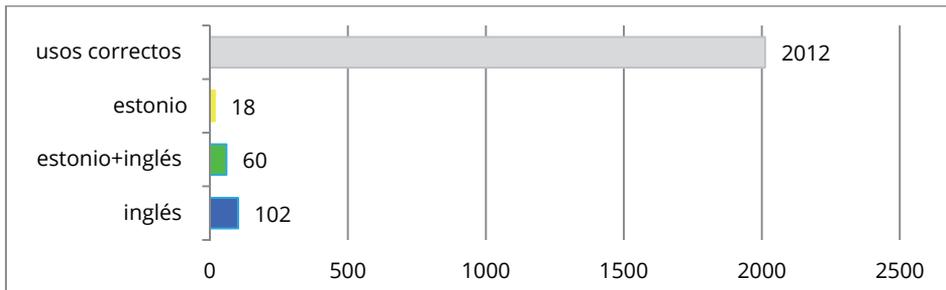


Gráfico 11. Desviaciones por transferencia en ELEACTAR

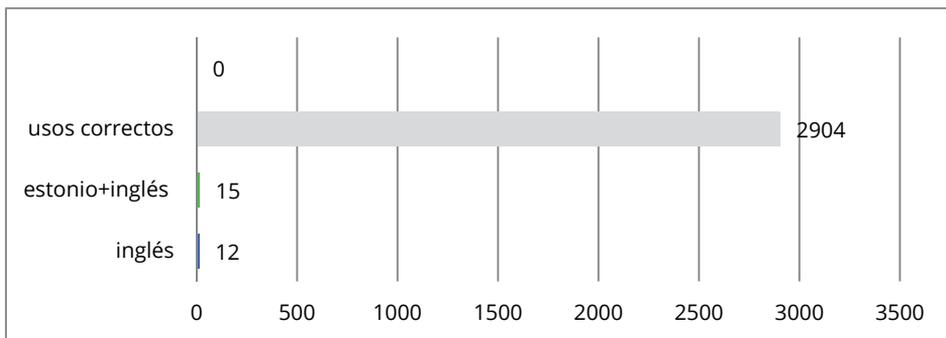


Gráfico 12. Desviaciones por transferencia de los mismos ítems en el corpus contrastivo.

Se vuelve a destacar que los elementos que se consideraron como de influencia estonia no aparecieron desviados en el corpus cordobés, y en cuanto a los de transferencia inglesa y estonia, los estudiantes tartuenses se desviaron notablemente más en su uso que sus cuasi pares nativos. Esto permite sacar la conclusión nada sorprendente de que hay una diferencia importante entre los usuarios de ELE y los doctorandos nativos, también en niveles superiores y bajo condi-

ciones de máximo control. Asimismo, se vuelve a confirmar la hipótesis de lengua de transferencia por defecto (Williams y Hammarberg 1998). En otras palabras, **los aprendientes, en el desarrollo de su interlengua, están sujetos a una influencia notable de otras lenguas que dominan, y esta influencia es mayor para su primera LE (tipológicamente más cercana) y no la lengua materna.**

6.3.2. Los 100 falsos amigos de Roca Varela (2014)

En esta siguiente etapa del análisis del corpus, se buscaron en ELEACTAR y el corpus contrastivo las 100 unidades léxicas de la lista formada por María Luisa Roca Varela, a base de listas de frecuencia del inglés y dos diccionarios de falsos amigos, los de Postigo Pinazo (2007) y Prado (2009). Se puede ver **la lista completa de Roca Varela (2014) en el Apéndice 2**, con un resumen numérico de sus usos atestiguados en los corpus. En total, en los dos corpus aparecieron en 17 464 ocasiones. Como la lista original de Roca Varela sólo contuvo las palabras inglesas que son falsos amigos para hispanohablantes, se complementó la lista con las formas españolas de parecido falso, igual que una **clasificación entre falsos amigos totales y parciales**. Se atestiguaron usos desviados de 22 de los ítems de la lista, o sea un 22%. De entre estos, 18 se evidenciaron desviados en el ELEACTAR (12 de estos elementos problemáticos sólo se usaron de maneras desviadas allí) y 10 en el corpus contrastivo (con 4 palabras que sólo aparecieron desviadas allí). Hubo 6 elementos coincidentes entre los dos corpus, o sea que presentaron problemas tanto para los aprendientes de ELE como para los usuarios nativos. Asimismo, existieron en la lista original 5 palabras que no se atestiguaron en ninguno de los dos corpus, ni en usos correctos ni incorrecto.

Una duda que quedó sin resolver fue el uso de la palabra “profesor” para referirse a catedráticos. Aunque este caso pertenece entre los falsos amigos más discutidos (lo incluyen también Postigo Pinazo 2007 y Prado 2009) y no se pone en duda que “professor” en inglés y estonio (= catedrático) y “profesor” (= “persona que ejerce o enseña una ciencia o arte”, DLE) en español no se usan de manera igual, también es verdad que los catedráticos en España suelen ser, al mismo tiempo, profesores. Así, decir “la profesora Carme Riera” o “el profesor Gonzalo Correas” no es incorrecto de por sí, pero se puede considerar que disminuye su posición académica. Dada la discutibilidad de este caso, fue eliminado de la lista final de falsos amigos (Tablas 13 y 14), aunque sí aparece con sus usos dudosos en el Apéndice 2, ya que formó parte de la lista original de Roca Varela (2014). En la siguiente tabla (Tabla 13) se presentan los usos desviados atestiguados en el corpus tartuense, con los ítems coincidentes entre los dos corpus resaltados EN MAYÚSCULAS. Igual que en la Tabla 11, se presenta la proporción de los usos desviados entre la totalidad de ocasiones en que se emplearon en los corpus (número entre paréntesis), complementados con un cálculo de verosimilitud (LL). Con un signo de interrogación se marcan usos

que se podían interpretar tanto según el significado correcto como el significado desviado. Los ítems se ordenan empezando por el mayor número de usos desviados.

Tabla 16. Falsos amigos de Roca Varela (2014) atestiguados en el ELEACTAR.

	Tartu	% desv.	Córdoba	% desv.	LL
CHARACTER	20+1? (243)	8,23	3 (359)	0,84	14,2
support	6 (13)	46,15	0 (92)	0	8,36
APPARENT	4 (29)	13,79	5 (49)	10,2	0,1
realise	4 (188)	3,19	0 (610)	0	5,58
CONFIDENT	2 (3)	66,67	1 (2)	50	0,35
qualifications	2 (11)	18,18	0 (8)	0	2,79
attend	2 (22)	9,09	0 (125)	0	2,79
ACTUALLY	2 (56)	3,57	1 (27)	3,7	0,35
large	2 (329)	0,607	0 (272)	0	2,79
conference	1+1? (22)	4,55	0 (14)	0	1,39
EVENTUALLY	1 (1)	100	4 (4)	100	1,91
inhabited	1 (1)	100	0	0	1,39
balance	1 (2)	50	0 (3)	0	1,39
record (n)	1 (2)	50	0	0	1,39
casual	1 (4)	25	0 (2)	0	1,39
CRIME	1 (28)	3,57	1 (19)	5,26	0
success	1 (32)	3,125	0 (56)	0	1,39
succeed	1 (199)	1,01	0 (118)	0	1,39
	52+2? (1450)	3,59%	34 (2219)	1,53%	7,69

En adición a los datos numéricos sobre la presencia de estas unidades problemáticas en los dos corpus, se ofrecen, en la Tabla 14, también las formas cognadas en el español que no coinciden con el inglés (y en caso aplicable, con el estonio) en su significado y uso. Se aclara que las traducciones estonias ofrecidas son para las acepciones españolas que no significan lo mismo que la forma cognada en inglés; p.ej., la palabra inglesa “character” y la española “carácter” también pueden equivaler a la palabra estonia “karakter”, pero en este caso se trata de cognados, mientras son falsos amigos si, en realidad, se refiere a “personaje” (español) o “tegelane” (estonio).

Tabla 17. Formas cognadas entre las lenguas inglesa, estonia y español para las desviaciones léxicas detectadas en la 3ª etapa.

Forma inglesa	(Forma estonia)	Grado de correspondencia	Falso amigo español		Forma correcta
CHARACTER	(tegelane)	no siempre es	carácter	sino	personaje, papel; tipo excéntrico
support	(toetama)	no siempre es	soportar	sino	apoyar, respaldar, mantener; sostener; tolerar; secundar
APPARENT	(ilmne, nähtav)	no siempre es	aparente	sino	evidente, claro, patente, visible
realise	(mõistma, taipama)	no siempre es	realizar	sino	darse cuenta de, comprender; producir, ganar
CONFIDENT	(enesekindel)	no es	confidente	sino	seguro/a de sí mismo/a
qualifications	kvalifikatsioon	no es	cualificación/es	sino	clasificación, característica
attend	(käima, kohale minema)	normalmente no es	atender	sino	asistir, acudir a
ACTUALLY	(tegelikult)	no es	actualmente	sino	realmente, en efecto, en realidad
large	(suur, arvukas, lai)	no es	largo/a/s	sino	grande, importante, copioso, considerable, voluminoso, numeroso
conference	konverents	no siempre es	conferencia	sino	congreso, asamblea, reunión
EVENTUALLY	(ajapikku, lõpuks)	no es	eventualmente	sino	finalmente, con el curso del tiempo
inhabited	(asustatud)	no es	inhabitado/a/s	sino	habitado/a/s
balance	(tasakaal)	normalmente no es	balance	sino	equilibrio, saldo, balanza
record (n)	(kirje, protokoll, plaat, salvestus)	no siempre es	récord	sino	registro; expediente; disco; actas; relación (de cuentas), (Mil) hoja de servicio
casual	(juhuslik, pealiskaudne, põgus, vaba, argine)	no es	casual	sino	fortuito, informal, despreocupado
CRIME	(kuritegevus, roim)	no siempre es	crimen	sino	delito, delincuencia, criminalidad
success	(edu)	no es	suceso	sino	éxito, triunfo
succeed	(edu saavutama, järgnema)	no es	suceder	sino	tener éxito; salir bien; triunfar; heredar (una fortuna, el trono)

Una observación interesante es que, para dos casos, el estonio apoya al uso correcto del español: mientras *character* en inglés también significa “personaje”, las palabras “carácter” en español y *karakter* en estonio no admiten este uso. También hay que destacar que “carácter” fue la única palabra que coincidió entre las etapas 2 y 3, o sea fue la única palabra de la lista de Roca Varela (2014) que apareció en los cinco estudios de caso y el análisis del ELEACTAR que se efectuó basándose en ellos. Más arriba, en la presentación de los estudios de caso, se proporcionaron ejemplos de su uso allí; a continuación, se verá en qué contextos se atestiguó en el resto de ELEACTAR:

#93: *Así, el cartel resalta la idea de que en la España católica, es el hombre quien tiene la responsabilidad de ser el **carácter** poderoso y responsable, la cabeza de la familia, mientras que la mujer tiene la función de dar alimento y cuidar el hogar.*

[pro **una persona** poderosa y responsable]

#94: *La dominación de estos “salvadores” sobre el mundo femenino fue enorme y el **carácter** de Pilar Primo de Rivera era la voz que más se escuchaba.*

[pro **el personaje/la persona** de Pilar Primo de Rivera]

Para los ejemplos #93-#94, la equivalencia con el inglés no se manifiesta en el nivel de oración, ya que en una traducción natural ninguna de las frases emplearía la palabra “carácter”. No obstante, se ve claramente que se ha atribuido a la palabra española “carácter” el significado de “personaje” que tiene en el inglés, y no en castellano.

Igual que el español “carácter” y el estonio *karakter*, las palabras “récord” en español y *rekord* en estonio también carecen de algunos de los significados que tiene la palabra inglesa *record*: en inglés asimismo puede significar “disco”, “expediente”, etc., pero los vocablos “récord” en español y *rekord* en estonio sólo se usan en el sentido de “resultado máximo o mínimo”. En el ELEACTAR sí se atestiguó un caso en que se intentó utilizarlo semejantemente al inglés:

#95: *El desarrollo de la tecnología [se] expresó en la ciencia, la prensa, en hacer las películas y **records**, etc.*

[= *making movies/films and records*]

[pro *hacer películas y discos*]

El tema del trabajo del que viene el ejemplo son la expansión del inglés y el *spanglish*, por lo cual no hay por qué suponer que se refiera a “resultados máximos”.

Para ilustrar los usos desviados atestiguados en el ELEACTAR, se ofrecen algunos ejemplos más, empezando por los usos más generalizados:

- #96: *No obstante, cabe destacar que tres profesores eligieron el modo deductivo como su manera de enseñar gramática. Este hecho puede **soportar** la opinión, según la cual el método deductivo ha sido tradicionalmente más utilizado en las escuelas de Estonia y, tal vez, sigue siéndolo.*
 [= This fact can **support** the opinión that...]
 [pro puede **apoyar** la opinion]
- #97: *La opinión prevalente es típico a una sociedad patriarcal: las mujeres existen para **soportar** a sus esposos, no tienen capacidad para resolver problemas económicos ni tomar decisiones importantes (Fray 1538).*
 [= women exist to **support** their husbands]
 [pro **respaldar** a sus esposos]
- #98: *Básicamente expresa la idea de que la paradoja y la ironía, dos conceptos a menudo **aparentes** en la obra de Monterroso, dejan ver lo absurdo de la vida de una distancia de donde podemos ver y aceptar nuestra locura o tontería.*
 [= two concepts often **apparent** in Monterroso's work]
 [pro dos conceptos a menudo **presentes, evidentes**]
- #99: *Así, en las palabras del capitán Valdivia se proclama la idea de que la mujer que **realiza** su hermosura carece de otras virtudes importantes para una mujer: “Es relámpago que pasa / la hermosura y la mujer, / y es ventura y suele ser / escándalo de su casa” (Ibid:634).*
 [= a woman who **realizes** she is beautiful lacks other virtues]
 [pro la mujer que **es consciente de** su hermosura]
- #100: *Dicen que los estudiantes tienen miedo hablar en una LE pero con los ejercicios de fluidez mejoran el uso del lenguaje y también **realizan** que hablar y aprender una LE puede ser divertida y interesante.*
 [= also **realize** that...]
 [pro **se dan cuenta de** que...]

Ahora bien, en la Tabla 15 se ve que también hubo palabras que sólo se utilizaron de maneras desviadas en el corpus contrastivo; o sea, que no presentaron problemas para los estudiantes, pero a usuarios nativos sí:

Tabla 18. Falsos amigos de Roca Varela (2014) atestiguados en el corpus cordobés de español académico.

Forma inglesa	Forma estonia	Grado de correspondencia	falso amigo en español	Tartu	Córdoba	% desviado	LL
comprehensive	(ülevaatlük)	normalmente no es	comprehensivo	0 (1)	6 (21)	28,6	8,3
Topic	(teema)	no es	tópico	0 (7)	6 (84)	7,1	8,3
Pretend	(teesklema)	no siempre es	pretender	0 (83)	6 (256)	2,5	8,3
Actual	(tegelik)	no es	actual	0 (174)	1 (98)	1	1,4

De entre los datos de la tabla 15 hay que destacar el hecho de que dos de las cuatro palabras (**comprehensive/comprendivo** y **topic/tópico**) sólo se evidenciaron desviados en una de las tesis cordobesas:

#101: *Así, la valoración auténtica efectiva puede resultar en un cuadro **comprendivo** de las habilidades de los estudiantes de lectura con la guía de la instrucción en clase (SIMPSON, 1990).*

[= a comprehensive table]

[pro cuadro exhaustivo]

#102: *La organización de los **tópicos**, distinguiendo, al menos, entre **tópicos** globales, **tópicos** secundarios o incidentales, **tópicos** complementarios y estrategia discursiva.²¹*

[= organization of the **topics**, distinguishing, at least, between global **topics**, secondary or incidental **topics**, complementary **topics** and discourse strategy] [pro temas]

Al mismo tiempo, la tercera (**pretend/pretender**) sólo apareció desviado en otro trabajo. De esta manera, se puede afirmar que en absoluto se trata de un uso generalizado de estas palabras y para la mayoría de los autores analizados no presentaron un problema. Por otra parte, es interesante mencionar que “aktuaalne” en estonio significa más o menos lo mismo que en “actual” en español, igual que “pretendeerima” y “pretender”; esto puede ayudar a explicar por qué los autores estonios no se desviaron en su uso.

²¹ Se habla de la organización de los contenidos de una clase de LE y por el contexto no se puede tratar de “lugares comunes y trivialidades”.

7. Resumen de los análisis y sus implicaciones desde el punto de vista de la adquisición y enseñanza

7.1. Síntesis de los resultados del estudio

En la presentación del análisis de las dos etapas de estudio de corpus se vio que tal y como se podía pronosticar, en comparación con el corpus paralelo de autores nativos, el corpus estudiantil presenta más desviaciones léxicas en cuanto al uso de los falsos amigos analizados. Esto da evidencia del hecho de que por lo menos en el momento presente, para la mayoría de los elementos analizados se trata de desviaciones relacionadas con la condición de ser aprendientes de lengua extranjera, no un cambio lingüístico en vías de ocurrir, como se puede sospechar para algunos elementos léxicos como la palabra “copia” en el sentido de “ejemplar”. Es decir, aunque se destaca frecuentemente que también los hablantes nativos incurrir en el uso de falsos amigos y están sujetos a la influencia de lenguas de contacto (en especial, la del inglés), entre aprendientes de ELE este efecto es notablemente más potente. En otras palabras, fue evidente que la influencia de otros idiomas, sobre todo la del inglés que es la LE dominante para la población estudiantil estudiada, es mayor para los que aprenden el español como lengua extranjera, en comparación con usuarios nativos. **Una proporción importante de las desviaciones que se atestiguan en el uso estudiantil de la lengua tienen estructuras paralelas en otros idiomas.** Aunque las influencias del inglés, del estonio o cualquier otra lengua no se pueden ni probar definitivamente ni refutar con seguridad, ni siquiera si se dispusiera de protocolos de pensamiento manifestado²² (siempre existiría la posibilidad de que, además de los trámites manifestados, ha estado en juego alguna influencia inconsciente en el complejo sistema mental), se pueden trazar paralelas y exponer estructuras comparables. Cualquier persona con experiencias plurilingües puede confirmar que las lenguas de su repertorio interactúan cuando se está utilizando alguna de ellas, es algo que se pone cada vez más evidente cuando uno se acostumbra a buscar estas interacciones y paralelas.

El hecho de que en sistemas plurilingües interactúan varios sistemas lingüísticos se podía ver incluso en un corpus de trabajos finales, que se caracteriza por una espontaneidad muy reducida y de sumo control, tanto por parte del autor como de otras personas (directores, redactores, bibliografía utilizada). Del mismo modo, se puede decir que los resultados del presente estudio, cuya población es plurilingüe y de destacable homogeneidad, **dan apoyo empírico a la hipótesis de lengua de transferencia por defecto** (Williams y Hammarberg 1998): que la lengua de la que viene la mayoría de la transferencia interlingüística no es la lengua materna de los aprendientes sino su lengua extranjera

²² *think-aloud protocols*, en que durante la realización de una tarea se pide que los participantes formulen sus pensamientos oralmente.

dominante, que también tiene una relación tipológica mayor y una distancia percibida menor con la lengua de redacción, en comparación con el estonio. Los resultados del estudio de corpus dejan afirmar que la hipótesis de la lengua de transferencia por defecto también rige en niveles superiores, que no se habían investigado anteriormente.

Si se observan los datos de la Tabla 16 (*Falsos amigos de Roca Varela (2014) atestiguados en el ELEACTAR*) y se los comparan la Tabla 15 (*Suma de elementos desviados y correctos y sus respectivos porcentajes en los corpus comparados.*), se ve que la proporción entre usos desviados y correctos en el corpus cordobés es parecida para ambas etapas, la de las desviaciones léxicas de los estudios de caso (los usos desviados forman 0,9% de todos los usos de estos ítems) y la lista de Roca Varela (usos desviados en un 1,5% de todas las ocurrencias). Al mismo tiempo, para el ELEACTAR se nota una diferencia sustancial: para las desviaciones propias del corpus, la proporción es de 8,3%, mientras para los ítems de la lista de Roca Varela es de 3,6%. Además, se vuelve a destacar que sólo se revisó detenidamente una parte limitada de los corpus (los estudios de caso formaron un 5% del ELEACTAR total), mientras una buena parte de las desviaciones idiosincrásicas al ELEACTAR sin duda quedó sin analizar: en el 95% restante se atestiguarían otros casos problemáticos. No obstante, ya en el análisis de esta fracción investigada quedó claro que **los elementos léxicos problemáticos no coincidían con la lista de falsos amigos generalmente conocidos**, y que cada autor que escribe en una lengua extranjera tiene problemas idiosincrásicos, además de casos más generalizados. Esto viene a significar que, para los universitarios estonios, los 100 falsos amigos seleccionados por Roca Varela (2014) no presentaron un obstáculo tan grande como otros más característicos de esta población concreta. También se vuelve a destacar que tan solo un 18% de la lista apareció desviado en el ELEACTAR.

Por otro lado se vio que de las diez desviaciones más destacadas y frecuentes en el ELEACTAR (“introducir” = “presentar, hacer una introducción”; “americano” = “estadounidense”; “carácter” = “personaje”; “reflexión” = “reflejo”; “compromiso” = “acuerdo mutuo”; “gol” = “objetivo”; “cuestionado” = “encuestado”; “extracto” = “fragmento”; “soportar” = “apoyar” y “teórico” = “teórico”), sólo dos (“carácter” y “soportar”) estaban incluidas en la lista general de los falsos amigos más frecuentes, mientras el resto surgió como resultado del estudio realizado y era característico del ELEACTAR. En estas condiciones se puede afirmar que, por lo menos en un contexto académico, las listas generales de falsos amigos no proporcionan ayuda suficiente, sino que sólo pueden funcionar como una ayuda en familiarizarse con el fenómeno de transferencia. Los diccionarios especializados (o hasta los diccionarios generales) ayudarían a aclarar dudas y confusiones, pero según la encuesta los estudiantes no tienen el hábito de recurrir a este tipo de obras de referencia. Este hecho se puede relacionar con la **certidumbre ignorante** (véase p. 66), o sea no se ha sospechado que el uso de estas palabras difiere del uso de las formas cognadas en inglés y/o en el estonio. Por un lado, al observar la Tabla 13 (*Formas cognadas entre las*

lenguas inglesa, estonia y español para las desviaciones léxicas detectadas en la 2ª etapa), la Tabla 14 (*Elementos léxicos estonios que causan las desviaciones de influencia estonia detectadas en la 2ª etapa*) y la Tabla 17 (*Formas cognadas entre las lenguas inglesa, estonia y español para las desviaciones léxicas detectadas en la 3ª etapa*), se nota que una parte sustancial de las palabras problemáticas analizadas son falsos amigos totales, o sea se puede fiar de que no coinciden los significados para las formas parecidas: de los 37 falsos amigos léxicos y morfológicos detectados en el ELEACTAR (tablas 13 y 14), 22 nunca pueden usarse con el significado que se atribuye a la forma coincidente usada. No obstante, si restamos de estos números las unidades que, en realidad, no existen en el español actual normativo (en las tablas, se marcaron con un asterisco), quedamos con 22 ítems, de los cuales 7 son falsos amigos totales (31,8%). En otras palabras, los falsos amigos idiosincrásicos y característicos de la población estudiada eran falsos amigos parciales en un 68,2% de los casos. Para los falsos amigos de la lista de Roca Varela (2014), la proporción es algo diferente: de los 18 elementos que se usaron de maneras desviadas en ELEACTAR, 11 eran falsos amigos totales (61,1%) y 7, falsos amigos parciales (38,9%). Esto permite sacar la conclusión de que **los elementos problemáticos característicos del corpus concreto son más complejos en el sentido de que para usarlos, hay que determinar en cada caso concreto si se pueden emplear para comunicar algún mensaje, o no.**

Finalmente, se puede notar que, en el caso de las desviaciones léxicas propias del ELEACTAR, no se trata de unidades que se puedan considerar de uso generalizado, ni entre aprendientes de ELE ni mucho menos entre usuarios nativos. En cuanto a su verosimilitud según el cálculo de Rayson (s.a.), solo 8 ítems de la lista del Etapa 2 (análisis de los falsos amigos léxicos de los estudios de caso en ELEACTAR) y 3+5 (3 para el ELEACTAR y 5 para el corpus cordobés) de la Etapa 3 (análisis del uso de las palabras de la lista de Roca Varela 2014) superan el nivel de significatividad estadística ($p < 0.05$), mientras casos que aparecen dos veces o menos en el corpus entero no pueden llegar a ser más que unos usos casuales. Sin embargo, si se los ve como un conjunto, dan pruebas del hecho de que las palabras que pueden resultar peligrosas —en el sentido de usarse con significados desviados— son personales y difíciles de pronosticar, pero están presentes en el uso de cualquier autor, especialmente si escribe en una lengua que no es la materna. Además, como se discutió en el párrafo anterior, en la mayoría de los casos no es suficiente aprender una lista de falsos amigos totales, sino que existe una necesidad de decidir sobre su adecuación en cada caso, porque suelen ser engañosos en algunos contextos, y en otros, no. Este hecho pone de relieve la importancia de **aprender a dudarse y reflexionar sobre el propio uso lingüístico** y estar consciente de las influencias interlingüísticas que se ponen en juego cuando se usa una lengua extranjera.

7.2. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Entre las limitaciones de este estudio se puede contar el número limitado de los estudios de caso, el cual merma la generalizabilidad de los resultados. Por otra parte, en comparación con otros estudios parecidos (o más bien su falta), la extensión de 44 977 palabras puede considerarse sustancial. La escasez de este tipo de estudios fácilmente se explica con la cantidad de tiempo y energía que requiere para su realización, ya que las posibilidades para su automatización son limitadísimas, especialmente en cuanto a la aceptabilidad y adecuación del léxico.

Otro factor limitante es el hecho de que el ELEACTAR (igual que el corpus paralelo empleado), por lo menos en el momento de llevar a cabo el estudio, no fue un corpus lematizado. Esto significó que no se podía estudiar la sintaxis en el sentido del orden de la frase, lo cual seguramente habría dado resultados muy interesantes. No obstante, este análisis sería otro estudio, el que se ha realizado ya abarca varios aspectos de la transferencia y se considera bastante exhaustiva. Dado que durante las etapas posteriores de realizar la investigación y redactar la tesis me he informado de lematizadores bastante precisos para el español, las vías para este estudio futuro quedan abiertas.

Una crítica fundamentada hacia el corpus utilizado es que si se pretende investigar el uso de la interlengua, o sea, la lengua de los aprendientes, no se puede considerar representativa del uso general estudiantil sino tiene características bastante específicas. Representa el género académico, lo cual también se evidenció en la escasa correspondencia entre la lista de 100 falsos amigos extendidos (Roca Varela 2014) y el ELEACTAR. Además, los géneros de la tesis y el trabajo final tienen peculiaridades que se pueden considerar limitantes para un estudio empírico: contienen citas de otros autores, han sido corregidos por sus directores y, posiblemente, hasta terceros. Los autores han tenido muchas oportunidades para corregirse, lo cual significa que el grado de espontaneidad es reducidísimo. Sin embargo, como todos los trabajos analizados pertenecen al mismo género textual y corresponden a los mismos criterios, son comparables y analizables dentro del contexto dado. Lo que es más, como también se ha destacado más arriba en varias ocasiones, unos textos con tales características permiten determinar las desviaciones más difíciles de eliminar, ya que su proceso de redacción ha sido largo y esmerado. Dicho eso, también sería interesante continuar el análisis realizado con otro corpus que contenga textos más espontáneos, redactados por autores en varios niveles de competencia en el español. Dada la homogeneidad destacable del alumnado de DELELEUT en cuanto a su trasfondo lingüístico, las condiciones para este tipo de estudio son excelentes, ya que permiten reducir la cantidad de variables en juego por lo menos en cierta extensión. Como se vio en la primera parte del apartado teórico, la multitud de factores que influyen en la adquisición de lenguas realmente no se puede controlar en su totalidad, por lo cual se agradece la posibilidad de poder restringirlas.

Otro defecto notable es que no se disponía de informaciones sobre los autores de las tesis del corpus paralelo, lo cual no permite considerarlos como más

que ejemplos aleatorios de personas que escriben dentro del género académico de la filología. Por otra parte, esa fue precisamente la idea de incorporarlos, igual que para seleccionar las verificadoras. No se buscaban personas que correspondiesen a criterios concretos, sino se pretendía proporcionar una vista a usos reales dentro del género.

Finalmente, claro está, el mayor obstáculo en el estudio de la transferencia interlingüística es que en realidad las influencias de otras lenguas del repertorio personal del usuario, en nuestro caso las del inglés o del estonio, no se pueden ni probar definitivamente ni refutar con seguridad, solo se pueden trazar paralelas y exponer estructuras comparables. No obstante, considero que esto no tiene que significar que la transferencia interlingüística no se puede estudiar empíricamente, sino que siempre con consciencia de que los resultados se pueden (y se deben) discutir. La discusión, por otra parte, es lo que hace avanzar al pensamiento crítico y por lo tanto asimismo tiene ventajas importantes.

7.3. Vuelta a las implicaciones pedagógicas. Los resultados del estudio en el aula.

En la parte teórica de la presente tesis se buscó respuesta a la pregunta de cuáles son las diferencias entre adquirir la primera lengua y aprender lenguas siguientes. Se insistió en que los adultos, en comparación con niños que están adquiriendo su lengua materna y, al mismo tiempo, conceptualizando el mundo, son más hábiles en establecer paralelas y buscar regularidades y sistematismo, pero, por otra parte, también tienen algunos obstáculos típicos que se deben a la tendencia de generalizar y basarse en experiencias previas. Esta inclinación sobre todo consiste en la incapacidad de detectar la falacia de elementos que parecen tener forma conocida. Por otra parte, la segunda dificultad mayor reside en la falta de conocimientos sobre los matices semánticos de la nueva lengua, las normas ortográficas, la pragmática, etc.: además de conocer elementos concretos, es imprescindible también saber con qué otras palabras colocan, y en qué tipo de construcciones gramaticales y sintácticas suelen aparecer. En otras palabras, los aprendientes no han tenido *input* suficiente como para conocer y operacionalizar todos los matices y posibilidades de uso, igual que las imposibilidades. Este hueco se intenta llenar con conocimientos transferidos y el fenómeno de falsos amigos está lejos de restringirse al léxico, aunque es en este campo en que se suele hablar de ellos con más frecuencia. Los resultados del estudio realizado y descrito en las páginas anteriores dan pruebas de que **hasta en niveles avanzados persisten usos que los nativos no considerarían aceptables**, precisamente por las incongruencias entre el español normativo o nativo y el español de aprendientes que, **a falta de conocimientos o experiencias que permitan invalidar la transferencia** de elementos y rasgos de otras lenguas, recurren a estructuras ajenas [eso sí, siempre siguiendo el principio de transferencia destinada (Andersen 1983): una unidad aparecerá transferida repeti-

damente y en grado sustancial en la interlengua solo si el *input* de la L2 ha dado razón para generalizar que es posible en la lengua destino].

En realidad, se trata de un inconveniente casi insuperable, en el sentido de que requiere intervención externa: hace falta otra persona que indique las desviaciones, o bien hay que buscar informaciones adicionales por la propia cuenta. Para hacer lo último, no obstante, es preciso sospechar que existe una necesidad de hacerlo, y eso ya es algo sumamente complicado. En este último apartado, se va a reiterar los aspectos que **necesitan intervenciones y explicaciones explícitas**, y por qué existe esta necesidad. Además, se discute **qué beneficios** tiene este tipo de explicación explícita y discusión metalingüística para el sistema de lengua extranjera que está en vías de desarrollo, en adición a mejorar el rendimiento en cuanto a los aspectos concretos tratados. El propósito del capítulo es relacionar los anteriores capítulos teóricos e integrar las conclusiones sacadas a su base y a base del estudio empírico **en una llamada de atención a la trascendencia de la enseñanza explícita y de la reflexión metalingüística** a través del tratamiento del tema de falsos amigos y transferencia interlingüística en un aula de lengua extranjera.

Para empezar, se hace notar que, basándose en los estudios de caso analizados, **es muy reducida la cantidad de desviaciones sin motivación cognitiva**, o sea desviaciones que puedan clasificarse como erratas [entre las 529 desviaciones detectadas, solo 23 se podían clasificarse como resultados de la negligencia (véase la Tabla 8, p. 153)]. Este tipo de fallos ocurren a todos los que producen algún texto y sólo se pueden evitar con una redacción más esmerada y detallada. Además, este tipo de desviaciones normalmente las detectan también los correctores automáticos, y de esta manera, no se trata de un problema de interés para los propósitos presentes. Como contrapeso, todas las otras desviaciones en los estudios de caso se podían sospechar tener alguna motivación cognitiva, aunque ésta no siempre sea fácil de determinar. Se vio en los estudios de caso que, entre la totalidad de desviaciones detectadas, **un tercio se podía atribuir a la transferencia interlingüística**, y ésta abarca todos los aspectos de la lengua, no solo el léxico: también concierne **la morfología, la sintaxis**, y hasta **la ortografía**, aunque es en el campo del léxico donde tiene mayor peso. Las desviaciones léxicas también son las que pueden crear más confusiones para la comunicación porque no siempre se pueden detectar: **no existen ningunas garantías para un entendimiento uniforme**, más bien ocurre lo contrario. Los usos no normativos de la gramática o de la ortografía son visibles; por ejemplo, si un aprendiente italiano de español dice “Voy *en Francia” o un estonio escribe “Sé, que es tarde”, fácilmente se puede deducir, primero, que normalmente en español se usaría otra preposición o no se pondría la coma, y segundo, que esta influencia viene de su lengua materna. Como contrapartida, si alguien habla de las “reflexiones de la guerra”, se necesita contexto y consideración para enterarse de que no se está refiriendo a ponderaciones sino la manera de representar la guerra, o sea, reflejos, y que en el caso de usuarios estoniohablantes de español, lo más probable es que esta influencia se origine en el inglés y no en su lengua materna. En otras palabras,

operamos bajo **certidumbre ignorante**: si nos parece que entendemos algo, interpretamos toda la situación comunicativa a partir de este entendimiento. Esto concierne tanto a los hablantes de la misma lengua como a los que operamos en contextos plurilingües. Además, como se vio de los resultados del estudio empírico, una parte importante de las palabras problemáticas analizadas eran falsos amigos parciales. Esa afirmación vale conjuntamente para las dos etapas del análisis de corpus (o sea, Etapas 2 y 3 de la investigación), pero especialmente para los ítems detectados en ELEACTAR: como se discutió al final del capítulo anterior, los falsos amigos idiosincrásicos y característicos de esta población eran **falsos amigos parciales casi en un 70% de los casos**, si sólo se consideran los ítems existentes (los no existentes también se pueden eliminar con la ayuda de correctores automáticos). Conviene volver a destacar que estas conclusiones se basan en un análisis bifásico efectuado sobre un corpus notablemente amplio: primero, el análisis detenido de un corpus de casi 90 000 palabras (los estudios de caso) y el consiguiente análisis semiautomatizado del corpus ELEACTAR y el corpus contrastivo, que juntos contienen 1,78 millones de palabras. A diferencia de estudios anteriores, el análisis bifásico enfoca **la libre producción de la lengua y no la recepción**, y su primera fase se ha concentrado en **todos los niveles de la lengua y no solo el léxico**, por lo cual se puede alegar que **el hecho de restringir la noción de falsos amigos a este último campo sobre todo se relaciona, precisamente, con unos planteamientos investigativos limitados en el tema de la transferencia**.

El presente estudio también puede servir de base para reflexiones y comparaciones interesantes, ya que **se cimienta en una población plurilingüe de destacable homogeneidad, en que la lengua materna compartida por todo el grupo es tipológicamente distante de la lengua estudiada, pero todos los participantes dominan lenguas más semejantes**. En esta situación, las condiciones iniciales para emprender la tarea de aprender español, igual que las posibles influencias interlingüísticas, son mucho más semejantes que en caso de grupos más heterogéneos. Se pueden enfocar las fuerzas de interacción que se ponen en juego en casos donde la distancia tipológica y/o percibida entre algunas lenguas dominadas por la población es mayor que entre otras: si la lengua materna de la población pertenece a otra familia de lenguas, pero todo el grupo domina otra lengua que es notablemente más cercana a la lengua estudiada (como es el caso entre el inglés y el español), la discusión de los resultados y las conclusiones sacadas se pueden trasladar a otro nivel de generalizabilidad e interés, en comparación con poblaciones en las que se yuxtaponen lenguas de parentesco más cercano. Las preguntas principales para esta discusión son dónde se originan las influencias interlingüísticas y qué factores las condicionan. ¿Cuáles son los momentos o situaciones en que se pueden aprovechar las lenguas que dominan los aprendientes? ¿Cuál de estas lenguas puede ayudar en dominar qué rasgos de la nueva lengua? ¿En qué puntos pueden desviar? Para lenguas muy vecinas (como las lenguas romances, o las germánicas), las semejanzas son muy obvias y los falsos amigos también se han estudiado

extensamente, mientras entre lenguas no emparentadas, según se consiguió establecer, las investigaciones son escasas. Como pionero, se puede destacar la labor de Håkan Ringbom en Turku, que también es un ejemplo famoso de los primeros estudios sobre personas plurilingües. El aspecto del plurilingüismo es uno de los de mayor interés que tiene el presente estudio para una discusión sobre el fenómeno de transferencia: da ejemplos concretos para considerar las fuerzas de interacción que se ponen en juego en sistemas plurilingües complejos y los papeles que tienen las lenguas de estos sistemas en el proceso. En este sentido, **los resultados del estudio empírico también se pueden aprovechar fuera del contexto estonio**, tanto para la transferencia gramatical como léxica: obviamente, las influencias del inglés eran más notables que las del estonio, y hubo varias situaciones en que estas dos lenguas funcionaban de maneras parecidas, pero distintas del español. Por otra parte, también fue evidente que no siempre se podía fiar del inglés para adquirir rasgos gramaticales o el léxico, y que en algunas ocasiones más valía trazar paralelas con el estonio. Como se subrayó en la parte teórica, la capacidad de reflexionar sobre la lengua en este nivel de abstracción hay que desarrollarla, los estudiantes tienen que adiestrarse en buscar los lugares comunes y desemejanzas. Si bien sería lo mejor emplear estudios parecidos que se han llevado a cabo para poblaciones concretas de aprendientes, ya que reflejarían los aspectos más complicados para ellos, profesores que enseñan español a poblaciones que no son de habla estonia perfectamente pueden servir de nuestros ejemplos para iniciar la discusión sobre el mismo tema. Para empezar, es posible aclarar que los casos seleccionados son problemáticos para estoniohablantes, y seguir con una comparación con las lenguas que dominan los participantes del grupo. De esta manera, se puede sacar provecho a un estudio que, de otra manera, podría parecer de interés muy reducida por la cantidad minúscula de estoniohablantes que aprenden español. En cuanto a estos últimos, mientras tanto, la investigación empírica realizada llena un hueco evidente y proporciona un instrumento potente para investigaciones futuras: se ha creado un corpus amplio que se puede aprovechar para investigar el uso lingüístico de aprendientes estonios de español, que representan una población finougría que no se ha podido estudiar en comparable extensión.

En resumen, la argumentación presentada hasta ahora, tanto en un nivel teórico como empírico-analítico, deja claro que para las personas que se orientan entre varias lenguas en su repertorio personal, las condiciones iniciales para empezar a aprender una lengua extranjera varían sumamente, y dependen del carácter y la variedad de las experiencias lingüísticas, igual que el nivel de desarrollo cognitivo que tienen los aprendientes. Cognitivamente, uno de los factores de influencia mayor es la percepción que tenemos de la nueva lengua y las relaciones que se establecen con las que dominamos ya. Esta distancia percibida no necesariamente coincide con la distancia objetiva, en cuanto a rasgos lingüísticos concretos que se comparan entre sí. Se espera un comportamiento lógico, pero si no se conocen los principios de funcionamiento de la nueva lengua, esta lógica sólo se puede basar en otras lenguas que ya se

dominan, y el asistematismo sólo se introduce si se sabe cómo hacerlo. Los falsos amigos, sean gramaticales o léxicos, en su esencia asimismo constituyen un rasgo irregular de la lengua: como regla general, especialmente entre lenguas emparentadas, se tiende a suponer que una forma reconocible también sugiere un significado o una función comparables. Mientras algunos de los falsos amigos pueden llegar a presentarse con bastante frecuencia, **de ninguna manera se puede decir que su conflictividad (o sea, que no son lo que parecen ser) sea un rasgo prominente en caso de que el *input* se procese implícitamente.** Al contrario, es un aspecto que más probablemente pasa por desapercibido sin evidencia negativa y tratamientos explícitos.

Si cada individuo saca conclusiones basadas en sus propias experiencias y las informaciones de las que dispone en el momento de hacer una decisión lingüística, es de esperar que **auge la entropía (= la variación) desde una perspectiva general.** Para la comunicación es importante que las palabras se entiendan de la misma manera, pero cuando sistemas lingüísticos personales se autoorganizan, aumentan las posibilidades para bifurcaciones en comparación con otras personas, o sea, para entendimientos diferentes. Ya se subrayó en la parte teórica que la autoorganización no necesariamente implica una mejora o un acercamiento a esta norma, más bien ocurre lo contrario. Como se ha demostrado, tenemos problemas sustanciales para cambiar las pautas habituales —los que difieren entre las lenguas diferentes involucradas y desvían los usos de los aprendientes— y se necesita un impulso adicional de energía para modificarlos. Volviendo al modelo dinámico de plurilingüismo (Herdina y Jessner 2002), se puede decir que la energía para la adquisición que tienen los aprendientes es limitada y el sistema en desarrollo tiende a llegar a ‘estados atractor’, por lo cual es el profesor quien tiene que proporcionar este impulso adicional, o bien motivar al aprendiente a redistribuir sus recursos e invertir más energía en algún aspecto de la adquisición. Esto, en un contexto de aula, significa **intervención explícita para explicar cómo difieren los usos gramaticales y semánticos** de la lengua estudiada y las otras que se implican en el proceso por pertenecer a los repertorios lingüísticos de los aprendientes, igual que una llamada a reflexionar sobre la lengua y su funcionamiento.

Como ejemplo, podemos considerar cómo percibe un aprendiente estonio de español la palabra “compromiso” cuando la encuentra en el *input*: en muchos contextos no hay pistas para sospechar que no significa “transigencia” como en estonio y en inglés, sino “obligación, promesa”. Además, si se le presenta la necesidad de referir a transigencias en el español, también fácilmente va a pensar que “compromiso” se puede emplear en este sentido y simplemente no lo ha visto en el uso. Lo mismo pasaría con “reflexión”, que solo es lo mismo que *reflection* en inglés en algunos contextos, mientras en otros debería equivaler a “reflejo”. Básicamente, lo mismo se puede decir de todos los falsos amigos presentados en los estudios de caso y la investigación del corpus: operamos con certidumbre ignorante en cuanto a nuestro entendimiento de estos elementos lingüísticos. Como se vio, los elementos destacados allí persisten a pesar de varios años de enseñanza y aprendizaje, y a pesar de varios ciclos de redacción

por los que pasan los trabajos finales. Dicho de otra manera, los años de estudiar español no han sido capaces de proporcionar *input* suficiente para demostrar que estos rasgos gramaticales y léxicos no funcionan de la misma manera que en inglés y/o estonio. La única salida para evitar esta situación es incorporar tales elementos problemáticos en los materiales de estudio y emplearlos como ejemplos, volviendo a insistir explícitamente en su problematismo y explicando dónde se origina. En esta argumentación, resulta convincente poder decir que, hasta en niveles avanzados y bajo condiciones sumamente controladas, por lo menos cada tercera desviación en el uso de la nueva lengua proviene de patrones distintos en otras lenguas dominadas (lo cual fue la conclusión del análisis de desviaciones en los estudios de caso).

Ahora bien, según los resultados del estudio, también es notable que las **necesidades expresivas en un contexto académico y profesional** claramente no coinciden con las pautas habituales de desviación en situaciones comunicativas más genéricas, que dieron como fruto la lista de falsos amigos de Roca Varela (2014), porque entre las etapas 2 (las desviaciones léxicas detectadas en los estudios de caso y su subsiguiente análisis en el ELEACTAR) y 3 (el análisis de los usos de las palabras de la lista citada) de la investigación básicamente no hubo coincidencias (con la excepción de la palabra “carácter”) y solo un 18% de las 100 palabras problemáticas para contextos generales también tuvo usos desviados en nuestro corpus académico y en menor proporción que los falsos amigos detectados en ELEACTAR (como se trataba de falsos amigos en el sentido clásico, siempre eran palabras reales en el español, lo cual significó que se podían utilizar tanto correctamente como de maneras desviadas. En la etapa 2 también se vieron algunos casos en que se había inventado palabras propias; éstas, obviamente, sólo pueden aparecer desviadas). Para los falsos amigos propios del corpus, un décimo de los usos se había desviado, mientras para los ítems de la lista de Roca Varela la proporción era de 3,6%. Así, en la investigación quedaron demostrados el **carácter individual** de las desviaciones y la afirmación de que los **casos concretos en que un usuario de LE va a desviarse no se pueden pronosticar**, sólo se puede intentar “trazar la trayectoria del sistema” en retrospectiva, como se sugirió en el preámbulo. En otras palabras, sólo se puede intentar averiguar dónde se originaron las desviaciones en la actuación lingüística de los usuarios, que es lo que se hizo en el estudio empírico. Como ya se mencionó, fue clara la no coincidencia de las pautas léxicas del contexto académico y la lista general, y esta incompatibilidad muy probablemente vale también en otros entornos que superen los niveles básicos y las situaciones más genéricas.

Además de permitir ver la trayectoria del sistema y sacar conclusiones sobre las interacciones de las diferentes lenguas en el proceso de producción, a base de una población mayor también se pueden hacer generalizaciones sobre los sitios más probables para la desviación. Sin embargo, como afirma Juan Gómez Capuz, el principal defecto de las obras relacionadas con el anglicismo en el español (o el tema de los falsos amigos en general) es que no se basan en el uso real de la lengua, o sea, estudios de corpus (Gómez Capuz 1993). La búsqueda

para investigaciones semejantes a la presente tampoco ha tenido mucho éxito, no parecen existir estudios que analicen las desviaciones reales evidenciadas en textos reales, tal y como se hizo en los estudios de caso para esta tesis. La razón es obvia: exige un análisis manual de materiales extensos y, en realidad, hay muchos casos en que resulta difícil o hasta imposible decir si el uso de algún elemento léxico es aceptable o desviado: por ejemplo, para la misma palabra “compromiso” citada arriba, se vieron casos en que se podía interpretar tanto como “transigencia” como una “obligación”, aunque el significado del enunciado adoptó matices diferentes o bifurcó según la interpretación. Desde esta perspectiva, el análisis de los estudios de caso presenta un ejemplo singular por su extensión y grado de detalle.

El razonamiento presentado hasta ahora no deja lugar a dudas en cuanto a la omnipresencia de la transferencia en todo aprendizaje humano, y los lugares variopintos en que se puede desviar. Como una continuación de las ideas de los párrafos anteriores, no obstante, resulta oportuno **exponer las vías en que este impedimento potencial se puede convertir en una herramienta** en el servicio del desarrollo lingüístico global, **si se trata y se discute explícitamente en el aula**. Sobre todo, como se verá, tiene potencial para impactar positivamente la capacidad de análisis y reflexión, además de andamiar el aprendizaje para superar las dificultades que suponen los propios falsos amigos, y crea oportunidades para crecer y desarrollar dentro de la zona de desarrollo próximo, tal y como sugirió Vygotski (1978). El momento para introducir los falsos amigos y la discusión metalingüística debe elegirse con cuidado, para que no sobrecargue al aprendiente con información demasiado complicada, pero en cada nivel hay oportunidades: en un momento inicial, se pueden realizar comparaciones entre sistemas de artículos y la morfología, igual que indicar la posibilidad de buscar cognados y reflexionar sobre el grado de solapamiento que suele haber entre los rasgos léxicos y gramaticales de las lenguas que entran en contacto en un aula concreto. El razonamiento fundamental se cimienta en modelos iterativos como el de Smith, Kirby y Brighton (2003), el modelo de análisis y control de Bialystok (1994) y el enfoque basado en el procesamiento de VanPattern (1996) que sugieren que al aprender, nos ocupamos de ciclos sucesivos de análisis en que conocimientos nuevos e *input* se deliberan desde el punto de vista de la relación que tienen con el sistema de conocimientos existentes, y el *output* de cada ciclo se convierte en *input* para la próxima iteración. Si consideramos que, en un contexto de aula, la vasta mayoría del *input* proviene del profesor o está condicionado por esta misma persona, lo esencial es que **el input que se proporciona al aprendiente para sus ciclos sucesivos de análisis debe ser seleccionado y organizado para ayudarlo y apoyarlo en el proceso de plasmar su sistema lingüístico**. Al aprender, emplea los recursos propios y los que le proporciona el entorno, para que pueda sacar más partido tanto de sus propios conocimientos anteriores como de lo que le proporcionan las clases y las actividades complementarias que puede realizar independientemente, por ejemplo, la lectura o la comunicación por vía del internet. En cierto sentido, **al incitar la discusión metalingüística** y al hablar de la

transferencia, tanto en forma de cognados como en la de falsos cognados, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se acerca más a la adquisición de la lengua materna, si tenemos en cuenta la importancia de la escolarización que se discutió más arriba: al profundizar los conocimientos de la L1, se definen conceptos, se los discuten, se buscan relaciones entre los conocimientos. En la lengua extranjera, vale hacer lo mismo, o sea, hablar de la lengua y su funcionamiento, explícitamente. Además, relacionar las palabras y estructuras nuevas con el sistema existente ayuda a retenerlas (técnicas de memorización también suponen crear enlaces novedosos entre conocimientos existentes para recordar mejor).

En la parte teórica se trataron la hipótesis de complejidad cognitiva de Peter Robinson (2001) que sugirió que tareas con mayores exigencias cognitivas hacen incorporar más recursos mentales y explotar mecanismos de aprendizaje, lo cual resulta en un nivel más alto de análisis y reestructuración para la interlengua, igual que el ya mencionado modelo de análisis y control de Ellen Bialystok (1994) que propuso, por líneas parecidas de argumentación, que tratamiento más explícito y detallado supone más análisis y más conciencia, lo cual significa más control (= dominio) y niveles superiores de conocimiento. Desde esta perspectiva, el tema de falsos amigos y de la transferencia interlingüística (o sea cognados y falsos cognados) constituye un reto excelente para explorar con los aprendientes: **explota todos los conocimientos lingüísticos de los que dispone el aprendiente y asimismo sirve de las posibles implicaciones culturales.**

La manera más lógica y eficaz para tratar esta problemática es **la incorporación de la discusión metalingüística y de los contrastes explícitos entre lenguas** en el plan de clase. Así, se activan los sistemas de memoria léxica y redes semánticas y se requiere un análisis pormenorizado de los elementos lingüísticos estudiados. En este sentido, se cumplen todos los requisitos que se resumen en el capítulo 4 que ofreció una síntesis de las implicaciones pedagógicas que tienen los procesos de adquisición y aprendizaje en adultos: primero, **mejora el *input*** para posibilitar un crecimiento mayor dentro de la zona de desarrollo próximo, que es su objetivo como actividad pedagógica deliberada. Dado que en clase no es concebible dar un *input* igual a la adquisición de la lengua materna, por limitaciones temporales y sociales y la condición cognitiva distinta de un aprendiente adulto o joven, el *input* proporcionado debe ser más concentrado, organizado y orientado a apoyar los lados fuertes (sistematización, uso de conocimientos previos) y compensar por los defectos demostrados del aprendiente (dificultades en detectar categorías nuevas en los planos gramatical y léxico, descubrir irregularidades y parecidos falsos, igual que cambiar las pautas guardadas). Segundo, como parte esencial de realzar el *input*, **dirige la atención** del aprendiente a aspectos importantes del *input*. Como se vio en el capítulo 4, la atención es esencial para un procesamiento eficaz del *input* y un aprendizaje activo, y en gran extensión queda condicionada por las experiencias lingüísticas y pedagógicas de cada aprendiente individual (o sea, la atención también es aprendida). En otras palabras, se enseña al aprendiente a

prestar atención a rasgos menos prominentes en la lengua nueva, especialmente en comparación con las otras lenguas que ya conoce, a ver regularidades e irregularidades y analizarlas. Al mismo tiempo, también se le adiestra en canalizar su atención independientemente, lo cual significa que le **ayuda a emanciparse**. Lo mismo se puede decir del hecho de **habilitarle en el uso de materiales de apoyo**. Al hablar de la transferencia y sus efectos positivos y negativos, se invita a los alumnos a reflexionar sobre las maneras en que se asemejan y se distinguen las lenguas que conocen, lo cual supone una carga cognitiva compleja, motivadora y avanzada y es indispensable para un aprendizaje consciente. Por otra parte, si se supone que el enfoque predominante es el comunicativo, esta vía de actuación también se destina a subsanar el déficit de precisión y de conocimientos metalingüísticos que quedó manifiesto de la argumentación teórica, y así contribuye a un desarrollo más equilibrado del emergente sistema lingüístico. En el proceso, los aprendientes **se habilitan en inferir significados y detectar discrepancias** entre el uso propio de la lengua y las maneras en que los hablantes maternos la usan. Se podría decir que uno de los propósitos principales sería luchar con la certidumbre ignorante, si bien no es una perspectiva realista acabar con ella completamente. Además, se pone de relieve que no todos empiezan del mismo punto de partida en el caso de lenguas concretas, ya que sus repertorios lingüísticos cuentan con diferentes lenguas. Lo que es más, la carga cognitiva en el aula también es más equilibrada y deliberada, ya que la memoria de trabajo se aprovecha oportunamente y se evita sobrecargar al aprendiente con informaciones no pertinentes o con la necesidad de responsabilizarse por todas las conclusiones que pueda sacar basándose en el *input*, sin mucha ayuda externa. De esta manera, **el tiempo de clase y los recursos cognitivos del aprendiente se utilizan de la manera más eficaz**, ya que intervenciones explícitas resuelven dudas y desviaciones y el resto de la clase se puede aprovechar para tratar próximos asuntos. En este sentido, efectivamente se “aprende más” como se sugirió en el apartado 4.3.2. Al mismo tiempo, también **augmenta la confianza y seguridad del aprendiente**, puesto que sabe que opera bajo la guía de un profesional que se ha encargado de la preparación del proceso de aprendizaje y se orienta hacia un desarrollo eficaz.

Una manera eficiente e interesante para iniciar o animar el debate la podemos encontrar en los resultados de estudios como el que se presenta en la parte empírica de esta tesis. Como ya se mencionó en la discusión teórica (p. 98), poder aprovechar los falsos cognados en clase y animar la consciencia de los aprendientes sobre su existencia y peligrosidad supone, tal y como sugiere Lengeling (1995: 5-6), cuatro pasos: recopilación de elementos peligrosos, su incorporación en los materiales de clase, su explicación/discusión en el aula y un reciclado posterior para mejorar la retención. Con el estudio empírico se ha dado el primer paso para poder reflexionar sobre los falsos amigos y la transferencia: se han recopilado las desviaciones típicas. En otras palabras, disponemos de elementos gramaticales y léxicos concretos que se han demostrado ser problemáticos; como próximo paso se deberían incorporar en los materiales

didácticos y explicar/discutir en clase. En principio, hacer un análisis de errores para tareas de clase funciona de la misma manera y tiene los mismos efectos: la discusión de los errores concretos y su corrección también despierta la conciencia del aprendiente, le invita a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y, por supuesto, pretende evitar los problemas concretos discutidos en el uso futuro). Sin embargo, para variar las actividades del aula y ofrecer un tratamiento preventivo, no siempre se tiene que servir de los errores propios del grupo, sino que también se pueden aprovechar los errores que han realizado otros aprendientes, especialmente si se han demostrado características. Cuando se está tratando algún rasgo gramatical, se pueden emplear las frases ejemplares en que aparece de manera desviada (primero, sin correcciones ni comparaciones interlingüísticas); por ejemplo, para el uso de preposiciones y/o cifras, se pueden aprovechar los ejemplos en que se ha omitido la preposición “de” en construcciones con fechas y cifras:

#8: *durante el período 1947-1951*²³

#9: *El presunto número de los estonios en Alemania en la posguerra, fuera de los campos de PD, era 10.000 personas*

Para otros tipos de problemas con el uso de preposiciones, servirían como ejemplo estos casos:

#62: *una característica {afiliada} primero *con el cuento moderno*

#63: **Al otro lado se puede opinar que...*

Para el tema de los verbos auxiliares y su funcionamiento, encontramos (entre otras) la siguiente frase:

#42: *En el segundo caso la traductora ha querido explicitar que se está diciendo un nombre y usado, esta vez, el adverbio nimepidi.*

Para iniciar la reflexión, la primera pregunta sería si se ve todo correcto en estos ejemplos. Tanto en caso afirmativo como negativo se puede proceder con una discusión sobre las semejanzas y discrepancias en el uso de rasgos gramaticales. Para el léxico, las tablas 12 y 14 con los falsos amigos léxicos y morfológicos se pueden aprovechar enteras, o bien se puede presentar, primero, las palabras en inglés y/o la lengua materna de los aprendientes y preguntar cuáles serían los equivalentes en español. Como una ilustración de los usos desviados difundidos, se pueden emplear básicamente todos los ejemplos que se ofrecen para las desviaciones léxicas en los estudios de caso o para las búsquedas de las etapas 2 y 3 (el estudio de los corpus ELEACTAR y el cordobés). Por ejemplo,

²³ Para mantener la relación con la parte empírica del trabajo, los ejemplos ofrecidos llevan los mismos números que tenían allí.

tenemos las frases #17, #32, #75, #90 y #91 con los adverbios **fluentemente*, **subsiguientemente*, **póstumamente*, **consistentemente* y **definidamente*; estos casos de transferencia desviada sirven como fundamento para una reflexión interesante sobre las posibilidades de formación de adverbios en español, y las ocasiones en que se pueden o no trasladar del inglés.

Como ejemplos de desviaciones léxicas, se puede ver los casos en que aparecen palabras de significado muy parecido; p.ej., *sentimiento/sensación* (#24) o *simple/sencillo/fácil* (#25-#28) y discutir por qué resulta tan difícil saber cuál de las opciones elegir, igual que ver dónde comprobar qué utilizarían los hablantes nativos. Una parte esencial de esta discusión, para estonios, debe ser el tratamiento explícito de la semántica y colocados que tienen estas palabras en español y sus equivalentes en estonio (el sustantivo *tunne* para la primera pareja y el adjetivo *lihtne* para el trío) o en inglés (*feeling/sensation/ sentiment* y *simple/easy* respectivamente). Lo mismo vale para falsos amigos en el sentido más clásico, como, por ejemplo, *reflexiones/reflejos*, *introducir*, *compromiso*, *carácter*, etc. Otra vez, para tratarlos en clase lo primero sería ver por qué pueden ser problemáticos, y dónde radica la dificultad de detectar las discrepancias entre la semántica de las lenguas diferentes. De esta manera, se ayuda a los aprendientes a **llegar a la conciencia de que son pocas las palabras que tienen un único significado** y que dependen del contexto, que queda demostrado por los falsos amigos parciales mencionados arriba. También, por ejemplo, en el trabajo de “David” tuvimos los enunciados #58 *¿*Cómo te parece esta falda?* y #59 *Maribel no ha salido por mucho tiempo* que dejan ver que mientras normalmente *cómo* = *how* = *kuidas* y *mucho tiempo* = *a long time*, en estas frases tales equivalencias no funcionan. Otra función importante de la discusión metalingüística puede ser que se llega a ver que las palabras no siempre se pueden interpretar literal o aisladamente, y que los sentidos metafóricos, idiomáticos y periféricos se transfieren entre lenguas diferentes con mucha mayor dificultad, aunque por el carácter del corpus, o sea, por ser textos académicos, este aspecto apenas tiene material ilustrativo en el estudio de ELEACTAR. Tal vez se pueda servir del ejemplo de *reflect—reflejar/reflexionar*, ya que en inglés la misma palabra expresa tanto el significado de reflejo físico como el de la actividad mental, mientras en español hay dos verbos diferentes para el propósito.

Tal discusión metalingüística lleva a un beneficio adicional de tratar el tema de transferencia: al hablar de este tipo de desviaciones y demostrar, tal y como se puede hacer basándose en los resultados del presente estudio empírico, que son individuales y difíciles de pronosticar, sería sumamente provechoso **insistir en los materiales de apoyo** que se pueden consultar en el caso de tener dudas. Si las desviaciones son idiosincrásicas, el aprendiente tiene mayor responsabilidad en comprobar el uso y la semántica de los elementos lingüísticos que usa, tiene que saber detectar la brecha. Para hacerlo, podemos enseñar a los alumnos a utilizar diccionarios variados —entre ellos diccionarios especializados— y diferentes corpus disponibles. Por ejemplo, se puede ver, en clase o en casa, cuáles son los grandes corpus de referencia y cómo se buscan los

colocados habituales de palabras. También se puede dar un punto de partida para interpretar las frecuencias de ocurrencia que tienen elementos lingüísticos concretos. Si se muestra, primero, que la palabra “ateísta” no aparece en el DLE, pero también que sólo aparece 2 veces en el Corpus del Español (Davies 2002-), mientras “ateo/a/s” tiene 237 ocurrencias, queda claro que esta forma no se puede transferir del estonio y del inglés al español. Se puede recurrir a los mismos recursos para demostrar por qué “comando” no se puede emplear como sinónimo de “dominio”, y para demostrar que “un otro” no es una locución natural en el español: incluso si no se busca en bitácoras electrónicas o diccionarios de dudas, una sencilla consulta en el Corpus del Español da el resultado de que “un otro” sólo tiene 11 ocurrencias contra el 35 680 de “otro”. Así, además de adquirir conocimientos lingüísticos concretos, al mismo tiempo se ofrece un recurso valioso al aprendiente para **aumentar su autosuficiencia** y, como resultado que ya se ha destacado, también su **grado de seguridad** a la hora de utilizar la lengua extranjera. Este aspecto es especialmente trascendental si consideramos que el peligro de desviar en la transferencia es especialmente grande a la hora de practicar las destrezas productivas. Para la recepción, un entendimiento aproximativo puede ser suficiente para captar la idea del texto. Como contrapartida, si nos encontramos en una situación en que tenemos que usar algunas palabras o expresiones en la producción, el contexto lo creamos nosotros con el vocabulario que seleccionamos, por lo cual conviene asegurarnos de que estamos comunicando un mensaje que los receptores entenderán de la manera intencionada. Si se considera la activación y búsqueda de conocimientos en el cerebro en una situación comunicativa donde se tiene que producir un mensaje concreto, esta búsqueda para elementos correctos sólo puede mover por las vías adecuadas de activación en la memoria, y llegar a resultados apropiados, si las relaciones correctas se han establecido entre aquellos elementos/nudos de la red que deberían estar conectados, o si se sabe consultar las fuentes de referencia adecuadas. En palabras más sencillas, sólo se puede encontrar lo que se busca si está en su sitio en la red léxico-semántica, o si se está consciente de que no se conoce la palabra necesaria y hace falta buscarla o comprobarla.

En resumen, unas **preguntas posibles para fomentar la reflexión meta-lingüística en clase podrían ser:**

- De las lenguas que conocemos, ¿a cuál se parece más la lengua que estamos aprendiendo?
- ¿Qué estructuras de otras lenguas podemos aprovechar?
- ¿Qué palabras parecen familiares?
 - Si reconoces una palabra, ¿es porque la conoces o porque crees que la conoces?
 - ¿Has visto esta palabra en suficientes ocasiones como para emplearla sin buscar *input* adicional? ¿Sabes si tiene varios significados y usos?
 - ¿De qué tamaño es la unidad semántica? ¿Es una palabra o una expresión, se puede interpretar literalmente o no?

- Si quieres utilizar alguna palabra o expresión, ¿sabes cuáles son las fuentes más fiables y rápidas para comprobar su significado y colocados?

Este tipo de preguntas son una llamada a analizar el funcionamiento del lenguaje humano e ilustran la complejidad del asunto. Para tratar estos temas en clase, los alumnos tienen que (llegar a) entender fenómenos complejos como transferencia, polisemia/homonimia, colocados, etc., lo cual desarrolla su capacidad para la analizar la lengua en un nivel simbólico y abstracto. Como dejaron ver los resultados del análisis extenso realizado, esta capacidad para evaluar la oportunidad del léxico es un aspecto especialmente transcendental para un uso adecuado y natural de la lengua: quedó claro que, en la mayoría de las ocasiones, las decisiones léxicas sobre los cognados en la producción suponen estimar si la semántica de la palabra o expresión permite emplearla en la situación comunicativa concreta, dado que su forma parecida puede ser tanto un amigo como un falso amigo. Al realizar actividades del tipo propuesto, además de solventar y prevenir problemas concretos en la actuación del aprendiente, también se desarrollan sus capacidades cognitivas generales, sobre todo la memoria y la atención. Se vuelve a subrayar que estas capacidades son generales en el sentido de que son importantes para todos que aprenden, pero no implica que sean iguales para todos, se pueden y se deben desarrollar. La atención se considera uno de los factores de influencia personales más importantes que determina el éxito del aprendizaje, pero al mismo tiempo, se puede adiestrarse en dirigirla y repartirla. Además, mientras en niveles avanzados ya hay bastante material relacionado con la lengua meta y se pueden sacar conclusiones más fundamentadas a su base, al principio las experiencias lingüísticas disponibles sólo pueden venir de otras lenguas y como se discutió en la parte teórica, la destreza en buscar paralelas y, a la vez, cuestionarlas, igual que comparar y reflexionar, viene con la experiencia, necesita práctica. En fin, así se ejerce un aprendizaje más inquisitivo y consciente y se adiestra cada vez más. En este aspecto se sigue el razonamiento de la psicología de desarrollo vygotskiana que sugiere que el aprendizaje se debe andamiar y crear unas condiciones en que los aprendientes puedan crecer dentro de su zona de desarrollo próximo y avanzar en aspectos que no podrían detectar o sintetizar por su propia cuenta. Como ya se ha destacado a lo largo de toda esta tesis, no hay duda de que las desviaciones en la transferencia, que se originan en la semejanza percibida y la certidumbre ignorante que resulta, son un aspecto fundamental de este tipo.

7.4. Palabras finales

Como se ha subrayado a lo largo de esta tesis, los adultos no aprenden como los niños, lo cual tiene tanto ventajas como desventajas. No se puede pretender que vuelvan a la infancia, no es posible ni física ni cognitivamente. El procesamiento de los estímulos que recibe un niño de su entorno no es comparable a

lo que percibe un adulto, ya que el sistema mental de un adulto está condicionado por las experiencias que tiene, sean lingüísticas, culturales o físicas. Tampoco se dispone de una cantidad ni de condiciones de *input* comparables, especialmente en cuanto al efecto que tiene la escolarización sobre la riqueza léxica y la complejidad sintáctica del sistema lingüístico materno. En lugar de pretender recrear unas condiciones naturales y comparables para el aprendizaje de la lengua extranjera, es más eficaz apoyar los lados fuertes de aprendiente adulto, como la capacidad de inferir significados, buscar paralelos y reglas, y aprovechar el hecho de que en su lengua materna y/o en otras ya domina un sistema conceptual complejo. Al mismo tiempo, es preciso aumentar su conciencia de los defectos que tiene, como la tendencia a generalizar o la dificultad de llegar a las excepciones si se ha deducido o aprendido una regla. Una vía sumamente eficaz para hacerlo es tratar el funcionamiento de la lengua explícitamente, incluyendo las comparaciones interlingüísticas. De manera relacionada, tener conciencia de las influencias interlingüísticas y de los procesos de transferencia ayuda tanto en aprender a aprovechar las formas cognadas como evitar ser desviado por parecidos falsos. Para describir el fenómeno de falsos amigos en los varios niveles de la lengua, se ha sugerido emplear el término nuevo “transferencia desviada” y no “transferencia negativa”, ya que forma una parte esencial de los mecanismos de aprendizaje y debería verse como una herramienta, no como un impedimento.

El razonamiento presentado en la parte teórica y la evidencia práctica que proporciona la parte empírica sobre la tenacidad de las influencias interlingüísticas pueden considerarse unas muestras del carácter aproximativo que tiene el aprendizaje adulto si no se comprueba si se conocen todos los usos de las palabras que pretenden utilizar, si saben con qué otras palabras suelen colocarse, y qué recursos adicionales se pueden aprovechar para comprobar las intuiciones o solucionar las dudas. Con esta afirmación no se quiere alegar que los autores de los trabajos analizados hayan sido descuidados, puesto que también los textos escritos en la lengua materna requieren redacción para llegar a una mejor comprensibilidad y coherencia y reducir la cantidad de desviaciones en comparación con lo que se considera que es la norma, en situaciones en que la normatividad y la corrección son importantes, como en el ámbito profesional. Por el contrario, se quiere mostrar que, a pesar de todos los esfuerzos del aprendiente, siempre habrá algo que pasará por desapercibido o cosas que al autor no se le ocurrió comprobar. Lo máximo que podemos hacer es aprender a dudar de nosotros, a comprobar lo que redactamos y buscar ayuda, porque de otra manera no llegaremos a dominar todos los matices que tienen las lenguas. Según se insistía en las implicaciones pedagógicas, el hábito de reflexionar sobre la lengua la convierte en una herramienta. Del mismo modo, se puede afirmar lo inverso: si y sólo si se está acostumbrado a pensar en la lengua en un nivel abstracto, simbólico y explícito, es posible que se convierta en un objeto de estudio y una herramienta (cfr Bialystok 1994: 160-161).

Una ayuda enorme e imprescindible en esta tarea consiste en los profesores, profesionales de la lengua que deberían tener como meta el avance máximo de

los alumnos dentro de sus zonas de desarrollo próximo (Vygotski 1978): o sea, apoyar los esfuerzos de los aprendientes en realizar su potencial a lo máximo y en emanciparse, hacerse aprendientes autosuficientes. Para hacerlo es preciso realzar el *input*, seleccionar materiales y temas pertinentes que hacen progresar y pensar, lo cual no se puede hacer sin una enseñanza explícita de algunos aspectos de la lengua. Dicho de otra manera, los profesores pueden y deben proporcionar un entorno pedagógico más intenso y deliberado de lo que proporciona la comunicación espontánea. Esto es deseable especialmente si el tiempo es limitado o si se persiguen resultados concretos, como es el caso de los estudiantes de filología.

Uno de los aspectos clave que pueden hacer avanzar los profesores con su labor premeditada es la precisión lingüística, factor que va contra las tendencias naturales de la adquisición adulta de lenguas. La precisión es especialmente importante para estudiantes de filología y los resultados del estudio dan una base concreta para reflexionar sobre el carácter de las desviaciones típicas de estonohablantes. Por otra parte, cualquier aprendiente adulto aprovecha el tratamiento explícito de algunos temas, como las diferencias entre los sistemas gramaticales de lenguas concretas que dominan y aprenden, o las diferencias y semejanzas entre la semántica. Los falsos amigos, sean léxicos o gramaticales, sirven como un ejemplo excelente para abrir la discusión sobre los efectos de las experiencias anteriores, y sobre lo que es la transferencia y su papel en el aprendizaje. Este tipo de contrastes ayudan a los alumnos a habituarse a pensar en la lengua como un instrumento de comunicación, reflexionar sobre ella y aprender de una manera más consciente y, por ende, más eficaz. Así, se pueden llegar a aprovechar los puntos fuertes de los diferentes enfoques didácticos y complementar la enseñanza comunicativa con una instrucción que compense sus defectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjémian, Christian (1983). The transferability of lexical properties. En Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (250-268). Rowley: Newbury House.
- Agencia Efe (2008). *Manual de español urgente. Sobre léxico*. Decimoctava edición corregida y aumentada. Madrid: Cátedra. Disponible en http://www.fundeu.es/files/documentos/Manual_de_Espanol_Urgente_Sobre_lexico.pdf (15/10/2012)
- Aitchison, Jean (1994). *Words in the Mind*. Oxford; Cambridge: Blackwell.
- Aitchison, Jean (2012). *Words in the Mind*. 4th edition. Oxford, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Altenberg, Bengt (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. En Anthony P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications* (101-122). Oxford: Clarendon Press.
- Amouzadeh, Mohammad y Juliane House (2010). Translation as a language contact phenomenon. *Languages in Contrast*, 10/1: 54-75.
- Andersen, Roger W. (1983). Transfer to somewhere. En Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (177-201). Rowley: Newbury House.
- Andersen, Roger W. (1984). The One to One Principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34: 77-95.
- Andersen, Roger W. y Yasuhiro Shirai (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16/2: 133-156.
- Anderson, Anne y Tony Lynch (1988/2010). *Listening*. 5ª reimpression. Oxford: Oxford University Press
- Anderson, John Robert (1993) *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, John Robert y Christian Lebiere (1998). *The Atomic Components of Thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andreou, Georgia y Ioannis Galantomos (2009). The native speaker ideal in foreign language teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6/2: 200-208.
- Anthony, L. (2014). AntConc (Version 3.4.3) [Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <http://www.laurenceanthony.net/> (12/2/2015)
- Appel, René (1996). The lexicon in the second language acquisition. En Jordens, Peter y Josine Lalleman (Eds.) *Investigating Second Language Acquisition* (381-403). New York: Mouton de Gruyter. Parcialmente disponible en http://books.google.ee/books?id=jDYuvGmPFtGc&printsec=frontcover&source=gbv_atb#v=onepage&q&f=false (1/7/2017)
- Arenas, Marco A. (1996). Cómo procesa el cerebro humano información lingüística para producir comunicación eficiente. Un modelo sicolingüístico. *Thesaurus LI*, núm. 2. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_098_0.pdf (30/10/2015)
- Atkinson, Richard y Richard Shiffrin (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En Spence, Kenneth; Janet Taylor Spence, *The Psychology of Learning and Motivation (Volume 2)* (89-195). New York: Academic Press. http://apps.fischlerschool.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/1968-Atkinson_and_Shiffrin.pdf (20/2/2016)

- Baars, Bernard J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <http://www.theassc.org/files/assc/BJBaars%20-%20Cognitive%20Theory%20of%20Consciousness%20%28Cambridge%201988%29.pdf> (25/4/2016)
- Baddeley, Alan (1997). *Human Memory: Theory and Practice (revised edition)*. Hove: Psychology Press. Disponible en https://books.google.ee/books?id=fMgm-2NXAXYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (26/4/2016)
- Bartens, Angela y Diana Berber (2017). Sociolingüística en la enseñanza del español a traductores: Un triángulo amoroso. En Balmaseda Maestu, Enrique; Fernando García Andrea y Maribel Martínez López (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (153-163). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Fundación San Millán de la Cogolla.
- Belcher, Diane (2012). Considering what we know and need to know about second language writing. *Applied Linguistics Review* 3/1: 131-150.
- Berthele, Raphael (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review* 2011 (2): 191-220.
- Bialystok, Ellen (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16/2: 157-168.
- Biber, Douglas y Susan Conrad (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. En Hasselgard, Hilde y Signe Oksefjell (Eds.), *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson* (181-190). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, Douglas, Susan Conrad y Viviana Cortes (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25/3: 371-405.
- Bravo, Marco A., Elfrieda H. Hiebert y P. David Pearson (2007). Tapping the linguistic resources of Spanish/English bilinguals: The role of cognates in science. En Wagner, Richard K., Andrea E. Muse y Kendra R. Tannenbaum (Eds.) *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension* (140-156). New York: Guilford Press.
- Byrne, David (2002). *Interpreting Quantitative Data*. London: Sage. Parcialmente disponible en https://books.google.ee/books?id=eKufdUDNCDAC&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (1/12/2015)
- Canagarajah, Suresh (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2011 (2): 1-28.
- Carroll, John B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En Diller, Karen C. (Ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Carroll, Susanne E. (1992). On cognates. *Second Language Research* 8/2: 93-119.
- Carton, Aaron S. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. En Pimsleur, Paul y Terence Quinn (Eds.). *The Psychology of Second Language Learning. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969* (45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Casasanto, David (2008). Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought. *Language Learning*, 58/1: 63-79.
- Casasanto, David (2012). Experiential relativity. Ponencia plenaria en el VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Cognitiva en Almería.
- Casasanto, David (2016). Linguistic relativity. En Riemer, Nick (Ed.), *Routledge handbook of semantics* (158-174). New York: Routledge. Disponible en

- http://www.casasanto.com/papers/Casasanto_Linguistic_Relativity_Routledge_2016.pdf
(14/3/2017)
- Casasanto, David; Lera Boroditsky, Webb Phillips, Jesse Greene, Shima Goswami, Simon Bocanegra-Thiel, Iliá Santiago-Díaz, Olga Fotokopoulo, Ria Pita y David Gil (2004). How deep are effects of language on thought? Time estimation in speakers of English, Indonesian, Greek, and Spanish. En Forbus, Ken, Dedre Gentner y Terry Regier (Eds.), *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (575-580). Austin, TX: Cognitive Science Society. Disponible en http://www.casasanto.com/papers/Casasanto_2004_CogSci_TimeEstimation.pdf
(14/3/2017)
- Cenoz, Jasone (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46/1: 71-86.
- Chacón Beltrán, Manuel Rubén (2000). *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: el efecto del énfasis en la forma lingüística de cognados falsos*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Filología. Disponible en http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/347/TD_4-134.pdf (5/7/2012)
- Chamizo Domínguez, Pedro José (2009). Los falsos amigos desde la perspectiva de la teoría de conjuntos. En Bretones Callejas, Carmen María; José Francisco Fernández Sánchez, José Ramón Ibáñez Ibáñez, María Elena García Sánchez, María Enriqueta Cortés de los Ríos, María Sagrario Salaberri Ramiro, María Soledad Cruz Martínez, Nobel Perdue Honeyman, Blasina Cantizano Márquez (Eds.) *Applied Linguistics Now. Understanding Language and Mind = La lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente* (1111-1126). Almería. Disponible en <http://viancep2012.files.wordpress.com/2012/10/actasalmeria.pdf>. (22/4/2014).
- Cifuentes Férrez, Paula (2012). La semántica conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, Iraide y Javier Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Cintrón-Valentín, Myrna y Nick C. Ellis (2016). Saliency in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology*, agosto de 2016, vol 7, artículo nº 1284.
- Clark, Herbert H. y Eve V. Clark (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Claros Díaz, Manuel Gonzalo 2009. Escribir bien no cuesta trabajo. La invasión de la voz pasiva. *Encuentros en la biología*, diciembre de 2009, 122/2: 69. Disponible en <http://www.encuentros.uma.es/encuentros122/Escribir.pdf> (18/3/2016)
- Cohen, Sandro (2009). Departamento de vocabulario: ¿Copia o ejemplar? *Redacción sin dolor* (bitácora electrónica), 23/11/2009. Disponible en <http://redaccionsindolor.blogspot.com.es/2009/11/departamento-de-vocabulario-copia-o.html> (21/2/2017)
- Collins (2016). *The Collins English-Spanish Dictionary*. London: HarperCollins Publishers. Versión electrónica disponible en <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-spanish>
- Cook, Vivian (1992). Evidence of multicompetence. *Language Learning* 44/4: 557-591. Disponible en <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/LL92.htm>
(01/04/2015)
- Cook, Vivian (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33/2: 185-209.
- Cook, Vivian (2007). Multi-Competence: Black Hole or Wormhole? En Zhaohong Han and Eun Sun Park (Eds.) *Understanding Second Language Process* (16-26). Bristol: Multilingual Matters.

- Corcoll López, Cristina y María González Davies (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70/1: 67-77.
- Cowan, Nelson (1995). *Attention and Memory: An Integrated Framework*. New York: Oxford University Press.
- Cowan, Nelson (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences* 24/1: 87-114.
- Coxhead, Averil y Pat Byrd (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing* 16/3: 129-147.
- Cuadra, Eloy (2014). *Falsos amigos*. Diccionario disponible en <http://www.eloihr.net/falsefriends/> (7/3/2016)
- Cummins, James (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Bilingual Education Paper Series*, Vol. 3 No. 2. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257312.pdf> (17/12/2015)
- Cummins, James (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, James (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal Of Applied Linguistics*, 10/2: 221-240.
- CVC (2016). Museo de los Horrores. *Centro Virtual Cervantes*, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/alhabla/museo_horrores/default.htm (6/6/2016)
- CVC (2017). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm (28/5/2017)
- D'Angelo, Frank J. (1989). Fiddle-faddle, flapdoodle, and balderdash: Some thoughts about jargon. En Lutz, William (Ed.), *Beyond Nineteen Eighty Four: Doublespeak in a Post-Orwellian Age* (121-132). Urbana: National Council of Teachers of English. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED311451.pdf> (29/3/2016).
- Davelaar, Eddy J., Yonatan Goshen-Gottstein, Amir Ashkenazi, Henk J. Haarmann y Marius Usher (2005). The demise of short-term memory revisited: Empirical and computational investigations of recency effects. *Psychological Review*, 112/1: 3-42.
- Davies, Mark (2002-). *Corpus del español: 100 million words, 1200s-1900s*. Disponible en <http://www.corpusdelespanol.org>
- Davies, Mark (2013). *Corpus of Global Web-Based English: 1.9 billion words from speakers in 20 countries*. Disponible en <http://corpus.byu.edu/glowbe/>
- de Angelis, Gessica y Larry Selinker (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En Cenoz, Jasone, Brita Hufeisen y Ulrike Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (42- 58). Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, Kees, Marjolijn Verspoor y Wander Lowie (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition* 10: 7-21.
- de Bot, Kees (2010). Cognitive processing in bilinguals: From static to dynamic models. En Kaplan, Robert B (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (335-348). New York, Oxford: Oxford University Press.

- De Granda, Germán (1994). Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (quechua/aru y guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores. *Revista de Filología Española*, LXXIV/1(2): 127-141. Disponible en <http://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/500/559> (7/3/2016)
- De Granda, Germán (1995). Un proceso bidireccional de transferencia lingüística por contacto. El imperativo en guaraní criollo y en español paraguayo. *Boletín de Filología*, 35/1: 163-177. Disponible en <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/19204/20327> (7/3/2016)
- DeKeyser, Robert M. (1994). How implicit can adult second language learning be? *AILA Review* 11: 83-96. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA11.pdf#page=83> (24.11.2013)
- DeKeyser, Robert M. (2001). Automaticity and automatization. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (125-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, Robert M. (2008). Implicit and explicit learning. En Doughty, Catherine J. y Michael H. Long (Eds), *The Handbook of Second Language Acquisition* (314-348). Oxford: Blackwell.
- De Rioja, Lourdes (2015). False friends between English and Spanish. *OxfordWords Blog* (bitácora electrónica), 27/7/2015. Disponible en <http://blog.oxforddictionaries.com/2015/07/english-spanish-false-friends/> (30/5/2016)
- Díaz Villa, Ana María (2005). Tipología de errores gramaticales para un corrector automático. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 35: 409-416. Disponible en <http://www.sepln.org/revistaSEPLN/revista/35/50.pdf> (31/1/2015)
- Doughty, Catherine (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine y Jessica Williams (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine y Jessica Williams (trad. Antonio Palacios Romero) (2009). Decisiones pedagógicas en la atención a la forma. En Doughty, Catherine y Jessica Williams (Eds.) *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (213-280). Madrid: Edinumen.
- Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World, *The Modern Language Journal*, 100: 19-47.
- DPD (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*, 1ª edición. Real Academia Española. Versión electrónica disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- DLE (2016). *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición. Real Academia Española. Versión electrónica disponible en dle.rae.es
- Dressler, Cheryl; Maria S. Carlo, Catherine E. Snow, Diane August y Claire E. White (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition* 14/2: 243-255.
- Dufva, Hannele (1998). From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). En Lähteenmäki, Mika y Hannele Dufva

- (Eds). *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary Readings*, 87-105. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Dufva, Hannele (2000). Kirjoitettu kieli, kognitio ja emergenssi. En Määttä, Urho; Tommi Nieminen y Pekka Pälli (Eds), *Emergenssin kielelliset kasvot. Folia Fennistica and Linguistica*, 24 (155-182). Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- EKI (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Versión electrónica disponible en <http://www.eki.ee/dict/ekss/> Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Ekiert, Monika (2003). The bilingual brain. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 3/2. Disponible en <http://journal.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/31/36>
- Elbow, Peter (2002). Vernacular literacies in the writing classroom: Probing the culture of literacy. En Schroeder, Christopher; Helen Fox y Patricia Bizzell (Eds.), *ALT DIS: Alternative Discourses and the Academy* (126-138). Portsmouth, NH: Boynton/Cook. Disponible en http://scholarworks.umass.edu/context/peter_elbow/article/1000/type/native/viewcontent/
- Ellis, Nick C. (1994a) Implicit and explicit language learning: an overview. En Ellis, Nick (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (1-32). London: Academic Press.
- Ellis, Nick C. (1994b) Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En Ellis, Nick (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (211-282). London: Academic Press.
- Ellis, Nick C. y Susan G. Sinclair (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 49A/1: 234-250.
- Ellis, Nick C. (1998) Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning* 48: 631-644.
- Ellis, Nick C. (2001). Memory for language. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erelt, Mati, Tiiu Erelt y Kristiina Ross (2007). *Eesti keele käsiraamat*. 3ª edición, versión electrónica. Tallinn: Eesti Keele Instituut. Disponible en <http://www.eki.ee/books/ekk09/> (9/2/2017)
- Erichsen, Gerald (2016). 10 grammatical mistakes you can avoid. *About Education* (23/8/2016). Disponible en http://spanish.about.com/od/learnspanishgrammar/a/gram_mistakes.htm (22/2/2017)
- Esteve, Olga (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache* (7-20). Bremen: Instituto Cervantes. Disponible en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>
- Fan, May Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal* 87/2: 222-241.
- Feldmann-Wüstefeld, Tobias, Metin Uengoer y Anna Schubö (2015). You see what you have learned. Evidence for an interrelation of associative learning and visual selective attention. *Psychophysiology* 52/11: 1483-1497.
- Fernández, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

- Frantzen, Diana (1998). Intrinsic and extrinsic factors that contribute to the difficulty of learning false cognates. *Foreign Language Annals* 31/2: 243-254.
- Frantzen, Diana (2003). Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. *The Modern Language Journal*, 87/2: 168-199.
- Fraser, Carol A. (1999) Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2: 225-241.
- Fundéu (2011). *estadounidense y norteamericano*, gentilicios de Estados Unidos. Recomendación del buscador urgente de dudas, 04/02/2011. Disponible en <http://www.fundeu.es/recomendacion/estadounidense-norteamericano/> (11/4/2017)
- Fundéu (2016). *Buscador urgente de dudas*. Madrid: FundéuBBVA. Disponible en <http://www.fundeu.es/>
- García, Ofelia (2012). Theorizing translanguaging for educators. En Celic, Christina y Kate Seltzer (Eds.). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (1-6). Disponible en <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf> (25/11/2017)
- García Platero, Juan Manuel (2002). El préstamo lingüístico en la enseñanza de las lenguas. Problemas de etnocentrismo. *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (327-336). ASELE, Murcia, 2003. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0327.pdf (15/2/2016)
- Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Genesee, Fred, Esther Geva, Cheryl Dressler y Michael Kamil (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. En August, Diane y Timothy Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Panel on Language Minority Children and Youth* (153-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponible en http://www.oise.utoronto.ca/gevalab/UserFiles/File/20142015_Publications/2006_Genesee_Geva_Dressler_Kamil_in_August_Shanahan_Eds.pdf (12/2/2016)
- Gibbs, Raymond W. Jr. y Guy C. Van Orden (2010). Adaptive cognition without massive modularity. *Language and Cognition*, 2/2: 149-176.
- Gilquin, Gaëtanelle (2006). The place of prototypicality in corpus linguistics: Causation in the hot seat. En Gries, Stefan Thomas y Anatol Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis* (159-191). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Gilquin, Gaëtanelle, Sylviane Granger y Magali Paquot (2007). Learner corpora: The missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes* (2007) (319-335).
- Gimeno Menéndez, Francisco y M^a Victoria Gimeno Menéndez (1991). El estado de la cuestión sobre el anglicismo léxico. En Hernández, C. et al (Eds). *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América* (741-750), Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Gimeno Menéndez, Francisco (2003). *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés*. Madrid: Cátedra.
- Glanzer, Murray y Anita R. Cunitz (1966). Two storage mechanisms in free recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5: 351-360.

- <http://donaldpippin.com/paper1/images/COG/Glanzer-Cunitz-1966-serial-position-memory.pdf> (20/2/2016)
- Google Ngram Viewer (2013). Herramienta electrónica disponible en <https://books.google.com/ngrams>
- Grabe, William y Robert B. Kaplan (1995). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman. Parcialmente disponible en https://books.google.es/books?id=KzOgBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (19/4/2017)
- Grabe, William (2010a). Applied linguistics: A twenty-first-century discipline. En Kaplan, Robert B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (34-44). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, William (2010b). Reading in a second language. En Kaplan, Robert B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (88-100). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Granger, Sylviane (1993). Cognates: an aid or a barrier to successful vocabulary development? *ITL Review of Applied Linguistics*, 99-100: 43-56. Disponible en <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A75702>
- Granger, Sylviane (1996). Romance words in English: from history to pedagogy. En Svartvik, Jan (Ed.), *Words. Proceedings of an International Symposium* (105-121), Stockholm: Almqvist and Wiksell International. Disponible en <http://hdl.handle.net/2078/75681> (08/04/2015)
- Gregg, Kevin R. (2001). Learnability and second language acquisition theory. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (152-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. Paul (1975). Logic and conversation. En Cole, Peter y Jerry L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Volume 3, Speech acts*. New York: Academic Press. Disponible en <http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf> (16/5/2016)
- Gries, Stefan Thomas (2006). Corpus-based methods and cognitive semantics: The many senses of to run. En Gries, Stefan Thomas y Anatol Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis* (57-99). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Grosjean, François (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutiérrez Rodilla, Bertha M. (1997) La influencia del inglés sobre nuestro lenguaje médico. *Medicina Clínica*, 108/8: 307-313.
- Hall, Christopher J. y Peter Ecke (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. En Cenoz, Jasone; Brita Hufeisen y Ulrike Jessner (Eds.), *The Multilingual Lexicon* (71-85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hall, Graham y Guy Cook (2013). Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes. *ELT Research Papers*, 13/1. London: British Council.
- Hammer, Petra y Madeleine Monod (1976). *English-French Cognate Dictionary*. Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- Hampe, Beate y Schönefeld, Doris (2006). Syntactic leaps or lexical variation? - More on "Creative Syntax". En Gries, Stefan Thomas y Anatol Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis* (127-157). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Harley, Birgit y Merrill Swain (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En Davies, Alan; Clive Cramer y Anthony

- Philip Reid Howatt (Eds.), *Interlanguage* (291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harrington, Michael y Mark Sawyer (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14/1: 25-38.
- Harrington, Michael (2001). Sentence processing. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (91-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrington, Michael (2010). Computational models of second language processing. En Kaplan, Robert B (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (189-203). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hausenberg, Anu-Reet (2009). Kuhu lähed, eesti keel? Sõnavara muutumine jätkub. *Keel ja Kirjandus*, 4: 249-259. Disponible en <http://keeljakirjandus.eki.ee/249-259.pdf> (01/04/2015)
- Hennemann, Anja (2015). Construction grammar and corpus linguistics: The example of Spanish *con respecto a/de* 'with respect to'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 198: 183-193. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815044365> (10/11/2015)
- Herdina, Philip y Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hidalgo, Francisco y Lourdes de Rioja (2015). *False Friends Dictionary*. Recurso electrónico disponible en <http://www.falsefriends.eu> (7/3/2016)
- Hijazo-Gascón, Alberto e Iraide Ibarretxe-Antuñano (2013). Las lenguas románicas y la tipología de los eventos de movimiento. *Romanische Forschungen*, 125/4: 467-494.
- Hirsh-Pasek, Kathy, Roberta Michnick Golinkoff y George Hollich (1999). Trends and transitions in language development: Looking for the missing piece. *Developmental Neuropsychology*, 16/2: 139-162.
- Hoffmann, Charlotte (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Hollenstein, Tom (2011). Twenty years of dynamic systems approaches to development: significant contributions, challenges, and future directions. *Child Development Perspectives* 5/4: 256-259.
- Hulstijn, Jan H (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2007). Genre Pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16/3: 148-164.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2008). Las lenguas románicas y la tipología de los eventos de movimiento. En Moreno Sandoval, Antonio (Ed.), *Actas completas del VIII Congreso de Lingüística General (25-28 junio de 2008)* (1026-1040). Madrid: UAM. Disponible en <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG57.pdf> (22/2/2017)
- Irazu, Mariana C (2017). ¿Por qué en algunos lugares se les llama americanos a los estadounidenses? *BBC Mundo*, 8/6/2017. Disponible en <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38937236> (23/6/2017)
- James, Carl (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness* 5: 138-148.
- James, Carl (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London, New York: Routledge. Parcialmente disponible en

- https://books.google.ee/books?id=7IIEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (21/6/2016)
- Jiang, Nan (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics* 21: 47-77.
- Jourdenais, Renée (2001). Cognition, instruction and protocol analysis. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (354-375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Juffs, Alan (2010). Sociocultural theory and the pedagogical imperative. En Kaplan, Robert B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (143-162). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Järvillehto, Timo; Veli-Matti Nurkkala, Kyösti Koskela, Elina Holappa y Heidi Vierelä (2008). Reading as anticipatory formation of meaning: Eye-movement characteristics and fixation-speech intervals when articulating different types of text. *Journal of Transfigural Mathematics* 1/1: 73-81.
- Järvillehto, Timo; Veli-Matti Nurkkala y Kyösti Koskela (2009). The role of anticipation in reading. *Pragmatics & Cognition*, 17/3: 509-526.
- Kaplinski, Jaan (2012). Kas kaks eesti keelt? *Keel ja Kirjandus*, 7: 538-545. Disponible en <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2012/7/167> (7/2/2017)
- Kellerman, Eric (1983). Now you see it, now you don't. En Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (112-134). Rowley: Newbury House.
- Kerge, Krista (2009). Kas ja kus kasutada isikulist poolt-konstruksiooni? *Oma Keel*, 18/1: 52-55. Disponible en http://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2009_1/OK_2009-1_07.pdf (18/3/2016)
- Kruse, Mari (2014). Võõrkeeledu kui sotsiaalne, sünergiline ja teadvustatud protsess. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 5/1: 37-56. Disponible en <http://jeful.ut.ee/index.php/JEFUL/article/view/jeful.2014.5.3.02> (3/4/2017)
- LaBerge, David (1995). *Attentional Processing: The Brain's Art of Mindfulness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Labov, William (1996). Some notes on the role of misperception in language learning. En Bayley, Robert y Dennis R. Preston (Eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation* (245-252). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Lakoff, George (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic* 2/4: 458-508. Disponible en <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2011/01/hedges-a-study-in-meaning-criteria-and-the-logic-of-fuzzy-concepts-journal-of-philosophical-logic-2-lakoff-19731.pdf> (18/12/2015)
- Larsen-Freeman, Diane y Lynne Cameron (2008). Research methodology on language development from a complex systems perspective. *Modern Language Journal* 92: 200-213.
- Lassaque, Luisa Fernanda (2006). *Diccionario de falsos cognados inglés-castellano*. Buenos Aires: el autor. Disponible en http://www.avlt.com.ar/archivos/libro/18_falcog5.pdf (7/3/2016).
- Laufer, Batia y Donald D. Sim (1985). Taking the easy way out: Nonuse and misuse of contextual clues in EFL reading comprehension. *English Teaching Forum*, 23/2: 7-10, 22.
- Laufer, Batia (1988). The concept of "synforms" (similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition. *Language and Education*, 2/2: 113-132.

- Laufer, Batia (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can guess. En Coady, James y Thomas Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*, 20-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, Batia (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics* 19/2: 255-271.
- Laufer, Batia y Tahereh Sima Paribakht (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning* 48/3: 365-391.
- Laufer, Batia (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. En Cook, Vivian (Ed.), *Second Language Acquisition, 3: Effects of the Second Language on the First*, 19-31. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lengeling, M. Martha (1995). True friends and false friends. *MEXTESOL journal* 19/2: 17- 22. Disponible en <http://mextesol.net/journal/public/files/e3bf14f3334a6a1f26d048e08f9e47e7.pdf> (4/4/2017)
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lieven, Elena; Heike Behrens, Jennifer Speares y Michael Tomasello (2003). Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language* 30: 333-370.
- Lightbown, Patsy Martin (1985). Input and acquisition for second-language learners in and out of classrooms. *Applied Linguistics* 6/3: 263-273.
- Lightbown, Patsy Martin y Nina Spada (1993). *How Languages Are Learned*. 1ª edición. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy Martin y Nina Spada (2000). Do they know what they're doing? L2 learner's awareness of L1 influence. *Language Awareness* 9/4: 198-217.
- Lightbown, Patsy Martin y Nina Spada (2006). *How Languages Are Learned*. 3ª edición. Oxford: Oxford University Press.
- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Logan, Gordon D. (1988) Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95: 492-527.
- Long, Michael H. (2007) Breaking the siege. En Long, Michael H. *Problems in SLA* (139-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lublinter, Shira y Elfrieda H. Hiebert (2011). An analysis of English-Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal*, 34/1: 76-93.
- Lust, Barbara C. y Claire Foley (Eds.) (2004). *First Language Acquisition: The Essential Readings*. Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell.
- MacDonald, Maryellen C. y Mark S. Seidenberg (2006). Constraint satisfaction accounts of lexical and sentence comprehension. En Traxler, Matthew J. y Morton A. Gernsbacher (Eds.). *Handbook of Psycholinguistics*, 2ª ed. (581-611). Amsterdam: Elsevier. Disponible en <http://lcnl.wisc.edu/publications/archive/97.pdf> (26/01/2016)
- MacKenzie, Pamela J. y Jo Walker (2013). *Informe estratégico de la Campaña Mundial por la Educación. Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión*. Johannesburg: Global Campaign for Education. Disponible en http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Mother%20Tongue_SP.pdf

- MacWhinney, Brian (2001). The competition model: the input, the context, and the brain. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (69-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mascolo, Michael F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1/1: 3-27.
- Master, Peter (1987). *A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system*. [tesis doctoral no publicada] Los Angeles: University of California.
- Mäekivi, Helika (2013). Teise poole poolt annetatud rahast pool antakse juhataja poolt üle pärast poolt kahte. *Bitácora electrónica de la agencia de redacción de textos Päevakera*. Disponible en <http://www.paevakera.ee/blog/teise-poole-poolt-annetatud-rahast-pool-antakse-juhataja-poolt-ule-parast-poolt-kahte/> (18/3/2016)
- McDonald, Scott y Richard C. Shillcock (2003). Eye movements reveal the on-line computation of lexical probabilities during reading. *Psychological Science* 14/6: 648-652.
- Mechelli, Andrea, Jenny T. Crinion, Uta Noppeney, John O'Doherty, John Ashburner, Richard S. Frackowiak y Cathy J. Price (2004). Structural plasticity in the bilingual brain: Proficiency in a second language and age at acquisition affect grey-matter density. *Nature*, 431/7010: 757.
- Meriläinen, Lea (2006). "My eyes were standing in my head": Lexical transfer errors in the written English of Finnish Upper Secondary school students. En Nikolaev, Alexandre y Niemi, Jussi (Eds., 2008). *Two or More Languages. Proceedings from the 9th Nordic Conference on Bilingualism. August 10-11, 2006, Joensuu* (158-167). Joensuu: University of Joensuu.
- Michel, Jean Baptiste; Yuan Kui Shen, Aviva Presser Aiden, Adrian Veres, Matthew K. Gray, William Brockman, The Google Books Team, Joseph P. Pickett, Dale Hoiberg, Dan Clancy, Peter Norvig, Jon Orwant, Steven Pinker, Martin A. Nowak, y Erez Lieberman Aiden (2011). Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. *Science*, 331(6014): 176-182. Disponible en <http://science.sciencemag.org/content/331/6014/176.full> (3/3/2017)
- Miller, George A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63: 81-97. Disponible en <http://www.musanim.com/miller1956/>
- Montolío, Estrella (Coord.) (2003). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen III. Barcelona: Ariel.
- Morante Vallejo, Roser (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Moss, Gillian (1992). Cognate recognition: Its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers. *English for Specific Purposes* 11: 141-158.
- Muñiz Cachón, Carmen (2001). Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales. *Revista Española de Lingüística*, 31/1: 163-178.
- Murdoch, Bennet B. Jr. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64/5: 482-488. Disponible en http://opencourses.emu.edu.tr/pluginfile.php/9004/mod_resource/content/1/serial%20position%20effect.pdf (22/2/2016)
- Mühlhäusler, Peter (2010). Ecology of languages. En Kaplan, Robert B. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (421-434). New York, Oxford: Oxford University Press.

- Myers-Scotton, Carol (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Nagy, William E., Georgia Earnest García, Aydin Y. Durgunoğlu y Barbara Hancin-Bhatt (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25/3: 241-259.
- Nation, Paul (1998). Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA: Revista para Profesores de Inglés* 6/1: 9-18. Disponible en <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1998-Autonomy-GRETA.pdf> (13.09.2012)
- Nemser, William (1998) Variations on a theme by Haastrup. En Albrechtsen, Dorte; Birgit Henriksen, Inger M. Mees y Erik Poulsen (Eds.), *Perspectives on Foreign Language Pedagogy* (107-117). Odense: Odense University Press.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en https://books.google.ee/books?id=7voXQ0YdJckC&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (21/4/2017)
- Odlin, Terence (2010). Language transfer and cross-linguistic studies: Relativism, universalism, and the native language. En Kaplan, Robert B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (307-317). New York, Oxford: Oxford University Press.
- OUP (2016). *The Oxford English-Spanish Dictionary* www.oxforddictionaries.com
Oxford: Oxford University Press.
- Oxford University (2016). *University of Oxford Style Guide*. Oxford: Public Affairs Directorate. Disponible en https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/media_wysiwyg/University%20of%20Oxford%20Style%20Guide.pdf (2/3/2017)
- Palacios Martínez, Ignacio y Rosa Alonso (2005). Lexis and learner corpora. A study of English/Spanish false friends on the basis of the data provided by SULEC (Santiago University Learner of English Corpus). En Mourón Figueroa, Cristina y Teresa Moralejo Gárate (Eds.), *Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference* (749-760). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións.
- Paribakht, Tahereh Sima y Marjorie Bingham Wesche (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En Coady, James y Thomas Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, 174-200. Cambridge: Cambridge University Press. Parcialmente disponible en http://books.google.ee/books?id=_g0eSfesA-0C&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Pajusalu, Renate (1999). *Deiktikud eesti keeles*. Tesis doctoral. Tartu: Universidad de Tartu. Disponible en <http://dspace.ut.ee/handle/10062/39427> (11/5/2017)
- Paribakht, Tahereh Sima y Marjorie Bingham Wesche (1999). Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. En Wesche, Marjorie y Tahereh Sima Paribakht (Eds.), *Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. Special Issue: Studies in Second Language Acquisition* 21: 195-224.
- Pealinn (2015). MATI HINT: Eesti keel on inglise keele ees kaitsetu. *Pealinn*, 23/4/2015. Disponible en <http://www.pealinn.ee/koik-uudised/mati-hint-eesti-keel-on-inglise-keele-ees-kaitsetu-n142757> (7/2/2016)
- Penny, Ralph John (2004). *Variación y cambio en español*. Trad. Juan Sánchez Méndez. Madrid: Gredos.

- Perani, Daniela, Jubin Abutalebi, Eraldo Paulesu, Simona Brambati, Paola Scifo, Stefano F. Cappa y Ferruccio Fazio (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, 19: 170-182.
- Phillips, Denis Charles (2000). *The Expanded Social Scientist's Bestiary: A Guide to Fabled Threats to, and Defences of, Naturalistic Social Science*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers. Disponible en https://books.google.es/books?id=1Uo2AAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (18/01/2017)
- Pienemann, Manfred (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6/1: 186-214.
- Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics* 10/1: 52-79.
- Plunkett, Kim y Virginia Marchman (1993). From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition* 48: 21-69. Disponible en <http://psych.stanford.edu/~babylab/pdfs/Plunkett&Marchman%201993.pdf> (7/12/2015)
- Postigo Pinazo, Encarnación (2007). *Diccionario de falsos amigos inglés-español*. Madrid: Verba.
- Prado, Marcial (2009). *Diccionario de falsos amigos: Inglés-español*. Madrid: Gredos.
- Qian, David D. (2004). Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. En Bogaards, Paul y Batia Laufer-Dvorkin (Eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- RAE (2016). Lengua madre solo hay una. Campaña publicitaria difundida por la web, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JBEomboXmTw> (7/2/2017).
- Rayson, Paul (s. a.). *Log Likelihood Wizard*. Lancaster: Lancaster University. Disponible en <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, Håkan (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. En Kellerman, Eric y Michael Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (150-162). New York, etc.: Pergamon Press.
- Ringbom, Håkan (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42/1: 85-112.
- Ringbom, Håkan (2001). Lexical transfer in L3 production. En Cenoz, Jasone, Brita Hufeisen y Ulrike Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, Peter (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca Varela, María Luisa (2012). *New insights into the study of English False Friends: Their use and understanding by spanish learners of english*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. <http://dspace.usc.es/handle/10347/7243> (2/3/2016)

- Roca Varela, María Luisa (2014). Faux amis in speech and writing: a corpus-based study of English false friends in the production of Spanish students. *Language & Computers*, 78/1: 293-307.
- Rodríguez Medina, María Jesús (2002). Los anglicismos de frecuencia sintácticos en español: estudio empírico. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 15: 149-170.
- Roosimägi, Kersti (2012). Correo electrónico personal recibido el 20/9/2012.
- Rosa, Elena y Michael D. O'Neill (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 511-566.
- Rosch, Eleanor (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology, General* 104/3: 192-233. Disponible en http://rucss.rutgers.edu/~rgelman/readings/fall07/CogCat_Rosch_1975.pdf (5/11/2015)
- Rutherford, William E. (1983) Language typology and language transfer. En Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (358-370). Rowley: Newbury House.
- Salomon, Gavriel (1993). Editor's introduction. En Salomon, Gavriel (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (ix-xxi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Presa, Mónica (2015). La enseñanza de los verbos deícticos (ir, venir, traer, llevar) a alumnos eslovacoparlantes. *Actas del L Congreso de la AEPE. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Burgos: AEPE. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_51.pdf (22/2/2017)
- Sawyer, Mark y Leila Ranta (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (319-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, Jacquelyn (1983). A new account of language transfer. En Gass, Susan y Larry Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (98-111). Rowley: Newbury House.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2: 129-158.
- Schmidt, Richard (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. En Kasper, Gabriele y Shoshana Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (21-42). Oxford: Oxford University Press. Disponible en <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Consciousness,%20learning%20and%20interlanguage%20pragmatics.pdf> (23/4/2017)
- Schmidt, Richard (2001). Attention. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Walter y Mark Detweiler (1987). The role of practice in dual-task performance: Toward workload modeling in a connectionist/control architecture. *Human Factors*, 30: 539-566. Disponible en <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1440&context=psychology> (27/3/2017)
- Schumacher, Petra B. y Jörg Meibauer (2013). Pragmatic inferencing and expert knowledge. En Liedtke, Frank y Cornelia Schulze (Eds.), *Mouton Series in Pragmatics: Beyond Words: Content, Context and Inference* (231-248). Hawthorne, NY: De Gruyter Mouton USA.

- Schumann, John H. (2010) Applied linguistics and the neurobiology of language. En Kaplan, Robert B. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (244-259). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, Michael y Eric Kellerman (Eds.) (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Sharwood Smith, Michael (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7/2: 118-132.
- Sharwood Smith, Michael (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 165-179.
- Smith, Kenny; Simon Kirby y Henry Brighton (2003). Iterated learning: A framework for the emergence of language. *Artificial Life*, 9: 371-386. Disponible en <http://www.lel.ed.ac.uk/~simon/Papers/Smith/Iterated%20Learning%20a%20framework%20for%20the%20emergence%20of%20language.pdf> (4/12/2015)
- Skehan, Peter (2000). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford [etc]: Oxford University Press.
- Skehan, Peter y Pauline Foster (2001). Cognition and tasks. En Robinson, Peter (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan Isaac (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En Ferguson, Charles Albert y Dan Isaac Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Disponible en <http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/%281973%29%20Slobin%20-%20Cognitive%20prerequisites%20for%20acquisition%20of%20grammar.pdf> (25/2/2016)
- Slobin, Dan Isaac (1977). Language change in childhood and in history. En Macnamara, John (Ed.), *Language learning and thought* (185-214). New York, San Francisco, London: Academic Press. Disponible en <http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/%281977%29%20Slobin%20-%20Language%20change%20in%20childhood%20%26%20history.pdf> (25/2/2016)
- Slobin, Dan Isaac (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En Slobin, Dan Isaac (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2, Theoretical issues* (1157-1259). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Parcialmente disponible en http://books.google.ee/books?id=OI60qTRQRzKC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Sporns, Olaf. 2011. *Networks of the Brain*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Soriano Valencia, Enrique R. (2013). Chispitas de Lenguaje: Ortografía de los números. *Noticias del español, Fundeu*, 13/9/2013. Disponible en <http://www.fundeu.es/noticia/chispitas-de-lenguaje-ortografia-de-los-numeros/> (9/2/2017)
- Statistikaamet (2012a). *REL: Eestis räägitakse emakeelena 157 keelt*. Nota de prensa. Tallinn: Statistikaamet. Disponible en http://www.stat.ee/64628?parent_id=32784 (16/5/2017)
- Statistikaamet (2012b). *REL: Eesti kodanike osatähtsus elanikkonnas on suurenenud*. Nota de prensa. Tallinn: Statistikaamet. Disponible en http://www.stat.ee/64305?parent_id=32784 (16/5/2017)

- Steffensen, Margaret S. y Chitra Joag-Dev (1984/1992). Cultural knowledge and reading. En Alderson, J. Charles y A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (48-61). London: Longman.
- Suni, Minna y Lea Nieminen (2011). Complexity and interaction: Comparing the development of L1 and L2. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2/2: 215-236. Disponible en <http://jeful.ut.ee/public/files/Suni%20and%20Nieminen%20215-236.pdf>
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, Susan y C. Madden (eds.): *Input in Second Language Acquisition* (235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, Merrill (2009). Atención a la forma a través de la reflexión consciente. En Doughty, Catherine y Jessica Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (79-96). Madrid: Edinumen.
- Swan, Michael (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. Schmitt, Norbert y Michael McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, John (2017). Cognitive load theory and teaching English as a second language to adult learners. *CONTACT Magazine. TESOL Ontario*. [Artículos de próxima publicación, mayo 2017]. Disponible en <http://contact.tesolontario.org/cognitive-load-theory-esl/> (1/6/2017)
- Talmy, Leonard (1978) Relation of grammar to cognition - a synopsis. En D. Waltz (Ed.), *Proceedings of TINLAP-2* (Theoretical Issues in Natural Language Processing). Champaign, IL: Coordinated Science Laboratory, University of Illinois. Disponible en <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=980266> (4/12/2015)
- Talmy, Leonard (1983). How language structures space. En Herbert L. Pick, Jr. y Linda P. Acredolo (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application* (225-282). New York: Plenum.
- Talmy, Leonard (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description, Vol. 3: Grammatical categories and the lexicon* (57-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Talvet, Jüri (1996). *El hispanismo en Estonia. Segunda edición corregida y aumentada*. Tartu: Tartu Ülikool. Disponible en <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/Hispanismoestonia.pdf>
- Tamm, Anne y Piibi-Kai Kivik (2017). A learner's grammar for Estonian: Insights from typological research. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 8/1: 263-281.
- Tardy, Christine M. (2006) Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing* 15/2: 79-101.
- Tarone, Elaine (2007). Sociolinguistic approaches to to second language acquisition research 1997-2007. *Modern Language Journal* 91: 837-848.
- Tedick, Diane J. y Barbara de Gortari (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, mayo de 1998. Disponible en <http://carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Bridge1.3.pdf> (20/3/2017)

- Teesaar, Liis (2013). *Los estudios de filología hispánica en los años 1992-2013 en la Universidad de Tartu: los licenciados y su relación con la lengua española*. Trabajo de fin de grado. Tartu: Tartu Ülikool. Disponible en <http://dspace.ut.ee/handle/10062/31510> (18/4/2017).
- Teral, Maarika y Sirje Rammo (2012). Arvutipõhine keeleõpe ja eesti keele e-kursused algajatele. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 3/2: 183-200. Disponible en <http://jeful.ut.ee/public/files/Teral,%20Rammo%20183-200.pdf>
- Tomasello, Michael [2006 (1992)]. *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, John (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46/2: 327-369.
- Truscott, John (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, 14/2: 103-135.
- Tsutahara, Ryo (2015). Adjectival derivatives with the Spanish suffix -nte: Active and non-active uses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Current Work in Corpus Linguistics: Working with Traditionally-conceived Corpora and Beyond. Selected Papers from the 7th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2015)*. 198: 479-486. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815044705> (10/11/2015)
- Tucker, Michael y Kathy Hirsh-Pasek (1993). Systems and language: Implications for acquisition. In Smith, Linda B. y Esther Thelen (Eds.) *A Dynamic Systems Approach to Development: Applications* (359-384). Cambridge, MA: MIT Press.
- van Geert, Paul y Henderien Steenbeek (2008). A complexity and dynamic systems approach to development assessment, modeling and research. En Kurt W. Fischer, Antonio M. Battro y Pierre J. Léna (Eds.), *The educated brain* (71-94). Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en http://www.paulvangeert.nl/publications_files/van%20geert%20and%20steenbeek%20chapter%20MBE.pdf (15/01/2016)
- VanPatten, Bill (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex. Parcialmente disponible en http://books.google.ee/books?id=-E4_Ca_HuxkC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (17/6/2016)
- Vermeer, Anne (1992). Exploring the second language learner lexicon. En Verhoeven, Ludo y John H.A.L De Jong (Eds.), *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*. Amsterdam: John Benjamins. Parcialmente disponible en http://books.google.ee/books?id=2K5JLBkyFIQC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (2/6/2016)
- Vesi, Aare (2011). *Eesti-inglise-eesti sõnaraamat*. Disponible en <http://aare.edu.ee/dictionary.html> (3/7/2017)
- Viberg, Åke (1998). Lexical development and the lexical profile of the target language. En Albrechtsen, Dorte; Birgit Henriksen, Inger M. Mees y Erik Poulsen (Eds.), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy* (119-134). Odense: Odense University Press.
- Vygotski, Lev S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Eds. Cole, Michael; Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge, MA/London: Harvard University Press. Disponible en http://www.ulfbanke.com/downloads/activity_theory/vygotsky1978.pdf (12/8/2014)

- Wang, Yueh-Wen (2012). *Falsos amigos español-inglés en estudiantes de español como lengua extranjera: El caso de taiwanés*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en <http://hdl.handle.net/10366/115556>
- Wattendorf, Elise y Julia Festman (2008). Images of the multilingual brain: The effect of age of second language acquisition. En de Bot, Kees (Ed.) *Annual Review of Applied Linguistics: Vol. 28. Aspects of Language Processing* (3-24). New York: Cambridge University Press.
- Weinreich, Uriel (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Trad. de Francisco Rivera. Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Wesche, Marjorie Bingham y Tahereh Sima Paribakht (2010). *Second Language Acquisition: Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Wesche, Marjorie Bingham; Tahereh Sima Paribakht y Kirsten Haastrup (2010a). Research on the lexical inferencing process and its outcomes. En Wesche, Marjorie Bingham y Tahereh Sima Paribakht (Eds.), *Second Language Acquisition: Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions* (3-31). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Wesche, Marjorie Bingham; Tahereh Sima Paribakht y Kirsten Haastrup (2010b). Cross-linguistic issues in lexical inferencing. En Wesche, Marjorie Bingham y Tahereh Sima Paribakht (Eds.), *Second Language Acquisition: Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions* (32-43). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Wiktionary (2015). Appendix: Spanish false cognates and false friends with English. Disponible en https://en.wiktionary.org/wiki/Appendix:Spanish_false_cognates_and_false_friends_with_English (7/3/2016)
- Wiktionary (2017). "Otro". Disponible en <https://en.wiktionary.org/wiki/otro> (22/2/2017)
- Wiik, Kalevi (2005). *Eurooplaste juured*. Tartu: Ilmamaa.
- Williams, Sarah y Bjorn Hammarberg (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 295-333.
- Winford, Donald (2010). Contact and borrowing. En Hickey, Raymond (Ed.), *The Handbook of Language Contact* (170-187). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wingate, Ursula (2016). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, Oct 2016, 1-16.
- Wode, Henning (1986). Language Transfer: A cognitive functional and developmental view. En Kellerman, Eric y Michael Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (173-185). New York, etc.: Pergamon Press.
- Wolf, Maryanne (2007). *Proust and the Squid: the Story and Science of the Reading Brain*. New York: HarperCollins.
- Wulff, Stefanie (2006). Go-V vs. go-and-V in English: A case of constructional synonymy? En Gries, Stefan Thomas y Anatol Stefanowitsch (Eds.), *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus-based Approaches to Syntax and Lexis* (101-125). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Apéndice 1: Encuesta del estudio.

Küsitlus Tartu Ülikooli hispaania keele ja kirjanduse eriala lõpetanutele

Palun leia mõned minutid, et vastata tosinale lühikesele küsimusele oma keeletausta ja lõputöö kohta. Mõned küsimused on ka magistritöö kohta; kui Sa ei ole seda meie osakonnas kaitsnud, jäta need lihtsalt vahele. Kuna uurimuse jaoks on vaja seostada küsitluse vastuseid konkreetsete lõputöödega, vajan isikustatud andmeid, ent kasutan neid ainult üldistatud kujul ega viita ühelgi juhul kellelegi nimeliselt. Samuti ei jaga ma isikustatud andmeid ühegi teise isiku ega institutsiooniga. Kui otsustad küsitlusele mitte vastata, ei kaasata Sinu tööd/töid korpusesse.

1. Sinu nimi ja perekonnanimi:
2. Sinu kodune keel on:
 - a. eesti keel
 - b. vene keel
 - c. muu (täpsusta)
3. Mitmenda võõrkeelena hakkasid inglise keelt õppima (juhul, kui olid seda õppinud enne hispaania keele õpingute alustamist)?
 - a. Ei olnud õppinud.
 - b. Esimese võõrkeelena.
 - c. Teise võõrkeelena.
 - d. Muu (täpsusta).
4. Mitu aastat olid inglise keelt õppinud selleks ajaks, kui alustasid hispaania filoloogia õpinguid (kui ei olnud õppinud, märgi 0)?
5. Mitmenda võõrkeelena hakkasid hispaania keelt õppima?
 - a. Teise võõrkeelena.
 - b. Kolmanda võõrkeelena.
 - c. Neljanda võõrkeelena.
 - d. Muu (täpsusta).
6. Mitu aastat olid hispaania keelt õppinud hetkeks, kui kaitsesid bakalaureusetöö?
7. Mitu aastat olid hispaania keelt õppinud hetkeks, kui kaitsesid magistritöö?
8. Milline võõrkeel oli Sinu jaoks domineerivas positsioonis bakalaureusetöö kirjutamise ajal (millist keelt valdasid enda hinnangul kõige paremini)?
 - a. Hispaania keel.
 - b. Inglise keel.
 - c. Muu (täpsusta).

9. Milline võõrkeel oli Sinu jaoks domineerivas positsioonis magistritöö kirjutamise ajal?
- Hispaania keel.
 - Inglise keel.
 - Muu (täpsusta).
10. Milliseid sõnaraamatuid kasutasid lõputöö kirjutamisel? Kui täpselt ei mäleta, märgi, kas need olid hisp.k. seletavad, ingl.-hisp., eesti-hisp., eesti-ingl. vm.
11. Kas juhendaja aitas bakalaureusetöö sõnavaravalikut kohendada?
- Jah, olulisel määral.
 - Jah, veidi.
 - Ei.
12. Kas juhendaja aitas magistritöö sõnavaravalikut kohendada?
- Jah, olulisel määral.
 - Jah, veidi.
 - Ei.
- Kas soovid kokkuvõtet uurimuse tulemustest?
- Jah.
 - Ei.
- Kui soovid, sisesta palun oma meiliaadress.

Encuesta para graduados en lengua y literatura española en la Universidad de Tartu

Te pido algunos minutos para contestar a una decena de preguntas breves sobre tu trasfondo lingüístico y tu tesina. Algunas de las preguntas también abarcan el trabajo de fin de máster; si no has defendido un trabajo de ese nivel en nuestro departamento, puedes simplemente ignorarlas. Como la investigación me exige relacionar trabajos concretos con las respuestas de la presente encuesta, me hacen falta datos personales, pero éstos serán utilizados de manera general y en ningunas circunstancias incluiré nombres de personas concretas. Tampoco compartiré tus datos personales con terceros. Si decides no contestar a la encuesta, tu(s) trabajo(s) no será(n) incluido(s) en el corpus.

1. Nombre y apellido(s)
2. ¿Qué lengua(s) se hablaba(n) en tu casa?
 - a. Estonio
 - b. Ruso
 - c. Otro (especificar)
3. ¿En qué momento empezaste a estudiar el inglés (en caso de haberlo estudiado antes de empezar los estudios del español)?
 - a. No había estudiado inglés.
 - b. Es mi primera lengua extranjera.
 - c. Es mi segunda lengua extranjera.
 - d. Otro (especificar)
4. ¿Durante cuántos años habías estudiado inglés al empezar los estudios de lengua y literatura española en la universidad (si no lo habías estudiado, pon 0)?
5. ¿En qué momento empezaste a estudiar el español?
 - a. Es mi segunda lengua extranjera.
 - b. Es mi tercera lengua extranjera.
 - c. Es mi cuarta lengua extranjera.
 - d. Otro (especificar).
6. ¿Durante cuántos años habías estudiado español al defender el trabajo de fin de grado/de licenciatura?
7. ¿Durante cuántos años habías estudiado español al defender el trabajo de fin de máster?
8. En tu opinión, ¿qué lengua extranjera tenía la posición dominante entre las de tu repertorio lingüístico al defender el trabajo de fin de grado/de licenciatura?
 - a. El español.
 - b. El inglés.
 - c. Otro (especificar).

9. En tu opinión, ¿qué lengua extranjera tenía la posición dominante entre las de tu repertorio lingüístico al defender el trabajo de fin de máster?
- El español.
 - El inglés.
 - Otro (especificar).
10. ¿Qué diccionarios utilizaste al redactar el trabajo final? Si no te acuerdas exactamente, señala si eran españoles monolingües, de inglés-español, estonio-español, estonio-inglés, etc.
11. ¿Tu director/a te ayudó a revisar el léxico del trabajo de fin de grado/de licenciatura?
- Sí, de grado importante.
 - Sí, algo.
 - No.
12. ¿Tu director/a te ayudó a revisar el léxico del trabajo de fin de máster?
- Sí, de grado importante.
 - Sí, algo.
 - No.
- ¿Quieres recibir un resumen de los resultados de la investigación?
- Sí.
 - No.
- En caso afirmativo proporciona tu dirección de correo electrónico.

Apéndice 2: Lista de falsos amigos de Roca Varela (2014) y su ocurrencia en los corpus analizados

*Los ítems **en negrita** se atestiguaron desviados en el estudio.

			Tartu total	Tartu desv.	Córdoba total	Córdoba desv.
Accommodate (vb)	no siempre es	acomodar	14	0	9	0
Actual (adj)	no es	actual/es	174	0	98	2
Actually (adv)	no es	actualmente	56	2	27	1
Adequate (adj)	no siempre es	adecuado/a/s	131	0	275	0
Advertise (vb)	no es	advertir	18	0	72	0
Advice (n)	no es	aviso/s	4	0	4	0
Advise (vb)	no es	avisar	5	0	5	0
Announce(vb)	no siempre es	anunciar	27	0	43	0
Apparent (adj)	no siempre es	aparente/s	29	4	49	5
Appoint (vb)	no es	apuntar	54	0	86	0
Argument (n)	no siempre es	argumento/s	78	0	82	0
Assist (vb)	no es	asistir	41	0	21	0
Attend (vb)	normalmente no es	atender	22	2	125	0
Balance (n)	normalmente no es	balance/s	2	1	3	0
Bank (n)	no siempre es	banco/s	30	0	10	0
Batteries (n)	normalmente no es	batería/s	0	0	3	0
Bizarre (adj)	no es	bizarro/a/s	1	0	0	0
Blank (n)	normalmente no es	blanco/s	56	0	12	0
Camp (n)	no es	campo/s	335	0	538	0
Career (n)	no siempre es	carrera/s	104	0	41	0
Carpet (n)	no es	carpeta/s	7	0	5	0
Casual (adj)	no es	casual/es	4	1	2	0
Casualty (n)	no es	casualidad/es	12	0	7	0
Character (n)	no siempre es	carácter/es	243	20+1	359	3
Collar (n)	no es	collar/es	6	0	0	0
College (n)	no siempre es	colegio/s	54	0	17	0
Commodity (n)	no es	comodidad/es	7	0	12	0
Comprehensive (adj)	normalmente no es	comprensivo/a/s	1	0	21	6*
Conductor (n)	normalmente no es	conductor/es/as	3	0	11	0
Conference (n)	no siempre es	conferencia/s	22	1+1?	14	0
Confident (adj)	no es	confidente/s	3	2	2	1
Crime (n)	no siempre es	crimen/es	28	1	19	1**
Criminal (n)	no siempre es	criminal/es	5	0	2	0
Discussion (n)	no siempre es	discusión/es	35	0	59	0
Diversion (n)	normalmente no es	diversión/es	11	0	2	0

			Tartu total	Tartu desv.	Córdoba total	Córdoba desv.
Embarrassed (adj)	no es	embarazado/a/s	7	0	3	0
Estate (n)	normalmente no es	estado/s	425	0	273	0
Eventually (adv)	no es	eventualmente	1	1	4	4
Exit (n)	no es	éxito/s	132	0	108	0
Fabric (n)	no es	fábrica/s	10	0	2	0
Facilities (n)	no siempre es	facilidad/es	15 (sing.)	0	35 (sing.)	0
Fatal (adj)	no siempre es	fatal/es	5	0	7	0
Figure (n)	no siempre es	figura/s	148	0	189	0
File (n)	no es	filo/a/s	6	0	7	0
Fine (adj)	no siempre es	fino/a/s	11	0	5	0
Firm (n)	no siempre es	firma/s	17	0	11	0
Fresh (adj)	no siempre es	fresco/a/s	15	0	22	0
Inhabited (adj)	no es	inhabitado/a/s	1	1	0	0
Large (adj)	no es	largo/a/s	329	2	272	0
Lecture (n)	no es	lectura/s	64	0	428***	0
Library (n)	no es	librería/s	12	0	13	0
Locals (n)	no es	locales	64	0	26	0
Luxury (n)	no es	lujuria/s	1	0	5	0
Mayor (n)	no es	mayor/es	435	0	379	0
Molest (vb)	no es	molestar	26	0	75	0
Motorist (n)	no siempre es	motorista/s	0	0	0	0
Note (n)	no siempre es	nota/s	44	0	95	0
Notice (n)	no es	noticia/s	72	0	63	0
Notice (vb)	no es	noticiar	0	0	0	0
Occurrence (n)	no siempre es	ocurrencia/s	7	0	527****	0
Offence (n)	no siempre es	ofensa/s	9	0	5	0
Office (n)	no siempre es	oficio/s	37	0	17	0
Paper (n)	no siempre es	papel/es	329	0	234	0
Parents (n)	no es	pariente/s	16	0	6	0
Pipe (n)	normalmente no es	pipa/s	6	0	1	0
Plate (n)	no siempre es	plato/s	21	0	10	0
Policy (n)	no siempre es	poliza/póliza	0	0	0	0
Practice (n)	no siempre es	práctica	222	0	542	0
Practise (vb)	no siempre es	practicar	112	0	37	0
Preservative (n)	no es	preservativo/s	0	0	0	0
Presume (vb)	no siempre es	presumir	10	0	6	0
Pretend (vb)	no siempre es	pretender	83	0	236	6*****
Professor (n)	no siempre es	profesor/a/s	1328	12+4?	1050	22
Qualifications (n)	no es	cualificación/es	11	2	8	0

			Tartu total	Tartu desv.	Córdoba total	Córdoba desv.
Quiet (adj)	no siempre es	quieto/a/s	7	0	2	0
Rare (adj)	no siempre es	raro/a/s	78	0	29	0
Realise (vb)	no siempre es	realizar	188	6	610	0
Record (n)	no siempre es	récord/s	2	1	0	0
Record (vb)	no es	recordar	127	0	154	0
Regular (adj)	no siempre es	regular/es	20	0	29	0
Remove (vb)	no es	remover	3	0	3	0
Resume (vb)	normalmente no es	resumir	75	0	82	0
Rope (n)	no es	ropa/s	78	0	18	0
Sensible (adj)	no es	sensible/s	10	0	28	0
Soap (n)	no es	sopa/s	9	0	0	0
solicitor (n)	no es	solicitante/s	0	0	0	0
Stamp (n)	normalmente no es	estampa/s	1	0	10	0
Stranger (n)	no es	extranjero/a/s?	795	0	198	0
Succeed (vb)	no es	suceder	99	1	118	0
Success (n)	no es	suceso/s	32	1	56	0
Support (vb)	no siempre es	soportar	13	6	92	0
Sympathetic (adj)	normalmente no es	simpático/a/s	19	0	2	0
Sympathy (n)	normalmente no es	simpatía/s	12	0	23	0
Tap (n)	normalmente no es	tapa/s	13	0	1	0
Topic (n)	no es	tópico/s	7	0	84	6*
Ultimate (adj)	no es	último/a/s	525	0	492	0
Ultimately (adv)	normalmente no es	últimamente	10	0	7	0
Urge (v)	no siempre es	urgir	1	0	1	0
Various (adj)	no siempre es	vario/a/s	711	0	330	0
Vicious (adj)	normalmente no es	vicioso/a/s	5	0	0	0

* Ocurrencias en el mismo trabajo, X.

** Cita de un estudiante de LE

*** 362 de los 428 en el mismo trabajo X.

**** 521 de los 527 en el mismo trabajo, Y.

***** Todas las ocurrencias en el mismo trabajo, Z.

RESÜMEE

„Transferents mitmekeelsetes süsteemides: petlikud tutvavad kui takistus ja võimalus võõrkeelte õpetamise ja õppimise jaoks”

Doktoriväitekiri käsitleb keeltevahelist **transferentsi** ehk kogemuste ja reegli-pärasuste ülekandmist keelesüsteemi erinevate osade vahel, nii ühe keele siseselt kui erinevate keelte vahel mitmekeelsetes süsteemides. Teemale lähenetakse kolmest aspektist: esimeses osas tutvustatakse selle nähtuse teoreetilisi aluseid ja tagamaid, sealhulgas põhjuseid, miks võõrkeelte õppimine täiskasvanu- või noorukieas erineb emakeele omandamisest lapsena, ning milliseid nõudmisi seavad need erinevused õpetamisprotsessile. Empiirilises plokis tehakse kokkuvõtte Tartu Ülikooli hispaania keele ja kirjanduse eriala lõputööde korpuse põhjal läbi viidud uurimusest ning selle tulemustest, mille keskmes oli transferentsi hälbimine. Viimases peatükis lähenetakse võõrkeelte õppimise ja õpetamise protsessile teoreetilises ning empiirilises plokis tehtud tähelepanekute kontekstis, rõhutades vajadust õpetada õppija keele üle reflekteerima, oma varasemaid teadmisi maksimaalselt ära kasutama ja oma keelekasutust kontrollima, abivahendeid kasutama. Samuti näidatakse, miks transferentsi ja petlikult tuttavate elementide teema on selles protsessis ühest küljest vältimatu, teisalt aga võimas potentsiaalne ressurss kogu keeleõppe edasiviimiseks.

Teoreetilise osa sissejuhatusena antakse ülevaade dünaamiliste süsteemide teoorial põhineva lähenemise rakendamisvõimalustest inimkeele uurimisel (vt nt Herdina ja Jessner 2002, de Bot *et al* 2007, de Bot 2010). Selle käsitluse kohaselt võib inimest ja tema mõistust vaadelda kui avatud süsteemi, millel on ümbritseva keskkonnaga energia-, aine- ja infovahetus (Wolf 2007) ja mille areng sõltub ühtviisi nii varasemate kogemuste läbitöötamisest uue olukorra kontekstis kui väliskeskkonnalt saadavast sisendist. Selliste süsteemide toimimise põhiprintsiipide (de Bot 2010: 344) seast tuleb eriti esile tõsta järgmisi põhimõtteid:

- koadaptatsioon e vastastikune kohandumine: muutused ühes süsteemis toovad kaasa muutused kokkupuutuvates süsteemides, nt õpetaja mõjutab õpilast, vanemad lapsi ja vastupidi;
- iteratsioonid e kordustsüklid: keele omandamine toimub järk-järgult, eelmise etapi/tsükli väljundit kasutatakse järgmise tsükli sisendina. Areng on interaktsiooni ja iseorganiseerumise tulemus.

Keele vaatlemine dünaamilise süsteemina aitab seletada, miks transferents on keele omandamisel üks tähtsamaid mehhanisme ja miks on petlikult tuttavad elemendid erinevate keelte vahel keelekasutajatele nii suur ja püsiv takistus.

Väitekirja teoreetilise osa põhiteemaks on keeleomandamise mehhanismid ja nende pedagoogilised järeldused: alustatakse ülevaatest, kuidas omandatakse

emakeel, kuidas kujuneb mentaalne leksikon, kas täiskasvanuil on võimalik võõrkeelt omandades sarnast protsessi korrata. Kandvaks mõtteks on, et ühtki keelt ei ole võimalik „ära õppida” - keele omandamine on kumulatiivne protsess, millel ei ole lõpp-punkti (Harrington 2001, Laufer 1998, Wesche *et al.* 2010a). Seda võib vaadelda iteratsioonitsüklite jadana: iga eelmise tsükli väljund on järgmise tsükli sisendiks ja suhestub suhtlussituatsiooniga (Smith, Kirby ja Brighton 2003).

Ka sõnade puhul ei ole nende tundmine kateooriline (tean / ei tea), vaid vajalikud on teadmised vormi, tähenduse ja kasutamisevõimaluste kohta (Nation 1998, Doughty ja Williams 2009). Emakeel omandatakse nii täiuslikult eelkõige kahel põhjusel: esiteks toimub see eluetapil, mil samal ajal on käsil maailma kontseptualiseerimine ja mõtestamine, niisiis on keelelise ja kontseptuaalse süsteemi vahel olemuslikud seosed. Teiseks toetab keeleomandamist keskkond (vanemad, sõbrad, hooldajad) ja saadav sisend on äärmiselt laiapõhjaline, mitmekülgne ja sobivas kontekstis. Liiati omandatakse emakeeles lugemisoskus ja haridus, mille tähtsust ei tohi alahinnata. Kuigi emakeele rikastumine koolis toimub muude aineteadmiste omandamise käigus, ei saa öelda, et selles protsessis keelega ei tegeletaks: tutvutakse uute sõnadega, töödeldakse leksikaalset infot mitmel tasandil ja korduvalt (Hulstijn 2001). Selle tõestuseks võib tuua Cumminsi kakskeelsete laste arengu vastastikuse sõltuvuse hüpoteesi (Cummins 1979): kui emakeeles ei saavutata teatud lävendtaset, tekivad teises keeles hariduse omandamisel keelest põhjustatud tõrked ning kumbki keel ei saavuta oma potentsiaalile vastavat taset. Järelikult vajab ka emakeel väljakujunemiseks teatavaid tingimusi ja ei ole iseenesestmõistetav.

Kui asutakse koolis või edasises elus õppima võõrkeeli, on kontseptuaalne süsteem juba üsna välja kujunenud ja selle eiramine ei oleks ei võimalik ega mõttekas. Mitmed võõrkeele omandamise mudelid (nt Hall ja Ecke 2003, Jiang 2000) eeldavadki, et võõrkeeleõpe on „parasiitlik” ja tugineb emakeelele, üldiselt peavad paika samasuse hüpotees (Swan 1997) ning mõistuspärasuse printsiip (ingl *reasonable entity principle*, Kellerman 1983): kui vastupidiseks pole põhjust, eelda, et keeled toimivad „loogiliselt” ja samamoodi, nagu oled harjunud. Niisiis võib tugineda varasemate teadmiste ülekandmisele ehk **transfereentsile**. Nii võõrkeeli õppides kui emakeelt kasutades ollakse järjest osavamad olemasolevaid teadmisi rakendama, kasutama talletatud „känkraid” (ingl *chunks*, Miller 1956)²⁴ ja mitte teostama loetu-kuuldu detailset süntaktilist ja semantilist analüüsi (Järvilehto *et al.* 2008, McDonald ja Shillcock 2003, Schumacher ja Meibauer 2013). Ühest küljest on see inimeste lugemis- ja kuulamisvõime märkimisväärse efektiivsuse saladus, teisalt aga kujutab endast komistuskivi:

²⁴ Miller ja järgnevad uurijad (nt Altenberg 1998, Biber y Conrad 1999, Biber, Conrad y Cortes 2004) eeldavad, et efektiivsem on mälu talletada “kängitud” informatsiooni. Fraase nagu “Mul pea valutab” või “Ilus ilm täna, kas te ei leia?” talletatakse tervikuna ja neid saab kasutamisel n-ö ühes tükis mälust kätte, mis tähendab, et lause koostamisele energiat ei kulu. Ka vastuvõtmisel tuntakse sellised fraasid ära ja seega ei ole vaja nende süntaktilisele ega semantilisele analüüsile eriti aega raisata.

kui miski ei vasta ootustele, väljendades näiteks mõnd täiesti uutset mõtet või minnes vastuollu vastuvõtja tõekspidamiste/teadmistega, võib see tal kahe silma vahele jääda või tõlgendab ta seda enda suva järgi (Steffensen ja Joag-Dev 1984, Laufer ja Sim 1985). Teisisõnu tegutseb keelekasutaja „õndsas teadmatuses” (ingl *oblivious certainty*, Frantzen 2003), sest kui arvab, et saab kuulust-loetust aru, pole tal põhjust hakata ennast kontrollima.

Transferents võib seega olla tõhus abimees, mida enamasti ei märka, ent mis mõnikord hoopis õigelt rajalt eksitab. Leksikaal-semantilise transferentsi puhul on kõrvalekallete põhjus enamasti tõigas, et sõnade kesksed tähendused kattuvad, ent kõrvaltähendused on keeleomased. Teisisõnu on igal keelel ainuomased polüseemiamustrid (ingl *language-specific patterns of polysemy*, Viberg 1998). Sellisel juhul, kui teiste keelte mõju kasutatavale keelele on täheldatav, on tegemist **hälbinud transferentsiga** (hisp *transferencia desviada*). Teemakohases kirjanduses on laiemalt kasutatud termineid „negatiivne transferents” (nt Herdina ja Jessner 2000, Morante Vallejo 2005) ja „interferents” (Weinreich 1972), ent mõlemal on konnotatsioon, nagu oleks transferentsis midagi segavat või negatiivset, samas kui enamasti toimub see nii edukalt ja automaatselt, et jääb märkamatuks. Ainult mõningatel juhtudel, ja keeleoskuse paranedes järjest vähem, võib täheldada olukordi, kus teise keele grammatiliste, süntaktiliste või leksikaal-semantiliste joonte ülekandmine n-õ eksib teelt ja on tuvastatav. Niisiis oleks asjakohasem viidata sellistele situatsioonidele kui hälbinud transferentsile.

Teoreetilise osa viimane peatükk keskendub keeleõppemehhanismide olemuse tagajärgedele võõrkeelte õpetamise jaoks, keskendudes transferentsile. Selle kandvaks mõtteks on, et kuigi sõnumi edasiandmine on keele põhifunktsioon, on ka sõnumi vormil ülioluline roll: on ju keelel kommunikatiivsed, pragmaatilised ja stilistilised funktsioonid, mis on suhtlemise juures sama tähtsad. Vormilisel ja semantilisel täpsusel on seetõttu samuti väga suur kaal, eriti kui keelt kasutatakse professionaalses kontekstis. Täpsus ja väljendusrikkus aga ei teki iseenesest ja suhtlemise käigus, sest (täiskasvanud) inimestele omased õpimehhanismid on oma olemuselt sihitud kiirusele ja sisu hoomamisele, mitte täpsusele ja detailidele. Kontekst, milles sõnad esinevad, ei anna sageli piisavalt põhjust kahtlustada, et tähendus ei ole see, mida varasemate kogemuste põhjal arvatakse, niisiis tegutsetakse „õndsas teadmatuses” (vt ülalpool). Kuulamisel või lugemisel uute sõnadega kokku puutudes piisab teksti tervikuna mõistmiseks sageli sellest, kui on umbkaudne ettekujutus, mida need tähendavad, kuid produktiivsete osaoskuste arendamisel jääb sellest väheks. Kui aga keele mõni tahk on pidevalt ebasoodsas olukorras, kannatab kokkuvõttes kogu keeleline areng (Skehan 2001). Niisiis on tasakaalustatud areng midagi, mida tuleb eraldi eesmärgiks seada ja millele keskenduda, et see saaks toimuda.

Nagu on tabavalt märkinud Paul Nation (1998), ei ole mõeldav, et õpetaja jõuaks tunnis käsitleda kõiki suhtlemiseks vajalikke sõnu, vormeleid, olukordi. Seega on määrav, et õppija n-õ iseseisvaks, harjuks küsima asjakohaseid küsimusi ja keele üle reflekteerima, võrdlema seda teiste keeltega ja kasutama sobivaid abimaterjale. Kokkuvõttes on vaja, et õppija oleks teadlik, et keel on tema

tööriist, millega saavutada soovitud eesmärged. Selle harjumuse ja teadlikkuse kasvatamisel on väga oluline roll õpetajal ja ka klassis tekkival sünergial (Kruse 2014). Õpetaja on see, kes aitab õppijal maksimaalselt oma lähima arengu tsoonis kasvada (Võgotski 1978)²⁵, kes tõhustab sisendit (Sharwood Smith 1991, 1993) ja koostab tunnikavad, mis pakuvad piisavalt kognitiivseid väljakutseid ja arenemisvõimalusi (Robinson 2001).

Peter Robinsoni kognitiivse keerukuse hüpotees (2001) toob keskele kohale ka ühe tähtsama mõjutaja, mille treenimisega keeletunnis tegeleda tuleks: tähelepanu. Robinson selgitab: „...the greater cognitive demands of complex tasks along resource-directing dimensions will lead to greater attentional allocation to, and rehearsal of, input in memory; greater functional differentiation of language use; and also more extensive noticing of mismatches between learner output and target input.” (Robinson 2001: 317). Teisisõnu kaasneb järjest keerukamate ülesannete seadmisega tõhusam õpimehhanismide rakendamine, mis omakorda toob kaasa kõrgema analüüsitaseme ja vahekeele arengu. Tuleb ka rõhutada, et n-õ loomulik keeleõppekeskkond ei soosi tähelepanu suunamise ja metalingvistilise mõtlemise arengut, need on oskused, mis vajavad arendamist: nagu võib näha Kanada keelekümbluskogemuse uurimisest (nt Lightbown ja Spada 2000) ja Cheryl Dressleri ja tema kolleegide tööst (2011), ei aita ainult kokkupuude keelega neil oskustel välja kujuneda, võrdlemist ja refleksiooni on vaja õpetada.

Nagu töös läbivalt rõhutatakse, on üks tõhus võimalus metalingvistilise arutelu ja analüüsi soodustamiseks tutvustada õppijatele transferentsi olemust ja arutleda selle toimimise üle. See, millisest keelest leksikaalseid elemente või grammatilisi jooni üle kantakse, sõltub mitmest tegurist. Selle näitlikustamiseks sobib kasutada Williamsi ja Hammarbergi (1998) vaikekeele (ingl *default supplier language*) hüpoteesi: iga õpitava keele puhul kujuneb õppija varasemate keelte hulgast välja üks, millest vaikimisi jooni üle kantakse. Selle hüpoteesi kohaselt toimub transferents vaikimisi pigem ühest võrkeelest teise ja mitte emakeelest õpitavasse keelde, eeldusel, et lähtekeelt tuntakse piisavalt hästi, sellega puututakse pidevalt kokku ja see on tüpoloogiliselt/tajutavalt piisavalt sarnane.

Williamsi ja Hammarbergi vaikekeele hüpotees seostub otseselt käesoleva doktoritöö jaoks läbi viidud uurimisega: viimase lähteimpulsiks oli tähelepanek, et Tartu Ülikooli hispaania filoloogia tudengite lõputöodes võib (eriti just mustandifaasis) täheldada märkimisväärset teiste keelte (leksikaalset) mõju ning põhiliselt on mõjutajaks inglise keel, mitte tudengite emakeel - eesti keel. Uurimuse eesmärk oligi analüüsida, millisel kujul ja mis ulatuses võib nendes töodes transferentsi täheldada. Selleks viidi TÜ hispanistika eriala lõpetanute hulgas esmalt läbi küsitlus, et saada andmeid autorite keelelise tausta kohta ja võtta nõusolek tööde uurimusse kaasamiseks (vt Apéndice/Lisa 1). Seejärel koostati tekstikorpus ELEACTAR (Corpus Tartuense de Español Estudiantil

²⁵ Bibliograafias hispaaniakeelse ortograafia järgi Vygotski.

Académico ehk Tartu akadeemilise hispaania keele õppijakorpus), millesse kuulub 73 aastatel 2004-2014 kirjutatud bakalaureuse- ja magistritööd. Töödest kõrvaldati teksti sisusse mitte puutuvad või kordavad osad (sisukord, teistes keeltes koostatud kokkuvõtted või lisad, bibliograafia), mille tulemusena valmis 884 308 sõna sisaldav korpus. Lisaks koostati paralleelkorpus Córdoba Ülikooli doktoritöödest (6 aastail 2000-2013 kaitstud väitekirja), mis on võrreldava sisu ja mahuga ning annab võimaluse kõrvutada sõnade esinemissagedust ning kasutusviise emakeelsete kirjutajate filoloogiliste tekstidega.

Korpusuuring viidi läbi kolmes osas. **Esimeses etapis** analüüsiti detailselt viit BA lõputööd (alapeatükid 6.1 ja 6.2: juhtumiuuringud, 5% kogu korpusest), et kaardistada, milliseid kõrvalekaldeid kirjakeele normist esineb, kui suur osa on leksikaalsetel vigadel ja kui suurt hulka kõrvalekalletest võib seostada sarnaste leksikaalsete või grammatiliste vormidega eesti ja/või inglise keeles. Eesti keele mõjude uurimine grammatilisel tasandil on komplitseeritud, sest tavakasutaja vaatenurgast²⁶ võib öelda, et meie keeles puuduvad grammatilised artiklid ning eessõnade asemel tugineb grammatika pigem käändelõppudele. Hispaania keeles on artiklid ja prepositsioonid aga ülioluliste funktsioonidega. Käändelõppe võib küll seada teatavasse vastavusse eessõnadega, ent üldiselt on siiski tegemist suhteliselt võõra kategooriaga, nagu ka artikli puhul. Küll aga näitasid küsitluse tulemused, et hispanistika tudengid valdasid enne hispaania keele õppimise alustamist edasijõudnud tasemel inglise keelt, kus tuleb kasutada nii eessõnu kui artiklit. Niisiis võib tõmmata paralleele nende keelekasutuses esinevate kõrvalekallete ja inglise keele vahel:

#5²⁷: *un coro dirigido por señor Radamus*
[= a choir conducted by mister Radamus]
[pro dirigido por el señor Radamus]

#10: *decidieron a establecerse en Argentina*
[= decided to settle in Argentina]
[pro decidieron a establecerse]

Näites #5 ei kasutata inglise keeles artiklit, hispaania keeles on see kohustuslik. #10 illustreerib, et kuigi kõige sagedamini võrdub inglise „to” hispaania eessõnaga „a”, on ka verbe, mis nõuavad teist eessõna või mida kasutatakse üldse ilma eessõnata: *decidir establecerse*.

Mõnel juhul toimisid eesti ja inglise keel sarnaselt, samas kui hispaania keelde ei saanud tähendust/vormi üle kanda. Näiteks võib tuua järgmised laused:

²⁶ See seisukoht on küll lihtsustatud ja sellele leidub ka vastuvaidlejaid (vt nt diskussiooni Pajusalu 1999), ent on keskmise keeleõppija jaoks vastuvõetavaim.

²⁷ Näitelauseid kannavad samu numbraid, mis hispaaniakeelses töös, et kokkuvõtet sellega paremini siduda ja teha soovi korral lihtsamaks nende leidmine.

#60: *la lengua se aprende a través de tomar riesgos y hacer errores*
[= through **making** mistakes
= *vigu tehes*]
[pro **cometer** errores]

Siin on tegemist fraasiga, milles eesti ja inglise keeles kasutatakse verbi „tegema”/„make”, samas kui hispaania keeles vigu „sooritatakse”: „cometer errores”.

#62: *...una característica **afiliada** primero **con el** cuento moderno, pero asociado generalmente con el posmodernismo*
[= **seotud** modernistliku jutustusega
= {**affiliated**} **associated with** the modernist (short) story]
[pro {**afiliada al**} **asociada con** cuento moderno]

Selles näites kasutatakse eesti keeles kaasaütlevat käänat ja inglise keeles eessõna „with“, ent hispaania keeles vastav eessõna „con“ ei sobi, verb „afiliado“ nõuab eessõna „a“. Õigupoolest ei sobi verb „afiliar“ sellesse lausesse üldse, korrektsem oleks „asociar“, ent sellise verbivaliku puhul on tegemist ebasobiva eessõnaga.

Leidus ka juhtumeid, kus kõrvalekaldeid saab seostada ainult eesti keele mõjuga, kuigi, nagu peagi näha, oli neid märkimisväärselt vähe. Näiteks võib tuua järgmise lausekonstruktsiooni:

#41: *En el segundo caso la traductora **ha querido** explicitar que se está diciendo un nombre y **usado**, esta vez, el adverbio nimepidi.*
[= tõlkija **on tahtnud** ... ja **kasutanud**]
[pro **ha querido** explicitar ... y **ha usado**]

Selles näites on tegemist olukorraga, kus eesti keeles abiverbi teise põhiverbi juures ei korrata, samas kui inglise ja hispaania keeles on kordamine vajalik: “ha querido... y ha usado...”, “has wanted to... and has used...”. Siinkohal tuleb ka ära märkida, et üldiselt jäi lausete süntaktiline analüüs käesoleva töö huviorbiidist välja, üles tähendatud said ainult mõned kõige iseloomulikumad konstruktsioonid nagu ülaltoodu.

Kõige arvukamalt oli hälbimist grammatilisel tasandil (298 juhtu 529 tuvastatud kõrvalekaldest), kus probleemseimateks kategooriateks osutusid ootuspäraselt artikli ja eessõnade kasutamine. Huvitaval kombel ja vastavalt vaikekeele hüpoteesile seostus inglise keelega suurem hulk grammatilise tasandi hälbimisi kui eesti keelega: 23 kõrvalekalde puhul sai tõmmata paralleeli eesti keelega, 49 puhul inglise keelega ja 12 juhul toimisid nii eesti kui inglise keel sarnaselt, aga erinesid hispaania keelest. Kokku võis grammatilistest kõrvalekalletest transferentsiga seostada 28,2%. Kokkuvõttes nähtus viiest juhtumiuuringust, et kõigist tuvastatud grammatilistest, ortograafilistest ja leksikaalsetest kõrvalekalletest võis transferentsiga seostada 28,9%.

Kõige rohkem oli transferentsihälbeid leksikaalsel tasandil: 46,5% (59/127, st peaaegu pooli) kõrvalekalletest võis seostada kas inglise- või eestikeelsete paralleelvormidega. Üldse moodustasid sõnavaravead ligikaudu veerandi kõigist tuvastatud kõrvalekalletest (24%). Kõige probleemsemateks sõnadeks, mida võis järgnenud korpusuuringu põhjal ka üldistada kogu korpussele, olid:

Eestikeelne sõna	Inglisekeelne sõna		Hispaaniakeelne petlik tuttav		Hispaaniakeelne õige vaste
(tutvustama, sisse juhatama)	introduce	ei ole alati	introducir	vaid	presentar
(peegeldama, kujutama)	reflection/reflect	ei ole alati	reflexión/reflexionar	vaid	reflejo/reflejar
kompromiss	compromise	ei ole	compromiso	vaid	transigencia, acuerdo mutuo
teoreetiline	theoretical	ei ole enamasti	teorético/a/s	vaid	teórico

Paksus kirjas sõnad olid eksitavad nii eesti kui inglise keeles, st nende korrektseks kasutamiseks tuleb eesti emakeelega õppijal ületada kahekordne takistus: jõuda äratundmisele, et hispaaniakeelsed sõnad ei toimi sarnaselt kummagi keelega, mida muidu kõige rohkem kasutatakse. Selliseid sõnu/ väljendeid aga, mida oleks saanud seostada ainult eesti keele mõjuga, oli kõigi viie juhtumiuuringu kohta viis. Erinevalt inglise keelega seonduvatest juhtudest võis nende puhul täheldada, et pigem polnud tegemist niivõrd „petlike tuttavate“ kui sõnadega, millel puhul ühele eestikeelsele sõnale vastab hispaania keeles mitu sarnast sõna:

#25: *Para los soldados de Remarque y Barbusse son importantes las cosas más fáciles de la vida como sobrevivir, comer y dormir.*
 [= **lihtsad** asjad elus]
 [pro **cosas sencillas**]

Eestikeelsel omadussõnal „lihtne“ on hispaania keeles kolm tavapäraselt vastet: „fácil“, „sencillo“ ja „simple“, millest esimene on kõige laiemalt kasutatav, ent ei sobi siiski igale poole. Nt väljend „lihtsad asjad (elus)“ on üsna leksikali-seerunud ja hispaania keeles kasutatakse „cosas sencillas“. Üks huvitav eesti keelest tingitud kõrvalekalle esines näites #85:

#85: *Si queremos a decir esto **en porcentos**, significa que ~2,9% de las palabras que aparecen en el Corán son los arabismos.*
 [= kui soovime seda väljendada **protsentides**, ...]
 [pro si queremos expresar esto **con un porcentaje**, ...]

Siin tuleks tähelepanu pöörata tõigale, et kui „protsent“ eesti keeles on nimisõna ja võib tähendada nii „sajandikku arvust“ kui „osakaalu või sisaldust protsen-

tides väljendatuna” (EKSS), siis hispaania (ja ka inglise) keeles on selleks kaks erinevat vahendit, vastavalt määruslik väljend „por ciento” ja nimisõna „porcentaje”.

Juhtumiuuringud näitasid, et inglise keelest tulenevaid kõrvalekaldeid oli märkimisväärselt rohkem kui eesti keelest põhjustatud: kokku esines 529 hälbi- mist, millest 42 olid seostatavad eesti keele transferentsiga, 86 inglise keelega ning 25 eesti ja inglise keele kombineeritud mõjuga. Niisiis sai Williamsi ja Hammarbergi vaikekeele hüpotees taas toetust ja kokkuvõttes võib järeldada, et **eesti emakeelega keeleõppijad kannavad hispaania keelde pigem üle inglise keele kui sarnasema keele ja võõrkeele jooni, seda nii grammatilisel kui eriti leksikaalsel tasandil.**

Järgmises etapis analüüsi, kas juhtumiuuringutes tuvastatud transferentsi- põhised leksikaalsed vead, n-õ **petlikud tuttavad** ehk **väärkognaadid**, on isikuomased või üldistatavad uurimisobjektiks olnud õppijakeele korpusele. Tuleb mainida, et terminid „petlikuttav” ja „väärkognaat” on töös läbivalt kasutuses oluliselt laiemas tähenduses kui tavaliselt: nagu ka Odlin 1989, Carroll 1992, Granger 1993, Frantzen 1998, Chacón Beltrán 2000, Prado 2009 ja Jiang 2000, leian, et tavakasutaja ja õppija seisukohast ei ole otstarbekas lähtuda etümoloogilisest kriteeriumist, vaid sellest, kas elemente tajutakse sarnaste või võrreldavatena. Samuti võib tuttavlikkust laiendada grammatilistele ja isegi morfoloogilistele joontele (vt Meriläinen 2006): näiteks kui enamasti kasu- tatakse inglise ja hispaania artikleid võrreldavalt, nii, et *a = un, una* ja *the = el/la/los/las*, siis juhtudel, kus selline võrdlus paika ei pea, on tegemist petliku tuttavaga. Teise näitena võib tuua inglise keele eessõna *in* ja hispaania keele eessõna *en*, mis valdavalt võrduvad eesti keele seesütleva käändega; juhul, kui see nii pole, on see paralleel samuti petlikuttav. Võrreldes varasemate uuri- muste terminikasutust, lähtealuseid ja metodoloogiat käesolevaga, võib järeldada, et **petlike tuttavate mõiste piiramine sõnavaraga tuleneb eelkõige sellest, et varem ongi keskendunud ainult leksikaalsele tasandile ja pigem retseptiivsetele oskustele**, mitte tekstiloomele tervikuna, nagu oli minu ees- märgiks. Kui vaadelda produktsiooni kõigil selle tasanditel, on selgelt näha, et **transferents toimub igas vallas** ja võib seetõttu ka hälbida.

Nagu öeldud, keskenduti uurimuse **teises etapis** juhtumiuuringutest leitud 38 leksikaalse petliku tuttava analüüsile ELEACTARis ja võrdluseks koostatud paralleelkorpuses. Selle eesmärk oli vaadelda, kas tegemist on isikuomaste kõrvalekalletega või kasutatakse neid korpuses laiemalt. Lisaks ülalpool tabelis toodud neljale kõige probleemsemale sõnale (hisp *introducir, reflexionar/ reflexión, compromiso* ja *teorético*), mida kasutasid hälbinud tähenduses mit- med autorid, võis ka näha üksikjuhtumeid, mida võib sarnaste omaduste põhjal üldistada: näiteks oli inglise keele põhjal ning ka eesti keele toel leitudatud määrsõnu, mida hispaaniakeelsetes tekstides ega sõnaraamatutes ei leidu:

*póstumamente (vrd ingl *posthumously* ja eesti „postuumselt”)

*fluentemente (vrd ingl *fluently*, mis eesti k vastab samuti määrsõnale „sora- valt”) *subsiguientemente (vrd ingl *subsequently*)

*consistentemente (vrd ingl *consistently*)

*definidamente (vrd ingl *definitely*)

Samuti leidis ka erinevatest etümoloogilistest arengutest või tuletusreeglitest põhjustatud kõrvalekaldeid:

**respecto* (ingl *respect*, e.k. respekt, austus) vs *respeto*

**contracto* (*contract*) vs *contrato*,

**puntuación* (*punctuation*) vs *puntuación*,

**inmotivado* (= *unmotivated*) vs *desmotivado*

Sellisel võib väita, et lisaks laiemalt tuntud veahtlikele sõnadele leidub õppijate kirjatöodes olulisel hulgal n-õ isikupäraseid transferentsivigu: kõrvalekaldeid, mis ei ole piisavalt laialdased, et jõuaksid konkreetset õppematerjalidesse, ent mis üldistatuna viitavad vajadusele **end kõrvalt jälgida ja kontrollida, ega kirjutatusse ei ole sisse jäänud sõnu, mida arvad teadvat, aga mida tege-likult pole üldse olemas või mida kasutatakse/kirjutatakse teisiti.**

Samuti oli tulemustest näha, et Williamsi ja Hammarbergi (1998) vaikekeele hüpotees kehtis endiselt: peamised mõjud pärinesid esimesest võõrkeelest, mis oli tüpoloogiliselt sarnasem, ning mitte emakeelest. Huvitavalt kombel oli ka proportsioon eesti keele, inglise keele ja nende kattuva leksikaalse mõju vahel sama nagu juhtumiuuringute leksikaalsete kõrvalekallete puhul, kuigi juhtumiuuringutes ja ELEACTARi analüüsis vaadeldi mõneti erinevaid aspekte: juhtumiuuringutes transferentsihälvete osakaalu kõigi kõrvalekallete hulgas, korpusanalüüsis aga eesti ja inglise keele ning mõlema kombineeritud mõju kõrvalekalletele sõnavarakasutuses, võrreldes neid korrektsete sõnakasutustega.

Üldiselt võib aga öelda, et ELEACTARis sisalduvad tekstid on žanrist tulevalt korduvalt üle kontrollitud ja nende keeleline korrektsus on märkimisväärtne. Samuti oli esimeses etapis detailselt läbi töötatud vaid 5% kogu ELEACTARist, samas kui ülejäänud 95% sisaldas kahtlemata hulgaliselt teisi isikupäraseid transferentsivigu, mida veel ei olnud tuvastatud. Samuti erineb akadeemiline keelekasutus oluliselt tava- või üldkeelest, mistõttu lisandus uuringule veel **kolmas etapp**. Selles võrreldi käesoleva konkreetse akadeemilise korpuse tulemusi 100 levinud petliku tuttavaga inglise ja hispaania keele vahel (Roca Varela 2014), eesmärgiga näha, kui probleemsed on need 100 sõna akadeemilises kontekstis ning kui suures osas kattuvad juhtumiuuringutes täheldatud leksikaalsete kõrvalekalletega. Leidsin, et nimekirjas sisalduvast 100 sõnast esines ELEACTARis 18 sõna puhul tavatähendusest hälbivat kasutust, kusjuures 6 neist esinesid samasuguste kõrvalekalletega ka paralleelkorpuses. Kõige levinumad veahtlikud sõnad olid järgmised:

Eestikeelne sõna	Ingliskeelne sõna		Hispaaniakeelne petlik tuttav		Hispaaniakeelne korrektne vaste
tegelane	ingl <i>character</i>	ei ole hisp	<i>carácter</i>	vaid	<i>personaje</i>
toetama	ingl <i>support</i>	ei ole hisp	<i>soportar</i>	vaid	<i>apoyar, sostener</i>
ilmne, nähtav	ingl <i>apparent</i>	ei ole hisp	<i>aparente</i>	vaid	<i>evidente, patente, visible</i>
Taipama	ingl <i>realize</i>	ei ole hisp	<i>realizar</i>	vaid	<i>darse cuenta de, comprender</i>

Ülejäänud sõnad esinesid üksikjuhtudel. Lisaks oli ka neli sõna, mida olid eksitavas tähenduses kasutanud ainult Córdoba autorid, samas kui eestlaste jaoks ei olnud need probleeme tekitanud: *comprensivo* tähenduses „ülevaatlik” (vrd ingl *comprehensive*), *tópico* tähenduses „teema” (vrd ingl *topic*), *pretender* tähenduses „teesklemata” (vrd ingl *pretend*) ja *actual* tähenduses „tegelik” (vrd ingl *actual*). Siiski peab märkima, et neljast kolm esinesid hälbinud tähenduses ainult ühe autori töös, nii et kindlasti ei olnud tegemist laialt levinud kõrvalekalletega.

Nii teises kui kolmandas etapis võis näha, et enamasti tulenesid probleemid tähendusväljade osalisest kattumisest: nt *character* on teatud olukordades sama mis *carácter*, *introduce* sama mis *introducir* jne, aga sageli seda paralleeli kasutada ei saa. Kahe etapi tulemusi võrreldes on näha, et emakeelsete autorite puhul (st Córdoba paralleelkorpus) oli hälbinud kasutuste osakaal enam-vähem sama: 0,9% ELEACTARis täheldatud veaohlike sõnade puhul ja 1,5% Roca Varela levinud petlike tuttavate puhul. Küll aga oli oluline vahe eestikeelsete õppijate sõnakasutuses: ELEACTARile omased, teise etapi vead moodustasid uuritud sõnade kõigist kasutustest 8,2%, samas kui üldkeeles levinud viga (kolmas etapp) esines 3,6% kõigist kordadest, mil neid sõnu ELEACTARis kasutati. Ainus kattuv sõna kahe etapi vahel oli *carácter*. Sellest nähtub, et kuigi suurem osa hälbinud sõnakasutustest tulenes kas inglise keele erinevusest võrreldes hispaania keelega või eesti ja inglise keele koosmõjust, on eesti emakeelega õppijatel siiski teistsugused vead, kui need, millele petlike tuttavate nimekirjad või sõnaraamatud tähelepanu juhivad. Sellised materjalid võivad transferentsi kui nähtuse tutvustamisel olla väga väärtuslikuks abiks, ent õppijatel on siiski isikupärased probleemid ja ükski nimekiri ega isegi eksitussõnade sõnaraamat ei saa olla ammendav.

Nagu märgib Merrill Swain (2009), tõstab metalingvistiline arutelu keele olemuse fookusesse, sellel on kognitiivse arengu toetamise eesmärk. Sellele tõdemusele keskendub töö viimane, seitsmes peatükk, mis liidab teoreetilises ja empiirilises osas tehtud tähelepanekud terviklikuks pedagoogilise sisuga kokkuvõtteks. Nagu selles tõdetakse, on keeltevahelise transferentsi teema üks suurepäraseid võimalusi metalingvistilise aruteluga keeletunnis tegelemiseks. Selle kaudu õpitakse märkama mustreid, otsima paralleele, mida saab ära kasutada, tundma ära veaohlike olukordi. Teisisõnu tuleks õpetada õppijad keelte vahele „sildu ehitama” (Herdina ja Jessner 2002, Corcoll López ja González-Davies

2016). Samuti aitab selline tegevus jõuda äratundmisele, et erineva varasema keelepagasiga õppijad alustavad uute keelte omandamist erinevalt stardipositsioonilt, st sõltuvalt varem õpitud keeltest (nii emakeelest kui võõrkeeltest) võib olla vähemal või suuremal määral sõnu ja struktuure, mis on tuttavaga sarnased. Sellisel tasandil aruteluga ei ole aga võimalik tegeleda implitsiitselt, üritades luua võimalikult loomulikke keeleõppetingimusi. See nõuab eksplitsiitset käsitlemist. Eriti suurt kasu võib sellisest arutelust olla grupis, mille keelepagas on sarnane, st võrdlustest saavad aru kõik õppijad (Lightbown 1985, Lightbown ja Spada 2000, Lengeling 1995). Eraldi tähelepanu väärivad petlikud tuttavad, sest nagu öeldud, ei ole sageli põhjust kahtlustada, et sarnane kuju kannab endas teistsugust tähendust või pigem teistsugust tähendusvälja. Nagu nähtus ka empiirilise uurimuse tulemustest, seisneb probleem enamasti selles, et osaliselt tähendusväljad kattuvad, aga kõigis olukordades mitte. Pakun siinkohal kokkuvõtvalt välja mõned võimalikud küsimused keeltevahelise võrdlusoskuse arendamiseks:

- Millisele varem tuttavale keelele õpitav keel kõige rohkem sarnaneb?
- Milliseid teistest keeltest tuttavaid struktuure saame õppimise juures ära kasutada?
- Kui palju on sõnu, mis tunduvad tuttavad?
 - Kui mõni sõna tundub tuttav, kas ma tean, mida see tähendab, või arvan, et tean?
 - Kas ma olen seda sõna kohanud piisavalt tihti ja piisavalt selges kontekstis, et seda ilma lisainfot otsimata ise kasutada?
 - Kui suur on semantiline üksus? Kas tähendust kannab sõna üksi või suurem ühik, kas seda võib tõlgendada sõna-sõnalt või mitte?
- Kui soovin mõnd sõna või väljendit kasutada, tean ma kõige tõhusamaid ja kiiremaid viise, kuidas kontrollida selle täpset tähendust ja kasutusvõimalusi?

Sellised küsimused kutsuvad üles inimkeele toimimist abstraktsemal tasandil analüüsima ja illustreerivad selle kompleksust. Lisaks kasvatavad need õppija teadlikkust ja aitavad kaasa iseseisvusele, toetades selle kaudu ka enesekindlust. Kui aimamise ja katse-eksituse puhul jääb alati kahtlus, kas saadi õigesti aru, siis kindel teadmine annab julgust, rohkem kogemusi kasvatab kindlustunnet. Eriti oluline on see keeleõppe kõrgemal, professionaalsel või akadeemilisel tasemel.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Mari Kruse (kuni 05.07.2007 Mari Riistop)
Sünniaeg: 22.03.1983, Tallinn
Kodakondsus: eesti
E-post: mari.kruse@ut.ee

Hariduskäik:

alates 2012 doktoriõpe, Tartu Ülikool, Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, germaani-romaani filoloogia õppekava
2005–2007 kirjaliku tõlke magistriõpe, Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond
2001–2005 bakalaureuseõpe, Tartu Ülikooli, filosoofiateaduskond, hispaania keele ja kirjanduse õppekava (*cum laude*)

Teenistuskäik:

alates 2014 hispaania filoloogia assistant, Tartu Ülikool, humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride kolledž
2006–2014 hispaania filoloogia assistent, Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, germaani, romaani ja slaavi filoloogia instituut
2005–2006 hispaania filoloogia erakorraline assistent, Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, germaani, romaani ja slaavi filoloogia instituut

Publikatsioonid:

Kruse, Mari (2014). Võõrkeeleõpe kui sotsiaalne, sünergiline ja teadvustatud protsess. - Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri ESUKA / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics JEFUL, 5 (3), 37–56.
Leijen, Djuddah; Marge Käsper, Ülle Türk, Pille Põiklik, Mari Kruse, Anni Jürine, Kersti Lepajõe (2015). Analysing academic writing practices at the University of Tartu: A multifaceted perspective on languages, teaching, and traditions. - Kääramees, Ivi; Gyla Pesur, Ulvi Renser, Mare Roes, Kärt Rummel, Hele Saar, Katrin Sune (Eds.). EATAW 2015 8th Biennial Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing. Academic Writing in Multiple Scholarly, Socio-Cultural, Instructional and Disciplinary Contexts: Challenges and Perspectives. Conference Programme (161–162). Tallinn University of Technology.

Teadusorganisatsiooniline tegevus:

2015- Hispaania Rakenduslingvistika Liidu (AESLA) liige

CURRÍCULUM VÍTAE

Nombre: Mari Kruse (hasta 05/07/2007 Mari Riistop)

Fecha de nacimiento: 22/03/1983, Tallín, Estonia

Ciudadanía: estonia

Correo electrónico: mari.kruse@ut.ee

Formación académica:

desde 2012 estudios de doctorado en Lenguas y Literaturas Germánicas y Romances, Universidad de Tartu, Facultad de Humanidades

2005-2007 estudios de máster en traducción, Universidad de Tartu, Facultad de Humanidades

2001-2007 licenciatura en Lengua y Literatura Española, Universidad de Tartu, Facultad de Humanidades (*cum laude*)

Experiencia profesional:

desde 2014 profesora titular de filología hispánica, Universidad de Tartu, Colegio de Lenguas y Literaturas Mundiales

2006-2014 profesora titular de filología hispánica, Universidad de Tartu, Instituto de Filologías Germánica, Romance y Eslava

2005-2006 profesora asociada de filología hispánica, Universidad de Tartu, Instituto de Filologías Germánica, Romance y Eslava

Publicaciones:

Kruse, Mari (2014). Võõrkeeleõpe kui sotsiaalne, sünergiline ja teadvustatud protsess. - Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri ESUKA / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics JEFUL, 5 (3), 37-56.

Leijen, Djuddah; Marge Käsper, Ülle Türk, Pille Põiklik, Mari Kruse, Anni Jürine, Kersti Lepajõe (2015). Analysing academic writing practices at the University of Tartu: A multifaceted perspective on languages, teaching, and traditions. - Kääramees, Ivi; Gyla Pesur, Ulvi Renser, Mare Roes, Kärt Rummel, Hele Saar, Katrin Sune (Eds.). EATAW 2015 8th Biennial Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing. Academic Writing in Multiple Scholarly, Socio-Cultural, Instructional and Disciplinary Contexts: Challenges and Perspectives. Conference Programme (161-162). Tallinn University of Technology.

Pertenencia a asociaciones profesionales:

desde 2015 miembro de la Asociación Española de Lingüística Aplicada

CURRICULUM VITAE

Name: Mari Kruse (until July 5th, 2007, Mari Riistop)

Date of birth: March 22nd, 1983, Tallinn, Estonia

Citizenship: Estonian

E-mail: mari.kruse@ut.ee

Education:

from 2012 doctoral studies in Germanic and Romance Languages and Literatures, University of Tartu, Faculty of Humanities
2005-2007 master in translation, University of Tartu, Faculty of Philosophy
2001-2005 bachelor studies in Spanish language and literature, University of Tartu, Faculty of Philosophy (*cum laude*)

Employment:

from 2014 assistant in Spanish language and literature, University of Tartu, College of World Languages and Literatures
2006-2014 assistant in Spanish language and literature, University of Tartu, Institute of Germanic, Romance and Slavic Languages
2005-2006 extraordinary assistant in Spanish language and literature, University of Tartu, Institute of Germanic, Romance and Slavic Languages

Publications:

Kruse, Mari (2014). Võõrkeeleõpe kui sotsiaalne, sünergiline ja teadvustatud protsess. - Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri ESUKA / Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics JEFUL, 5 (3), 37–56.
Leijen, Djuddah; Marge Käsper, Ülle Türk, Pille Põiklik, Mari Kruse, Anni Jürine, Kersti Lepajõe (2015). Analysing academic writing practices at the University of Tartu: A multifaceted perspective on languages, teaching, and traditions. - Kääramees, Ivi; Gyla Pesur, Ulvi Renser, Mare Roes, Kärt Rummel, Hele Saar, Katrin Sune (Eds.). EATAW 2015 8th Biennial Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing. Academic Writing in Multiple Scholarly, Socio-Cultural, Instructional and Disciplinary Contexts: Challenges and Perspectives. Conference Programme (161–162). Tallinn University of Technology.

Membership in professional associations:

from 2015 member of the Spanish Society for Applied Linguistics

DISSERTATIONES PHILOLOGIAE ROMANICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Anu Treikelder.** Le passé composé de l'ancien français : sémantique et contexte. Une étude sur corpus en contraste avec le passé composé en français moderne. Tartu, 2006, 238 p.
2. **Tanel Lepsoo.** Autorifiguuri avaldumine tänapäeva prantsuse näitekirjanduses: representatiivsest ise-subjektist efemeerse ise-subjektini. Tartu, 2006, 203 p.
3. **Klaarika Kaldjärv.** Autor, jutustaja, tõlkija Borgese autofiktsioonid eesti keeles. Tartu, 2007, 347 p.
4. **Reet Alas.** Les valeurs du conditionnel français et estonien. Tartu, 2012, 239 p.
5. **Triin Lõbus.** Aja kujutamine hispaaniakeelses narratiivis. Loomaailma konstrueerimine keele ajavormide kaudu. Tartu, 2012, 218 p.
6. **Merilin Kotta.** Manifestaciones del proceso de escritura en la narrativa breve catalana actual. Tartu, 2013, 258 p.
7. **Marge Käsper.** Présenter des ouvrages académiques en sciences humaines et sociales en français et en estonien. Pistes contrastives pour étudier les cultures discursives dans les comptes rendus de lecture français et estoniens. Tartu, 2017, 303 p.