TRANSFERENCIA POSITIVA DE L1, CHINO Y L2, INGLÉS, EN L3, ESPAÑOL, PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE TRANSFERENCIA SINTÁCTICA NEGATIVA DE L1 Y L2 EN L3 DE UNIVERSITARIOS TAIWANESES

MARÍA ANTONIA GARCÍA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD TAMKANG DE TAIPEI

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se propone evaluar los resultados de la aplicación de una metodología de tipo Atención a la Forma, basada en la estrategia de procurar una transferencia positiva de la L1, chino y de la L2, inglés, en la L3, español, de estudiantes universitarios taiwaneses, para el tratamiento didáctico de un tipo de errores en su L3, que también tienen su procedencia, por transferencia negativa, simultáneamente en su L1 y en su L2.

Ya que la transferencia negativa tiene su origen en la L1 y en la L2, el tratamiento didáctico acude a esas mismas lenguas, china e inglesa, como fuentes de una estrategia didáctica que oriente la aplicación de un grado adecuado de AF.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Transferencia interlingüística*

Varias investigaciones experimentales sobre transferencia lingüística positiva y negativa (Adjemian, Gass y Selinker y Sajavaara 66-79) han demostrado que las reglas de la L1 afectan al uso que el estudiante hace de la L2 y que, si ambas lenguas tienen similitudes, ofrecen una valiosa fuente de transferencia positiva, como estrategia de aprendizaje.

2.2. *Transferencia lingüística entre el inglés y el español*

Entre las transferencias lingüísticas más abundantemente estudiadas durante los últimos años están las negativas de español, L1, en inglés, L2, y las de inglés, L2, en español, L1, especialmente en relación con el tipo de interlengua denominado "spanglish". Contamos también con interesantes estudios sobre transferencias positivas entre ambas lenguas (Krippner, García 371-92, Nagy, García, Durgunoglu y Hancin 241-59, Hancin-Bhatt y Nagy), pero son llamativamente escasos los estudios dirigidos a la interacción de ambas lenguas, cuando el inglés es L2 y el español es L3 de hablantes de distintas L1, como chino (Hsueh Lo Lu 185-96, García Martínez 62-9) o japonés (Fernández Alonso).

2.3. *Metodología didáctica de Atención a la Forma (AF)*

La atención a la forma (AF) se sitúa en un término intermedio entre el tradicional aprendizaje de formas lingüísticas de atención a las formas (AFs) y la ausencia de recursos gramaticales de programas de atención al contenido (AC) (Besse y Porquier, Omaggio, Celce-Murcia, Swain y Lapkin, Chaudron 127-61, Ortega 73-7, Spada y Lightbown 205-24, VanPatten, Batstone, Bygate y Williams, Woods, Lyster y Ranta, Ellis, Doughty y Williams, Alonso y Martínez 325-31, Lightbown y Spada, Thornbury, Muñoz, Larsen-Freeman, Hinkel y Fotos).

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Se plantea, como hipótesis inicial de investigación, que dos grupos de universitarios que reciben un tratamiento didáctico basado en corrección de errores y en AF, para un tipo de transferencia sintáctica en L3, español, simultáneamente procedente de L1, chino y de L2, inglés, pueden obtener un número significativa-

mente mayor de aciertos que el grupo de control, que sólo cuenta con corrección de errores.

La segunda hipótesis de investigación pronostica la existencia de cierta diferencia en la evolución de los resultados entre los grupos de estudiantes de tercero y de cuarto cursos, capaz de orientar la conveniencia de proporcionar la intervención didáctica estudiada en uno o en otro nivel, con el fin de conseguir su mayor eficacia.

4. TRATAMIENTO DIDÁCTICO

4.1. *Estructuras biactanciales intransitivas y verbos de afección psíquica*

Según Gutiérrez (1879 ss.) pertenecen a esta clase ciertos lexemas verbales relacionados con procesos de experimentación anímica, como *admirar, alegrar, satisfacer, encantar, interesar, divertir, preocupar, molestar* y otros, cuya singularidad reside en la alternancia de su construcción, según el valor de agentividad asumido por el predicado. Dichos verbos permiten dos tipos de estructuras, *agentiva* e *inacusativa*.

La *agentiva* es una construcción transitiva en la que el sujeto desempeña el papel de "agente" y el complemento directo asume la función de "término" o "tema-paciente: *María" la divierte, Sofía la preocupa*. La *inacusativa* consta de un sujeto que afecta a un "experimentante" que no aparece como sujeto, sino como "complemento indirecto": *A Marta le preocupan sus hijos. El arte interesa a los alumnos*.

Vázquez (218, 219) introduce el factor de voluntariedad/involuntariedad en las estructuras denominadas biactanciales intransitivas, citando ejemplos de tal oposición, como los siguientes: *Los niños la molestan* (la causan molestias). *Los niños le molestan* (no le gustan). *Lucas admira tu valentía*. *A Lucas le admira tu valentía*.

4.2. *Características del tratamiento didáctico suministrado a los grupos B y C*

El tratamiento didáctico suministrado a los grupos B y C de participantes en este estudio experimental se ha centrado en la estructura que Gutiérrez denomina *inacusativa*, de los verbos "gustar", "apetecer", "encantar", "molestar", "interesar", "parecer", "importar" y "doler", como ejemplo de un número mayor de ellos.

Dichos verbos no admiten en chino tal construcción *inacusativa*, ya que el sujeto de sus estructuras es de tipo *agentivo*. La confianza de los estudiantes en la validez de la estructura china, L1, para su L3, español, es mayor cuando identifican el mismo tipo de construcción *agentiva* en relación con varios de esos mismos verbos en su inglés, L2. Por ejemplo, la estructura española *inacusativa* "me gusta esto", es *agentiva* en chino "uo sijuan cheko" ("yo gustar esto") y en inglés "I like this" ("yo gusto esto").

A pesar de haber estudiado tales estructuras españolas en sus clases de gramática, los estudiantes persisten en transferir las construcciones de tipo *agentivo* de su L1 y de su L2 en su español, L3. La metodología didáctica que aquí se ofrece consiste en proporcionarles una clave comparativa que también proceda de su L1 y de su L2 y que pueda ser utilizada como transferencia positiva para todas las estructuras de tipo *inacusativo*, es decir, una construcción que, siendo semántica y estructuralmente comparable a la de la L3, exista también en su L1 y en su L2. Tal clave comparativa puede ser adecuadamente representada por las estructuras formadas con el verbo "atraer" que, tanto en inglés como en chino, son semántica y estructuralmente comparables a las de tipo *inacusativo* del español: "esto me atrae", "this atracts me", "cheko shiin uo", semántica y estructuralmente comparables a: "esto me gusta".

A los universitarios de los grupos B y C se les sugiere reflexionar sobre las diferencias de las siguientes estructuras, escritas en la pizarra, mediante preguntas formuladas por la profesora, dirigidas a identificar sus elementos sintácticos:

1. Me gusta Ana (Ana me gusta)	1. Yo amo a Ana
2. Me encanta Ana (Ana me encanta)	2. Yo adoro a Ana
3. Me interesa Ana (Ana me interesa)	3. Yo siento interés por Ana
4. Me importa Ana (Ana me importa)	4. Yo respeto a Ana
5. Me molesta Ana (Ana me molesta)	5. Yo detesto a Ana

A continuación, se les ofrece un marco comparativo con su L2, inglés y, mediante varias preguntas, se dirige el interés de los estudiantes hacia las similitudes estructurales con su L1, chino.

1. I like Ana	1. I love Ana
2. I enjoy Ana	2. I adore Ana
3. I feel interested in Ana	3. I value Ana
5. I can not suffer Ana	5. I detest Ana

Por último, se comentan, también mediante una serie de preguntas a los estudiantes, las similitudes entre las siguientes estructuras, en sus L1, L2 y L3 y se ofrecen, como modelo a utilizar en relación con el resto de los verbos tratados

en este estudio experimental, las formadas con el verbo "atraer", semántica y sintácticamente similar en sus tres lenguas. Con tal modelo, se pide a los estudiantes ofrecer distintos ejemplos, en relación con los verbos incorporados a los textos utilizados para este estudio.

1. Ana siìn uo (Ana me atrae)	1. Uo sijuan Ana (me gusta Ana)
2. Ana atracts me (Ana me atrae)	2. I like Ana (me gusta Ana)
3. Ana me atrae (me atrae Ana)	3. Ana me gusta (me gusta Ana)

5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

Se ha diseñado un estudio experimental de tipo cuantitativo y longitudinal que ha sido desarrollado, en el marco de las clases de tercero y cuarto cursos del Departamento de Lengua Española de la Universidad Tamkang de Taipei, mediante un pretest, un test y un postest, escritos, presentados a tres grupos de universitarios.

La muestra se compone de 95 informantes, que están integrados en tres grupos de estudiantes universitarios, dos de ellos, A y B, de tercer curso y uno, C, de cuarto. Los informantes no han sido seleccionados, sino que los grupos íntegros de cada clase han participado en las pruebas, siempre que no hubiesen faltado durante alguno de los tres días en los que se desarrollaron el pretest, el test o el postest, ni cuando se aplicó la corrección de errores y el tratamiento didáctico de AF.

El grupo A, de control, comprende 29 estudiantes de tercer curso. El grupo B está integrado por 38 estudiantes de tercer curso. Ambos grupos asisten a clases de igual nivel y asignatura, pero forman parte de dos diferentes colectivos, con distinto horario académico. El grupo C consta de 28 estudiantes de cuarto curso.

Tanto el pretest, como el test y el postest consistían en tres diferentes textos en español del mismo número de tradicionales mitos chinos que ofrecían, entre paréntesis, cierto número de verbos en infinitivo. La tarea consistía en escribir dichos verbos, conjugados, sobre el mismo renglón, y en añadir posibles elementos ausentes en la frase, próximos a los paréntesis. No se permitió el uso de diccionarios, otros libros, ejercicios o apuntes durante las pruebas.

Siete de los verbos a conjugar formaban parte de estructuras de tipo *inacusativo*, y algunos otros aparecían en oraciones de tipo *agentivo*. Los mismos paréntesis que contenían los verbos incluían algunos de sus *experimentantes*, sin marcas que pudieran identificarlos con su función sintáctica.

Tras cada texto, las pruebas formulaban tres o cuatro preguntas muy sencillas. Entre paréntesis se indicaba el infinitivo del verbo que se pedía utilizar, en respuestas muy breves. Las preguntas habían sido formuladas de tal modo que sus respuestas requerían una frase de tipo *inacusativo*.

Los verbos que únicamente admitían frases de tipo *inacusativo* eran: "molestar", "gustar", "encantar", "apetecer", "interesar", "parecer", "importar" y "doler", con dos de ellos, "gustar" y "parecer", repetidos en las preguntas finales. De ese modo, los posibles aciertos para el correcto desarrollo de las estructuras de tipo *inacusativo* podían ser entre 0 y 10.

Los tres grupos de participantes recibieron, una semana más tarde, corrección de errores y los grupos B y C, además, el tratamiento didáctico comentado. Pasada una semana, se presentó un test a los participantes, consistente en un texto en español de similares características a las del pretest y se pidió una tarea igual a la del mismo. Unos dos meses más tarde, se ofreció el postest y se pidió el mismo ejercicio ya descrito.

Ni la intención del pretest, ni la orientación de su contenido, habían sido previamente anunciadas a los participantes, con el fin de que pudiera reflejar verazmente la cantidad de transferencias. En cambio, el test fue anunciado.

Ya que el propósito del postest era comprobar el *intake* de los participantes, transcurrido cierto tiempo, éste fue anunciado como tarea con distintos tipos de errores que debían ser identificados y subsanados, evitando cualquier alusión específica al tipo de transferencia estudiado de L1 y de L2 en L3.

Como sistema de calificación de las pruebas, han sido consideradas acertadas las expresiones íntegramente correctas y han sido calificadas con un punto, cada una. Han sido consideradas erróneas las expresiones morfológica o sintácticamente erróneas, independientemente del número de alteraciones que contuviera cada una de ellas.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El siguiente cuadro ofrece las calificaciones de los estudiantes y sus medias.

Observando el cuadro siguiente, las medias de los resultados de las pruebas indican que los tres grupos habían partido de un número bajo de aciertos en el pretest.

Tras el tratamiento didáctico, los grupos B y C consiguen mejores resultados que el grupo de control, A, en el test y en el postest. Un análisis de varianza (ANOVA) indica, con un nivel de significancia de 0.05, que tales diferencias de resultados entre los tres grupos son significativas en los test ($\tau = 5{,}06$), ($\tau = 8{,}47$), ($\tau = 7{,}39$), respectivamente (p. $0.000 < 0.05$) y en los postest ($\tau = 4{,}82$), ($\tau = 6{,}97$), ($\tau = 7{,}17$), (p. $0.000 < 0.05$), aunque los estudiantes también habían partido de medias de aciertos con diferencia significativa en los pretest ($\tau = 3{,}31$), ($\tau = 3{,}81$), ($\tau = 4{,}53$), (p. $0.019 < 0.05$).

	GRUPO A DE CONTROL ESTUDIANTES DE TERCERO			GRUPO B ESTUDIANTES DE TERCERO			GRUPO C ESTUDIANTES DE CUARTO		
	Pretest Media 3,31	Test Media 5,06	Postest Media 4,82	Pretest Media 3,81	Test Media 8,47	Postest Media 6,97	Pretest Media 4,53	Test Media 7,39	Postest Media 7,17
1	4	8	6	1	7	5	3	9	4
2	1	2	3	4	10	7	9	10	9
3	3	6	4	4	10	5	3	7	7
4	4	9	7	5	7	6	4	8	5
5	4	8	7	1	6	3	3	9	10
6	5	8	5	4	8	7	4	7	8
7	4	4	6	4	8	4	4	10	9
8	3	7	5	6	10	8	4	6	7
9	2	5	4	6	10	7	5	9	9
10	2	8	2	3	9	6	4	5	9
11	3	6	4	5	10	6	4	4	3
12	3	4	4	5	10	10	7	9	6
13	2	4	3	4	8	4	3	3	4
14	4	3	4	4	7	4	5	5	6
15	2	1	3	2	7	6	9	8	9
16	4	7	6	4	6	5	4	5	7
17	1	3	3	1	6	6	4	8	10
18	5	9	6	2	7	6	4	5	8
19	3	6	3	4	9	5	5	7	7
20	5	6	7	3	10	9	5	10	10
21	3	3	3	1	9	8	5	10	8
22	4	4	6	2	7	5	5	8	5
23	3	4	5	1	7	4	4	10	9
24	6	6	7	4	9	6	5	7	6
25	3	3	4	10	9	10	3	8	9
26	3	4	5	5	10	9	5	10	8
27	3	2	5	5	10	9	4	7	5
28	3	3	6	2	7	4	3	3	4
29	4	4	7	4	6	5			
30				5	8	10			
31				4	8	8			
32				1	9	10			
33				4	10	9			
34				4	8	10			
35				4	10	9			
36				8	10	10			
37				4	10	10			
38				5	10	10			

Aplicando pruebas estadísticas de T-test (τ– de *student*), con un nivel de significancia de 0.05, dicha diferencia significativa en los pretest es debida a las más altas calificaciones medias de los estudiantes de cuarto curso, del grupo C (τ = 4,53) respecto a los de tercer curso del grupo A (τ = 3,31), (p. 0.001 < 0.05), aunque no existe diferencia significativa entre las calificaciones de la misma prueba entre los grupos B y C (τ = 3,81) y (τ = 4,53), respectivamente (p. 0.109 > 0.05).

Estos datos confirman la hipótesis inicial de investigación que pronosticaba que los grupos B y C, que habían recibido un tratamiento didáctico de AF, además de corrección de errores, para el tipo de transferencia sintáctica estudiada, de L1 y L2 en L3, podrían obtener resultados significativamente mejores que los del grupo de control, A, que únicamente había recibido corrección de errores.

A continuación se ofrecen los detalles de los análisis comparativos de resultados de los grupos A y B, así como de los grupos A y C, obtenidos mediante varias pruebas estadísticas de T-test (t– de *student*), con un nivel de significancia de 0,05.

El grupo de control, A ($\tau = 3,31$) y el grupo B ($\tau = 3,81$) ambos de estudiantes de tercer curso, parten de un número de aciertos sin diferencia significativa en el pretest (p. $0.217 > 0.05$), pero el grupo B, tras el tratamiento didáctico de AF, consigue en el test resultados significativamente mejores ($\tau = 8,47$) que los del grupo A ($\tau = 5,06$), (p. $0.000 < 0.05$). Asimismo, el grupo B ($\tau = 6,97$) conserva en los resultados del postest una superioridad significativa respecto a los aciertos del grupo A ($\tau = 4,82$) en la misma prueba (p. $0.020 < 0.05$).

Relacionando las pruebas del grupo B, entre sí, respecto a su pretest ($\tau = 3,81$) el incremento de aciertos es significativo, tanto en el test ($\tau = 8,47$), (p. $0.000 < 0.05$) como en el postest ($\tau = 6,97$), (p. $0.000 < 0.05$).

El grupo C ($\tau = 4,53$) de estudiantes de cuarto curso, por el contrario, parte de un número de aciertos con diferencia significativa respecto a los del grupo A ($\tau = 3,31$) de estudiantes de tercer curso, en el pretest (p. $0.001< 0.05$) y consigue resultados significativamente mejores ($\tau = 7,39$) que A ($\tau = 5,06$) en el test (p. $0.000 < 0.05$), conservando una superioridad significativa ($\tau = 7,17$) respecto a A ($\tau = 4,82$) en el postest (p. $0.000 < 0.05$). Relacionando las pruebas del grupo C, entre sí, respecto al pretest ($\tau = 4,53$) el incremento de aciertos es significativo, tanto en el test ($\tau = 7,39$), (p. $0.000 < 0.05$) como en el postest ($\tau = 7,17$), (p. $0.000 < 0.05$).

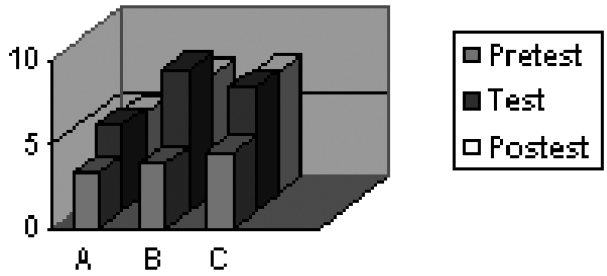
La segunda hipótesis de investigación cuestionaba la variación de la efectividad del tratamiento didáctico, al ser aplicado a estudiantes de tercero y de cuarto cursos.

El grupo B, de estudiantes de tercero ($\tau = 3,81$) y el C, de estudiantes de cuarto ($\tau = 4,53$) partían de resultados en el pretest sin diferencia significativa (p. $0.109 > 0.05$), pero, el grupo B ($\tau = 8,47$) consigue resultados significativamente superiores a los del grupo C ($\tau = 7,39$), (p. $0.028 < 0.05$) en el test. Este resultado indica que la eficacia del tratamiento didáctico ha sido mayor al ser aplicado a estudiantes de tercer curso. Sin embargo, a largo plazo, tal superioridad de resultados no se mantiene, ya que en el postest no hay diferencia significativa entre las calificaciones de los grupos B ($\tau = 6,97$) y C ($\tau = 7,17$), (p. $0.707 > 0.05$).

Hay que añadir que, aunque el tratamiento didáctico de AF haya demostrado ser significativamente mejor que la simple corrección escrita de errores, esta también ha facilitado un incremento significativo de aciertos en el test ($\tau = 5,06$) y en el postest ($\tau = 4,82$) respecto al pretest ($\tau = 3,31$) del grupo de control, A, que no recibió el tratamiento de AF. Aplicado la misma prueba estadística del T-test (t– de *student*), los resultados del test del grupo A son significativamente

superiores a los de su pretest (p. 0.000 < 0.05) y también los aciertos de su postest son significativamente mejores que los de su pretest (p. 0.000 < 0.05).

El siguiente gráfico refleja las diferencias entre las medias de aciertos de los grupos y el nivel de progreso alcanzado en cada prueba.



7. CONCLUSIÓN

La hipótesis inicial de investigación de este estudio, que predecía que los dos grupos de universitarios taiwaneses que reciben un tratamiento didáctico basado en corrección de errores y en AF, para un tipo de transferencia sintáctica en L3, español, simultáneamente procedente de L1, chino y de L2, inglés, obtendrían un número significativamente mayor de aciertos que el grupo de control, que sólo cuenta con corrección de errores, ha quedado confirmada, ya que, aunque todos los grupos experimentan un avance significativo en sus aciertos, tras recibir una simple corrección de errores, el grado de progreso conseguido por los dos grupos que adicionalmente han recibido un tratamiento didáctico de AF es significativamente mayor que el obtenido por el grupo de control, tanto en el test como en el postest.

La segunda hipótesis de investigación pronosticaba cierta diferencia en la evolución de los resultados entre los grupos de estudiantes de tercero y de cuarto cursos, capaz de orientar la conveniencia de proporcionar la intervención didáctica de AF aquí estudiada en uno o en otro nivel, con el fin de conseguir su mayor eficacia.

Partiendo de un pretest sin diferencia significativa, el grupo de estudiantes de tercer curso consigue resultados significativamente superiores a los de los alumnos de cuarto curso, en el test. Pero, al analizar las diferencias a largo plazo, el *intake* de ambos grupos resulta ser muy homogéneo, sin diferencia significativa en el postest.

De ello se desprende que la aplicación de este tratamiento didáctico de AF podría ser similarmente eficaz en tercero o en cuarto cursos. Los estudiantes de

tercer curso parecen haber prestado mayor atención que los de cuarto al tratamiento didáctico de AF y a su posterior aplicación a la prueba escrita, a juzgar por sus resultados significativamente superiores en el test.

Pero el similar enriquecimiento del *intake*, en ambos grupos, a largo plazo, sugiere que el esfuerzo de adquisición más inmediato de los estudiantes más jóvenes no puede ser mantenido con la misma intensidad y que los estudiantes de cuarto asimilan más relajadamente el tratamiento didáctico, pero son más capaces de mantener sus efectos a largo plazo en el *intake*.

Las implicaciones didácticas de este estudio pueden ser así sintetizadas:

A) Es fundamental tomar conciencia de los procesos mentales de los estudiantes de dos lenguas extranjeras como las aquí estudiadas, inglés y español, para el diseño de tratamientos didácticos acordes con sus necesidades y estrategias.

B) Es preciso no perder de vista los objetivos de los alumnos al aprender lenguas extranjeras, que aconsejarán mayores o menores proporciones de intervenciones didácticas de atención al contenido o de atención a la forma, sin que sea necesario prescindir de unas o de otras. Entre los objetivos de los estudiantes universitarios taiwaneses, destacan los relacionados con el uso profesional de la lengua, al que aspiran como futuros profesores de español, diplomáticos, guías de turismo, traductores, etc. La metodología más apropiada para alcanzar el nivel de adquisición acorde con tales aspiraciones profesionales debería contar con una proporción mucho más elevada de intervenciones didácticas de AFs y de AF que la diseñada para estudiantes que pretenden adquirir un sencillo nivel comunicativo.

C) Para estudiantes de lenguas con considerable distancia lingüística de su L1, como es el caso de los taiwaneses que aprenden inglés, español, u otras lenguas europeas, el EC, sin AF, demuestra ser absolutamente insuficiente, lo que ratifica la categórica afirmación de Doughty y Williams (197-261) al defender que las posiciones no intervencionistas son ineficaces, en el mejor de los casos, y perjudiciales, en el peor.

D) Objetivos como el procesamiento y uso de la conjugación verbal española, por ejemplo, por medio de tareas de composición o de conversación, deben contar con un previo referente a la forma gramatical, si trabajamos con universitarios cuya LM carece por completo de tal conjugación, como es el caso de los chinos y los taiwaneses, entre otros, teniendo en cuenta que, como defienden Liceras (354-373) y White (47-62) el estudiante configura el *intake* de acuerdo con la estructura gramatical procedente de lenguas anteriores que haya asimilado hasta ese momento.

BIBLIOGRAFÍA

Adjemian, C. "The transferability of lexical properties". *Language transfer and language learning.* Eds. S. Gass y L. Selinker. Rowley, MA: Newburry House, 1983. 297-320

Alonso, R. y Martínez, P. "Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación". *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1999: 325-31.

Batstone, R. *Grammar.* Oxford: University Press, 1994.

Besse, H. y Porquier, R. *Grammaires et didactique de langues*. Paris: Hatier-Credif, 1984.

Bygate, M., Tonkyn, A., Williams, E. (eds.) *Grammar and the Language Teacher*. New York, Londres: Prentice-Hall, 1994.

Celce-Murcia, M., Hilles S. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

Chaudron, C. "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas". Ed. C. Muñoz, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula.* Barcelona: Ariel, 2000. 127-61.

Doughty, C., Williams, J. (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Ellis, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

Fernández Alonso, M. *Influencia de L2 (inglés) en el aprendizaje de L3 (español) en estudiantes japoneses*. Memoria de Master en Universidad Antonio de Nebrija, 2003.

García, G. "Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic students". *Reading Research Quarterly*, 26 (1991): 371-92.

García Martínez, M. A. *Del multilingüismo histórico chino al español en Formosa y la adquisición multilingüe*, Taipei: Kaung Tang International Publications, 2009.

Gass, S. y Selinker, L. *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1983.

Gutierrez, S. "Los Dativos". Rec. Bosque y Demonte. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2. Madrid: Espasa, 2000: 1855-930.

Hancin-Bhatt, B. y Nagy, W.: "Lexical transfer and second language morphological development". *Aplied Psycholinguistics*, 15 (1994): 289-310.

Hinkel, E. y Fotos S. (eds.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah Nueva York: Erlbaum, 2002.

Hsueh, Lo Lu. "Transferencia lexica y conocimiento morfológico de los alumnos taiwaneses: la contribución de los sufijos al reconocimiento de los cognados". *Séptimo Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Taipei: Universidad Tamkang, 2004. 185-96.

Krippner, S. *Vocabulary guide of cognate words in Spanish and English*. Nueva York: Maimonides Hospital of Brooklyn, 1966.

Larsen-Freeman, D. *Teachingn language: From Grammar to Grammaring.* Boston: Heinle&Heinle, 2001.

Liceras, J. "The role of *intake* in the determination of learners' competence". Eds. S. Gass y Madden. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. 354-73.

Lightbown, P. y Spada, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Lyster, R y Ranta, L. "Corrective feedback and learner uptake: Negociation of form in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997): 37-66.

Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula.* Barcelona: Ariel, 2000.

Nagy, W., García, G. E., Durgunoglu, A. y Hancin, B. "Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading". *Journal of Reading Behavior*, 25 (1993): 241-59.

Omaggio, A. C. *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle, 1986.

Ortega, J. "Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE". *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1 (2001): 73-87.

Sajavaara, K. "Transfer and second language speech processing". Eds. E. Kellerman y M. Sharwood. *Crosslinguistic influences in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon, 1986. 66-79.

Spada, N. y Lightbown, P. M. "Instruction and the development of questions in L2 classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993): 205-24.

Swain, M. y Lapkin, S. *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*, Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

Thornbury, S. *How to Teach Grammar*. Londres: Longman, 1999.

VanPatten, B. *Input Processing and Grammar Instruction.* Norwood, Nueva York: Ablex, 1996.

Vázquez, V. *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1990.

White, L. "The pro-drop parameter in adult second language acquisition". *Language Learning,* 35 (1985): 47-62.

Woods, E. *Introducing Grammar.* Harmondsworth: Penguin Books, 1995.