La referencia a L1 y L2 en el ELE: propuestas a partir de un corpus de aprendices

Lydia Fernández Pereda
Pilar González Ruiz
KU Leuven, Bélgica

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar la arquitectura y el uso del corpus de aprendices "Aprescrilov", por un lado, y demostrar su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe a partir de los resultados de un estudio acabado (el uso de *ser* y *estar* por neerlandófonos) y dos proyectos de tesis (el uso de las preposiciones *a, de, con, por* y *para*, y de los verbos de cambio). Para ello describiremos, respectivamente (1) el corpus, (2) el marco teórico, (3) el estudio de *ser* y *estar*, (4) la metodología de los dos proyectos de tesis, (5) el caso de los verbos de cambio y (6) el de las preposiciones *a, de, con, por* y *para*.

1. El corpus de aprendices "Aprescrilov"

El corpus de aprendices Aprescrilov (Aprender a Escribir en Lovaina) es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de lengua española de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Lessius Hogeschool desde 2004-2005 hasta 2010-2011.

Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de tres instituciones, recogidas entre 2005 y 2011, y fueron anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin,[1] cuya *barra de botones* permite anotar de manera sistemática los problemas o 'errores' contenidos en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción –de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

2. El marco teórico

En nuestros estudios del corpus confluyen dos marcos teóricos:

1. Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/).

1. El Análisis de Errores ("AE", véanse Fernández 1997, 2004, García González 2007, S. Gargallo 1993, 2008, Vázquez 1991, 1999)

2. La Interlengua ("IL", véanse Bueno González 1992, Roldán Tapia 1997, Suby y Asención-Delaney 2009, Torrecilla 2011)

Estos dos marcos se elaboraron ya en el siglo pasado y su interés se ha acrecentado de nuevo gracias a la compilación, descripción y análisis de *corpus de aprendices* (Granger 1996, Nesselhauf 2004, Ellis y Barkhuizen 2005, Díaz-Negrillo y Fernández Domínguez 2006, McEnery *et al.* 2006 en O'Keeffe *et al.* 2007).

Por otra parte, y en relación con el tema de la IL, nos encontramos con la problemática de la referencia a la lengua materna ("L1") y lengua segunda ("L2") o extranjera ("LE") en la clase de lengua extranjera y su impacto sobre el proceso de aprendizaje. Dicha problemática constituye una discusión tradicional en la que siguen defendiéndose varias convicciones extremas sin aportar pruebas objetivas de la plusvalía para ninguna de ellas. La discusión tiene aún más cabida en el contexto multilingüe de la Bélgica donde llevamos a cabo nuestra labor como docentes de Español Lengua Extranjera ("ELE").

Nussbaum (1991) distingue tres grupos de profesores de lengua extranjera: un primer grupo que declara nunca recurrir a la lengua materna, un segundo grupo que defiende el uso de la lengua materna para dar consignas, para ofrecer explicaciones metalingüísticas y para traducir conceptos y palabras difíciles (sobre todo en los niveles de principiantes) y un tercer grupo que sólo utiliza la lengua materna en situaciones de *crisis*, cuando se observa que la comunicación se ha bloqueado. A pesar de la falta de una argumentación detenida a favor de la exclusión de la L1 en el aula, se suele optar por esta posición en la clase de español para adultos (el tipo de enseñanza del español mayoritario en Flandes). No obstante, varios estudios concluyen que el uso exclusivo de la LE contrae desventajas importantes para el proceso de aprendizaje: Suby y Asención-Delaney (2009) se refieren a investigaciones hechas realizadas por Chaudron y por Thompson, que muestran que la lengua simplificada por parte del profesor hace que los estudiantes tengan menos oportunidades para evaluar el input que reciben, que los estudiantes de niveles principiantes de español produzcan un habla muy poco creativa en la LE y que no tengan mejoras significativas en su habilidad de escuchar la LE a pesar de recibir mucho input en la LE por parte del profesor. Por otro lado, la limitación de la L1 al metalenguaje, las instrucciones, las dificultades o los momentos de crisis la degrada al estatuto de un instrumento meramente negativo, sin aprovechar sus posibilidades para reforzar de manera positiva el proceso de aprendizaje. Una de ellas se sitúa en el campo de la *intercomprensión*, que se define como "la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue. En general, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles" (Meissner *et al*. 2004: 16). En esta didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo, varios autores (e.g. Meissner *et al.* 2004, Vez 2007, Carullo *et al.* 2010) parten de la idea de que las estructuras comunes son más beneficiosas que perjudiciales en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma

familia, razón por la cual la UE apoya actualmente varios proyectos cuyo objetivo es desarrollar estrategias, materiales y actividades para promover la intercomprensión y el plurilingüismo en el aprendizaje de las lenguas (e.g. BabelWeb). En lo que sigue ilustraremos a partir de un estudio acabado y dos proyectos de tesis la utilidad de elaborar y analizar corpus de aprendices para la didáctica del ELE.

3. El estudio acabado sobre el uso de 'ser' y 'estar'

El uso de *ser* y *estar* se considera en el ámbito del español para neerlandófonos, tanto como en otros ámbitos de ELE, uno de los problemas típicos de la adquisición de la gramática española. Sin embargo, por falta de datos sobre la adquisición de *ser* y *estar* por los alumnos neerlandófonos, los profesores suelen basarse en su propia intuición, que suele corresponder con los datos sacados de estudios con alumnos ingleses como VanPatten (1987) y Ryan & Lafford (1992), según los cuales los alumnos no nativos ingleses en cursos de inmersión abusan de *ser* en una primera fase.

Sin embargo, De Wolf (2012) concluye a partir de la comparación de dos subcorpus del conjunto de textos de Aprescrilov, que en las redacciones de los alumnos de la KU Leuven el verbo *estar* es el que más problemas plantea en una primera fase, pero que el número de problemas baja rápidamente; en las redacciones de la Lessius Hogeschool, al contrario, se abusa de *ser* en la primera fase y el número de problemas baja mucho más lentamente. Además, un tipo de error llama la atención por su frecuencia más alta que en las redacciones del otro subcorpus, a saber: **es claro que*...

Estos resultados invitan a investigar las causas de las diferencias, lo que lleva a la siguiente hipótesis con respecto a la importancia de la instrucción. En la Lessius Hogeschool se confirma la conclusión de Van Pattten, porque el contexto de enseñanza se caracteriza por un período de instrucción corta y superficial, de modo que se parece a la situación de inmersión de los alumnos ingleses (poca instrucción; las primeras frases se construyen con *ser*: *soy X, soy de X*, etc.); además, la instrucción no entra en los detalles, de modo que no se llega a explicar concretamente el caso de la aparente excepción a la regla general que constituye el caso de *está claro que*. En la KU Leuven el input es detallado desde el principio y se prolonga durante tres años: hay más input sobre *estar* (el verbo "nuevo", puesto que *ser* se parece al único verbo neerlandés *zijn*), por lo que un abuso de *estar* parece lógico; dada la instrucción gradual, es normal que desaparezcan los problemas más rápidamente.

El estudio demuestra, junto con otros a partir del mismo corpus Aprescrilov, la importancia hasta la necesidad de realizar un análisis de errores con el objetivo de optimizar la enseñanza, adaptándola a las necesidades del público. Sin embargo, dado que con respecto a la adquisición de otros aspectos del español por neerlandófonos no está claro en qué medida en la Flandes multilingüe las interferencias se deben al francés (L2) o al neerlandés (L1), nos proponemos ampliar la perspectiva e investigar en el caso de dos proyectos de tesis el impacto de L1 y L2, respectivamente.

4. La metodología de dos proyectos de tesis

Los estudiantes flamencos de español cometen con frecuencia errores a la hora de utilizar los llamados verbos de cambio y algunas preposiciones (*a, de, en, por, para*), dos aspectos del español que, o bien no tienen correspondencia plena en el francés ni en el neerlandés (es el caso de los verbos de cambio) o bien su uso se ve interferido por el francés, L2 de nuestros estudiantes flamencos. Se trata de tema tratados muy tangencialmente por los manuales y los mismos profesores de ELE de Flandes, que suelen carecer de la formación teórica deseada para enseñar a sus alumnos dos temas no exentos de complejidades. Además, hasta ahora no se ha podido determinar de manera objetiva el grado de interferencia con la L1 y L2 de nuestros estudiantes, a saber, neerlandés y francés respectivamente. Por eso queremos comprobar en qué medida los errores se producen por efecto de la interferencia con la primera lengua extranjera por antonomasia de los estudiantes flamencos, es decir, el francés, o con el propio neerlandés.

Las hipótesis que se toman como punto de partida son las siguientes:

1. el análisis de errores del corpus de aprendices *Aprescrilov* sabrá determinar de manera objetiva qué errores se deben a la interferencia con el francés y en qué medida, por un lado, y con el neerlandés, por el otro.

2. si la presentación de los temas se hace de manera contrastiva L1-L2-LE y si está basada en los problemas reales y más frecuentes que nos haya revelado el análisis de errores, los alumnos sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y evitar en mayor medida los escollos de las interferencias típicas español-francés-neerlandés.

El proyecto de investigación consta de dos grandes fases:

Fase 1: subdividida, a su vez, en tres grandes bloques:

a). Estado de la cuestión, lectura de la bibliografía sobre:
- Análisis de Errores e Interlengua
- los verbos de cambio y preposiciones
- el tratamiento de corpus de aprendices

b) Ampliación del corpus escrito con textos de estudiantes belgas francófonos (en colaboración con la UCL de Louvain-la-Neuve) y holandeses (Radboud Universiteit Nijmegen) para comprobar el aumento o disminución de la interferencia del francés y del neerlandés como explicación de dichos errores. En este sentido se supone que el francés produce un mayor número de interferencias en el aprendizaje del español, y que los estudiantes francófonos mostrarán mayor cantidad de errores por influencia de dicha lengua que los estudiantes holandeses, mientras que los flamencos se situarán en un punto intermedio en esta escala entre los francófonos y los holandeses debido al estatuto de L2 del francés en Flandes.

c) Análisis de los textos recogidos en el corpus *Aprescrilov*. Búsqueda de errores cometidos en lo referente a los verbos de cambio y las preposiciones *a, de, en, por, para*, descripción del error, comprobación de hipótesis del grado de interferencia del francés y/o del neerlandés.

Fase 2:

Una vez superada la fase de análisis y ampliación del corpus, a la luz de las conclusiones obtenidas tras el análisis del mismo, se entrará en la parte más creativa del estudio, diseñando un instrumental didáctico que ayude, por un lado, a los profesores a explicar mejor y de forma más clara el tema de los verbos de cambio y el uso de las cinco preposiciones ya mencionadas y, por otra parte, que sirva como instrumento para que los estudiantes aprendan dichas estructuras y cometan la menor cantidad de errores posibles. Este material contrastivo sólo se utilizará en el grupo A, mientras que en el grupo paralelo B se trabajará con materiales más tradicionales.

A continuación, para comprobar la utilidad de dicho material didáctico, se recurrirá a un sistema de comprobación pre- y postest:

- *pretest* en los grupos paralelos de alumnos para medir el grado de aplicación correcta de los verbos de cambio y las 5 preposiciones en español escrito.

- *postest* en los mismos grupos paralelos de alumnos para medir el impacto de dicha presentación contrastiva sobre la calidad del output del proceso de aprendizaje con respecto a ambos temas. Por supuesto, se tendrá en cuenta la literatura existente al respecto, cuidando al máximo una posible contaminación de los resultados obtenidos mediante, por ejemplo, la variedad en el tipo de tareas requeridas o la discreción con los alumnos a la hora de comunicar el propósito de dicho post-test.

Una vez finalizados estos dos proyectos de tesis, en una fase ulterior de la investigación se intentará llevar a cabo una nueva ampliación del corpus mediante material oral grabado y apuntado en las clases, para comprobar la hipótesis de que los alumnos cometan menos errores en la lengua escrita sencillamente por una cuestión de intentar evitar aquellos elementos susceptibles de llevarles a error, algo que el carácter inmediato y menos reflexivo de la lengua oral no permite. El corpus podría ampliarse también con textos escritos de niveles avanzados, en los que el problema de los verbos de cambio en concreto viene dado por la enorme variedad de los mismos en español en comparación con el neerlandés, que sólo dispone de uno (Hanegreefs 2000; Meulman 2003), además de la dificultad que entraña la elección de uno u otro para los estudiantes.

Consideramos que esta tercera fase se corresponderá con una posible investigación ulterior, debido no solo a la gestión del tiempo, sino también a la diferencia sustancial entre el material oral y el escrito y a la dificultad que entraña recogerlos.

En los dos últimos párrafos, explicaremos más en detalle los problemas que se plantean en cada uno de los dos temas.

5. Los verbos de cambio

Los verbos de cambio son los siguientes: *hacerse, volverse, quedarse, ponerse, llegar a ser, convertirse (en)* y los menos frecuentes *tornarse (en), meterse a, trocarse*. Aparecen recogidos bajo esta denominación en apenas dos o tres de los manuales de ELE más utilizados en Flandes (Prisma, Abanico, Gramática en Uso). Además, las gramáticas no suelen prestar mucha atención al tema y, aparte de Mariví Pavón Lucero y Yuko Morimoto (2007), el tema ha sido abordado por Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999) y Rodríguez Arrizabalaga (2001).

Los verbos de cambio son percibidos como problemáticos tanto por los profesores de ELE, que carecen de recursos suficientes para explicarlos, como por parte de los alumnos, ya que todos estos verbos se expresan en neerlandés con un solo verbo, a saber: *worden*, que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal e inexistente del equivalente francés (**devenir*), evitando el uso de los equivalentes españoles o arriesgándose a utilizar uno de ellos al azar.

Además, *worden* presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también *worden*, cuyas posibilidades de traducción en español se ven pues percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua. Dicho esto, insistimos en el objetivo clave de elaborar un material didáctico específico para la explicación de los verbos de cambio que parta de las conclusiones obtenidas a la luz del AE de la IL de nuestros estudiantes flamencos de español.

6. Preposiciones

Con respecto a las preposiciones, a pesar de la atención que se les dedica en los manuales de ELE, y la que nosotros mismos como profesores le dedicamos, sabemos que las preposiciones constituyen uno de los temas que más se resisten a nuestros estudiantes de español. No sólo por la dificultad del tema en sí, sino también por la frecuencia de su uso en español. Se sabe también que es un error frecuente y que se repite en todos los niveles de estudiantes con los que trabajamos.

Sin embargo, como el abarcar el estudio de todas las preposiciones sería un proyecto arduo y fragoso, la tesis va a centrarse en el estudio de cinco preposiciones, a saber: *a, de, en, para y por*. La elección de las preposiciones se justificará basándose en dos motivos: primero, dichas preposiciones son de las más frecuentes en nuestra lengua, y segundo, es en el uso de estas cinco preposiciones donde se ha detectado una mayor interferencia de las otras lenguas.

Los errores se clasificarán según tres tipos:

- Omisión: cuando el estudiante no utiliza una preposición y en español es necesario.
  Ej.: Por la tarde invitamos Betty y Lucho…

- Adición: cuando el estudiante utiliza una preposición y en español no es necesario y además incorrecto.
  Ej.: Aprendo mucha gramática, pero es también importante de practicar una lengua.

- Confusión: cuando el estudiante utiliza una preposición en lugar de otra y es incorrecto.
  Ej.: Puede llover a mares por días.

De una primera aproximación a los errores recogidos en nuestro corpus podemos deducir que no se puede corregir el uso erróneo de la preposición de forma aislada, sino dentro de la estructura en la que se usa. Tampoco se puede dar una simple traducción de las preposiciones, porque ésta no explica todos los usos preposicionales.

La complejidad del tema se desprende también de las siguientes estructuras preposicionales:

- *Vuelta a Bélgica*
- *Vuelta a España* (en referencia a *La vuelta ciclista a España)*
- *Vuelta a la manzana*
- *Vuelta al mundo*
- Vuelta a la tortilla

En todos estos ejemplos se usa la misma preposición en combinación con el mismo lexema, sin que el significado sea idéntico.

En conclusión, los proyectos de tesis se proponen contribuir a la enseñanza y la investigación de ELE en la Bélgica multilingüe, trabajando de forma contrastiva con tres lenguas y analizando la influencia de más de una lengua.

Bibliografía

ALBA DE DIEGO, V. y K. LUNELL (1988): "Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas", en P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (eds.), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359.

BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5.

BERMEJO CALLEJA, F. (1990): "Verbos de cambio o devenir en español", en S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, 47-60.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1992): "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera", en F. Etxeberría y J. Arzamendi (eds.), *Actas del IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Bilbao: AESLA.

BUSTOS GISBERT, J. M. (1999): "Análisis de Errores: Problemas de Tipologización" *Lingüística para el siglo XXI*, vol. I, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 303-313.

BUYSE, K. N. DELBECQUE y D. SPEELMAN (2009): *Adquisición de la expresión escrita. Trampas y pistas concretas en el español del neerlandófono*, Madrid/Averbode: Edelsa/Averbode.

CARULLO, A. M., S. MARCHIARO y A. C. PÉREZ (2010): "Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances", en P. Doyé y F.-J. Meissner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension*, Tübingen: Narr, 250-267.

COSTE, J. y A. REDONDO (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.

DÍAZ-NEGRILLO A. y J. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (2006): "Error Tagging Systems for Learner Corpora", *Revista española de lingüística aplicada*, nº 19.

DELBECQUE N. y L. VAN GORP. (2012): "*Hacerse* y *volverse* como nexo pseudo-copulativo: dos maneras de concebir el cambio en español", en *Bulletin Hispanique* 114 [en prensa].

DE WOLF L. (2012): *Análisis de errores de alumnos neerlandófonos de español. El caso de* ser *y* estar. Tesis doctoral. Lovaina.

EBERENZ, R. (1985): "Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance", *Linguistique comparée et typologie des langues romanes* 2, 460-475.

EDDINGTON, D. (1999): "On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state" [en línea]. *http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf*

ELLIS R. y G. BARKHUIZEN (2005): *Analysing Learner Language*, Oxford University Press.

FENTE, R. (1970): "Sobre los verbos de cambio o devenir", *Filología Moderna*k 38, 157-172.

FERNÁNDEZ, S. (2007): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, S. (1994): "Las preposiciones en la interlengua de aprendices E/LE", en *Actas IV*, ASELE, 367-380.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2007): "Una propuesta de tipología de errores", en *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*, Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

GEERREIRO DE CASTRO, M. A. (1992): *The effective use of L1 in an L2 classroom*, English Teaching Forum, 30/4, 35-36.

GILQUIN, G., S. GRANGER y M. PAQUOT (2007): "Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy", en P. Thompson (ed.), *Corpus-based EAP Pedagogy. Journal of English for Academic Purposes* (IRAL Special issue), 6, 319-335.

GRANGER, S. (1996): "From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora", en K. Aijmer, B. Altenberg y M. Johansson (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*, Lund: Lund University Press, 37-51.

GUITÉRREZ QUINTANA, E. (2005): "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística*, Universidad de Alicante.

HANEGREEFS, H. (2000): *El verbo neerlandés* worden *y su traducción española*. Tesis final de licenciatura. KULeuven.

LICERAS, J. M., (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

McENERY, T., R. XIAO y Y. TONO (2006): *Corpus-based Language studies. An advanced resource*

book, Oxon: Routledge.
MEISSNER, F.-J., C. MEISSNER, H. G. KLEIN T., D. STEGMAN y D. TILBERT (2004): *EuroComRom – Les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurochompréhension*, Aachen: Shaker Verlag.
MEULMAN, T. (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?*. Tesis doctoral, Universidad de Leiden.
MORIMOTO Y. y M. V. PAVÓN LUCERO (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.
NESSELHAUF N. (2004): "Learner corpora and their potential in language teaching", en J. Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: Benjamins, 125-152.
NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", *Signos: teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47.
O'KEEFFE, A., M. McCARTHY y R. CARTER (2007): *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*, Cambridge: CUP.
PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores" [en línea]. *www.linred.es*
PEREA SILLER, F. J. (2007): "Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE", *MarcoELE. Revista de Didáctica*, mayo de 2007 [en línea]. *www.marcoele.com*
PORROCHE BALLESTEREOS, M. (1988): *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid: Arco Libros.
POUNTAIN, C. (1984): "La noción de 'devenir' en español", *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español*, 31, 111-116.
RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA, B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.
ROLDÁN TAPIA, A. R. (1997): "Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera", *Aula abierta*, nº 69, 43-52.
SANTOS GARGALLO, I. (2008): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis.
SIERRA, F. E. A. (2004): *Errores morfosintácticos en la expresión escrita de ELE*, Mosaico, 14.
SUBY, J. e Y. ASENCIÓN-DELANEY (2009): "El uso del español del profesor en las clases de principiantes", *Hispania*, vol. 92, nº 3, 593-607.
TORRECILLA, I. (2011): *Uso de la L1 en clase* [en línea]. *http://elerecursos.blogspot.com/ 2011/01/ uso-de-la-l1-en-clase.html.*
VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*, Frankfurt: Ed. Peter Lang.
VEZ, J. M. (2007): "La cultura europea de la intercomprensión", *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-529.