Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE *en un contexto de lenguas próximas*

Cynthia Baerlocher Rocha
University of Essex

Rosa María Lucha Cuadros
Universitat Pompeu Fabra

Resumen

A partir de un análisis de la tipología de errores léxicos identificados en un *corpus* lingüístico formado por 365 textos escritos por estudiantes universitarios lusohablantes en formación como profesores de español como lengua extranjera (ELE) se identificó que la mayoría de los errores léxicos era de tipo formal (73,5%). Además, se observó una tendencia a la persistencia de este tipo de error en las producciones del nivel avanzado. Esto demuestra que la enseñanza de ELE en un contexto de lenguas próximas requiere de metodología y didáctica propias centradas en la atención a la forma que ayude a elevar la conciencia de los alumnos, ayudándoles no sólo a reconocer, sino también a producir determinadas formas correctamente.

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es verificar si la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en un contexto de lenguas próximas requiere de metodología y didáctica propias. Para ello se recopiló un *corpus* de expresión escrita producido por estudiantes universitarios lusohablantes en formación como profesores de ELE. Participaron en la investigación 142 sujetos que dio como resultado un total de 365 producciones de escritas.

A partir del *corpus* obtenido: a) se clasificaron las producciones escritas según el número de horas de instrucción de los sujetos (tres bloques de formación); b) se identificaron y clasificaron los errores de las palabras léxicas (errores de tipo semántico, formal o mixto); c) se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si existía diferencia significativa en los resultados encontrados en los tres bloques de formación; d) se analizaron los resultados y estos revelaron que en el caso de los errores formales y mixtos existe una diferencia estadísticamente significativa entre los bloques, pero no en el caso de los errores semánticos.

Estos resultados nos permiten afirmar que la media de errores formales en las palabras léxicas disminuye a medida que aumenta el número de horas de instrucción. No obstante, sigue siendo un número más alto de lo esperado por tratarse de estudiantes

en formación como futuros profesores de ELE. De ahí la necesidad de aplicar una metodología y didáctica propias para un mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en un contexto de lenguas próximas.

2. Marco teórico

A partir de los años 70, Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa* en el mundo de la enseñanza de segundas lenguas. Uno de los primeros pasos en este viraje es la sustitución progresiva de los planteamientos tradicionales por una concepción nociofuncional de la lengua. En 1983, Canale realiza una revisión del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes y presenta una manera de aplicarlo a la enseñanza de idiomas a través de lo que llama ***enfoque comunicativo***. En él se defiende una integración de las cuatro competencias básicas —la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica—, sin que ninguna de ellas prevalezca sobre las otras. No obstante, en un primer momento se primó la idea de *comunicar* y centrar la atención en el significado sobre la *corrección* y la atención en las formas, (Llobera, 1995; Shahani, 2012). Pero a pesar de que estudios realizados a partir de finales de los '80 han demostrado que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se produce de forma más rápida y con un mejor nivel definitivo de logro cuando se presta atención a la forma y no solo al significado (Shahani, 2012; Ellis, 2001, 2002; Martín Peris, 1996; Sanz y Morgan-Short, 2004), Ellis (2005) todavía hace referencia a la controversia sobre cómo encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si desde una perspectiva más tradicional, es decir, centrando la atención en la forma y focalizando en las características gramaticales o abordar la instrucción desde un enfoque más comunicativo a partir de una enseñanza mediante tareas y centrando la atención en el significado. Ellis atribuye esta discusión, por un lado, a la dificultad del tema en sí y, por otro lado, al nivel de madurez en la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas.

Otro aspecto en el que los estudiosos no se ponen de acuerdo es en cómo afrontar la atención a la forma. Mientras que lingüistas como Dekeyser (1998) defiende trabajar las dudas más formales de manera independiente para con posterioridad ir introduciendo dichos contenidos y conocimientos con actividades más comunicativas; Doughty y Varela (1998) abogan por no interrumpir la comunicación y trabajar las formas a partir de un sílabo centrado en el enfoque comunicativo. Hay que tener presente que el término *forma* incluye tanto aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, como pragmáticos (Ellis, 2001).

Relacionado también con la instrucción centrada en la *forma*, Poole (2003) habla de la dificultad que plantea en ocasiones el hecho de que tanto alumnos como profesores compartan la misma L1 (lengua primera) o cultura ya que eso puede provocar la utilización de ese código como herramienta para solventar problemas comunicativos que surgen o pueden surgir dentro del aula.

2.2. Lenguas próximas

No se puede negar la relevancia de la L1 en el aprendizaje de la L2 (lengua meta) en el caso de lenguas próximas. Según Ainciburu (2007), cuando se habla de lenguas próxi-

mas o lenguas afines, se suele hacer referencia a la similitud tipológica, es decir, al hecho de que comparten muchos rasgos lingüísticos, aparte de que tienen una evolución histórica similar. Con todo, la idea de que a menor distancia interlingüística, menor grado de interferencia (Lado, 1957) no se comprueba una vez que, en el caso de lenguas afines en contacto, la distancia entre ellas puede ser tan pequeña que es muy difícil separar los dos sistemas, por lo que son frecuentes los solapamientos y saltos continuos a todos los niveles: fonológico, léxico y gramatical (Martín del Rey, 2004).

Una aproximación a la bibliografía existente de trabajos realizados en el contexto de lenguas afines (ej.: Almeida Filho, 2001; Natel, 2002; Sánchez Iglesias, 2003; Calvi, 2004; Durão, 2004; Greco, 2006; Ainciburu, *op. cit.*), revela que los estudiantes recurren a su L1 de diferentes maneras. Al principio, en los niveles iniciales, los estudiantes generalmente recurren más a su L1 porque perciben que esta estrategia les facilita el proceso comunicativo. El efecto positivo que se observa en el aprendizaje de lenguas muy afines en los niveles bajos, es más evidente generalmente en las destrezas receptivas (Lenarduzzi, 1999). De acuerdo con Domínguez González (2008: 27), "cuanto más afines sean las lenguas más fácil será la comunicación entre sus hablantes" y en el caso específico de interacción comunicativa entre un hablante de español (L1) y un hablante de portugués (L1), esa puede ocurrir en su lengua materna porque "ambos entienden la lengua del otro". Sin embargo, a medida que van adquiriendo un mayor conocimiento en la lengua meta (L2), los estudiantes empiezan a darse cuenta de las diferencias entre las lenguas y ya no se apoyan en la transferencia como al principio de su proceso de aprendizaje. Es decir, cuando el estudiante llega a un cierto nivel de competencia, se produce un estancamiento en el aprendizaje causado generalmente por las interferencias que impiden que la interlengua del estudiante se aproxime a la L2, lo que hace que la evolución sea muy lenta (Martín del Rey, *op. cit*; Lenarduzzi, *op. cit.*).

En el caso específico de las lenguas en las que hemos centrado nuestra atención, el español (L2) y el portugués (L1), la proximidad lingüística entre ellas se debe a que las dos lenguas además de tener el mismo origen románico, son semejantes tipológicamente y las bases culturales en las que se apoyan se comparten ampliamente (Israel, 2001). De acuerdo con la autora, todo eso implica que las dos lenguas comparten gran parte de la fuente del léxico, lo que facilita el proceso de comprensión del nuevo idioma en los primeros niveles de enseñanza. Dado que muchas veces esa percepción de facilidad en el aprendizaje del español por hablantes de portugués es un engaño, Jordan (1991) y Greco (2006) defienden la idea de que el aumento de la conciencia de los estudiantes sobre los aspectos lingüísticos que son diferentes entre las lenguas próximas en contacto (L1 y L2) es un instrumento extremamente útil en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.

Silva (2002), en su trabajo sobre las dificultades o bloqueos del estudiante en el nivel léxico-semántico por la interferencia de la lengua materna (L1, portugués) en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE, español), observa que la mayor o menor facilidad en el aprendizaje del español está asociada a una mayor o menor transferencia del léxico, debido a la gran cantidad de palabras cognadas entre las dos lenguas, además de los

incontables falsos cognados. Sobre el tema de la facilidad del aprendizaje que aporta la proximidad lingüística, Natel (2002), en su artículo "La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta el aprendizaje?", enfatiza la importancia que tiene la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2), pues en el caso de lenguas muy próximas como es el del español y el portugués, la facilidad de comprensión desencadena una serie de comportamientos como, por ejemplo, el hecho de que los alumnos empiezan a arriesgarse en la producción de la lengua meta desde los primeros días de clase. Además, va más allá al afirmar que el estudio de la proximidad influye en la pedagogía utilizada en el aula, y señala que no se puede seguir los mismos procedimientos que son utilizados en una clase de inglés, por ejemplo, poniendo de relieve la necesidad de tener en cuenta las cuestiones metodológicas específicas relacionadas con la enseñanza del español a brasileños.

Por todo ello, Barros y Costa (2011: 108) defienden la utilización de materiales didácticos que tengan en cuenta la especificidad de la enseñanza de ELE a alumnos lusohablantes. Según los autores, estos materiales deben considerar la proximidad lingüística de manera constructiva, es decir, aprovechar el conocimiento previo que el alumno tiene de su L1 por un lado, y por otro insistir más en aquellas estructuras y elementos lingüísticos que son diferentes en ambas lenguas (que no se restringen sólo a una lista de palabras heterosemánticas y heterogenéricas). Así, será posible establecer los contrastes necesarios que ayudarán a los alumnos a superar la falsa percepción de la facilidad de aprendizaje de la lengua española y la creencia de que no es necesario estudiarla porque las lenguas son muy parecidas.

Aunque muchas veces los errores que se observan en la interlengua de estudiantes lusohablantes de ELE se tratan de errores de corrección y que rara vez afectan la comunicación como señala Camorlinga (1997), el autor afirma que si se pretende usar la lengua española de forma precisa y profesional, su aprendizaje se convierte en un proceso largo y difícil. Asimismo, Espiga (1999) destaca que la situación peculiar del aprendizaje de español por hablantes de portugués, pese a que se caracterice por ser un proceso corto en distancia, parece exigir más tiempo y dedicación.

3. Contexto y metodología

En este estudio se analizaron 3.302 errores léxicos, de un total de 43.476 palabras, que se identificaron en un *corpus* lingüístico formado por 365 textos escritos en español por 142 alumnos universitarios lusohablantes en formación como profesores de ELE. Se agruparon los textos en tres bloques de análisis según el número de horas de instrucción en lengua española y el contenido lingüístico de las asignaturas que cursaban los estudiantes en el momento de la recogida de datos. El bloque 1 está constituido por 123 textos escritos por 45 participantes con un nivel inicial (A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2001). El bloque 2 está formado por los 108 textos de 38 participantes con un nivel intermedio (B1 y B2 según el MCER). Finalmente, el bloque 3 está formado por los 134 textos de 59 participantes con un nivel avanzado (C1 según el MCER).

Se transcribieron los manuscritos a archivos .txt y se codificaron y etiquetaron los errores. Para facilitar el procesamiento y análisis de los datos, se utilizaron los aplicativos *Concord* y *Wordlist* del analizador léxico *Wordsmith Tools 5* (Scott, 2010). Además, para el análisis cuantitativo se utilizó la herramienta informática de análisis estadístico SPSS versión 13.0. Dado que los datos no cumplían con el presupuesto de normalidad, recurrimos a un test de tipo no paramétrico como el de Kruskal-Wallis para calcular la diferencia entre los bloques. Sin embargo, este test no indica exactamente entre cuáles de los tres bloques de análisis se encuentra la diferencia observada. Por lo tanto, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, se recurrió a otro test estadístico también de tipo no paramétrico, como el test U de Mann-Whitney, para identificar entre qué bloques se observaba diferencia estadísticamente significativa, es decir, si la diferencia se encontraba entre los bloques 1 y 2, los bloques 2 y 3, o solamente entre los bloques 1 y 3.

Los errores léxicos según el tipo se clasificaron en: a) formal, b) semántico y c) mixto. Identificamos como *errores formales* aquéllos que afectaban a la representación gráfica de la palabra cuando ésta no se correspondía a las normas ortográficas vigentes de la lengua española (L2). Marcamos como errores semánticos aquellos que afectaban al significado de la palabra y los identificamos en los ítems cuyo significado en español (L2) no se adecuaba al contexto en el que estaba insertado. Cuando identificábamos en una palabra errores que afectaban tanto a la forma como al significado, los clasificamos como errores mixtos.

4. Resultados y discusión

El objetivo del análisis de los errores en las palabras léxicas según el tipo era identificar si las dificultades de los estudiantes se encontraban en el significante, es decir, si la forma de las palabras utilizadas por los alumnos correspondía a la normativa ortográfica vigente de la lengua española (L2), o si la confusión se daba en el ámbito del significado de las palabras.

A continuación presentamos los resultados y análisis de los errores de palabras léxicas encontrados en las producciones escritas de los sujetos participantes en la investigación.

El tipo de error más abundante es el error formal (N=2.427) lo que corresponde al 73,5% de los errores. Los errores semánticos (N=467) afectan al 14,14% del total de errores, seguido de los errores mixtos (N=408), correspondientes al 12,36% de los errores en las palabras léxicas. Con el objetivo de examinar los datos en profundidad y verificar si se observaba un cambio entre los tres bloques de análisis respecto al tipo de error a medida que los alumnos avanzaban en su período de formación, analizamos las medias de cada tipo de error por texto en cada uno de los bloques de análisis.

La media de **errores formales** identificados en el bloque de análisis 1 (M=8,21) era superior a la media del bloque 2 (M=6,71), y esta era superior a la media del bloque 3 (M=5,16). Se observó, por tanto, una disminución de errores de tipo formal a medida que aumentaba el número de horas de instrucción (Bq1>Bq2>Bq3) (Figura 1).

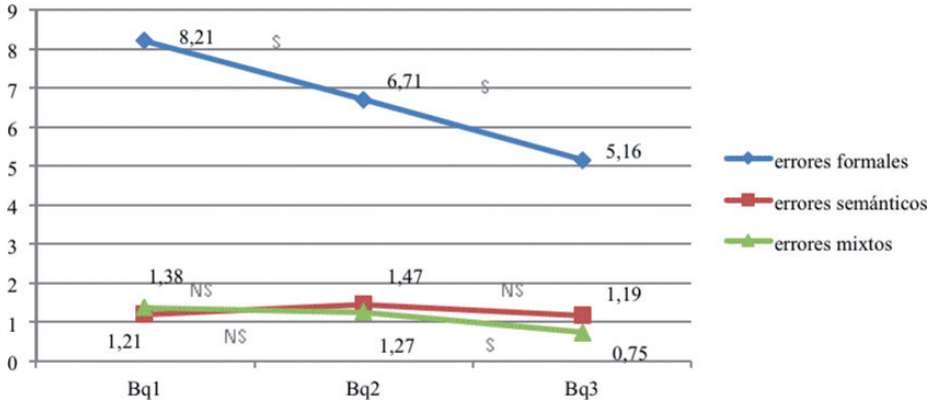

Figura 1. Media del tipo de error identificado por texto
Nota: S=diferencia significativa; NS=diferencia no significativa

Por lo que respecta a los **errores semánticos**, detectamos que esta variable no seguía la tendencia observada en los errores formales. En este caso, la media de errores semánticos del bloque 2 (M=1,47) era superior tanto a la media del bloque 1 (M=1,21) como a la del bloque 3 (M=1,19) (Bq1<Bq2>Bq3), aunque vimos que estas diferencias entre las medias eran bastante discretas. En cuanto a los **errores mixtos**, seguían también la tendencia observada en los errores formales (Bq1>Bq2>Bq3), es decir, la media de errores identificados en el bloque 1 (M=1,38) era superior a la media encontrada en el bloque 2 (M=1,27) y esta era superior a la media encontrada en el bloque 3 (M=0,75), bajando de manera progresiva pero discreta.

A continuación realizamos las pruebas estadísticas de comparación de medias para verificar si las diferencias eran significativas estadísticamente. Para verificar si había diferencia entre los tres bloques de análisis, recurrimos a la prueba de Kruskal-Wallis, cuyos resultados indicaron que en el caso de los errores formales (valor-p=0,000) y mixtos (valor-p=0,000) existía una diferencia estadísticamente significativa entre los bloques, pero no en el caso de los errores semánticos (valor-p=0,697).

Seguidamente aplicamos la prueba U de Mann-Whitney para conocer entre qué bloques de análisis sí había diferencia. En la tabla 1 vemos los resultados del test U de Mann-Whitney que revelan que en el caso de los **errores formales**, la diferencia observada inicialmente tanto entre los bloques 1 y 2 (valor-p=0,035) como entre los bloques 2 y 3 (valor-p=0,003) es estadísticamente significativa. Como era de esperar, también se verifica diferencia estadísticamente significativa entre los bloques 1 y 3 (valor-p=0,000). Estos resultados nos permiten afirmar que la media de errores formales en las palabras léxicas disminuye a medida que aumenta el número de horas de instrucción.

Variable errores formales				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	124,65	-2,104	,035
2	108	106,15		
2	108	136,50	-3,003	,003
3	134	109,41		
1	123	155,98	-5,593	,000
3	134	104,23		

Tabla 1. Test U de Mann-Whitney: variable errores formales

Para la variable **errores semánticos,** no se verifica diferencia estadísticamente significativa entre los tres niveles (tabla 2), es decir, no se observa una mejora de este tipo de error a lo largo del período de formación (valor-p>0,05). Es importante profundizar en el análisis de estos errores para averiguar si se identifica una tendencia a la fosilización.

Variable errores semánticos				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	115,20	-,203	,839
2	108	116,91		
2	108	125,34	-,799	,424
3	134	118,41		
1	123	131,89	-,624	,533
3	134	126,35		

Tabla 2. Test U de Mann-Whitney: variable errores semánticos

En el caso de la variable **errores mixtos**, no se observa diferencia estadísticamente significativa para esta variable entre los bloques 1 y 2 (valor-p=0,423), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de que los bloques son diferentes. Sin embargo, entre los bloques 2 y 3 (valor-p=0,001) y entre los bloques 1 y 3 (valor-p=0,000) la diferencia es estadísticamente significativa (tabla3).

Variable errores mixtos				
Bloques	N	Rango medio	Z	Valor-p
1	123	119,17	-,802	,423
2	108	112,39		
2	108	136,55	-3,225	,001
3	134	109,37		
1	123	147,52	-4,075	,000
3	134	112,00		

Tabla 3. Test U de Mann-Whitney: variable errores mixtos

Como se observa, los errores formales son los más frecuentes en la muestra en comparación con los semánticos y mixtos, pero disminuyen significativamente a lo largo del período de formación. Estos resultados revelan que, tal y como se ha visto en otros estudios (ej.: Celaya y Torras, 2001; Woodall, 2002; Navés *et al.,* 2005; Celaya, 2007), el número de horas de instrucción incide positivamente en la superación de los errores léxicos de forma también en un contexto de aprendizaje de lenguas próximas. Con todo, consideramos que la media de errores de tipo formal por texto en la producción escrita de estudiantes con un nivel de competencia alto sigue siendo bastante elevada (M=5,16) si la comparamos con la media de los errores semánticos (M=1,19) y mixtos (M=0,75). Estos datos nos han llevado a realizar un análisis más detallado de los errores formales para averiguar si son errores que también se dan en los niveles anteriores, y todavía no se han superado, y consecuentemente se verifica una tendencia a la persistencia de este tipo de error en la interlengua de los estudiantes.

Al examinar los errores formales cualitativamente, observamos que muchos de esos errores se deben básicamente a cuatro factores: a) al desconocimiento de las reglas de representación ortográfica del español (L2); b) a la transferencia de las reglas y formas de la L1; c) a la aplicación de la estrategia de sobregeneralización de algunas de las reglas de la L2, o incluso d) a la hipercorrección, estrategia que los estudiantes aplican cuando creen que determinado ítem en su producción tiene que ser distinto de su L1, e intenta alejarse de ella y aproximarse a la L2, alterando palabras de manera innecesaria en algunos casos y creando formas que no se corresponden ni a la L1 ni a la L2.

Se puede pensar que un análisis de los errores formales no es tan importante porque este tipo de error no suele afectar negativamente la comunicación y que tarde o temprano se superarán. Con todo, destacamos la importancia del análisis de los errores formales en un contexto de lenguas próximas como son el portugués (L1) y el español (L2), especialmente en un curso de formación de profesores, porque, por un lado la diferencia entre escribir en portugués o escribir en español está muchas veces en algo tan sutil como en la correcta utilización del acento gráfico, y por otro, porque los profesores deben tener un dominio de la ortografía de la lengua española para ser capaces de ofrecer una muestra de lengua libre de errores y para guiar a sus alumnos de manera adecuada en su proceso de aprendizaje del español.

En resumen, los errores formales son mucho más numerosos que los errores semánticos o mixtos. Sin embargo, aunque los errores formales disminuyan significativamente a medida que aumenta el número de horas de instrucción, siguen siendo los más abundantes en los textos del nivel avanzado. Por otro lado, el hecho de que no se observe diferencia estadísticamente significativa entre los niveles con relación a los errores semánticos nos permite notar que aunque estos errores sean mucho menos frecuentes que los errores formales, son persistentes y están presentes incluso cuando los estudiantes ya han alcanzado un nivel de competencia avanzado.

5. Conclusiones

Con el objetivo de explorar las características del error léxico en un contexto de aprendizaje de lenguas próximas, analizamos el comportamiento del tipo de error léxico (formal, semántico y mixto) en textos escritos por estudiantes universitarios lusohablantes en tres estadios de su periodo de formación como profesores de ELE. Dado que se trataba de profesores de ELE en formación, se esperaba que al alcanzar el nivel avanzado, la presencia de los errores formales tendiera a cero. También exploramos si había una tendencia a la fosilización/estabilización de algunos errores léxicos en la interlengua de los estudiantes dada la proximidad de las dos lenguas implicadas.

Por un lado, hemos comprobado que algunos errores léxicos formales persistían en su interlengua y, por otro lado, que algunas de las estrategias utilizadas que generaron esos errores persistían a lo largo del período de formación. También hemos comprobado que dichos errores disminuían significativamente cuando los estudiantes alcanzaban el nivel avanzado, pero sin que se llegaran a erradicar, es decir, hemos identificado una tendencia a la persistencia del error léxico en las producciones de los estudiantes con un nivel de competencia alto.

Así, vemos que en un contexto de lenguas afines, un mayor número de horas de instrucción y contacto con la L2 influye de manera positiva en la mejora de la calidad de la producción escrita en la lengua meta. También a partir de estos resultados, se observa que en este contexto de aprendizaje es necesario focalizar en los errores formales, llamando la atención de los alumnos sobre las características ortotipográficas propias de la lengua española. Investigaciones sobre el foco en la forma muestran que la instrucción directa puede ayudar a elevar la conciencia de los alumnos sobre una forma que les ha pasado desapercibida. Al ser conscientes de la forma, los estudiantes serán capaces no sólo de reconocerla, sino también de producirla correctamente. Además, teniendo en cuenta que el *input* que reciben es básicamente el del aula, este cobra una gran importancia al tratarse de una situación de aprendizaje de no inmersión. De ahí que trabajar con actividades comunicativas focalizadas en la forma mejora la corrección gramatical y el uso de nuevas formas.

Bibliografía

AINCIBURU, Maria Cecilia (2007): *La adquisición del léxico en las lenguas afines: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.

ALMEIDA FILHO, José Carlos (2001): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas: Pontes [2ªed.].

BARROS, Cristiano Silva y Elzimar Goettenauer de Marins COSTA (2010): «Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol», en C.S. Barros y E.G.M. Costa (coords.), *Espanhol ensino médio*, Coleção explorando o ensino, 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

CALVI, Maria Vittoria (2004): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 1.

CAMORLINGA, Rafael (1997): «A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil», *Intercambio*, 6.

CELAYA, María Luz (2007): «'I study *natus* in English': lexical transfer in CLIL and regular learners», Paper presented at the AESLA Conference, Murcia, España.

CELAYA, María Luz y María Rosa TORRAS (2001): «L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners?», en *Actas del XXV AEDEAN*, Universidad de Granada, 1-14.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Estrasburgo.

DEKEYSER, Robert (1998): «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar», en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition, Cambridge*: Cambridge University Press.

DOUGHTY, Catherine y Elizabeth VARELA, (1998): «Comunicative Focus on Form», en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition, Cambridge*: Cambridge University Press.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2004): *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* [2ª edición modificada], Londrina: Eduel.

ELLIS, Rod (ed.) (2000): «Form-Focussed Instruction and Second Language Learning», Special issue of Language Learning, Oxford: Blackwell.

ELLIS, Rod (2001): *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Blackwell Publishers.

ELLIS, Rod (2002): «Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge», *SSLA*, 24, 223-236.

ELLIS, Rod (2005): «Principles of instructed language learning», *ELSEVIER*, *System*, 33, 209-224, [en línea], www.elsevier.com/locate/system

ESPIGA, Jorge Walter da Rocha (1999). «Interferências do português no aprendizado de língua espanhola», *Comunicação II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino*, Pelotas: UCPel.

GRECO, Simone (2006): «Lenguas afines», *redELE Revista Electrónica de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 6.

ISRAEL, María Josefina (2001): «Reflexões lingüísticas sobre a metodologia de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: um caso do ensino do espanhol no Brasil», *Literatura lingüística,* 13, 179-190.

JORDÁN, Isolde (1991): «Portuguese for Spanish Speakers: A Case for Contrastive Analysis», *Hispania*, 74 (3), 788-792.

LADO, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

LLOBERA, Miquel (1995): «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en Miquel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

MARTÍN DEL REY, María Antonia (2004): «Análisis de Errores de la interlengua de español en estudiantes italianos», Universidad de Salamanca, Máster Universitario, [publicado por Elenet.org].

MARTÍN PERIS, Ernesto (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE,* Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

NATEL, Tania Beatriz Trindade (2002): «La proximidad entre el portugués y el español ¿facilita o dificulta del aprendizaje? El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad», en *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* Murcia, 825-832.

NAVÉS, Teresa, Inmaculada MIRALPEIX y María Luz CELAYA (2005): «Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL», *International Journal of Multilingualism,* 2 (2), 113-134.

POOLE, Alexander (2003): «New Labelsfor Old Problems: Grammar», *Communicative Language Teaching. Profile*, 4, 18-24.

SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE,* Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca, [en línea], http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf

SANZ, Cristina y Kara MORGAN-SHORT (2004): «Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negativefeedback: a computer – assitedstudy», *Language Learning,* 54 (1), 35-78.

SCOTT, Michael (2010): *WordSmith Tools (Version 5)*, Liverpool, UK: Lexical Analysis Software, [en línea], http://www.lexically.net/wordsmith/version5/index.html

SHAHANI, Sara (2012): «In the name of God. Focus-on-Form Instruction: A review of related literature», [en línea], http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534500.pdf

SILVA, Eliane Barbosa da (2002): «Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos», en *Congreso brasileño de hispanistas,* 2, San Pablo: Scielo, [en línea], http://www.scielo.org

WOODALL, Billy R. (2002): «Language-switching: Using the first language while writing in a second language», *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.