La optimización de la adquisición de unidades lexicales en hablantes de lengua afines

Antonio Chenoll Mora
Universidade Católica Portuguesa

1. Introducción

Aprender una lengua extranjera implica incrementar las estructuras lingüísticas naturales ya insertadas en nuestra capacidad de organizar y expresar el mundo a través de elementos lingüísticos. Este es un proceso complejo en tanto en cuanto la estructura cognitiva que implica el componente lingüístico ha sido adquirida de manera sólida desde la infancia. Por lo tanto, aprender una lengua extranjera no implica el conocimiento de una lengua desde cero (*Tabula Rasa)*, sino más bien la modificación de hábitos intrínsecamente conectados y que debemos saber discriminar y relacionar perceptivamente de aquellos ya adquiridos.

En lenguas no afines, este proceso se desarrolla de manera más o menos natural y en el que el hablante de la lengua incrementa y modifica en su interlengua los nodos necesarios marcándolos (Eckman 1977; Eckman 2008) como pertenecientes a la lengua meta. No obstante, los procesos practicados en hablantes cuya lengua materna es afín a la lengua materna, el proceso de organización y discriminación plantea problemas que, si bien no son diferentes de los procesos de lenguas no afines, sí que aumentan en grado la complejidad de estos. Por lo tanto, podemos hablar de una idiosincrásica de los aprendientes de lenguas afines (como sujetos activos en la percepción de la realidad y su discriminación) los cuales practican inconscientemente un relleno de información más activo que otros hablantes. Esto se debe, fundamentalmente, a que las semejanzas entre ambos códigos son comparativamente menos evidentes. Esto, que en principio es una ventaja desde el punto de vista de la intercomprensión puede suponer un problema principalmente en lo que se refiere a la producción tanto oral como escrita.

De la misma manera, la disminución del proceso discriminativo de percepción resulta en una disminución de la optimización del proceso de aprendizaje en los hablantes de lenguas afines. De manera particular, impacta en el aprendizaje y la adquisición de léxico y de unidades léxicas debido a sus características propias muy específicas a otras habilidades lingüísticas.

En este trabajo, se intenta demostrar cómo ciertas técnicas, como la señalización de las diferencias, puede aumentar de manera significativa en la discriminación positiva y, por lo tanto, iniciar el proceso hacia el reconocimiento latente de las diferencias. Esta afirmación es el resultado de una estudio comparativo y cuantitativo en el que dos grupos (experimental y de control) se someten a una prueba *online* pero controlada presencialmente con las mismas condiciones y nivel de lengua. El grupo experimental ha sido

instruido previamente en la diferenciación de las palabras, y será esta diferenciación lo que marque el elemento variable.

Los resultados de esta investigación demuestran la relación existente entre la atención a la forma y la optimización de los resultados en hablantes de lenguas afines.

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo fundamental no solo demostrar que el diseño personalizado para determinados perfiles lingüísticos ayuda al aprendizaje prolongado de los nodos léxicos sino también reflexionar sobre la importancia de la optimización del aprendizaje.

No aprender es imposible. Sea de la manera que sea, el ser humano tiene una capacidad innata de aprender. Aprendemos de muchas maneras y en muy diversos contextos (Romaní y Moravec 2011). Aprendemos contenidos aparentemente inútiles con mucha facilidad. Aprendemos con más o menos acierto; pero aprendemos. Por lo tanto: ¿Cuál es el papel del aprendizaje formal? La respuesta parece, a estas alturas, bastante obvia. El papel del aprendizaje formal, de la escuela, de la universidad de los cursos *online* es la optimización del aprendizaje tanto desde el punto de vista de la calidad del proceso como de la calidad de contenido (Rosales López 2009).

La lengua, tal vez, se pueda ver como un contenido que, pasada la edad crítica de aprendizaje, resulta más difícil de aprender (Johnson & Newport 1989; Singleton & Lengyel 1995). No obstante, sabemos que, si bien el esfuerzo dedicado al proceso de adquisición de una lengua es más dificultoso a partir de ciertas edades, no es imposible e incluso es recomendable aparentemente como ayuda a la ralentización de enfermedades cognitivas (Bak, Nissan, Allerhand, y Deary 2014). Por tanto, siempre podemos aprender; pero será nuestro objetivo el de aprender de manera más adecuada y longitudinal. Por lo tanto, el objetivo del proceso formal de aprendizaje debe ser la optimización de este.

Efectivamente, la calidad y el aprendizaje deben estar unidos. No en vano, uno de los grandes esfuerzos de la didáctica actual es conseguir que con poco trabajo se consiga un buen resultado. No se trata pues de trabajar menos, sino de trabajar mejor. Queremos saber aprovechar el tiempo dedicado al estudio con el objetivo de que el esfuerzo resultante sea adecuado al trabajo y a las condiciones del estudio.

Por otra parte, en este trabajo intentaremos deducir cuáles son las características propias de un hablante de lenguas afines y cómo podemos divisar ese trabajo con el objetivo de tener mejores resultados. Existen varias características que determinan el perfil cognitivo de un hablante de lenguas afines. El hecho de que estos dos códigos sean tan similares facilita la intercomprensión, pero dificulta la producción desde el punto de vista oral y escrito. Como veremos más adelante, dos sujetos tienden a percibirse como iguales si la diferencia entre estos no es caracterizada como primordial por el cerebro. De la misma manera que no sabemos diferenciar entre dos objetos similares,

sucede lo mismo con los códigos lingüísticos similares. Dos códigos cuyas características son tan parecidas se perciben como similares. Esto es un clásico ejemplo de la percepción como elemento organizador discriminatorio de la realidad (Cabrera Cortés 2003).

En hablantes de lenguas afines al español como lo son los portugueses, podemos observar cómo, debido a este efecto de asimilación errónea, los estudiantes consiguen acceder de manera más rápida al código del español, lo que facilita la comprensión del texto escrito y oral. Curiosamente no sucede lo mismo con los hablantes del español en el que el código oral no es tan fácilmente accesible como el código escrito. Esto es, se observa la diferencia importante en la comprensión oral y la expresión escrita de los hablantes de español como lengua materna. Este efecto demuestra la existencia de un rango en el que los hablantes nativos de una y otra lengua reconocen la similitud (el parecido que conecta dos nodos) en rangos diferentes. Por ejemplo, el reconocimiento de la similitud en un texto escrito es similar en ambos perfiles lingüísticos, mientras que el texto oral contiene elementos discriminatorios que funcionan en mayor medida en hablantes del portugués que en hablantes del español. La percepción, por tanto, es un elemento fundamental en la discriminación y el reconocimiento de las marcas que diferencian los códigos. Por lo tanto, parece evidente que es fundamental aprender a diferenciarlos para el reconocimiento de estas características desde el punto de vista de la adquisición del léxico.

3. Influencia de la percepción y la construcción de la realidad en lenguas afines

Una buena parte de los estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje se han basado en descripciones y prácticas docentes y en los procesos cognitivos de procesamiento de información desde un punto de vista de la abstracción, memorización y recuperación de los contenidos (Pérez 1992). No obstante, pocos han sido los estudios en los que se contempla como una característica fundamental la calidad de la información que llega al cerebro. Esto es, la información adulterada a través de sesgos cognitivos (*cognitive bias*) mediante los cuales, y si somos conscientes de ellos, entenderemos que no tenemos acceso directo a la realidad y que esta la amoldamos (dentro de unos límites razonable) a nuestras perspectivas (Álvarez 2011). Este tipo de procesos de decodificación vienen influidos por dos aspectos fundamentales como son las valencias de posibilidades ante un contexto determinado, así como la influencia de la lengua materna también desde la perspectiva de la comprensión de un texto.

Elementos que ayudan a esta comprensión del proceso de inferencia o relleno de información son los llamados *ceguera por falta de atención* y la *ceguera al cambio*. No nos detendremos demasiado en la descripción de estos efectos ya que han sido tratados en otros trabajos (Chenoll 2014; Chenoll 2016a). Bastará decir que desde el punto de vista del cerebro (desde nuestro punto de vista, al fin y al cabo) y con el objetivo de ahorrar carga cognitiva de la memoria de trabajo, tendemos a percibir como iguales dos elementos que poseen características similares (Simons 2000). Por ejemplo, sería poco efectivo ser capaces de diferenciar entre dos sillas del mismo modelo. Es más

fácil, más efectivo y, sobre todo, más adaptativo al entorno, percibirlas como iguales y anular las pequeñas diferencias que, por definición, todos los objetos tienen. De la misma manera que sucede con la percepción visual, cuando hablamos de códigos similares existe una tendencia a eliminar las diferencias entre dos elementos parecidos. A modo de ejemplo, en hablantes portugueses en estadios iniciales del aprendizaje resulta difícil diferenciar entre los sonidos [s] y [θ] (Chenoll 2016b). Un claro ejemplo de este efecto en la lectura, se observa en un conocido *meme* en el que se expone un texto cuyas palabras están desordenadas en su interior pero que mantienen el inicio y el final de su composición original. Se puede observar fácilmente que somos capaces de leer el texto sin prácticamente dificultad. Este es un efecto similar al que sucede con hablantes de lenguas afines. Existe una diferencia aceptable en el texto y que somos capaces de leer sin percibir si faltan o sobran letras.

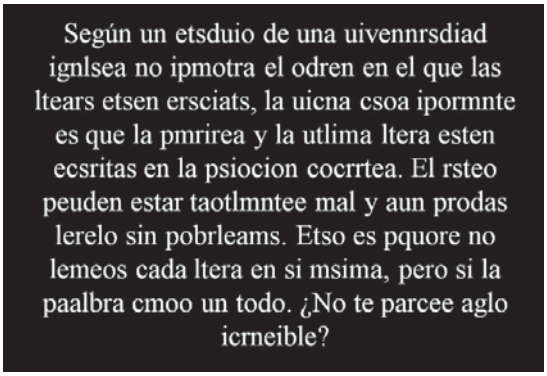


Imagen 1. El proceso de lectura en hablantes de lenguas afines es un proceso de lectura sesgado y que, a pesar de las diferencias existentes, somos capaces de leer[1]

Por su parte, existen elementos como la ceguera por falta de atención (Simons & Chabris 1999) en el que se define que debemos saber qué buscamos exactamente para poder encontrarlo. Esto es, a pesar de existir y de estar de manera evidente delante de nosotros, podemos no ver/oír ciertos elementos sensitivos a los que somos expuestos. El ejemplo visual que proporciona Simon y Chabris (1999) es una muestra inequívoca de este fenómeno. Por su parte, desde el punto de vista auditivo se puede pensar en los ejemplos clásicos en los que es muy difícil entender una canción en un concierto cuando no sabemos la canción, mientras que si sabemos la canción fácilmente recordaremos la letra de esta. Esto es, cuando no sabemos qué buscar no somos capaces de encontrarlo, mientras que si somos conscientes sobre qué debemos buscar, será mucho más fácil encontrarlo.

Este efecto demuestra, además, el alto grado de compensación de información ante la falta de esta en un contexto en el que, aparentemente, debería existir esa información. Ante esta falta, el cerebro es capaz de producir información inexistente que coincida con la esperable. Así, en la Figura de Ehrenstein, podemos observar cómo es

1. Imagen extraída de: https://gustavoarielschwartz.files.wordpress.com/2013/05/letras-desordenadas.jpg

posible, incluso, ver las líneas inexistentes que se unen para formar un círculo tanto en el interior como en el exterior.

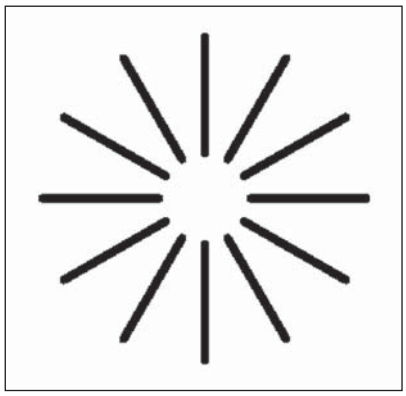


Imagen 2. *Figura de Ehrenstein*. El relleno de información forma parte de las herramientas del cerebro[2]

Esta compensación informativa se refleja de manera auditiva y lectora en alumnos cuyo estadio de la interlengua es aún reciente o se colocan ante contextos en los que es esperable otra información. Por ejemplo, en la lectura de un texto escrito en voz alta, es frecuente que en estructuras o palabras similares al español como el ejemplo (1), un hablante portugués reproduzca la estructura (2).

(1) Tenemos que hacer la presentación.
(2) Tenemos que hacer la apresentación*.

La explicación a este tipo de respuesta ante un texto escrito se puede encontrar en dos razones. Por un lado, la palabra "presentación" posee la suficiente similitud con la palabra *apresentação* del portugués. Por otro, el hecho destacable de que no es un error propio de la interlengua desde el punto de vista de la producción, sino desde el punto de vista del reconocimiento de palabras (y que podría llevar a la producción). Esto es, el cerebro con una interlengua débil del español, unido al hecho de la fuerte presencia de la lengua materna afín, son las condiciones perfectas para que existan este tipo de interferencias.

Como decíamos anteriormente, este proceso de asimilación errónea de las estructuras con un grado aceptable de similitud es la base cognitiva de la intercomprensión existente con más o menos éxito entre hablantes de lenguas afines. Ese grado de separación entre la palabra de origen (*apresentação)* y la palabra final "presentación" determina si esas estructuras pueden ser reconocidas por los hablantes de lenguas afines. Un ejemplo claro de esta separación ideal es el texto oral. Para un español, el texto escrito en portugués tiene un grado de separación aceptable que hace viable la intercomprensión. No obstante, el texto oral de la lengua portuguesa no posee un grado de separación aceptable para el español debido a que el sistema fonético y fonológico portugués

2. Imagen Extraída de: https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Ehrenstein_only.png#mw-jump-to-license

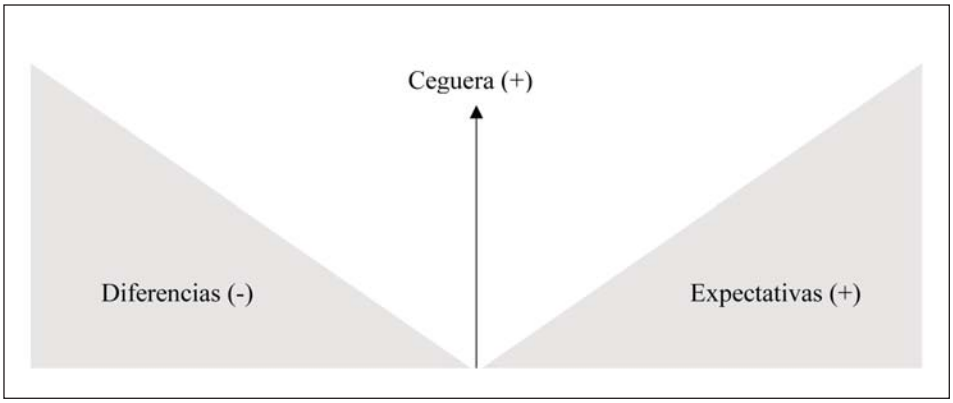
europeo está demasiado alejado del español. Está en un espectro demasiado alejado para que los hablantes lo consideren aceptable. Debemos recordar, no obstante, que la gama de oposiciones que maneja el portugués europeo supera en mucho al espectro de sonidos aceptables del español. Gracias a esto, en el campo de la comprensión oral, el cerebro portugués es capaz de neutralizar oposiciones que no le son propias. Por ejemplo, es capaz de neutralizar el sonido [r] por el [x], cuyo archifonema en su interlengua del español sería el [X]. Por lo tanto, para el cerebro portugués cuando oye /korér/, lo transforma a /koxer/ y resulta incluso bastante común que un portugués en un estadio de interlengua inicial escriba cosas como "Este fin de semana voy a coger* por el campo". Esta ventaja intercoomprensiva es, *de facto*, una ventaja no solo por el hecho de obtener una recompensa al poco esfuerzo realizado, sino por poder comunicarse con relativa facilidad con un hispanohablante. No obstante, desde el punto de vista del aprendizaje supone una seria y grave dificultad. Al neutralizar los sonidos y las letras del *input* que recibe, el texto del español que le llega a la fase del procesamiento se ve adulterado por su propio cerebro. Esto es, no obtiene un texto crudo y limpio del español, sino que el propio proceso de creación de realidad le hace inferir inconscientemente la realidad. En otras palabras, hace que aquello que escucha se vea influido por lo que espera escuchar. En este caso, se ve influido por el portugués. En esta línea, es curioso resaltar cómo alumnos extranjeros que viven en Portugal (alemanes, franceses, italianos, etc.) y aprenden español y portugués al mismo tiempo, a medida que van aprendiendo la lengua del país de acogida, empiezan a crear las mismas realidades que los portugueses nativos. Tanta es la influencia de ambas lenguas tan semejantes.

Por lo tanto, esta eliminación del ruido cognitivo, en el sentido de suspensión de un aspecto de la percepción que está fuera de nuestro interés o que no supone un cambio significativo para nuestro objetivo, se puede tratar como un modelo de supervivencia que ayuda al llamado ahorro cognitivo. Esto es, sesgos cognitivos que ayudan al cerebro a liberar esfuerzos y recursos para dedicarlo a otras funciones. Ejemplo de este fenómeno es la eliminación de un ruido real que es repetitivo y no significativo para nosotros. Ejemplo de esta eliminación es el barullo constante en una fiesta. Ese ruido que no es significativo es eliminado para pasar a un segundo plano; no obstante, si de entre ese ruido escuchamos nuestro nombre o algo que nos interesa especialmente, el barullo pasa a un primer plano. Este es el llamado *Cocktail party effect* (Pollack & Pickett 1957). Este efecto se puede dar con el audio como hemos observado anteriormente, con la vista (como se observa con el Gorila de Simon y Chrabis o en otros experimentos (Shapiro, Caldwell, & Sorensen 1997) o con el olfato (fumadores que no distinguen que su ropa huele a tabaco) e incluso con el tacto (buscar las gafas por la casa cuando en realidad han estado siempre en la cabeza o incluso se llevan puestas).

En esta línea, sabemos que la memoria funciona como un elemento que busca patrones y elementos que nos son cognitivamente atractivos. Este efecto se observa en situaciones como el nacimiento de un bebé, en el que los padres pasan a observar elementos que antes les pasaban desapercibidos como niños pequeños, parques o madres embarazadas. Esto se debe a que la percepción llama la atención explícita a cosas de las que está pendiente por ser importantes y por ser recientes.

En definitiva, teniendo en cuenta que, como hemos visto, no tenemos acceso directo a la realidad, que creamos la realidad según nuestras expectativas cognitivas y que podemos eliminar con relativa facilidad estímulos de cualquier sentido, debemos preguntarnos ¿Cómo influyen estas características cognitivas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

En primer lugar, debemos tener en cuenta que estos fenómenos siempre están adscritos a realidades con un grado de similitud razonable. Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas afines podríamos decir que hay una relación directa entre la ceguera, la expectativa y la diferencia. Esto es, cuando aumenta la expectativa, aumenta el nivel de ceguera y de creación de realidad. A su vez, cuando aumenta la diferencia, disminuye esa creación de realidad. A modo de ejemplo, podemos observar este cuadro.



En definitiva, podemos concluir que, a menos expectativas, menos ceguera al cambio y, por lo tanto, si la interlengua del alumno se encuentra en un estadio más avanzado, menor será la ceguera. Por otra parte, cuanto menor es la diferencia, menor es la ceguera y, por lo tanto, cuando la lengua materna del alumno es más diferente de la LM, más difícil será que el alumno construya realidades lingüísticas que influyan en la interlengua perceptiva.

En conclusión, y ante lo expuesto, creemos aceptable plantear como válidas las siguientes afirmaciones:

(a1) Si señalamos la diferencia a los alumnos explícitamente, el nivel de expectativas se ve reducido ya que estamos estimulando la capacidad de estos de observar y discriminar las diferencias.

(a2) Si reducimos el nivel de expectativas erróneas, la interlengua perceptiva se reduce.

(a3) Si reducimos el nivel de expectativas erróneas, la potencialidad de la correcta memorización aumenta.

Todas estas afirmaciones, nos llevan a plantearnos la siguiente hipótesis:

(h1) La atención a la forma incrementa la calidad de memorización en hablantes de lenguas afines.

Para intentar comprobar, rechazar o reformular la anterior hipótesis, se diseñó una prueba cuyo objetivo es la obtención de un resultado empírico, falseable y que indique si, objetivamente, tenemos razones para aplicar la teoría de la percepción al aprendizaje de las unidades léxicas como un elemento de optimización del aprendizaje.

4. Descripción y diseño de la prueba

La prueba se diseñó teniendo en cuenta los perfiles de informantes siguientes:

INFORMANTES	
Universo	55
Nivel de la lengua	B2.1
Lengua materna	Portugués europeo
Edad	19-24
Estudios	Universitarios (en proceso)
Rama de estudios	Comunicación Social y Cultural

Cabe señalar que en este estudio fueron descartados tres informantes cuya lengua materna era el francés y por lo tanto alterarían la validez del estudio, así como 5 informantes que no asistieron por diferentes motivos a más de dos sesiones.

En lo que se refiere al diseño de la prueba esta se realizó dividiendo los informantes en dos grupos (control y exploratorio). En el grupo de control se trabajó una serie de 39 palabras contextualizadas a través de los ejercicios del manual utilizado (Aula Internacional 4. Nueva Edición.) Durante esas cuatro semanas y a través de sesiones de 90 minutos que coincidían con las clases presenciales y otros contenidos se trabajó la parte léxica mediante la aparición de la palabra en un contexto, traducción de las palabras y la creación de frases significativas y contextualizadas por parte de los informantes con el objetivo de crear una huella significativa en los alumnos que ayudara a recordar parte de la imagen auditiva y significativa de las unidades léxicas. En la clase siguiente se utilizaban pequeños textos de invención del autor o de textos extraídos de otras fuentes en los que las palabras aparecían otra vez, con el objetivo de favorecer el reconocimiento latente de aquellas unidades.

A modo de ejemplo, la palabra portuguesa *esticar* podría traducirse de manera descontextualizada como "estirar"; así, en el grupo exploratorio se explicaba que la segunda erre se transformaba en ce en español, mientras que en el grupo de control no obviaba de manera consciente esa información.

Es destacable recordar que los informantes eran conscientes de que sería un contenido de una prueba.

No obstante, en el grupo exploratorio, el elemento introducido es la marcación de la diferencia y, por lo tanto, a la atención a la forma cuando está era relevante. Esto es, mientras que en el grupo de control solo se hacía hincapié en la traducción y en el uso de esa estructura, o sea, en la parte semántica de la unidad léxica; en el grupo exploratorio se le añadía la variante de la marca diferencial de la palabra con respecto de la lengua materna. De manera resumida, podemos ver la estructura en esta tabla.

GRUPO A (CONTROL)	**GRUPO B**
1- Lectura de textos (manual)	1- Lectura de textos (manual)
2- Traducción	2- Traducción
	3- Atención a la forma
3- Creación de frases significativas	4- Creación de frases significativas
4- Reconocimiento	5- Reconocimiento
5- Prueba	6- Prueba

4.1. La evaluación de la prueba

La evaluación de la prueba se hizo a través de un cuestionario en la plataforma Moodle al final de las cuatro semanas e insertadas dentro de un examen intercalar, en el que tenían que escribir diez palabras de las trabajadas en clase insertadas dentro de una frase y con la traducción al portugués de esta como en el ejemplo:

(1) Pues Miguel se cree muy listo, pero es un niñato. Su debilidad es ser _____ _____ (*imaturo*).

Con este tipo de frases, nos aseguramos de que el alumno no solo tenga la palabra que se pretende medir, como también un contexto en el que se facilite la recuperación de la misma.

Se consideró como válida este tipo de evaluación ya que el resultado no deseable de la prueba puede medirse por la base diferencial entre la palabra original y la palabra resultante y medir así el nivel de separación entre ambas como "leve" o "fuerte" y "grave". Siendo definidas las de tipo "leve" con grados suprasegmentales o que no afectan a la raíz de la unidad léxica como acentos ortográficos, o errores de ortografía en general (léase *se admiro** en vez de *se admiró)*. Se consideraron como tipo "fuerte" las que eran muy diferentes en, al menos, uno o más grados de separación entre la original y el resultado. Finalmente, se consideró como "grave" cuando las respuestas son muy diferentes de la que se espera (lusismos crudos, por ejemplo). Será importante señalar que las respuestas eran obligatorias y no podían dejar espacios en blanco, como que el docente siempre revisó las preguntas para saber que los alumnos sabían exactamente qué es lo que se pretendía de ellas.

Por otra parte, se eligieron las estructuras de unidades léxicas como elementos de medición viables, ya que es más fácil de medir y dependen menos de factores como la conjugación o el tiempo verbal. Esto es, los informantes sabían que tendrían la traducción tal y como la tenían en los textos presentados anteriormente en la fase de preparación. De esta manera, potenciaríamos la correcta transferibilidad entre los contenidos estudiados y el contexto en el que la prueba tendría lugar.

5. Análisis de resultados

Para un resumen explícito de los resultados, podemos ver este cuadro.

Resultados de la prueba de Optimización de las unidades léxicas							
	Informantes	**Palabras**	**Moodle**	**Casos**	**Aciertos**	**Porcentaje**	**Media/p**
Grupo B	28	39	10	280	207	73,93	84,50%
Grupo A	24	39	10	240	140	58,33	47,88%
Diferencial	-	-	-	-	-	15,60	36,62%

Nótese que se ha aplicado una estadística simple para facilitar la lectura de los resultados.

Analizando los resultados obtenidos en las pruebas, podemos observar en primera instancia que existe un diferencial del 15,60% entre los resultados dados como válidos.

Por otra parte, la gravedad de los errores parece ser mayor en el grupo de control ya que obtenemos en dos de los niveles planteados para su discriminación una mayor aparición en este grupo que en el grupo experimental. Salvo en los errores clasificados como "leves", el resto de errores aparecen con más frecuencia en el grupo experimental.

	Grupo A (control)	**Grupo B (experimental)**	**Diferencial**
Leve	65,00%	68,49%	3,49
Fuerte	15,00%	13,69%	-1,30
Grave	20,00%	17,80%	-2,19
Errores Totales	100	73	-

Nótese, no obstante, que las diferencias porcentuales podrían compensarse fácilmente si el número de informantes de ambos grupos hubiera sido mayor ya que la diferencia no parece significativa, por lo que no lo consideramos relevante para las conclusiones.

Por otra parte, podemos observar que los porcentajes de la media personal aumenta la diferencia de manera significativa dejando el grupo experimental en una diferencia favorable de aciertos de un 36,62%, lo que, a nuestro entender, es bastante significativo.

6. Conclusiones

Como hemos podido observar, tanto en la descripción de la argumentación teórica como en los resultados obtenidos en las pruebas, podemos afirmar varias de nuestras hipótesis de partida.

Podemos observar que, únicamente introduciendo la variable de la atención a la forma en hablantes de lenguas afines en los que la percepción tiene un grado alto de creación de la realidad o de inferencia, el proceso de percepción y de memorización aumentan cualitativamente de manera significativa.

Esta conclusión nos lleva a diferentes consecuencias desde el punto de vista didáctico y metodológico. Por un lado, parece evidente que el tratamiento del aprendizaje de una lengua extranjera en hablantes de lenguas afines no puede ni debe tratarse de manera igual a otros perfiles cognitivos (véase lenguas no afines como el alemán, inglés, etc.)

Por otra parte, tanto los docentes y los hablantes de estas lenguas tienen que ser conscientes de la capacidad de su cerebro de crear realidad que se adecua a sus expectativas. De esta manera, se podrá optimizar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en estos hablantes, así como su autonomía. Por su parte, los docentes deberían ser capaces de adecuarse a estos perfiles cognitivos en los que el simple señalamiento de la diferencia aumenta de manera significativa su reconocimiento.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ, M. P. (2011): *El mito del cerebro creador*. Aianza Editorial.

BAK, T. H., NISSAN, J. J., ALLERHAND, M. M., & DEARY, I. J. (2014): "Does bilingualism influence cognitive aging?", *Annals of Neurology*, 75(6), 959–963.

CABRERA CORTÉS, I. A. (2003): "El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación", *Acimed*, 11(6), NP.

CHENOLL MORA, A. (2014): "Contrastive analysis of the phonetic perception in face-to-face and online contexts", en F. U. CITI Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas (Ed.), (pp. 247–254). Presented at the Xth International Symposium EUTIC . *The role of ICT in the design of informational and cognitive processes*, Lisboa: X Conferencia Internacional EUTIC. Retrieved from Xth International Symposium EUTIC 2014. The role of ICT in the design of informational and cognitive processes.

CHENOLL MORA, A. (2016a): "Ahora me ves: la percepción como principio básico del aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Foro de Profesores ELE*, 12(1), 21–31.

CHENOLL MORA, A. (2016b): "El español invisible: aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación", *El Español Como Lengua Extranjera en Portugal: Retos De La Enseñanza De Lenguas Cercanas*, 2. 26-35.

ECKMAN, F. R. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27(2), 315–330.

ECKMAN, F. R. (2008): "Some Theoretical and Pedagogical Implications of the Markedness Differential Hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 7(03), 289–307.

JOHNSON, J. S., & NEWPORT, E. L. (1989): "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language", *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.

POLLACK, I., & PICKETT, J. M. (1957): "Cocktail party effect", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 29(11), 1262.

PÉREZ, A. S. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (1ª ed.). Madrid. SGEL.

ROMANÍ, J. C. C., & MORAVEC, J. W. (eds) (2011): *Aprendizaje Invisible*. LMI.

ROSALES LÓPEZ, C. (2009): "Aprendizaje formal e informal con medios", *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (35), 21–32.

SHAPIRO, K. L., CALDWELL, J., & SORENSEN, R. E. (1997): "Personal names and the attentional blink: A visual "cocktail party" effect", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23(2), 504–514.

SIMONS, D. J. (2000): "Attentional capture and inattentional blindness." *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 147–155.

SIMONS, D. J., & CHABRIS, C. F. (1999): "Gorillas in Our Midst: Sustained Inattentional Blindness for Dynamic Events", *Perception*, 28(9), 1059–1074.

SINGLETON, D. M., & LENGYEL, Z. (eds) (1995): "The Age Factor in Second Language Acquisition. A critical look at the critical period hypothesis", *Multilingual Matters*.Cleveldon.