Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE

Sonia Izquierdo Merinero
(Instituto Cervantes de São Paulo)

Gregorio Pérez de Obanos Romero
(Instituto Cervantes de São Paulo)

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como principal objetivo presentar una reflexión crítica sobre la importancia del uso de la *transferencia*[1] como estrategia a disposición de los aprendices en su proceso de adquisición de la segunda lengua (ASL).

Primeramente, emprenderemos un breve recorrido histórico por el papel que la lingüística contrastiva ha jugado en las teorías de ASL, en la metodología y en la didáctica surgida a partir de ésta; y en cómo se han concebido a lo largo del tiempo las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos. Para ello, presentaremos sucintamente las hipótesis del análisis contrastivo (AC) y el análisis de errores (AE), así como algunas ideas sobre la influencia de la lengua materna (LM) en la interlengua (IL) de los aprendices. A continuación, se explicará el interés de la lingüística aplicada por la transferencia como una estrategia cognitiva más entre las múltiples estrategias de aprendizaje. Este fenómeno es un fiel reflejo de la importancia que los nuevos enfoques metodológicos otorgan a la autonomía del aprendiz en su proceso de adquisición de la nueva lengua. Y, por último, abordaremos el concepto de *reflexión contrastiva* y su idoneidad en los planteamientos metodológicos que han surgido recientemente a cerca de la instrucción del contenido lingüístico gramatical en la clase de L2. Con el fin de justificar esta idoneidad plantearemos una reflexión en torno a cuatro cuestiones fundamentales, puesto que lo que se desea es poder *esbozar una didáctica de la reflexióncontrastiva en ELE*: el porqué (qué razones existen para la reflexión contrastiva entre dos lenguas tan afines como son el portugués y el español); el qué (qué contenidos lingüísticos pueden ser objeto de reflexión contrastiva); el cuándo (en qué momento de la instrucción formal puede darse este tipo de reflexión), y finalmente, el cómo (qué tipos de reflexión contrastiva pueden presentarse en el aula).

---

[1] Entendemos *Transferencia* como el empleo en una lengua de elementos propios de otra lengua. La más estudiada es la que se produce de la L1 a la L2. Cuando lo que el aprendiz transfiere de su L1 a la L2 es igual o parecido en ambas lenguas, el resultado es exitoso y se habla de *transferencia positiva*. Por el contrario, si lo que el aprendiz transfiere a la L2 no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de *transferencia negativa* o *interferencia*. (Biblioteca del profesor de español, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consultado el 01/05/06]).

1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA EN EL APRENDIZAJE DE LA L2: EL ANÁLISIS CONTRASTIVO Y EL ANÁLISIS DE ERRORES

El análisis contrastivo (AC) nace a comienzos de los años cincuenta a partir de las teorías conductistas y su metodología de trabajo se apoya en la convicción de que «la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz» (Lee 1968, en Fernández, 1997: 15) Así pues, en su versión más fuerte, todos los errores podían pronosticarse identificando las diferencias entre la LM y la L2: no se tomaba en consideración el análisis de la producción del no nativo, dejando de lado la posibilidad de observarla como un sistema. Tal como señala Baralo (1999: 36) «este tipo de análisis consideraba que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la L2 y que esta transferencia será positiva en los casos en que coincidan las estructuras de ambas lenguas y negativa si hay diferencias entre los dos sistemas». Posteriormente, Wardhaugh 1970 propuso abandonar la idea de prever los errores y comenzar a explicarlos. Es la denominada *versión débil* de la hipótesis del análisis contrastivo. De un análisis apriorístico de la LM y la L2 se pasaba a un análisis explicativo a posteriori: los investigadores observaban los errores del aprendiz y trataban de explicar parte de ellos, estableciendo similitudes y diferencias entre las dos lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 60). Este cambio se produjo a raíz de las críticas, de orden teórico y empírico. En el *análisis de errores* (AE) la lengua del aprendiz se convierte en objeto de estudio, el método de análisis cambia y, con ello, la concepción del error. Se abandona la idea de partir del análisis contrastivo de dos lenguas y se comienzan a examinar las producciones reales de los aprendices, se amplia el campo de estudio de los investigadores, ya que las producciones incorrectas se empiezan a entender «como un paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino» (Fernández, 1997: 18). Los alumnos continuaban produciendo errores explicables por la interferencia de la LM, Richards (1971, en Larsen-Freeman y Long, 1994: 61) los denominó *errores de interlengua,* pero este autor también observó numerosos errores no atribuibles al mero proceso de transferencia negativa y a éstos los denominó *errores de intralengua*. Surge a partir de entonces el concepto de *interlengua* (Selinker, 1972: 84). Es necesario no sólo centrarse exclusivamente en los errores, en lo que difiere de la L2, sino también en lo que se ajusta a ésta, en su producción lingüística como un todo. Así pues, el AE no es suficiente para dar cuenta de todos los fenómenos conflictivos en el aprendizaje de segundas lenguas. Por tanto, acabó incorporándose al análisis de la IL, entendida esta como *análisis de la actuación*, y no sólo de los errores de la interlengua del no nativo.

De un modo muy escueto, cabe en este momento hablar de tres etapas en relación al papel de la LM en la adquisición y aprendizaje de la L2. La primera considera la transferencia de la lengua materna como el factor más decisivo en la adquisición de la segunda lengua (ASL), la segunda rechaza completamente esta idea, desconsiderando su importancia, y la tercera relativiza su importancia,

considerándola un factor más que interviene en el proceso. En esta última etapa se reinterpreta el fenómeno, desconsiderándolo como factor principal, pero reconsiderando su importancia. La transferencia de la LM es un mecanismo más entre los que forman parte de este proceso. De hecho, en esta etapa se concibe la adquisición de la lengua no nativa desde un ámbito psicolingüístico; por ello, a diferencia de la noción de *transferencia* en el marco del AC, el término pasa a considerarse más como resultado de un *proceso cognitivo* que como resultado de un mero *producto de carácter lingüístico*; es decir, un conjunto de *estrategias de aprendizaje* y producción ensayadas por el aprendiz. Con el fin de poder explicar mejor el fenómeno algunos autores (Kellerman y Sharwood Smith 1986; Odlin 1989, citados en Calvi, 2004: 2) prefieren sustituir esta noción de transferencia por la más abarcadora de *influencia interlingüística*. No obstante, y a guisa de conclusión, es relevante señalar, como afirma Baralo (1999: 51), que los investigadores aún no se han puesto de acuerdo de qué modo está disponible la LM en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

2. DE PRODUCTO LINGÜÍSTICO A PROCESO COGNITIVO: LA TRANSFERENCIA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Tal como sucede con muchos otros asuntos relacionados con la lingüística aplicada al aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas, la definición y clasificación del término *estrategias de aprendizaje* es una labor no exenta de dificultad y, por tanto, de controversia entre los diferentes autores que se han dedicado a este tema. Sí es de común acuerdo considerar que los alumnos que obtienen mejores resultados en su aprendizaje, en general, utilizan una serie de estrategias (algunas consciente y otras inconscientemente), que les permiten: a) encontrar un estilo de aprendizaje que se adecua a ellos; b) implicarse en el proceso de aprendizaje; c) adquirir una conciencia de las exigencias de este proceso d) desarrollar una conciencia que entiende el lenguaje como sistema y como comunicación, e) mostrar un interés constante en practicar la lengua; y f) ir adquiriendo la L2 como un sistema diferenciado de la LM. O`Malley y Chamot (1990, en Ellis, 1994:533) definen las estrategias de aprendizaje como *aquellas estrategias que facilitan la adquisición, almacenamiento y uso del nuevo contenido lingüístico*. Así pues, por poner algunos ejemplos, pueden consistir en: prestar atención y seleccionar determinados contenidos de la nueva información, analizar y controlar ésta durante la adquisición, evaluar el propio proceso de aprendizaje cuando éste se completa, o asegurarse que problemas de orden afectivo no afecta al aprendizaje. Además, éstas pueden clasificarse en tres grandes grupos: 1) *metacognitivas*, aquellas que requieren planificación, reflexión sobre el propio aprendizaje, autocontrol sobre la producción oral y escrita, autoevaluación respecto a la idoneidad de las propias estrategias; 2) *cognitivas*, aquellas que intervienen directamente sobre el propio contenido lingüístico, manipulándolo de tal modo que el aprendizaje sea más asequible, y 3) s*ociales*, aquellas que favorecen la interacción con los otros, como colaborar con compañeros o con el profesor, por ejemplo (O'Malley y Chamot 1990, en Ganhi 2003, 32).

A continuación, vamos a centrarnos en la *transferencia interlingüística* como estrategia cognitiva. La mayoría de las definiciones de esta estrategia provienen del principio psicológico que establece que el aprendizaje previo sirve de base para facilitar la adquisición del nuevo. Faerch y Kasper (1987, en Mahmoud, 2004: 2) la definen como *«un proceso psicolingüístico a través del cual los aprendices activan su conocimiento lingüístico previo con el fin de desarrollar y usar su interlengua»*. Por otra parte, es interesante destacar que existen numerosos autores que conciben la transferencia como un fenómeno con dos funciones: una estrategia de aprendizaje, pero también una estrategia comunicativa. (Gass y Selinker 1983; McLaughlin 1987; en Mahmoud, 2004: 2). Así pues, es un recurso a disposición del aprendiz, que le permite formular hipótesis sobre la L2 y, como tal, también como estrategia comunicativa para comprobar tales hipótesis. Podemos afirmar que existe un amplio consenso entre los investigadores en la idea de que esta estrategia cognitiva es una herramienta imprescindible en el proceso de ASL, aunque también es fundamental tener en cuenta algunos factores que determinan el grado de importancia que ésta puede tener en este proceso: la distancia tipológica entre la LM y la L2, así como la percepción que el propio aprendiz posee de esa distancia, factores que posteriormente explicaremos con más detenimiento. Por todo ello, consideramos de suma importancia la enseñanza y el estímulo al uso por parte del aprendiz de la transferencia como estrategia de aprendizaje de la segunda lengua.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN RELACIÓN A UNA DIDÁCTICA CONTRASTIVA DE ELE PARA BRASILEÑOS

La semejanza tipológica entre el portugués y el español imprime al proceso de aprendizaje del español entre los brasileños una serie de características que la diferencian de aquellas situaciones en que la LM es más distante. Debido a la aplicación de esta área de la lingüística contrastiva a la enseñanza y aprendizaje de la L2 nos encontramos cada vez en mayor medida con excelentes y rigurosos *estudios interlingüísticos* sobre las producciones de los aprendices brasileños de ELE. Consideramos las investigaciones que trabajan en este eje portugués (LM)-español (LO) como una alternativa válida para poder hacer frente a esas características que genera la cercanía tipológica entre las dos lenguas. Es muy frecuente observar entre los estudiosos el llamamiento a la necesidad de una metodología que dé cuenta de las especificidades de este eje portugués-español. Este hecho también se da entre los estudiosos del aprendizaje del español como L2 que realizan los aprendices que poseen el italiano como LM. A modo de ejemplo, Greco (2006: 9) señala: « El análisis contrastivo, en el que suele hacer hincapié la enseñanza del español en Italia, al patentizar una dicotomía idiosincrásica, que lo proyecta como eficaz, provechoso y resbaladizo a la vez, hace urgente y necesario el desarrollo de una didáctica específica del español para italófonos»; y con ella coincide Ribas Fialho (2005: 7) en relación al portugués como LM: « (…) debemos pensar en una metodología para la enseñanza de lenguas afines. Creemos que la mejor respuesta para el aprendizaje de dos lenguas hermanas como el portugués y el español es una metodología centrada en el contraste y en la concienciación». Realmente, si

lo que deseamos es cimentar las bases de una metodología específica de ELE para lusohablantes, debemos plantearnos en este momento una serie de cuestiones fundamentales: 1) qué motivos justifican esta didáctica específica, 2) en qué momentos de la enseñanza/aprendizaje se hace idónea, 3) en qué contenidos lingüísticos hacer hincapié, y 4) qué planteamientos didácticos pueden conformarla.

¿Por qué una metodología específica? Ya hemos mencionado algunas razones que justifican su necesidad: la afinidad tipológica entre las dos lenguas y, no menos importante, la aparente percepción mínima[2] que tiene el aprendiz de la distancia entre ambas lenguas. En nuestra opinión, los brasileños no dejan de emplear la transferencia como recurso en todos los estadios de su desarrollo interlingüístico[3], aunque sean cada vez más conscientes de las disimilitudes lingüísticas. La distancia interlingüística es un factor positivo, la proximidad facilita y agiliza la adquisición, puesto que les hace avanzar más rápidamente en su IL. Sin embargo, somos también conscientes de las dificultades y la facilidad con que los errores se fosilizan. Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de una metodología que ponga el énfasis en *un enfoque de reflexión contrastivo*, no sólo por parte del profesor sino, lo que es más importante, también del aprendiz. El primero deberá hacer consciente al segundo de la importancia de la *transferencia* como recurso de aprendizaje, es decir, de despertar una *conciencia de reflexión contrastiva*, que le conduzca a una *reflexión* que le brinde la oportunidad de identificar paralelismos y divergencias entre los dos sistemas. Esta *reflexión* posee, en nuestra opinión, cuatro funciones: 1) la de establecer una comparación con su propia lengua que le permita ser capaz de distanciarse de ella[4]; 2) la de lograr aprovechar las analogías entre ambos sistemas: como un medio que facilita el aprendizaje de la L2, y como un medio también para enriquecer la *conciencia metalingüística* en la propia LM; 3) la de hacer consciente al aprendiz de las disimilitudes lingüísticas; y 4) la de permitir al aprendiz la propia autocorrección de sus errores.

¿Qué puede ser objeto de una reflexión contrastiva? ¿Y en qué momento del aprendizaje debe darse esa reflexión? En principio, parece evidente que en todos los niveles de la lengua: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático, discursivo e incluso cultural (ya que la interculturalidad no deja de ser un tipo de reflexión contrastiva). Así como también en otros aspectos del contenido formal, como son las reglas gramaticales. Ahora bien, debemos hacernos en estos momentos dos consideraciones: a) ¿hacia qué aspectos debemos conducir la reflexión contrastiva del aprendiz?, ¿únicamente hacia las disimilitudes lingüísticas o también hacia las afinidades? y b) ¿en qué momentos es didácticamente

---

2 En este sentido, sería interesante comparar las semejanzas y las diferencias que se producen entre el aprendiz lusohablante e italohablante en esa percepción de cercanía o de distancia a medida que se va desarrollando su interlengua.

3 Los estudiantes italianos, según algunas autoras como Calvi (2004), Greco (2006) o Galiñanes (2005), parecen en las etapas más intermedias más reacios a confiar en la transferencia.

4 Presumiblemente en los primeros estadios de la interlengua, la percepción de la distancia entre la LM y la LO es mínima. Esta conciencia de la distancia aumenta con su desarrollo interlingüístico.

más eficaz proponer esta reflexión?, ¿únicamente como procedimiento reactivo ante los errores en las producciones de los aprendices o también como un tipo de intervención preventiva ante la duda de un alumno o por la iniciativa del profesor? Defendemos la necesidad de realizar trabajos de investigación que permitan ir dilucidando estas cuestiones. Como consecuencia de todo ello, nos planteamos una última pregunta: ¿qué fundamentos didácticos pueden configurar este enfoque de reflexión contrastivo?, es decir: ¿qué decisiones de orden metodológico pueden resultar didácticamente más pertinentes para lograr que los aprendices aprovechen de un modo más eficaz la comparación y reflexión contrastiva en su proceso de aprendizaje? A continuación presentamos una serie de propuestas que esperamos sean motivo de reflexión por parte de todos los interesados en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil. A nuestro entender, *un enfoque de reflexión contrastivo* debe asentarse en tres presupuestos en relación al uso de la reflexión contrastiva: 1) como estrategia de aprendizaje y comunicación, 2) como estrategia para trabajar nuevos contenidos lingüísticos, 3) como estrategia para el tratamiento del error.

3.1 La conciencia contrastiva

A pesar de que no existe unanimidad, sí parece darse un consenso entre los expertos de que la conciencia metalingüística, «la capacidad de hacer opacas las formas lingüísticas y considerarlas en sí mismas, desprovistas de su función habitual en la comunicación» (Perales, 2004: 343), es una facultad que puede ser beneficiosa en la adquisición de la L2. Dicho de otro modo, conviene entrenar al alumno en la observación y consideración de la L2 como un objeto desprovisto de sus funciones comunicativas, fomentando las actividades metalingüísticas. Estas le permiten al aprendiz la reflexión, en un contexto de comunicación, sobre cómo aprender la lengua. Evidentemente, hoy en día, quienes asumen esta idea mantienen una postura que defiende como primordial el uso comunicativo de las formas lingüísticas, pero sin dejar de considerar que el aprendizaje/adquisición de una nueva lengua exige dosis considerables de esfuerzo cognitivo consciente por parte del alumno; así como también el fomento de estrategias de aprendizaje por parte del profesor y los manuales. En este sentido, cabe hablar de la *estrategia de la reflexión contrastiva como medio de adquisición de la L2 y también como un modo de enriquecer el conocimiento metalingüístico de la propia lengua*. Tenemos que conducir al aprendiz a la asunción de que las similitudes y diferencias entre las dos lenguas permiten y facilitan el uso y el conocimiento de ambas. La idea que subyace es: *vamos a pensar el portugués para aprender español y vamos a pensar el español para reflexionar sobre el portugués*.

3.2 La reflexión contrastiva y el nuevo contenido formal

Concebimos una nueva enseñanza/aprendizaje de ELE en Brasil, basada en un abordaje de reflexión contrastivo que se atenga a los presupuestos fundamentales

del enfoque comunicativo. Rechazamos un abordaje basado en los presupuestos de un enfoque centrado exclusivamente en la gramática y la traducción, tal como defienden algunos autores como Boésio (2001, en Ribas Fialho, 2005: 6). Defendemos la necesidad de acceder a la instrucción gramatical con intervenciones pedagógicas en las que, dentro de un contexto comunicativo, la atención del alumno se dirija a la forma lingüística sin que por ello se quiebre la función primordial del uso de la lengua en la clase, que es la comunicación. Es lo que se conoce por a*tención a la forma*[5]. Asimismo, consideramos que es posible ir más allá del uso exclusivo de la técnica más extendida hasta ahora, aquella que consiste en mostrar explícitamente comparaciones contrastivas (cuadros con explicaciones comparativas) entre la LM y la LO. Es la práctica más común entre profesores y creadores de materiales. Abogamos por la inclusión de la reflexión contrastiva, como una técnica donde el aprendiz pueda aproximarse, de un modo inductivo, al contraste ente las dos lenguas y, por tanto se produzca el acceso a nuevo contenido formal de la L2. Para ello, entendemos que es factible diseñar actividades comunicativas donde se pueda inserir la reflexión contrastiva, de preferencia con una aproximación inductiva, junto a otras técnicas didácticas propias de la *atención a la forma*. Esta técnica puede incluirse en actividades de inducción de reglas gramaticales, de presentación de nuevo contenido y de uso lingüístico. A modo de ejemplo, podemos citar dos actividades. La primera consiste en una *tarea formal* con el objetivo de presentar el empleo en español de dos estructuras morfosintácticas diferentes para las oraciones impersonales, según el registro lingüístico, y la diferencia de uso de estas dos mismas estructuras en portugués (Posada y Pérez de Obanos 2005). La segunda incita a la reflexión contrastiva del alumno para descubrir a través de dos canciones las diferencias entre las dos lenguas en el uso de los tratamientos formal e informal (Izquierdo y De la Torre 2005).

3.3 La reflexión contrastiva y la corrección de errores

Por último, estimamos oportuno el empleo de la reflexión contrastiva como técnica didáctica en las actividades reactivas, es decir, aquellas motivadas por la presencia de un error en el contexto de una actividad comunicativa. El uso de esta técnica no es incompatible con la adopción de otras técnicas de corrección de errores, como pueden ser las *correcciones significativas*. No obstante, sí es fundamental analizar cómo la reflexión contrastiva puede insertarse de un modo didácticamente eficaz en los diferentes momentos donde puede producirse un error, tanto en el transcurso de una actividad comunicativa, como posteriormente.

---

5 Entendemos *Atención a la forma* como un procedimiento de uso de la lengua en el aula en el que los aprendices, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados que producen o interpretan, atiendan también a rasgos formales con el objeto de favorecer su progreso en el aprendizaje. (Biblioteca del profesor de español, http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consultado el 01/05/06]).

CONCLUSIÓN

Hemos abordado brevemente la evolución que la lingüística contrastiva ha sufrido en los estudios de la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de la L2. El contraste entre la LM y la L2 ha pasado de ser un mero *producto lingüístico* (en el AC y en el AE) a concebirse también como un *proceso psicolingüístico*. La transferencia como estrategia comunicativa y de aprendizaje que el aprendiz emplea en ocasiones consciente y en ocasiones inconscientemente. Hemos alertado de la necesidad de un abordaje metodológico específico en la enseñanza/aprendizaje de ELE para los alumnos brasileños, abordaje basado en un enfoque esencialmente comunicativo, pero que ponga un especial énfasis en el contraste de las dos lenguas. Ese énfasis debe estar fundamentalmente centrado en el papel protagonista del aprendiz, en el estímulo a su *conciencia contrastiva* para que le permita la *reflexión* constante de las semejanzas y las desemejanzas. En nuestra opinión, una *didáctica del contraste* en el eje español-portugués supone la valentía de asumir que son necesarias otras actividades didácticas además de las explicaciones explícitas que los profesores y algunos manuales acostumbran a ofrecer a los alumnos. Actividades de reflexión contrastiva acordes a las nuevas estrategias pedagógicas que han surgido en los últimos años en el tratamiento del contenido gramatical, conocidas como a*tención a la forma*. Finalizamos convencidos de la necesidad imperiosa de trabajos de investigación que permitan llegar a resultados que validen la efectividad de este tipo de actividades en el siempre complejo proceso que supone adquirir una segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta, 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Calvi, Maria Vittoria, 2004, «Aprendizaje de lenguas afines español e italiano», redELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, vol. 1, en http://formespa.rediris.es/revista1/calvi.shtml

Ellis, Rod, 1994, *The study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Fernández, Sonsoles, 1997, *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa. Galiñanes, Marta, 2005, «Proprio/Propio. El análisis contrastivo en la clase de español», en redELE, *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, vol. 3, http://sgci.mec.es/redele /revista3/galinanes.shtml

Ganhi, Mamuna, 2003, «Language Learning Strategies Employed by L2 Learners», en Journal of Research Faculty of Language Islamic Studies) vol. 4, en http://www. bzu.edu.pk/jrlanguages/vol-4%202003/Dr%20Mamuna-3.pdf

Greco, Simone, 2006, «Lenguas afines», redELE, *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, vol. 6, en http://sgci.mec.es/redele/revistas6/SimoneGreco.pdf

Izquierdo, Sonia y Nuria De la Torre, 2005, «Actividades de reflexión para estudiantes de lenguas afines», en Actas del *II Simposio Internacional de didáctica del español para extranjeros Jose Carlos Lisboa*. (CD-ROM), pp. 518-529.

Larsen-Freeman, Diane y Michael Long, 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

Mahmoud, Abdulmomeim, 2004, «Modern Standard Arabic vs. Non-Standard Arabic: where do Arabic students of EFL Transfer from?, http://iteslj.org/Articles/Mahmoud- Idioms.html

Perales Ugarte, Josu, 2004, «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE», en: VV. AA. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 329-350.

Posada, María Belén y Gregorio Pérez de Obanos, 2005, «Las tareas de concienciación gramatical en el desarrollo de la interlengua de los aprendices brasileños de ELE«, *Actas del II Simposio internacional de didáctica del español para extranjeros Jose Carlos Lisboa*. (CD-ROM), pp. 382-394.

Ribas Fialho, Vanesa, 2005, «Proximidade entre lígnuas: algumas consideracoes sobre a aquisicao do espanhol por falantes do português brasileiro» http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html

Selinker, L., 1972, «La Interlengua», en: J. Muñoz Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 79-101.

Wardhaugh, R., 1970, «La hipótesis del análisis contrastivo», en J. Muñoz Liceras en: *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 41-49.