



Programa de doctorado de la Escuela de Doctorado de la UPF

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

TESIS DOCTORAL

¿Qué prefiere usted, pagar en metálico o con *cardo*?

**Los falsos amigos y su concienciación lingüística
en las aulas plurilingües de ELE**

**Presentada por Ioana Cecovniuc para optar
al Grado de Doctora por la Universitat Pompeu Fabra**

Dirigida por:

DRA. D^a. CARMEN LÓPEZ FERRERO

BARCELONA 2016



Programa de doctorado de la Escuela de Doctorado de la UPF

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

TESIS DOCTORAL

¿Qué prefiere usted, pagar en metálico o con *cardo*?

Los falsos amigos y su concienciación lingüística

en las aulas plurilingües de ELE

Ioana Cecovniuc

Dirigida por:

DRA. D^a. CARMEN LÓPEZ FERRERO

V^oB^o de la Directora de la Tesis

BARCELONA 2016

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi profunda gratitud a:

- ❖ la Directora, la Profesora Doctora Carmen López Ferrero, por su decidida entrega, por su valioso asesoramiento científico y exigencia académica y, sobre todo, por su total y absoluta comprensión y paciencia que han sido esenciales para mi formación investigadora y para la elaboración de la tesis.*
- ❖ la renombrada Universitat Pompeu Fabra, por otorgarme el honor y reconocimiento de ser estudiante en un programa internacional de estudios de Doctorado y por hacer fácil el acceso a los medios materiales, técnicos y humanos necesarios para el cumplimiento de la tesis.*
- ❖ los profesores y estudiantes de los dos centros universitarios europeos de Bucarest y Groningen que me han posibilitado el corpus de investigación doctoral y que me han apoyado en la realización de la tesis.*

RESUMEN

Los falsos amigos constituyen una de las dificultades principales que afrontan los discentes que persiguen hablar, escribir e interactuar en una lengua extranjera. Con un falso amigo se indica una palabra o estructura de un idioma extranjero que se asemeja, en lo escrito o en lo hablado, a una palabra o estructura en la lengua materna del hablante, pero que cuenta con un significado distinto. Abundan los ejemplos de falsas relaciones lingüísticas (totales o parciales) entre lengua materna y lengua meta. No obstante, la experiencia práctica respecto a este tema de investigación es bastante escasa. Los falsos amigos bien se omiten, bien se reducen, en general, a listas o inventarios de los casos más notables y, por ende, no se integran en el aula junto con otras estrategias y tácticas de enseñanza-aprendizaje para una instrucción significativa. Consecuentemente, se pretende con la presente tesis doctoral aportar aspectos relevantes, tanto teóricos como de carácter práctico, tocante a la tipología, los usos y la utilidad e interés didáctico en las aulas de ELE de los falsos amigos como muestras de interferencias interlingüísticas. Vinculado a ello, la perspectiva contrastiva suministra los elementos epistemológicos de análisis: los hablantes están naturalmente expuestos a pasar estructuras y significados y distribuciones de esas estructuras y significados de su lengua materna o su primera lengua de aprendizaje a otra lengua extranjera que están aprendiendo. Esta suposición básica precisa el campo de aplicación de la Lingüística Contrastiva que engloba postulados psicolingüísticos y pedagógicos de dos metodologías complementarias entre sí: Análisis Contrastivo y Análisis de Errores. Asimismo, se consideran los fundamentos que enmarcan el Plurilingüismo con indagar en los últimos desarrollos teórico-empíricos en cuanto a las influencias interlingüísticas a la hora de aprender una lengua extranjera. A la luz de las premisas teóricas, las interferencias son efecto de la relación entre la lengua materna y la lengua que se estudia. Por otra parte, hoy día, aprender dos o más idiomas es una disposición mundial, de ahí que la delimitación en los procesos de aprendizaje no se dé exclusivamente entre la lengua materna y la lengua meta. Así pues, una primera lengua extranjera aprendida puede resultar un factor que influya positiva o negativamente en una segunda o tercera lengua extranjera que se está aprendiendo. En este sentido, con la presente investigación la atención se concentra en torno a los falsos amigos cuando el español (segunda lengua extranjera) entra en contacto con el inglés (primera lengua extranjera) y el rumano o el holandés (lenguas maternas).

ABSTRACT

The major problems relating to false friends entail difficulties for most students in terms of pronunciation, writing and interaction in a foreign language. With false friends we refer to words or structures of different languages that display morphological affinity but, at the same time, semantic divergence. Examples of (total or partial) false linguistic relations between mother tongue and target language abound. Nevertheless, a practical experience concerning this subject is quite scarce. False friends are either omitted or reduced, in general, to lists or inventories of the most notable cases. Hence, false friends are not (much) integrated in the foreign language classroom along with other teaching and learning strategies and tactics for a meaningful instruction. Consequently, this Ph.D. thesis aims at providing relevant aspects of both theoretical and practical nature in relation to the typology, the uses and the didactic value of false friends as instances of interlinguistic influence. In conjunction therewith, the contrastive perspective makes available the epistemological elements of the present analysis: the speakers are naturally prone to transfer structures and meanings and distributions of these structures and meanings of their mother tongue or of their first foreign language to another foreign language to learn. This basic statement is analyzed by means of Contrastive Linguistics which includes psycholinguistic and educational postulates of two complementary methodologies: Contrastive Analysis and Analysis of Errors. In addition, there are considered the principles that define Plurilingualism by investigating the recent studies regarding interlinguistic influences when learning a foreign language. In light of the theoretical assumptions, interferences result from the relationship between the mother tongue and the foreign language. However, to learn two or more foreign languages is a worldwide tendency nowadays, therefore delimitations in the learning processes could not be given between the mother tongue and the target language exclusively. Thus, a first foreign language can be a factor that positively or negatively influences when learning a second foreign language. In this regard, the present paper is an attempt to cover different aspects on the topic of false friends when Spanish (second foreign language to learn) comes into contact with English (first foreign language) and Romanian or Dutch (mother tongues).

RESUM

Els falsos amics constitueixen una de les dificultats principals que afronten els discents que persegueixen parlar, escriure i interaccionar en una llengua estrangera. Amb un fals amic s'indica una paraula o estructura d'un idioma estranger que s'assembla, en l'escrit o en la forma oral, a una paraula o estructura en la llengua materna del parlant, però que compta amb un significat diferent. Abunden els exemples de falses relacions lingüístiques (totals o parcials) entre llengua materna i llengua meta. No obstant això, l'experiència pràctica respecte a aquest tema d'exploració és força escassa. Els falsos amics o bé s'ometen, o bé es redueixen, en general, a llistes o inventaris dels casos més notables i, per tant, no s'integren a l'aula juntament amb altres estratègies i tàctiques d'ensenyament-aprenentatge per a una instrucció significativa. Conseqüentment, es pretén amb la present tesi doctoral aportar aspectes rellevants, tant teòrics com de caràcter pràctic, pel que fa a la tipologia, els usos i la utilitat i interès didàctic a les aules d'ELE dels falsos amics com mostres d'interferències interlingüístiques. Vinculat amb això, la perspectiva contrastiva subministra els elements epistemològics d'anàlisi: els parlants són naturalment propensos a passar estructures i significats i distribucions d'aquestes estructures i significats de la seva llengua materna o la seva primera llengua d'aprenentatge a una altra llengua estrangera que estan aprenent. Aquesta suposició bàsica precisa el camp d'aplicació de la Lingüística Contrastiva que engloba postulats psicolingüístics i pedagògics de dues metodologies complementàries entre sí: Anàlisi Contrastiva i Anàlisi d'Errors. També, es valoren els principis del Plurilingüisme amb indagar en els últims desenvolupaments sobre les influències interlingüístiques quan s'aprèn una llengua estrangera. A la llum de les premisses teòriques, les interferències són efecte de la relació entre la llengua materna i la llengua estrangera que s'estudia. D'altra banda, avui en dia, aprendre dos o més idiomes estrangers és una disposició mundial, per aquest motiu la delimitació en els processos d'aprenentatge no es dona exclusivament entre la llengua materna i la llengua meta. Així doncs, una primera llengua estrangera apresada pot resultar un factor que influeixi positivament o negativament en una segona o tercera llengua estrangera que s'està aprenent. En aquest sentit, amb aquesta recerca l'atenció es polaritza al voltant dels falsos amics quan l'espanyol (segona llengua estrangera) entra en contacte amb l'anglès (primera llengua estrangera) i el romanès o l'holandès (llengües maternes).

ÍNDICE

CAPÍTULOS

Página

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del tema de investigación	2
1.2. Problemática tratada y su articulación bajo la forma de interrogantes	4
1.3. La estructura y la organización de la tesis doctoral	6
PRIMERA PARTE	
2. OBJETIVOS	9
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
3.1. Definición e importancia de los falsos amigos en el aula de ELE	13
3.2. Tipología de los falsos amigos	19
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.	34
5.1. El plurilingüismo y la concienciación lingüística: el MAREP y los modelos propuestos para una enseñanza plurilingüe	35
5.2. La Lingüística Contrastiva	52
5.2.1. El Análisis Contrastivo	53
5.2.2. El Análisis de Errores	61
5.3. Didáctica de las Lenguas Extranjeras	67
5.3.1. La interlengua	68
5.3.2. La noción de interferencia	73
5.3.3. Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera: el papel de la lengua materna u otra adicional	76
5.3.4. La lexicografía bilingüe y la didáctica	84
5.4. Conclusiones a los fundamentos teóricos: perspectivas de aplicación didáctica	90

SEGUNDA PARTE

6. CUESTIONES METODOLÓGICAS	
6.1. Metodología adoptada para la recopilación del corpus	94
6.2. Etapas para la recogida de los datos.	101
6.3. El cuestionario como instrumento de investigación	102
6.3.1. La estructura de los cuestionarios	102
6.3.2. Cuestionario para el profesorado de ELE	106
6.3.3. Cuestionario para los aprendientes de ELE	106
7. ESTUDIO DE LOS DATOS Y RESULTADOS	108
7.1. Análisis de los datos generales sobre los informantes	109
7.1.1. La biografía lingüística de los informantes	110
7.1.2. Los falsos amigos y las estrategias de aprendizaje	113
7.2. Análisis y discusión de los resultados relacionados con los aprendientes de ELE	115
7.3. Análisis de los datos recogidos de los docentes de ELE: implicaciones prácticas	129
7.4. El tratamiento de los falsos amigos como errores de interferencia	135
7.5. Propuestas para el aula de ELE	137
7.6. Conclusiones a la parte práctica del análisis de los falsos amigos	142
CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO	148
GENERAL CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH LINES	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
APÉNDICES	
Apéndice 1: Cuestionario para estudiantes de ELE	173
Apéndice 2: Cuestionario para profesores de ELE	177
Apéndice 3: Cuestionario para el Grupo 1 (primera prueba)	180
Apéndice 4: Cuestionario para el Grupo 2 (primera prueba)	181
Apéndice 5: Los falsos amigos en un texto escrito (segunda prueba)	182

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Falsos amigos – interferencias léxicas	17
Tabla 2. Falsos amigos parciales	28
Tabla 3. Falsos amigos – interferencia sintáctica	29
Tabla 4. Unidades léxicas en contraste	32
Tabla 5. Escala de valores en MAREP	45
Tabla 6. Lista de descriptores adecuados al presente tema de investigación	51
Tabla 7. Especificidades de la Lingüística Aplicada y de la Lingüística Contrastiva	52
Tabla 8. Las Hipótesis del Análisis Contrastivo (Lado)	55
Tabla 9. Jerarquía de dificultad	58
Tabla 10. Las Hipótesis del Análisis Contrastivo (Wardhaugh)	59
Tabla 11. Críticas del Análisis Contrastivo	60
Tabla 12. Etapas de análisis de errores	65
Tabla 13. Tipología de los falsos amigos utilizados para la toma de datos	98
Tabla 14. Escala ilustrativa para escribir cartas	100
Tabla 15. Apartados del cuestionario para el profesorado	106
Tabla 16. Apartados del cuestionario para los aprendientes	106
Tabla 17. Las instrucciones para la toma de datos	107
Tabla 18. Características generales del Grupo 1	111
Tabla 19. Características generales del Grupo 2	112
Tabla 20. La conciencia lingüística de los falsos amigos entre lenguas en contacto	113
Tabla 21. Los falsos amigos en los cuestionarios destinados a los estudiantes rumanos de ELE	116
Tabla 22. Los falsos amigos en los cuestionarios destinados a los estudiantes holandeses de ELE	117
Tabla 23. Resultados en los cuestionarios del Grupo 1	118
Tabla 24. Resultados en los cuestionarios del Grupo 2	120
Tabla 25. Resultados de la segunda prueba del Grupo 1	122
Tabla 26. Resultados de la segunda prueba del Grupo 2	124
Tabla 27. Análisis contrastivo de palabras y estructuras rumano-españolas	134
Tabla 28. Prototipo de diccionario bilingüe contrastivo rumano-español	147

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis doctoral con el título *¿Qué prefiere usted, pagar en metálico o con cardo? Los falsos amigos y su concienciación lingüística en las aulas plurilingües de ELE* tiene como objetivo principal un estudio concerniente a los falsos amigos como muestras de interferencia interlingüística, fenómeno muy recurrente en la interlengua de los discentes de ELE.

Con esta indagación de la cuestión de los falsos amigos como ejemplos de interferencia interlingüística cuando se aprende una lengua extranjera se pretende un seguimiento de la labor exploratoria que se ha realizado en la Facultad de Artes de la Universidad de Groningen para la memoria final del máster MULTIELE¹ en cuanto a la relevancia del error como un acontecimiento de aula indispensable en el aprendizaje de idiomas dada su inmensa utilidad para la observación y examen sobre el funcionamiento de una lengua extranjera en lo integral (errores y aciertos) y también sobre los fenómenos psicolingüísticos que subyacen al desarrollo cognitivo. Esto es, los errores son índices fehacientes de análisis ya que por ellos el docente puede percatarse de las particularidades de la interlengua y de las distintas hipótesis de aprendizaje de sus aprendices.

De las conclusiones finales de la memoria del máster se ponen en valor las palabras de Fernández López (1988:27) por reflejar la convicción unánime de que una acción pedagógica eficaz y útil para la comprensión y superación de los errores supone:

“(…) proponer intercambios lingüísticos lo más rico y auténticos posibles donde el alumno pueda experimentar sus hipótesis, afirmarlas o reestructurarlas. Otros caminos complementarios son los de preparar actividades estructuradas en torno a un problema concreto y coordinar en su realización la repetición con la reformulación y creación de estructuras. Potenciar la autonomía en el aprendizaje y en la evaluación, haciendo al alumno consciente de sus estrategias psicolingüísticas, suscitando la búsqueda personal de la estructura más adecuada y creando instrumentos de autoevaluación.”

Al estimar los fundamentos del Plurilingüismo, la Lingüística Contrastiva y la Didáctica de las Lenguas se quiere continuar en la misma línea con una reflexión

¹Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes holandeses de ELE, trabajo inscrito en el marco del Programa de Máster de Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (2011-2013), programa de estudios coordinado por la Universidad de Deusto, Bilbao.

pormenorizada sobre el problema concreto de los falsos amigos, un problema con el cual los aprendices de todos los niveles de lengua topan constantemente en su aprendizaje del español como lengua extranjera.

El mayor contratiempo de la existencia de los falsos amigos es que estos pueden comprometer el contenido semántico de una declaración dada y, en consecuencia, la comunicación. Además, el fallo en el acto comunicativo a causa de los falsos amigos se produce, muchas veces, de modo inconsciente conque se puede tardar tiempo en reparar en su ocurrencia (Ceolin, 2003:40):

“O contacto com os falsos amigos é muitas vezes inconsciente e pode demorar um certo tempo até que nos apercebamos da sua presença. Um caso, algo divertido, é o do nome de um grupo de música rock/pop espanhol dos anos 90 chamado *Presuntos Implicados*. Ao ouvido de um português este nome sugere algo correspondente ao cast. *Jamones Implicados*; quando, de facto, o que quer dizer é port. Presumíveis Implicados.”

Así, el objetivo general del presente planteamiento es el contribuir con investigación y perspectiva en referencia al desarrollo de la expresión, comprensión y enriquecimiento lingüístico de los aprendientes de ELE al concienciar la utilidad como posibles recursos de acercamiento a una lengua extranjera de los falsos amigos al calificarse estos en la percepción de Chuquet y Paillard (1989:180) de:

“...omniprésent et impliquer tout un ensemble de décalages sémantiques mais aussi syntaxiques.”

1.1. Justificación del tema de investigación

El interés por el tema tratado en esta tesis doctoral se explica desde la perspectiva de la enseñanza de ELE. Para todo profesor de español como lengua extranjera es importante valerse de teorías, investigaciones y resultados que refieran al aprendizaje de idiomas. Una aproximación al sistema de la lengua materna de los aprendices o de otra lengua extranjera que ellos dominan siempre favorece al docente una comprensión más profunda del viaje cognitivo que emprenden los aprendientes; aún más útiles son los estudios contrastivos si se enseña en contextos plurilingües, puesto que ello da paso a la reflexión de una planificación de clase más ajustada a las necesidades de los estudiantes. Resulta así que, por su valor didáctico, tanto el Plurilingüismo como el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores son enfoques idóneos para justificar la realización de

un trabajo que origine resultados con una incidencia directa en el trabajo de un profesor de ELE. Además, se incorporan conceptos y procedimientos que reflejen la intención didáctica de despertar la conciencia y expectación de los aprendices de ELE por, caso concreto, la ocurrencia lingüística de los falsos amigos, por tanto de cultivar “la sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua”² y lograr así el enriquecimiento y la mejora de sus competencias comunicativas y generales.

Por consiguiente, para el presente trabajo se aboga por una perspectiva didáctica de los falsos amigos ya que son estos un problema de índole psicolingüística de especial atención en el aula de idiomas. En su elaboración no se busca un análisis de los falsos amigos desde un punto de vista histórico o diacrónico sino que se elige un criterio más pragmático y pedagógico de acuerdo con la óptica psicolingüística para inquirir el valor o la cualidad de los falsos amigos como posibles herramientas en el desarrollo de un proceso de aprendizaje consciente de una lengua extranjera. Se defiende este abordaje del tema de investigación con poner de manifiesto las palabras de Carroll (1992:96) aplicables a los falsos amigos:

“Linguists may continue to view cognates as words with a certain kind of history, but the psycholinguists must view cognate-pairing as the result of a connection made by a given individual on a given occasion between a particular kind of stimulus and a particular kind of stored mental representation.”

Trabajos acerca del tema de los falsos amigos han ido proliferando a lo largo del tiempo al considerarse, por un lado, las lenguas entre las que se promueve un trasvase intercultural constante y, por otro lado, las lenguas vecinas entre las cuales se da como consecuencia natural el condicionante lingüístico propicio para la aparición de los falsos amigos. De ahí lo copioso de los estudios contrastivos con base en dicha manifestación lingüística entre, por ejemplo, el español y el portugués, el español y el francés o el español y el catalán. Sin embargo, al tener en cuenta precisamente la no proximidad geográfica de los idiomas que se proponen para el presente análisis de los falsos amigos, se trata de un argumento, sobre todo en su faceta práctica, entre los menos observados y estudiados. Consecuentemente, se elige indagar en un aspecto lingüístico que hace asequible la contribución personal de la autora de la tesis doctoral.

² Conforme al Marco Común Europeo de Referencia de Enseñanza para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER en adelante), capítulo 5/1.4.1, pág. 105.

1.2. Problemática tratada y su articulación bajo la forma de interrogantes

En la realización de la tesis doctoral se parte de la creencia según la que en el aula de idiomas resulta pertinente familiarizar al aprendiz con las correspondencias interlingüísticas para la plena conciencia de los provechos que suponen. En este sentido, el MCER (2001:4) enfatiza que:

“Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente desconocida, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparezcan con una forma nueva.”

Asimismo, defendiéndose la relación entre conocimientos y la competencia comunicativa, el MCER (2001:11) acentúa que:

“Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo.”

En 2006 se hace público el Plan Curricular del Instituto Cervantes³, documento ideado con el fin de examinar y describir la lengua y en donde se especifican los niveles de referencia propuestos en el MCER. Sin que les atribuyan necesariamente la cualidad de recursos didácticos, el PCIC hace mención de los falsos amigos en un apartado consagrado a la «Elaboración e integración de la información», que abarca el «análisis de formas lingüísticas» (aplicación de reglas de composición y derivación con el fin de extraer el significado de las unidades léxicas) y el «análisis contrastivo» (comparación de elementos del español – gramática, nociones, géneros, etc. – con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias) en este último aludiéndose justamente a los falsos amigos en uno de los ejemplos de aplicación: «Identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen». Del mismo modo, en el apartado de «Compensación» se propone como práctica de aprendizaje la «adivinación o reconstrucción» que implicaría:

³ Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español, disponible en CVC: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

“Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas.”

Como ejemplos de aplicación adyacentes se entienden:

“Adivinar el tema del texto que se está procesando o reconstruir algunas de sus partes a partir de la identificación de exponentes nocionales conocidos.

Aprovechar similitudes formales entre las lenguas conocidas para adivinar el significado de los exponentes nocionales nuevos o desconocidos.”

No obstante y pese a la representación cuantiosa de los falsos amigos entre sistemas lingüísticos, estos disponen de una atención reducida respecto a su utilidad didáctica tanto en el MCER como en el PCIC, visto que ninguno de los dos escritos oficiales ejemplifica propuestas concretas acerca de la forma de su enseñanza en la clase de ELE.

Consiguientemente, en consonancia con lo expuesto, las cuestiones de reflexión en la presente tesis doctoral pueden condensarse en las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida es posible optimizar la comprensión, la expresión y la comunicación en la lengua española a través de los falsos amigos?
- ¿Cómo son vistos los falsos amigos en el aprendizaje de la lengua española?
- ¿Se sostiene el desconocimiento de los falsos amigos como consecutivo a la falta de materiales que traten explícitamente tal asunto?
- ¿En qué proporción los falsos amigos intervienen en el avance de la interlengua del aprendiz de ELE?
- ¿Pueden estos recursos valer para la motivación de los aprendices de ELE gracias al parecido formal que poseen a propósito de su lengua materna o el inglés (primera lengua extranjera)?
- ¿En qué medida la enseñanza de los falsos amigos propicia el aprendizaje de léxico y estructuras en español?

A fin de responder a estos interrogantes se trazan hipótesis de trabajo a raíz de las cuales se concreta el objetivo general de la investigación: demostrar la importancia que tiene para los aprendices de ELE el conocimiento de los falsos amigos al aprender un idioma extranjero.

1.3.La estructura y la organización de la tesis doctoral

Los falsos amigos son errores que perjudican la comunicación en la lengua meta. La confusión provocada a causa de este fenómeno tiene como aliada la memoria semántica del discente que habitualmente es solidaria del sistema semántico de su lengua materna o primera lengua de aprendizaje y opera como filtro inconsciente. En orden a dicha acotación y también a partir de las observaciones de aula de ELE se lleva a cabo el presente proceso investigativo, tratándose, tal como se ha indicado anteriormente también, de una labor que está orientada hacia las implicaciones de los falsos amigos en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En su elaboración se siguen las etapas propias de una investigación (recogida, selección, descripción, explicación, clasificación y evaluación de datos significativos) con recurrir a los postulados de métodos, enfoques e interpretaciones para ideas y actitudes que optimicen el aprendizaje del español en contextos plurilingües.

La exposición de todo el proceso de investigación (objetivos, objeto de estudio, estado de la cuestión, marco conceptual, metodología, propuestas didácticas, conclusiones) se estructura en varios bloques de contenidos correspondientes a las dos Partes de la tesis doctoral, precedidas por una Introducción.

La Primera Parte está dedicada a los objetivos de investigación y también a la descripción de los fundamentos conceptuales con los que ilustrar el posicionamiento teórico y empírico adoptado. Se divide en cuatro capítulos que se esbozan a continuación.

Tal como se ha mencionado más arriba, esta tesis doctoral entronca con el objetivo general relativo a la significación de los falsos amigos en las aulas de ELE y se inscribe, por tanto, en las exigencias planteadas en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Correspondientes al objetivo general, se delinearán, en el segundo capítulo, los objetivos específicos de trabajo.

En el tercer capítulo se aborda el problema de investigación en cuanto a la terminología, definición, tipología y relevancia didáctica de los falsos amigos. Se sigue en el cuarto capítulo con el estado de la cuestión de los falsos amigos al mostrarse algunos de los materiales y publicaciones más notables que escriben sobre este tema.

Como se ha señalado previamente, se estima oportuno para este trabajo circunscribir la investigación en el marco del Plurilingüismo, la Lingüística Contrastiva y la Didáctica de las Lenguas a la enseñanza de idiomas. Así, se examinan aquellos

conceptos ligados a las diferentes formas de enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras. Las distintas aproximaciones a este campo de actividad humana han originado una evolución y un progreso que hoy en día reflejan un cúmulo de las mejores contribuciones de las diversas teorías. En torno a estas teorías y los conceptos derivados de ellas se desarrolla el quinto capítulo y en ellas se basa la tesis.

Tras marcar los fundamentos teóricos en los que se sustenta la investigación, se afronta la aplicación a la enseñanza en la Segunda Parte dividida en dos capítulos, tal como se detalla seguidamente.

En el sexto capítulo se hacen referencias a la metodología de trabajo, al perfil de los informantes y los instrumentos de investigación. De ellos, se opta para el presente estudio por el cuestionario como tipo de herramienta representativa, intencional, homogénea y restringida⁴ que implique técnicas de evaluación para abarcar aspectos cualitativos y cuantitativos. El cuestionario, de respuesta directa en la modalidad presencial, se complementa también con otro instrumento de toma de datos, una prueba escrita con tema asignado.

Mediante el análisis del corpus se persigue obtener un resumen del perfil de los informantes y de sus hábitos y rutinas de aprendizaje y una estadística de los ejemplos de falsos amigos más provocados en los encuestados. Es así que, en el séptimo capítulo de la exposición, se presenta el trabajo como tal, con datos, resultados, conclusiones y también algunas sugerencias respecto al tratamiento de los falsos amigos como errores de dominio de la lengua meta. Esta parte práctica de la tesis se concibe a partir de la experiencia de aula y se efectúa con el fin de poner de relieve, por una parte, los contextos de incidencia de los falsos amigos y, por otra, la contribución de la lengua materna o del inglés como primera lengua extranjera cuando se aprende español como estrategia de aprendizaje útil y eficiente si se tiene consciencia de ella. De ello deriva el conocer de las creencias del profesorado y el estudiantado a la par por lo que se refiere a los falsos amigos como recursos de aprendizaje. Se sigue con algunas implicaciones pedagógicas emanadas de los resultados conseguidos en el estudio empírico y los datos examinados. Igualmente, a través del análisis del corpus recogido, se reflexiona sobre las posibles causas de los falsos amigos, entre las cuales ocupa lugar importante la influencia de la lengua materna u otra

⁴ Respecto a las palabras y estructuras seleccionadas para la confección de los cuestionarios y de la prueba escrita, han sido fuentes algunos manuales de español para extranjeros, donde el uso de determinado léxico o estructura depende del grado de dificultad y por consiguiente del nivel lingüístico seleccionado.

(el inglés) aún más si se demuestra el desconocimiento del fenómeno lingüístico de los falsos amigos.

Asimismo, cabe subrayar que en un subcapítulo de la parte práctica del análisis de los falsos amigos se proponen algunas propuestas didácticas diseñadas según la tipología de los datos recogidos. Se trata de actividades de aula que siguen la pauta dinámica <descubrir/reconocer – focalizar – producir> y que impliquen el estado de consciencia por parte de los aprendientes acerca de los falsos amigos.

A modo de finalizar la tesis doctoral se ofrecen las conclusiones derivadas de la investigación, esto es, se aporta un repaso que relaciona los resultados obtenidos con los objetivos de trabajo y se delimitan posibles líneas de investigación futuras para explicar en mayor medida las particularidades de los falsos amigos en el proceso de aprendizaje del español.

De la misma forma, se proporciona la bibliografía aprovechada para la elaboración del trabajo presente. Para su materialización se han examinado fuentes bibliográficas que se han apreciado en primer lugar por su autoría respecto al tema de investigación, esto es, la mayoría del material consultado (tratados, artículos, memorias y tesis) pertenece a estudiosos que, a la vez, son profesores de ELE en distintos centros de enseñanza de España y del mundo.

Se agregan igualmente varios anexos en donde se reúnen algunos de los materiales empleados para la recogida y el análisis de los datos de investigación.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

Los falsos amigos se dan tanto entre lenguas emparentadas como, por ejemplo, el español y el rumano, como entre lenguas no tan cercanas como el español y el inglés o el holandés, siendo las lenguas mencionadas las que se emplean para llevar a cabo la presente investigación. Dicho de otro modo, los falsos amigos no son elementos excepcionales y esto conduce al argumento de si enseñar los falsos amigos en el aula de ELE no favorecería considerablemente el aprendizaje. La tesis doctoral deriva de esta cuestión y de sus principales suposiciones:

- la enseñanza explícita de los falsos amigos en la clase de ELE, al implicar una mayor conciencia de las semejanzas y diferencias entre las lenguas, sus sistemas y normas de uso, ayuda al desarrollo y activación de las competencias comunicativas, así como de las destrezas de aprendizaje.
- los aprendientes de ELE de nivel intermedio (B1) saben poner en práctica la «hipótesis de la equivalencia» («equivalence hypothesis»). Ellos tienden a relacionar las palabras y estructuras que muestran una similitud formal entre lenguas en contacto y coligen que, por asociación, también se da una relación semántica en mayor o menor grado (Swan, 1997:166)⁵:

“Some kind of equivalence hypothesis is probably indispensable in second language learning, especially during the early stages. Mother-tongue influence is responsible not only for errors, but also for much of what is correct in an interlanguage. If we did not keep making crosslinguistic correspondences, we might never manage to learn new languages at all.”

En sintonía con todo ello, para la realización de la investigación con el tema de los falsos amigos los objetivos principales que se quieren alcanzar pueden sintetizarse en los siguientes:

⁵ Este fenómeno lo explica el mismo autor de este modo (1997:166): “Regard everything as the same unless you have a good reason not to.” El uso de esta hipótesis es entonces inseparable del aprendizaje de una lengua extranjera puesto que si el aprendiz no figurara conexiones interlingüísticas no acabaría nunca aprendiendo otras lenguas salvo su idioma materno. Recurrir a la «hipótesis de la equivalencia» los seres humanos aprenden lenguas distintas a la materna, sin hacerse necesario volver a la infancia, ya que de otra forma, tendrían que categorizar de nuevo el mundo circundante.

- **Objetivo teórico:** aportar aspectos relevantes tocante a la tipología de los falsos amigos como interferencias (inter)lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera
- **Objetivos didácticos:**
1. establecer el grado de conciencia lingüística en lo que atañe a los falsos amigos en el aula de ELE e identificar los posibles factores que influyen en la dificultad de reconocer los falsos amigos.
 2. averiguar las creencias y actitudes del profesorado sobre las interferencias interlingüísticas y los falsos amigos como recursos en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Al respecto se plantean las siguientes preguntas de investigación:
 - ¿Cuál es el papel que el profesorado confiere a la lengua materna en el aula de ELE?
 - dado el alto bagaje lingüístico en inglés de los estudiantes, ¿cuál es el papel que el profesorado concede al inglés en el aula de ELE?
 - ¿Son los principios de la Lingüística Contrastiva un apoyo a la hora de crear materiales didácticos que propicien el acercamiento de los estudiantes a las similitudes o diferencias lingüísticas?
 3. puntualizar las creencias y actitudes del estudiantado por lo que se refiere a la influencia de la lengua materna o del inglés en el aprendizaje de ELE. En directa relación con este objetivo nacen las siguientes preguntas de investigación:
 - ¿Qué papel otorgan los estudiantes a la lengua materna en el aprendizaje de ELE?
 - ¿Qué papel dan los estudiantes al inglés en el aprendizaje de ELE?
 4. realizar una selección de falsos amigos que forman parte del corpus de datos para el presente trabajo y proponer una gama de actividades didácticas para abrir de este modo una reflexión en el aula que permita tomar conciencia de su existencia.

- **Objetivo práctico:** plantear un prototipo de diccionario contrastivo de falsos amigos rumano-español tomando como modelo el proyecto DiCoPoEs (Brasil), esto es, un diccionario bilingüe contrastivo orientado a la producción discursiva del aprendiente de ELE.

Por lo que corresponde a este objetivo práctico de la tesis doctoral, cabe reparar en lo siguiente: el diccionario, recurso imprescindible en el aprendizaje de un idioma extranjero, debe ser funcional y útil. En lo referente a ello, Conde Noguero (2009:153) plantea el valor del diccionario:

“El diccionario es ya considerado un mecanismo que, utilizado correctamente, redundaría en uno de los objetivos principales de la educación: que el alumnado comprenda y se exprese con corrección y adecuación en una lengua determinada. (...) El profesor de cualquier asignatura, aunque muy especialmente el de alguna lengua, es, en mayor o menor medida, consciente de lo enormemente enriquecedora que es la información que puede llegar a aportar un diccionario: gramatical, ortográfica, de pronunciación, etimológica, morfológica, contextual, de registro, etc.; aspectos todos ellos que cubren el tratamiento de los principios gramaticales básicos que rigen una lengua.”

Formulado de otro modo, un diccionario debe salir al encuentro de las necesidades concretas de los usuarios en cuanto a la información que haga sencilla y alcanzable la descodificación de las formas lingüísticas no solo respecto a su significado, sino también respecto a su uso.

Como los falsos amigos conllevan obstáculos y dificultades en el aprendizaje del español y como los diccionarios son herramientas esenciales para solucionar alguna otra duda o incertidumbre, se aprecia oportuno, para este trabajo investigativo, plantear el objetivo práctico de sentar las bases científicas para un diccionario completamente nuevo de aprendizaje del español como lengua extranjera. La finalidad de un diccionario contrastivo de falsos amigos entre rumano y español sería complementar los que ya existen para otros pares de idiomas en los que la investigación cuenta con una mayor tradición.

Para el alcance de los objetivos enunciados, se constituyen en sujetos implicados en la investigación profesores y aprendientes de ELE según un plan curricular de licenciatura dentro de un ámbito académico e institucional. Siendo así, se delimitan dos contextos de indagación:

a). la Facultad de Letras de la Universidad Spiru Haret de Bucarest (Rumanía) por ser un medio académico encargado de la formación y desarrollo lingüístico y cultural de aprendices rumanos cuya lengua de la Especialidad B es el ELE.

b). la Facultad de Artes de la Universidad de Groningen (Países Bajos) por ser un medio académico encargado de la formación y desarrollo lingüístico y cultural de aprendices holandeses mediante clases para la competencia lingüística y comunicativa en ELE.

CAPÍTULO 3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Definición e importancia de los falsos amigos en el aula de ELE

Todo aprendiz de una lengua extranjera se enfrenta al fenómeno de los falsos amigos. Buscar relaciones entre la lengua materna y la lengua que se aprende es natural y es por eso por lo que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, son de igual interés y utilidad tanto los cognados o palabras afines entre idiomas como los falsos amigos. A diferencia de estos, con los cognados se alude a los vocablos o estructuras que son similares no solo en forma, sino también en significado.⁶ Los cognados suelen ser explotados como instrumentos didácticos para propiciar o potenciar la conciencia de la transferencia positiva como estrategia de aprendizaje. Así, el inglés guarda determinadas similitudes con, por ejemplo, el español. Gracias a ello, los aprendientes de ELE podrían aprovechar su experiencia en la lengua inglesa para su aprendizaje de español tal como lo valoran varios investigadores (LeBlanc et al. 1989, en Inkpen et al., 2005:2):

“The use of cognates in foreign language teaching was shown to accelerate vocabulary acquisition and to facilitate reading comprehension tasks.”

Para el mismo propósito (tomar conciencia de una manifestación lingüística para la mejora y avance en la interlengua), se piensa que es de suma importancia advertirles a los aprendices también de la existencia de los falsos amigos, por un lado, como ejemplos de transferencia negativa o interferencia lingüística, sintagmas que se usan para delimitar aquellos errores de dominio⁷ causados por el empleo de un sonido, una letra, una palabra, una construcción o una norma de la lengua materna en actos de habla en la lengua meta y, por otro lado, como recursos didácticos válidos cuando se aprende un idioma extranjero. Se trata, pues, de enfatizar un aspecto lingüístico, actitud de una enseñanza que corresponde al concepto de *form-focused instruction* (FFI) que Spada (1997:73) describe como:

“(...) any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly. (...) The term FFI is used here to refer to

⁶ Por ejemplo, *a dansa* (rumano) – *danzar* (español) – *to dance* (inglés) – *dansen* (holandés).

⁷ Son errores inevitables que delatan un desconocimiento del uso contextual de la lengua meta y que dependen del texto que se quiere producir a diferencia de los errores de sistema que reflejan un desconocimiento del sistema de una lengua y su normativa (errores de competencia) – tipología de errores propuesta por Blanco Picado (2012, en línea).

pedagogical events which occur within meaning-based approaches to foreign language instruction but in which a focus on language is provided by either spontaneous or predetermined ways.”

Esto es, la instrucción centrada en la forma encierra aquellas técnicas pedagógicas que guían la atención de los aprendices hacia la forma lingüística. En este punto, Long (1997:5) hace distinción entre *atención a las formas* (*focus on forms*) y *atención a la forma* (*focus on form*). La oposición mayor reside en lo que se creen las condiciones óptimas de aprendizaje. Estas se dan a fuerza de las actividades de aula que se plantean: ora diseñadas concretamente para aprender una estructura gramatical anticipadamente, o sea, cuando el docente aprecia que son adecuadas (*focus on forms*), ora centradas en la forma pero durante las clases basadas en el significado, es decir actividades que el docente propone a partir de la interacción de los aprendices con las tareas anticipando, no obstante, los posibles obstáculos generados por un rasgo lingüístico particular y planificando, por ende, sus intervenciones pedagógicas (*focus on form*). A la luz de lo expuesto, los falsos amigos son ejemplos de impedimentos potenciales para los aprendices de idiomas dada su inclinación a generalizar y asumir el significado de un falso amigo al interpretarlo como cognado, actitud que muchas veces atrae e implica el error. Es así por lo que resulta conveniente llamar la atención sobre los falsos amigos en un contexto de enseñanza, aún más si el error se vuelve colectivo, así como lo subrayan Lightbown y Spada (2013:205):

“(...) the transfer of patterns from the native language is one of the major sources of errors in learner language. When errors are caused by learners’ perception of some partial similarity between the first and second languages, they may be difficult to overcome, especially when learners are frequently in contact with other learners that make the same errors.”

La expresión «falsos amigos» es un calco semántico de «faux amis» sugerido por Maxime Koessler y Jules Derocquigny quienes los estudiaron en *Les faux-amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)*. En las páginas del *Prefacio* al libro (1928: xi, xiii) estos dos autores declaran sus intenciones al advertir de la situación de los falsos amigos interlingüísticos:

“(...) le latin n'est pas la seule langue où foisonnent des termes en apparence identiques aux mots français, mais qui signifient tout autre chose. L'anglais en présente peut-être un plus grand nombre encore. Le hasard des lectures nous a révélé l'abondance de ces «faux amis». Parfois, dans une seule phrase, on en rencontre deux, trois, ou même

plus.(...) C'est afin de mettre le lecteur en garde contre l'apparence facile l'abord trompeur de ces mots qui vous trahissent tout en vous sôuriant que nous avons conçu l'idée de lui présenter cette petite galerie d' 'faux amis'. Nous offrons cet ouvrage à ceux qui s'intéressent aux études anglaises, et notamment aux traducteurs, afin que ces «faux amis» deviennent désormais pour eux de vrais amis.”

Además de falsos amigos, hay otras locuciones manejadas como equivalentes para hablar de este fenómeno lingüístico: *términos equívocos*⁸, *enemigos ocultos* (Wilczynska, 1989:179), *palabras de traducción engañosa* (Navarro, 1995:504), *cognados falsos* (Chacón Beltrán, 2000:27), *parónimos interlingüísticos* (Polo, 2006:348), *amigos desleales*, (Ramos Fernández, 2008:193), etc. Aunque no hay constancia de una terminología normalizada para nombrar este fenómeno, la expresión «falso amigo» parece ser la más propagada y, en consecuencia, es la adoptada para el presente trabajo de tesis doctoral. El Diccionario de la Real Academia Española la recoge también en su vigesimotercera edición, incluyéndola en la entrada «amigo» con la definición siguiente:

falso amigo

1.m. Ling. Cada una de las dos palabras que, perteneciendo a dos lenguas diferentes, se asemejan mucho en la forma, pero difieren en el significado, y pueden dar lugar a errores de traducción; p.ej., *actually* (efectivamente) y español *actualmente*.

En general, como ya se ha señalado, con el sintagma *falso amigo* se designa a aquella palabra de una lengua meta que por su identidad o parecido ortográfico o fónico con una palabra en el idioma materno del hablante parece a simple vista fácil de deducir, traducir o interpretar su significado, pero que de hecho esconde trampas peligrosas de sentido tanto para los aprendices como para los traductores o lectores. Al respecto, Colceag (1976, en García Benito, 2003:43) ofrece la siguiente definición:

“Por falsos amigos, término metafórico empleado en la práctica de la enseñanza de idiomas (inglés: false friends; francés: faux amis), se entienden los elementos léxicos engañosos (semejantes desde el punto de vista formal, pero distintos semánticamente) que, en vez de ayudar, en vez de ser ‘verdaderos amigos’ del alumno o traductor, constituyen, con frecuencia, fuente de errores.”

⁸ CUENCA VILLAREJO, Miguel, 1987, *Diccionario de términos equívocos – falsos amigos: inglés-español-inglés*, Alhambra, Madrid.

Le siguen autores como García Yebra (1994:347) para quien los falsos amigos son:

“(…) palabras que por el significante se parecen a palabras de otra lengua, pero difieren de ellas en el significado.”

A su vez, Cantera Ortiz de Urbina (1998:7) ve los falsos amigos como “términos que no son lo que parecen, ni parecen lo que son”, aludiendo así a la noción, a veces, “mortal” de engaño o trampa lingüística.

De igual modo, Félix Fernández (2008:20) sugiere definir los falsos amigos como:

“(…) dos términos cuya grafía y/o pronunciación son iguales o parecidas tanto en el ámbito intralingüístico como interlingüístico pero que vehiculan un significado total o parcialmente distinto”.

Por ejemplo, *risco* en español no corresponde a *risc* en rumano o *risk* en inglés (términos equivalentes a *riesgo*). Y si al parecido lingüístico se agrega cierta ambigüedad o equívoco del contexto en el que aparece un vocablo caer en la trampa del falso amigo puede que resulte ineludible. Reflejo de todo ello, se proporciona en la siguiente muestra donde el contexto doblado además por una estructura como *llevar + objeto directo* (asimilada en las primeras etapas de aprendizaje) puede inducir al aprendiz o al traductor menos experto o paciente a que hagan identificación semántica entre voces como *fusta* en español y *fustă* en rumano (*falda*):

“Es un caballero importante, pues tiene el honor de llevar la bandera durante los festejos. Su vestimenta y cabalgadura son parecidas a las de los Caixers a cuyo estamento pertenezca. No lleva *fusta*.”⁹

Esto es, los falsos amigos pueden ocasionar confusión al ser reconocidos de forma errónea por los aprendientes. En tal sentido, Williams (1990:741) habla de los “seductive powers of false cognates” para advertir de lo fácil que es no reparar en el engaño de los falsos amigos al confundirlos con los cognados. Algunas otras muestras¹⁰ se ofrecen en la Tabla 1 a fin de probar lo difícil del aprendizaje y uso de un idioma extranjero a causa de los falsos amigos:

⁹ Luis Agromayor, *España en fiestas*, 1987, pág. 283, cita disponible en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos *Corpus de referencia del español actual* (CREA), en <http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll>.

¹⁰ Son ejemplos que se han extraído del aula del español como lengua extranjera, estudiantes rumanos, nivel B1 según el MCER.

- ¿No te apuntas la fecha y el lugar de la entrevista? - Es que necesito un lápiz. Borra me el tuyo, por favor. (< ing. <i>borrow me</i>)	- ¿Qué te ha parecido la película? - Interesante, aunque las ideas, a veces, no se están exprimiendo con mucha naturalidad o sencillez. (< rum. <i>a exprima</i>)
- Me gustaría ser pianista. - Debes entonces tocar las tasas del piano cada día. (< rum. <i>tasta</i>)	- ¿Te gusta la equitación? - Sí, mucho, sobre todo por la relación que se construye entre el hombre y el cal . (< rum. <i>cal</i>)
- ¿Qué libro has elegido leer? - Esta novela porque tiene unos caracteres muy divertidos. (< ing. <i>character</i>)	- Creo que esta película va a recibir muchos premios. - Sí, y eso porque cuenta con un escenario muy original. (< rum. <i>scenariu</i>)
-¿Te gusta tu nuevo piso? - Ya no mucho ahora, pero cambiar de casa parecía una idea sensible (< ing. <i>sensible</i>).	-¿Has probado esta sopa? -Sí, pero, ¿sabes qué?, no me gusta nada, me parece muy blanda . (< ing. <i>bland</i>)

TABLA 1. Falsos amigos – interferencias léxicas

Como se ha resaltado más arriba, los falsos amigos pueden representar una problemática difícil y espinosa en el aula de idiomas puesto que los aprendices, tanto principiantes como los más avanzados, tienden a dar por sentado el significado de un falso amigo. Respecto a ello, Chacón Beltrán (2004-2005:66) apunta que:

“False friends are not very common in everyday language but they are relatively frequent in certain context (e.g. academic-related language) where they can entail a serious learning problem that deserves close consideration. Another distinctive feature of this learning difficulty lies in the fact that these kinds of mistakes are not exclusively characteristic at certain language proficiency levels, but they may even affect professional language users such as foreign language teachers, translators, interpreters and journalists with high language proficiency both in their L1 and in their L2.”

Si bien se trata de un asunto lingüístico bastante delicado, en el aula ELE los falsos amigos pueden servir por una parte como instrumentos con los que «operativizar»¹¹ el proceso consciente de aprendizaje en cuanto a la forma y el significado y, por otra parte

¹¹ Voz empleada por Ruiz Campillo (2007:6) para manifestar sus creencias respecto a los usos posibles de una forma lingüística reducidos a un mínimo de valores operativos que se basan en una conexión de forma y significado que permite al aprendiente comprender el papel de una forma en comunicación.

como un medio divertido, estimulante e inspirador que actúe como incentivo central visto que con su ayuda se puede dar énfasis al valor instrumental de la lengua.

Para lograr este objetivo, es sumamente importante que los profesores recurran a las tareas de sensibilización y, consecuentemente, de concienciación si lo que se pretende en el aula de idiomas es sensibilizar y concienciar a los aprendices ante la presencia de determinados fenómenos lingüísticos, verbigracia los falsos amigos. Si los aprendices de lenguas extranjeras se acostumbran, a través de actividades “válidas, fiables y viables” (MCER, 2002:177), a desarrollar y acrecentar hábitos de «noticing»¹² y también de «consciousness raising»¹³, entonces no sólo se consigue que sean más autónomos en su propio proceso de aprendizaje (aun en las fases iniciales de aproximación interlingüística), sino que se les ejercitan estar más preparados para analizar muestras nuevas de lengua.

Además, el tema de *los falsos amigos* se considera de actualidad no solo cuando se estudia un idioma extranjero, sino también cuando se emprenden actividades cotidianas y corrientes como, por ejemplo, leer un periódico o carteles publicitarios, mirar la televisión o escuchar la radio. Tocante a ello, a Javier Marías le llama la atención la propagación de *los falsos amigos* en los materiales periodísticos en España: noticias, comentarios, reseñas, reportajes, críticas, columnas y crónicas. En un artículo de opinión publicado en el diario *El País*, el galardonado Herralde por *El hombre sentimental* (1986) dedica una aguda crítica a los que se muestran inexpertos e inhábiles a la hora de traducir del inglés al español:

“(…) Sirva como ejemplo modesto la proliferación de *falsos amigos*, y eso que hay diccionarios para prevenirnos contra ellos. Obviamente, hay redactores de este diario (y por supuesto de otros) que ni los tienen ni los consultan, porque aún no se han enterado de que en inglés *extravagant* nunca significa extravagante, sino derrochador o despilfarrador; de que *fastidious* es puntilloso o meticuloso; de que *dramatic*, en bastantes contextos, no es dramático, sino espectacular; de que *bizarre* no equivale a nuestro bizarro, sino, como en francés, a extraño o incluso estafalario; de que *to abuse* es insultar o maltratar muchas más veces que abusar; de que *anxiety* no significa ansiedad, sino angustia; (...) de que *a stranger* no es un extraño, sino un desconocido o el viejo forastero de las películas del Oeste; de que *miserable* quiere decir desdichado; de que *to remove* no es remover, sino

¹² «Noticing hypothesis», concepto desarrollado por el investigador inglés Richard Schmidt (1990:129), como prerrequisito para el aprendizaje de una lengua dado que los datos que recibe el aprendiz (el input), para poder asimilarlos, tienen que ser de alguna manera notados.

¹³ *Despertar la conciencia* del discente sobre elementos y fenómenos interlingüísticos por medio de actividades que permitan el intercambio comunicativo dentro del aula del español.

quitar o sacar; de que *ingenuity* e *intoxication* no son lo que parecen, sino ingenio y embriaguez, y así decenas de casos más, que no se dan sólo en el inglés. (...) Desearía volver a leer un periódico en el que no tuviera que retraducir a mi lengua las noticias que en él se me dan, y en el que me enterara un poco más.”

3.2. Tipología de los falsos amigos como interferencias/errores de aula

A grandes rasgos, los errores que suelen cometer los aprendices de una lengua extranjera a lo largo de su proceso de aprendizaje revelan problemas de índole fonética y de pronunciación, morfo-sintáctica, de organización del discurso o de vocabulario. Son varias las causas que los explican, mas se podrían reunir en:

- errores inducidos por la influencia de la lengua materna u otra lengua extranjera en la lengua meta (la interferencia) o errores de naturaleza interlingual. Ejemplo: **rigorista* (estrategia de interlengua – creación morfológica: un aprendiz holandés hace uso de las reglas de derivación morfológica del español – el sufijo –ista con el significado «inclinado a» – para crear lo que considera una palabra comprensible en español a partir de un lexema del holandés: *rigourens*).
- errores generados de modo similar a los que se producen en el aprendizaje de la lengua materna o errores de naturaleza intralingual – se trata de un fenómeno de generalización analógica de un elemento de la lengua extranjera sobre otro. Ejemplo: **he escribido/*he cubrido/*he rompido* – tipo de error colectivo a causa del planteamiento de una falsa hipótesis de generalización intralingual en cuanto al participio español.

En relación con esta clasificación, es preciso matizar que hay un parámetro que controla y ajusta la influencia interlingüística en el aprendizaje de idiomas: el nivel lingüístico del aprendiente en la lengua meta. Durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (fonética, morfología, sintaxis, vocabulario) el aprendiente tiene como base y punto de partida conocimientos e intuiciones de su lengua materna u otra lengua extranjera que domina. Por ello, en los primeros niveles, al sentirse más inseguros, los aprendices acuden a esos conocimientos e intuiciones con mucha más frecuencia y, consecuentemente, su interlengua se parece más a la lengua materna/otra lengua extranjera que en los niveles más avanzados. Es por eso por lo que en estos niveles iniciales de aprendizaje aparecen más errores interlinguales que en los niveles avanzados. Proceso contrario, los

errores intralinguales, según Alexopoulou (2006:33), ascienden en la ruta evolutiva de aprendizaje y son más numerosos en los niveles avanzados puesto que los aprendices:

“...sienten que han adquirido una competencia lingüística que se aproxima a la de los hablantes nativos, motivo por el cual pueden independizarse más de su lengua materna.”

Esta exposición de más arriba se asocia con lo previamente especificado referente al problema de investigación. Los falsos amigos se tratan desde la perspectiva del aprendizaje de idiomas y es esta la mayor razón por la cual se busca una tipología de ellos relevante desde tal punto de vista (el objetivo teórico de la tesis doctoral). Con la clasificación que se propone se aspira a sentar las bases para la sistematización del estudio de los falsos amigos a fin de concienciar al aprendiz de ELE en cuanto a este aspecto de la lengua.

Para ello se reclama localizar aquellos criterios que den paso a las posibilidades de análisis de los falsos amigos como interferencias/errores de aula y sirven en este sentido las propuestas que hacen Santos Gargallo (1993:84) y Vázquez (2010:171).

De esta suerte, conviene primero dar noticia de una tipología de los falsos amigos condicionada por el criterio lingüístico, de ahí que estos se clasifiquen en:

- falsos amigos intralingüísticos – términos del mismo idioma que son parecidos o iguales en forma o pronunciación, pero cuyo significado difiere:
 - o palabras parónimas: *accesible – asequible, actitud – aptitud, adoptar – adaptar, bomba – bombilla, contesto – contexto, cuchara – cucharada, diferencia – deferencia, emitir – omitir, enervar – inervar, especie – especia, marquesa – marquesina, sangre – sangría, etc.*¹⁴
 - o palabras homónimas:
 - homófonos: *arrollo – arroyo, botar – votar, bello – vello, tubo – tuvo, caza – casa, cien – sien, hecho – echo, dehesa – de esa, oro – horro, etc.*¹⁵

¹⁴ DUMITRESCU (1980:39-40) también hace distinción entre parónimos generales (*alabarse – alabearse, sentarse – sentirse, genio – ingenio, lleno – relleno, etc.*), parónimos sin conexión semántica alguna entre los dos componentes (*bombón – bombona, suelo – suela, acero – acera, etc.*), parónimos relacionados semánticamente (*bolso – bolsa, ramo – rama, río – ría, manzano – manzana, etc.*), parónimos “falsos diminutivos” (*horno – hornillo, mano – manecilla, castaña – castañuelas, pata – patillas, etc.*).

¹⁵ Al respecto, DUMITRESCU (1980:43) apunta que las interferencias que se producen son «invisibles» en el eje de la selección, pero sí se vuelven «visibles» en el eje de la combinación cuando el hablante quiere colocar la voz seleccionada en un contexto: **los órdenes del capitán/*hay mucha orden en la casa.*

- homógrafos: *traje* (nombre) – *traje* (verbo), *gato* (felino) – *gato* (herramienta hidráulica), *cojo* (por lesión) – *cojo* (coger), *guía* (manual) – *guía* (conductor de un grupo), etc.
- y falsos amigos interlingüísticos (entre dos o más lenguas), siendo estos los que interesan la presente investigación.

Concerniente a los falsos amigos interlingüísticos, se sugiere una clasificación a tenor del criterio gramatical. Tal proposición se hace también a la luz de los postulados teóricos de la Lingüística Contrastiva cuyo objetivo cardinal de análisis es saber hasta qué punto las estructuras de una lengua llegan a coincidir con las estructuras de la lengua con la que se está contrastando y cómo el aprendiente llega a entremezclarlas en su interlengua. En otras palabras, el aprendizaje puede implicar las operaciones de «transferencia» entre sistemas diferentes, y cuando el resultado de la transferencia resulta negativo, se genera la «interferencia»¹⁶.

No obstante, para una tipología de los falsos amigos interlingüísticos, se debe tener en cuenta lo que señala Corder (1992: 224):

“...las lenguas pueden, o no, estar genéticamente relacionadas (...) no puede hablarse de similitud y diferencia lingüísticas para la «lengua como una totalidad», sino solamente nivel por nivel, sistema por sistema, categoría por categoría.”

De ahí que se valoren unos criterios determinados como el análisis fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico y se decante por la consecuente clasificación:

- falsos amigos fonéticos (afectan más en el ámbito de la producción oral) – dentro de esta clase se distinguen:
 - a. los homófonos – vocablos/estructuras en dos lenguas que se pronuncian igual pero su ortografía y significado son diferentes: *entendéis* – ing. *in then days* (dentro de diez días), *ley* – ing. *lay* (extender, poner), *mantequilla* – ing. *meant to kill you* (con la intención de matarte), *pajar* – rum. *pahar* (vaso para beber), etc.

¹⁶ Los conceptos de «interlengua» e «interferencia» hacen objeto de análisis en el cuarto capítulo de la presente investigación.

- b. los falsos amigos prosódicos¹⁷ – son expresión de las distintas reglas de acentuación y se refieren a los términos iguales o parecidos en la forma y en el significado, pero cuya sílaba tónica es diferente: *océano* – rum. *ocean*/ing. *ocean*, *atmósfera* – rum. *atmosfera*/ing. *atmosphere*, *terapia* – rum. *terapia*/ing. *therapy*, *sinónimo* – rum. *sinonim*/ing. *synonym*, etc. – **oceano*, **atmosfera*, **terapia*, **sinonimo*
- falsos amigos ortográficos (palabras que pueden inducir a error al escribirlas, sucediendo lo mismo con sus respectivas familias léxicas) – dentro de esta categoría se diferencian:
 - a. vocablos con grafía similar y de igual significado: *anfiteatro* – rum. *anfiteatru*/ing. *amphitheatre*/hol. *amfiteater* (**anfiteatro*), *música* – rum. *muzică*/hol. *muziek* (**música*), *diferente* – ing. *different* (**diferente*), *triumfo* – rum. *triumf*/ing. *triumph*/hol. *trionf* (**triumfo*), *movilizar* – rum. *a mobiliza*/ing. *to mobilise*/hol. *mobiliseren* (**movilizar*), *cuarteto* – rum. *cvartet* – hol. *kwartet* (**cvarteto*), etc.¹⁸
 - b. vocablos con la misma grafía o similar pero de distinto significado – los términos iguales pueden confundir o desconcertar más que los términos parecidos, sobre todo en una etapa inicial de aprendizaje porque se sienten muy familiares. Al topar con los cognados (verdaderos amigos) en su aprendizaje del español, los aprendices, sin ser conscientes del fenómeno de los falsos amigos, formulan la hipótesis según la que dos palabras/estructuras iguales tienen significados iguales. Es por eso por lo que frecuentemente se cae en el error de falsos amigos: *luna* – rum. *luna* (mes del año – *escribir/decir las *lunas del año*), *amarillo* – rum. *amar* (amargo – *no me gusta esta fruta porque tiene un sabor *amarillo*), *letra* – ing. *letter* (carta – *escribimos *letras para alguien que está lejos*).

¹⁷ La definición de este tipo de falsos amigos contrasta con las planteadas anteriormente en las que los falsos amigos son dos palabras parecidas con «significado diferente». No obstante, en la definición de este tipo de falsos amigos se destaca la diferencia de sílaba tónica, con la excepción de que los cognados pueden ser iguales. Aunque este parecido es diferente de la definición de los falsos amigos, es ejemplo de interferencia frecuente en el proceso de comunicación de los aprendices y, por eso, se incluye en la tipología.

¹⁸ Álvarez Lugrís (1997:50-51) llama «parógrafos» a aquellas voces que tienen un significado igual o muy parecido (que no induce a errores semánticos) y que poseen una grafía ligeramente distinta que puede llevar a los errores ortográficos y da este ejemplo: ing. *substantive* – gallego. *substantivo/sustantivo*/esp. *sustantivo*.

- falsos amigos morfo-sintácticos – un caso elocuente es lo que se llama «interferencia de géneros» entre el español y el rumano. La semejanza formal de una serie de sustantivos de rasgo [+inanimado] favorece la interferencia referente al género en varias situaciones: *el color* – rum. *culoarea*¹⁹, sf. (**la color*), *el problema* – rum. *problema*, sf. (**la problema*), *el planeta* – rum. *planeta*, sf. (**la planeta*), *la tribu* – rum. *tribul*, sn.²⁰ (**el tribu*), *la sede* – rum. *sediul*, sn. (**el sede*), etc. Son entonces falsos amigos morfo-sintácticos aquellas estructuras de la lengua extranjera con forma y sentido igual o parecido a la lengua materna pero con alguna discrepancia morfológica o sintáctica que puede provocar un error comunicativo si se aplica en la lengua meta la misma pauta morfológica o sintáctica de la lengua de origen. Esto es, los falsos amigos morfo-sintácticos no emanan del contenido, sino de la disposición sintáctica de las unidades léxicas.
- falsos amigos léxico-semánticos – los conforman los falsos amigos totales, los falsos amigos parciales y los barbarismos:
 - a. los falsos amigos totales – son aquellos de significante parecido pero con un significado totalmente dispar: *cardo* – rum./ing. *card* (tarjeta), *disgusto* – rum. *dezgust*/ing. *disgust* (asco, repugnancia), *jornal* – rum. *jurnal*/ing. *journal* (diario), *largo* – rum. *larg*/ing. *large* (grande), *remarcar* – rum. *a remarca*/ing. *to remark* (notar, observar), *suceso* – rum. *succes*/ing. *success* (éxito), etc.
 - b. los falsos amigos parciales – son aquellos de significante parecido y significado similar en alguna de sus acepciones, o sea se trata de vocablos que cobran el valor de falsos cognados en las acepciones no coincidentes (voces polisémicas): *planta* (vegetal/ser orgánico) es cognado del rum. *plantă*/ing. *plant* y *planta* (parte inferior del pie), falso amigo en la acepción del rum. *plantă*/ing. *plant* (vegetal/ser orgánico).
 - c. los barbarismos – conforme al Diccionario de la Real Academia Española con los barbarismos se alude a la:

“(...) incorrección lingüística que consiste en pronunciar o escribir mal las palabras o en emplear vocablos impropios.”

¹⁹ El artículo definido rumano se coloca en posición enclítica: *la mesa* – *masa*, *el perro* – *cînele*, etc.

²⁰ El rumano exhibe tres categorías gramaticales en lo que concierne al género de los sustantivos: masculino, femenino y neutro.

Por tanto, se trata de aquellas palabras de la lengua materna u otro idioma conocido vistas erróneamente como parte también del español pero que son efecto, en realidad, de las «creaciones lingüísticas», esto es, bajo el imperio de la lengua materna/inglesa, los aprendientes de ELE crean palabras a raíz de una grafía originaria para usarlas en su comunicación oral o escrita: **perón* – rum. *peron* (andén), **regretar* – rum. *a regreta/ing. to regret* (arrepentirse), **raporte* – rum. *raport/ing. report* (informe), **tutungería* – rum. *tutungerie* (estanco), **populación* – rum. *populație/ing. population* (población), **evento* – rum. *eveniment* (acontecimiento), **recensamiento* – rum. *recensămînt* (censo), **fluvio* – rum. *fluviu* (río), **robinete* – rum. *robinet* (grifo), **angrosista* – rum. *angrosist* (mayorista), **paraván* – rum. *paravan* (biombo), **anticuariado* – rum. *anticariat* (tienda de libros viejos/librería de lance), etc.

- d. conviene precisar que este grupo de falsos amigos semánticos no abarca solo palabras sino también expresiones, frases hechas, refranes, etc. Con lo que se ha ilustrado anteriormente se ha dado constancia de los falsos amigos como interferencias lingüísticas en el plano paradigmático (que afecta al eje de la selección). No obstante, los falsos amigos son observables también en el plano sintagmático (el eje de la combinación de las palabras). Es decir, las palabras pueden verse sometidas a unos procedimientos coactivos de combinación léxica y de distribución contextual. El desconocimiento de ello conlleva la aparición de un posible falso amigo. Ejemplo de todo ello son principalmente las expresiones o frases hechas en las que se dan los cognados como «elementos comunes» (Dumitrescu, 1980:34). Así, ante la expresión *estar hecho una sopa* (*Nos ha pillado una lluvia muy fuerte y ahora estamos hecho una sopa*) un aprendiz rumano de ELE corre el riesgo de incurrir en el falso amigo al descifrarla por *a face o supă* (preparar un caldo) dada por una parte la semejanza formal y de sentido de los «elementos comunes» *hacer* (*a face*) y *sopa* (*supă*) y, por otra, al no estar pendiente de las posibles colocaciones lingüísticas en español y respectivamente de las posibles trampas interlingüísticas. Algunas otras muestras del inmenso caudal de las expresiones que, a veces, inducen la

interferencia son: *a închide ochii* – *no cerrar los ojos (no pegar ojo), *a promite marea cu sarea* – *prometer el mar con el sal (prometer el oro y el moro), *a călca pe nervi* – *pisar sobre los nervios (poner los nervios de punta), *a se uita la televizor* – *mirar al televisor (ver la televisión), *a turna gaz peste foc* – *echar gas sobre el fuego (echar leña al fuego), *a se simți cu musca pe căciulă* – *sentirse con la mosca en el gorro (darse por sentido/aludido), *răbdare de înger* – *paciencia de ángel (paciencia de santo), etc. Al respecto, también Dumitrescu (1980:35) hace hincapié en lo que es el reverso de la medalla: el fenómeno de la hipercorrección que provoca los así llamados “«falsos» falsos amigos”. El miedo al error impide a muchos aprendices rumanos de ELE acudir a las expresiones españolas que coinciden perfectamente con las rumanas tanto en el nivel léxico como en la organización sintáctica: *a pune mâna în foc* – poner la mano en el fuego, *a costa ochii din cap* – costar un ojo de la cara, *a cere luna de pe cer* – pedir la luna, *a pune punctul pe i* – poner los puntos sobre las íes, *a sta de santinelă* – estar de centinela, etc.

- e. falsos amigos situacionales o de uso – hay palabras que, sin ser propiamente conceptuadas como falsos amigos semánticos porque poseen un significado equivalente en español y, ejemplo concreto, en rumano, sí pueden generar usos poco acertados, por tratarse de «inadecuaciones léxicas», puesto que no se emplean en las dos lenguas en la misma situación comunicativa. Esto es, son unidades léxicas que comparten el significado, pero pueden tener frecuencia diferente de uso, o presentar distintas connotaciones en cada lengua. Pertenecen a este grupo aquellas unidades léxicas que pueden conducir a producciones escritas u orales que se sienten poco idiomáticas.²¹ Se aporta como muestra el par *mantilla* – rum. *mantilă*. Aunque el sustantivo rumano es un equivalente correcto del español, para el hablante rumano resulta nada corriente y por tanto de muy poca frecuencia. Es por eso por lo que en el ejemplo extraído de un texto literario (*Entre naranjos*, Vicente Blasco Ibáñez) para *mantilla* como objeto indumentario, tratándose

²¹ «Errores de naturalidad» en visión de Humblé (2005) o Miguel Mora (2016), para quienes los verdaderos problemas, dada la proximidad lingüística, son resultado de las diferencias de registro.

además de una señora vieja y muy pobre, hubiera sido mucho más adecuado por parte del traductor hacer uso de una equivalencia más conocida y familiar para el lector rumano (*șal* o *broboadă*):

“Poniendo en tensión su memoria, salía de los más remotos rincones una señora vieja, arrugada, con la espalda algo curva y una cara de simpleza y bondad. La veía con el rosario al puño, la silla de tijera al brazo y *la mantilla* sobre los ojos, como cuando pasaba por frente a su puerta, saludando a su madre,...”/“Printr-un efort al memoriei, din ungherele ei cele mai îndepărtate se desprindea o bătrână, cu fața brăzdată de riduri, spatele puțin încovoiat și o față de om simplu și cumsecade. O vedea cu șirul de mătănii în mână, scaunul pliant sub braț și *mantila* pe ochi, ca atunci când trecea prin fața porții salutînd-o pe mama lui...”

Con todo lo expuesto en este capítulo se refuerza la idea de que los falsos amigos son un reflejo de la influencia interlingüística. Los aprendientes se acercan al español como lengua meta recurriendo a los datos y los mecanismos de aprendizaje conocidos previamente. Este enfoque resulta ser adecuado y ventajoso porque las semejanzas fonéticas y estructurales facilitan el estudio (las transferencias). Pero, se produce también un contexto lingüístico a fuerza de las diferencias de la misma índole que dificultan el aprendizaje, ya que las costumbres lingüísticas del idioma materno u otro conocido interfieren en la creación de nuevas costumbres lingüísticas en español (las interferencias).

Así, para que los aprendientes sean conscientes de tal fenómeno lingüístico, sirve en el aula el análisis contrastivo o diferencial entre los idiomas en contacto, método basado en la explotación pedagógica de las similitudes y disimilitudes lingüísticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el objetivo de un análisis contrastivo es despertar en los que se dedican al estudio del español una actitud alerta ante un posible fracaso comunicativo por una serie de incorrecciones en que se puede incurrir desde los primeros niveles de aprendizaje.

Andrade Neta (2012, en línea) comparte estas consideraciones al reiterar la eficacia y validez del estudio contrastivo:

“Es indudable la utilidad didáctica del contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta siempre y cuando el objetivo sea entender mejor las dificultades de los alumnos. En este sentido, el estudio contrastivo es uno, entre otros tantos elementos, en el proceso de adquisición de idiomas. Es un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante a la hora de determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en la clase de E/LE...”

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para emprender una investigación concerniente a los falsos amigos en el aula de ELE es necesario ver cuáles son las aportaciones teóricas existentes a día de hoy que atañen a este tema y cómo tratan dicha cuestión.

Entre los que han enfocado su atención en la cuestión de los falsos amigos como concepto y fenómeno cabe destacar a Vinay y Darbelnet (1958:71) quienes respaldan el *origen similar* como motivo principal de incidencia. Para estos autores, los falsos amigos son palabras con un parecido fonético o gráfico que:

“...se correspondent d'une langue à l'autre par l'étymologie et par la forme, mais qui ayant évolué au sein de deux langues et, partant, de deux civilisations différentes, ont pris des sens différents.”

Así, se estima que a partir de una etimología común se han generado significados distintos transmitidos por palabras semejantes de dos lenguas diferentes, verbigracia la pareja *suburbios* y *suburbs* (<lat. *suburbium*). Si en las ciudades españolas los *suburbios*²² son barrios pobres y marginales que inspiran desconfianza y falta de seguridad, en las ciudades anglosajonas los *suburbs* son urbanizaciones que suponen la residencia en áreas exentas de todo peligro, daño o riesgo. Por tal razón, para hacer referencia en inglés a los *suburbios* habría que barajar términos como *slum area*, *blighted area* o *shanty town* y no *suburbs* (cuya equivalencia apropiada en español sería *barrio/zona residencial*).

El estudio de Galiñanes Gallén (2006, en línea) es relevante para los objetivos de la presente tesis dado que en él se propone una clasificación muy detallada de los falsos amigos muy útil cuando se busca una tipología de trabajo al respecto. Siguiendo a Vinay y Darbelnet, esta autora elabora su clasificación partiendo de la etimología de los adjetivos españoles e italianos marcando dos grandes bloques: falsos amigos con la misma etimología y falsos amigos con etimología distinta (falsos amigos semánticos: *nessuno/ninguno*). Dentro del primer grupo están los falsos amigos puros (semejanza formal, significado distinto: *distinto/distinto*), los falsos amigos impuros (palabras con significante igual o muy parecido y significado idéntico en las dos lenguas: *bello/bello*, un

²² De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, «barrio o núcleo de población situado en las afueras de una ciudad y que, generalmente, constituye una zona deprimida».

ejemplo con el que se ilustra “la preferencia secreta de cada lengua a la hora de expresar una idea”) y los falsos amigos parciales (*contemporaneo/contemporáneo*).

Hay estudios, en cambio, en los que se va en detrimento de la etimología como factor cardinal a la hora de justificar y valorar los falsos amigos y se está a favor de la «pluralidad de los significados de una expresión lingüística», esto es, de la *polisemia de las palabras* de una lengua en su relación con otra. En tal situación de los términos polisémicos es posible que se incurra en falsos amigos solo para uno de los significados, hablándose así de los falsos amigos parciales. Dicho de otro modo, en una de sus acepciones un término en una lengua es similar en forma y sentido con su homónimo o parónimo de otra lengua (los cognados), mientras que en otra(s) entraría en la categoría de falsos amigos parciales. Chuquet y Paillard (1989:212) son estudiosos que defienden la polisemia de las palabras como agente esencial de la incidencia de los falsos amigos. Para ilustrarlo se aporta en la Tabla 2 el siguiente ejemplo:

lana – rum. lînă → cognados	
1. pelo de las ovejas y de otros animales que se hila y sirve para tejer	
lana – 2. (coloquial) dinero	rum. bani /(coloquial) parale
falso amigo de lînă (en su primera acepción)	
<p>“Aprende mi lección esta noche, chavo. Oye mis reglas para triunfar en México. En primer lugar, recuerda que la única pasión mayoritaria es el dinero. Las demás son pasiones privadas y cada cual mata pulgas a su manera. Tú sírvete de los mejores. Pero no les digas para qué te sirven. Habla muy poco. Piensa mucho. Recuerda que el que tiene el poder es grande cuando solo quiere el poder. Pero si esto interfiere con la posibilidad de ser rico, más vale ser rico que ser grande. El problema es tener lana y poder, aunque es mejor tener lana sin poder que poder sin lana, porque la lana es poder: no necesitas más.” (Carlos Fuentes, <i>Cristóbal Nonato</i>, 1987, pág. 378, extraído de CREA)</p>	

TABLA 2. Falsos amigos parciales

La muestra elegida permite ver que la diferencia semántica parcial está en conexión con el acto comunicativo y el registro distinto de la lengua: algunos términos cumplen con el papel de falsos amigos cuando pertenecen a un registro coloquial o familiar de la lengua.

Visión aparte de los falsos amigos es la del profesor de la Universidad de Granada Roberto Mayoral Asensio (1992:151) quien aprecia lo siguiente:

“Los falsos amigos se dan con mayor facilidad entre las lenguas que experimentan un proceso de *préstamo* intenso ya que en muchas ocasiones el término prestado desarrolla significados en la lengua prestataria que no tenía en la lengua prestadora. El inglés y el español son lenguas entre las que se da un proceso de préstamo lingüístico muy intenso.”

Una evidencia respecto a ello es *crack* en inglés (fisura, factura, grieta) y *crack* (de portentosa calidad) o también *crac* (quiebra) en español.

A su vez, Álvarez Lugrís (1997:48) señala que los falsos amigos no son comunes entre lenguas emparentadas etimológicamente, sino entre lenguas que comparten una parte de sus vocabularios, como es el caso del inglés, por una parte, y el español, por otra. Igualmente, precia que los falsos amigos son expresión de la competencia lingüística del hablante y a la mayor destreza menor inseguridad. Además de un asunto de conocimientos, los considera también una cuestión de «atención y concentración».

En esta línea de valoraciones se inscriben también las aseveraciones de Dumitrescu (1980:67) y Sava (2009:15), según las que los falsos amigos son no solo un asunto de semejanza formal entre dos significantes (palabras), sino también de una *imposición interlingüística de estructuras*. En la Tabla 3 se proporciona un ejemplo en este sentido:

Trăiesc în numele frunzelor, am nervuri,
schimb verdele pe galben și

mă las pierit de toamnă.

În numele pietrelor trăiesc și **mă las**

cubic **bătut** în drumuri,

cutreierate de repezi mașini.

A șaptea elegie – Opțiunea de real, Nichita

Stănescu²³

Vivo en nombre de las hojas, tengo nervuras,
cambio lo verde por lo amarillo y

me dejo *marchitado (marchitarse) por el otoño.

En nombre de las piedras vivo y **me dejo**

cúbicamente ***golpeado** (golpear) en vías

recorridas por coches veloces.

La séptima elegía – La opción de lo real, Nichita

Stănescu

a se da/a se lăsa + participio → darse por + participio/dejarse + infinitivo

→ no te des ***vencido**; no te dejes ***manipulado**

TABLA 3. Falsos amigos – interferencia sintáctica

La *imposición de estructuras* es postura que Ceolin (2003:41) también comparte cuando comenta que:

²³ Insigne poeta y ensayista rumano (1933-1983); transposición propia del rumano al español.

“(...) algumas estruturas, pela sua semelhança externa, possam conduzir a erros de natureza semelhante à daqueles que provocam os falsos amigos lexicais. Assim, consideramos falsos amigos estruturais ou estruturas falso amigas, aquelas estruturas gramaticais, de modo especial sintácticas, ou pelo menos, morfo-sintácticas, que apesar de compartilhar uma semelhança no seu aspecto exterior não compartilhem no seu sentido ou no uso, pondo em causa o acto comunicativo do mesmo modo que o fazem os falsos amigos lexicais.

Las estructuras aqui consideradas partem da observação que fizemos na sala de aulas das dificuldades que os falantes de castelhano apresentam na hora de aprender português. Aquelas que mais chamam a atenção são o uso do pretérito perfeito composto e a perífrase do chamado futuro próximo; a estes poderíamos acrescentar a desinência -ra-/-se- do imperfeito do conjuntivo...”

Por consiguiente, aunque con preponderancia se hace referencia a los falsos amigos en el nivel léxico por ser más evidente y fácil de reparar en su incidencia, la semejanza formal, según Martín Peris (2008, *sub voce*), puede darse en diversos niveles de la lengua y en diversas categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc.).

En la didáctica de lenguas extranjeras el problema de los falsos amigos ha motivado una mayor atención, sobre todo en lo que concierne a la cuestión transferencia – interferencia. Para aclarar que los supuestos teóricos son válidos tanto para el léxico como para las unidades fraseológicas, García Benito (2003:45-46) hace uso de una concepción más amplia de los falsos amigos entre, caso concreto, el español y el portugués que le ha permitido proceder a un análisis de ellos no sólo en el plano semántico (lexías simples) sino también en el plano morfosintáctico y pragmático (lexías complejas – las frases idiomáticas²⁴).

En lo que atañe a la gravedad de un fenómeno de aula muy recurrente, Galiñanes Gallén (2006, en línea) pone de relieve esta cuestión:

“...los falsos amigos (...) originan graves errores de significado, literalismo e ininteligibilidad. (...) Su aparición es mayor cuando se trabaja con lenguas que pertenecen a un mismo ámbito lingüístico, pero crece exageradamente cuando se trabaja con lenguas parecidas formalmente (...) Esta semejanza es un grave problema, ya que el mayor obstáculo para el aprendizaje de una lengua extranjera lo constituyen las interferencias que la lengua materna ejerce sobre la lengua meta.”

²⁴ Se habla así de «expresiones idiomáticas falsos amigos totales» (quedarse frito – port. ficar frito/enfadarse) y «expresiones idiomáticas falsos amigos parciales» (pagar el pato – port. pagar o pato/1. sufrir un castigo inmerecido; 2. verse obligado a pagar los gastos hechos por otra persona).

El propósito de tales aproximaciones a los falsos amigos es la contextualización de un fenómeno lingüístico (origen similar, polisemia, préstamo, vocabulario compartido, imposición de estructuras, nivel de lengua, lenguas afines). Tras su revisión, se decide para el presente trabajo seguir la propuesta de análisis de los falsos amigos que formulan Dumitrescu (1980) y Sava (2009) por servir en concreto para la consecución de los objetivos (diseño de los instrumentos para la toma de datos y categorización de los falsos amigos por analizar). Así, se toma en cuenta la distinción que se hace entre las posibles situaciones a la hora de contrastar unidades léxicas de lenguas en contacto (Tabla 4):

significantes parecidos vs. significados idénticos	<i>acusar – a acuza – to accuse</i>	Interferencias
	<i>actitud – atitudine – attitude</i> <i>objetivo – obiectiv – objective</i> <i>pintoresco – pitoresc – picturesque</i> <i>cauto – precaut – cautious</i> <i>ánfora – amforă – amphora</i>	* <i>acuzar</i> * <i>atitud</i> * <i>ámfora</i> * <i>precauto</i> /* <i>cautioso</i> * <i>obiectivo</i> /* <i>objetivo</i> * <i>pitoresco</i> /* <i>pictoresque</i> /* <i>pictoresco</i> (falsos amigos gráficos)
significantes parecidos vs. significados similares	<i>poner – a pune</i>	Interferencias
	<i>hacer – a face</i>	* <i>poner una pregunta</i> (a pune o întrebare); * <i>hacer un error</i> (a face o greșeală/eroare) (imposición de estructura)
significantes parecidos vs. significados diferentes	<i>cámara – cameră</i> (esp. habitación)	Interferencias
	<i>luto – lut</i> (esp. arcilla, barro) <i>plata – plată</i> (esp. paga) <i>plato – plat</i> (esp. liso, a; llano, a)	* <i>camino plato</i> /* <i>superficie plata</i> * <i>una jarra de luto</i> * <i>un piso de tres cámaras</i> (falsos amigos semánticos)
significantes diferentes vs. significados idénticos	<i>perro – câine – dog</i> <i>libro – carte – book</i> <i>mirar – a privi – to watch/to look at</i> <i>joven – tânăr – young</i>	No hay interferencias al tratarse de heterónimos formados a base de equivalencias semánticas biunívocas («sinónimos interlinguales»)
significantes diferentes vs. significados similares	<i>oreja – ureche</i>	Interferencias
		* <i>oreja musical</i> , * <i>poner la oreja</i> (imposición de estructura)

significantes diferentes vs. significados diferentes	<i>sueño – soare (sol) – night (noche)</i>	Interferencias
		creadas a fuerza de las palabras homónimas rumanas (polisemia): <i>port</i> , sn. – 1. puerto; 2. traje, vestido; → Lleva un * <i>puerto</i> tradicional coloreado y muy llamativo.

TABLA 4. Unidades léxicas en contraste

Para comunicar apropiadamente en una lengua extranjera es necesario conocer a fondo tanto los puntos comunes como las discrepancias entre palabras o estructuras (casi iguales, pero que difieren en su significado, o bien comparten el mismo significado en algunas acepciones, pero no en otras. Para conseguirlo, una herramienta extremadamente útil es el diccionario de falsos amigos. A modo de ejemplo, se señala a Marcial Prado (2001) con su *Diccionario de falsos amigos inglés-español*, una obra lexicográfica de “casi todo falso amigo habido y por haber” entre respectivos idiomas. Lo propio de este diccionario se refleja en su organización: las entradas están en inglés y en orden alfabético, mientras que las descripciones y las comparaciones se dan en español. Además de contrastar los dos idiomas, el autor añade a las entradas una serie de ejemplos de uso.

Igualmente, conviene volver a destacar el proyecto DiCoPoEs – DiFaPE (Brasil, 2009) que se ha elaborado a partir de la identificación del tratamiento que se da a los falsos amigos en los diccionarios bilingües generales y en los diccionarios de falsos amigos entre portugués y español destinados a los aprendices brasileños de español como lengua extranjera. A la hora de analizar los diccionarios se han tenido en cuenta distintos aspectos: el número de equivalencia y/o definiciones de cada entrada; la presencia/ausencia de sinónimos, antónimos y parónimos; la existencia de ejemplos de uso para cada acepción; la presencia de información contrastiva lingüísticamente; la relevancia y la actualidad de determinadas informaciones. La conclusión principal a la que han llegado con este proyecto las investigadoras de la Universidad Federal de Santa Catarina, Mariana Francis y Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão²⁵, es que los diccionarios de falsos amigos ofrecían, paradójicamente, menos información que los diccionarios bilingües. Rasgo común de ellos era la falta de sistematización de la información ofrecida respecto a la sinonimia, los ejemplos de uso, el contraste lingüístico y los falsos amigos, factores de

²⁵ Líder de los pesquisadores implicados (Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad de Augsburgo, Universidad de Valladolid).

suma importancia para la identificación y la aclaración de puntos conflictivos o ambiguos que deberían ser claramente señalizados para facilitar el trabajo de codificación en español; asimismo, los escasos recursos diferenciadores y gráficos, siendo estos unos factores que podrían favorecer la comprensión y agilizar las consultas. Es por eso por lo que con el proyecto DiCoPoEs – DiFaPE se ha perseguido regenerar los trabajos de enfoque contrastivo y aportar una obra lexicográfica activa, elaborada en virtud tanto de los postulados teóricos de la Lexicografía Bilingüe y de la Lingüística Contrastiva como de las necesidades y propósitos comunicativos en español de los aprendices brasileños. Se trata, en otras palabras, de un diccionario bilingüe contrastivo con función de diccionario de aprendizaje para cubrir necesidades de uso que un diccionario monolingüe o uno bilingüe tradicional no contemplan. En este sentido, conviene señalar que la razón principal en contra del uso del diccionario bilingüe en el contexto didáctico es el peligro de que este mismo propicie las interferencias de la lengua que es el punto de partida en la búsqueda de expresiones. Para enmendarlo (las posibles interferencias por efecto del uso de un diccionario bilingüe), se proporcionan, en un diccionario como el ya mencionado, notas y avisos explícitamente contrastivos a fin de advertir sobre las posibles interferencias entre idiomas en contacto.

En relación con todo lo expresado antes, se desprende que las distintas exposiciones del asunto de interés en la presente tesis doctoral dan realce a la dimensión que atañe a la funcionalidad del concepto falsos amigos, frente a las orientaciones histórico-etimológicas. Las interferencias atribuidas a los falsos amigos obstaculizan la comunicación, y esto no queda limitado solo a la etimología, sino que afecta directamente el uso de la lengua en contextos reales de comunicación.

CAPÍTULO 5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El fenómeno lingüístico de indagación en la presente tesis doctoral da lugar al planteamiento de varias preguntas respecto a *por qué, cómo y cuándo* se incide en los falsos amigos entre idiomas en contacto. Las posibles explicaciones pueden comprobarse a partir de los fundamentos teóricos correspondientes a las líneas de investigación del Plurilingüismo, Lingüística Contrastiva y Didáctica de las Lenguas.

Acudiendo a los conceptos teóricos se quiere exponer y advertir a la par de un aspecto práctico en el aula de idiomas. Los falsos amigos son errores cuya justificación puede entenderse a la luz de las perspectivas y modelos de investigación y tratamiento que en su evolución han guiado e integrado las aportaciones de cada uno hacia un objetivo común: el análisis de la lengua que un aprendiz estudia como sistema de comunicación. En consecuencia, se trata de respaldar la orientación investigativa de la presente tesis doctoral a la luz de las teorías que han venido contribuyendo firmemente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En tal sentido, se abordan primero las suposiciones teóricas sobre la noción de plurilingüismo y enfoques plurales para una enseñanza plurilingüe. Se continúa con presentar los modelos que se ocupan de las dificultades de los aprendices en la apropiación de lenguas extranjeras: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. Teniendo como perspectiva cardinal los objetivos de la tesis, para el marco teórico del presente trabajo se aprovechan los dos modelos citados pertenecientes a la Lingüística Contrastiva con el fin de recoger las aportaciones de cada uno de ellos acerca del concepto de error e interferencia.

Asimismo, se considera necesario implicar seguidamente algunos puntos de vista didácticos en lo que concierne, por una parte, a los conceptos de interlengua, interferencia y lexicografía bilingüe y, por otra, al papel de la lengua materna en el aprendizaje de idiomas.

5.1. El plurilingüismo y la concienciación lingüística: el MAREP y los modelos propuestos para una enseñanza plurilingüe

El concepto de plurilingüismo puede explicarse al tener presente su definición. En este sentido en el MCER (2002:4) se pone de relieve que:

“El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.”

Se milita, en otras palabras, por una mirada integrante en el tratamiento de las competencias lingüísticas y culturales de un aprendiente. Varios estudios apoyan esta perspectiva. Entre ellos destacan los de Cummins (1979, 1983) y sus Hipótesis de la Interdependencia (Iceberg) Lingüística e Hipótesis del Desarrollo Interdependiente. Con la primera se insiste en el despertar de la conciencia y el ser sensible al funcionamiento interno de una lengua que se aprende. Asociado a ello, se expresa la creencia según la cual conviene que las lenguas en contacto se contrasten en contraposición con una separación lingüística total, inválida para un conocimiento cognitivo y conceptual. La segunda hipótesis (1983:42) conversa sobre “la interdependencia funcional entre el desarrollo de habilidades en la L1 y la L2.” En consecuencia, según Cummins no se puede hablar de competencias separadas entre las lenguas de un aprendiz plurilingüe, sino de una competencia subyacente común, todo ello en directa relación con una situación sociolingüística y cultural concreta de enseñanza y aprendizaje. Efectos de actitudes y condiciones contrarias son, en opinión del mismo lingüista (1983:45), el «semilingüismo» y la «fachada lingüística».

Igualmente, por lo que se refiere a la práctica educativa en el mismo MCER (2002:5) se agrega que:

“La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos – o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo

fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico ideal en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.”

En la misma línea de valoración, en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes se postula que:

“El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.”

De otra manera expresado, un aprendiz hace uso en su proceso de aprendizaje de dos o más lenguas siendo consciente de las correspondencias, similitudes y diferencias lingüísticas que se dan entre ellas por lo que esta destreza y estrategia a la vez puede propiciar la asimilación y aprovechamiento de otra lengua extranjera. Aparte de crear enlaces interlingüísticos, sabe componer conexiones culturales al estimarse que la lengua va junto con la cultura propia del contexto en el que se va usando. Por lo dicho, entre los objetivos fundamentales del profesor de idiomas, más allá de la enseñanza de la lengua extranjera, es el de implantar la «dimensión de hablante intercultural» en los aprendices. Se trata de una perspectiva complementaria e interdependiente de otras dos (la «dimensión de agente social» y la «dimensión de aprendiente autónomo») tal como se plantea en los Niveles de referencia del PCIC (2006, en línea):

“La dimensión de *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del *MCER*, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables

individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales.”

Es así que, para llegar a ser competente en una lengua extranjera se reclama lo que se nombra la competencia comunicativa intercultural, tal como lo enfatiza también Martín Peris (2014:53) al ponderar el valor y relevancia de las habilidades interculturales y la conciencia intercultural subyacente a ellas como:

“(…) tema en el que diversos autores vienen trabajando desde hace tiempo y que recientemente se ha integrado, por su propia naturaleza, en las propuestas de enseñanza plurilingüe, como consecuencia de la estrecha relación que se da entre lengua y cultura; competencia plurilingüe y competencia pluricultural serían, pues, dos caras de una misma moneda, y el desarrollo de la primera inimaginable sin el simultáneo desarrollo de la segunda; esta va más allá de aquella, por cuanto no se limita a los conocimientos y habilidades comunicativas, sino que incluye actitudes y formas de comportamiento en los que la persona reconoce otras formas de relacionarse socialmente, distintas a las de la propia comunidad, y al reconocerlas, las acepta y las interpreta adecuadamente.”

Consecuentemente, el hecho de que el aprendiente establezca vínculos entre las lenguas que ya conoce y la que aprende confiere al entorno de enseñanza y aprendizaje la condición de plurilingüe. En razón de ello, se habla de aprendices plurilingües o ambiente plurilingüe en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ende, a la luz del plurilingüismo la aproximación a una lengua extranjera implica por una parte la consciencia (*language learning awareness*²⁶) de las particularidades de los idiomas en contacto (fonética y pronunciación, morfología y sintaxis, léxico y significados, tónica y organización de la información), pero también comporta la comprensión del cuadro cultural, social, económico y político correspondiente, de ahí lo preciso de ceñir los objetivos lingüísticos a los datos culturales, sociales, económicos y políticos que envuelven la lengua que se aprende.

Para este fin es esencial en el aula valorar de igual forma tanto la lengua y cultura materna u otro idioma y cultura que los aprendientes dominan como la lengua meta y su cultura subyacente. El diseño combinado de actividades que ayuden la consciencia lingüística y cultural favorece la situación de enseñanza y aprendizaje y brinda a los

²⁶ Expresión acuñada por HAWKINS (1984) en *Awareness of Language: An Introduction*.

aprendices la oportunidad de desarrollar y amplificar su bagaje cultural y lingüístico, punto de vista que resalta también Montaña Rodríguez (2009:58):

“(…) entre más idiomas conozca una persona, más fácil le será activar el proceso que le permite acceder a otro lenguaje mediante el reconocimiento de palabras y la comprensión de las mismas.”

De acuerdo con lo anteriormente manifestado, Cavalli et al. (2009:7) comentan que la formación plurilingüe e intercultural como metodología para la enseñanza de lenguas:

“(…) is not to be thought of as a new methodology for the teaching of languages. It is rather a change in perspective, characterised by the fact that it involves not only foreign languages but that languages in proximity, the languages of the repertoires of learners…”

Con todo lo expuesto, se puede aseverar que el plurilingüismo es un elemento más a preciar en el aula de idiomas y asimismo un objetivo a lograr. Para ello, conviene tener en cuenta una evidencia que reitera Sánchez Castro (2010:3) y que se refiere, más allá de las voces en contra de la presencia de la lengua materna en la clase de lenguas extranjeras, a lo vital de enseñar a los aprendices a construir conexiones entre los idiomas que ellos conocen y el que están aprendiendo:

“En clase de lenguas extranjeras deberemos, por lo tanto, establecer relaciones constantes entre los diferentes idiomas que el alumno conoce de forma más o menos sólida, haciendo referencia a ellos a través de aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, políticos o culturales, con el fin de que éste adquiera y desarrolle ciertas competencias instrumentales que le ayuden a ampliar su competencia lingüística intercultural y, en consecuencia, a efectivizar su capacidad para aprender lenguas.”

Dicha creencia puede defenderse dado uno de los hechos indudables en una clase, la identidad lingüística y cultural del aprendiente, aspecto que Cavalli et al. (2009:8) resaltan también:

“Plurilingual and intercultural education is operationalised by the implementation of significant activities and experiences for learners which give them a means of constructing their personal identity.”

Por medio de proyectos y actividades interculturales que ayuden a despertar la conciencia lingüística como reconocimiento («languages' awareness»²⁷) de relacionar la cultura y la lengua materna con las de otras lenguas que se conocen y la que se está aprendiendo se promueve el avance y la mejora en la interlengua del aprendiz con la finalidad de que este vaya formando una identidad nueva vinculada a la lengua aprendida. Se sostiene esta postura con aportar la siguiente cita de Cavalli et al. (2009:11):

“(…) this type of education tends to help learners develop awareness of their specific characteristics through approaches that contrast or compare them with those of other identities and cultures: it is through a knowledge of others and their otherness (a kind of ‘detour’ approach to learning) that a full awareness is acquired of the different facets of one's own identity.”

Un ejemplo, en este sentido, es el proyecto *EuroCom: Una vía hacia el plurilingüismo de los europeos*²⁸ que tiene como objetivo impulsar el plurilingüismo mediante el desarrollo de las destrezas receptivas. Se trata de un proyecto que se ha pensado como un método que radica en transferir conocimientos previos a las lenguas metas para reforzar así la capacidad del aprendiz a la hora de reflexionar sobre el uso y funcionamiento de su lengua materna así como de otras lenguas extranjeras y sobre las técnicas y estrategias con que éstas se aprenden, tal como es el aprovechamiento cognitivo del parentesco entre lenguas afines. En otras palabras, el asunto a tratar es activar aquellas maniobras con las que fortalecer las «capacidades de deducción». En directa relación con ello, Bailini (2013:2) proporciona un inventario de las estrategias que hacen visibles el potencial o el límite de la competencia plurilingüe del aprendiz:

“(…) el uso ‘estratégico’ del transfer positivo de su L1 o de otras lenguas, el control de las interferencias negativas de la L1 gracias a la capacidad de inferir mecanismos de derivación léxica o de construcción morfosintáctica a partir de otras lenguas y la búsqueda (...) de analogías entre la LE, la L1 y otros idiomas aprendidos anteriormente. Entre los factores que podrían limitar su desarrollo están el no reconocimiento del potencial del transfer positivo, la incapacidad de controlar las interferencias negativas de la L1 o de otras LE (es decir, una excesiva permeabilidad de la

²⁷ «Conciencia sobre las lenguas», preferencia terminológica de Martín Peris (2014:57) al tratarse de impulsar la conciencia lingüística que “va más allá de los fenómenos de una sola lengua, para interrelacionarlos con los de otras lenguas, (...) una conciencia sobre fenómenos concretos de las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico del aprendiz.”

²⁸ Muestra de un enfoque plural orientado hacia la lengua llamado en MAREP «la Intercomprensión entre las lenguas de la misma familia».

interlengua), el recurso innecesario al cambio de código y, en general, una escasa conciencia interlingüística.”

Relacionado a todo ello, cabe subrayar de nuevo que toda formación lingüística y socio-cultural se ve estrechamente determinada por el contexto de enseñanza y aprendizaje correspondiente. Así, Cavalli et al. (2009:11) reafirman que:

“Plurilingual and intercultural education includes foreign languages which can be learnt in more or less depth depending on the opportunities afforded by the school's formal teaching context. This ought to avoid the problems caused by unrealistic expectations such as the acquisition of native-speaker competence, which it is impossible to attain in the school context.”

Para una visión holística del proceso de aprendizaje al concepto de la identidad lingüística y cultural del aprendiente se le suma el de la «agentividad». Esto se traduce por la involucración dinámica del aprendiente en el andamiaje y construcción de su propio progreso lingüístico y cultural. Dicho de otro modo y de acuerdo con Martín Peris (2014:58-59) la agentividad por parte del aprendiz encierra:

“(…) la toma de conciencia de la responsabilidad sobre las propias acciones, que le implican a uno mismo y a su entorno. Contemplar la agentividad en el aprendizaje de LL.AA.²⁹ supone reconocer a los aprendientes como a personas con historias y bagajes personales propios y únicos, decisivos a la hora de conformar los motivos y los objetivos con los que se enfrentan a las tareas de aprendizaje.”

Conviene señalar asimismo que en las aulas plurilingües se cuenta con una doble faceta didáctica. Por una parte, se habla de un tratamiento didáctico proactivo. En términos de Martín Peris (2014:60) es:

“(…) la extensión o avance de uno de los conceptos estudiados en una LA a su realización en otra LA que se estudiará próximamente (por ejemplo: las características de género y número en el nombre en inglés y esas características en las del nombre en francés).”

Por otra parte, se conoce un tratamiento didáctico retroactivo que se refiere a la influencia de un aprendizaje B sobre un aprendizaje A anterior (que ya se opera). En relación íntima con ello, se habla del mismo modo de errores de índole proactiva (cuando

²⁹ Sigla de «lenguas adicionales», con la cual Martín Peris (2014:49) hace referencia a las lenguas no maternas que se aprenden en un contexto formal de educación (escuela, colegio, universidad).

una norma A molesta o dificulta la apropiación de una norma B) y de naturaleza retroactiva (cuando una norma B molesta o dificulta el uso de una norma A).

Semejantes conceptos demuestran su aplicabilidad inmediata también en el caso concreto del tema de la presente tesis doctoral, los falsos amigos interlingüísticos siendo pruebas de interferencias proactivas, tal como se detalla más adelante en el apartado sobre la noción de Interferencia (5.3.2.).

Cabe precisar la observación en cuanto al uso que se hace del plurilingüismo junto al «multilingüismo». En el ámbito de la enseñanza de lenguas se trata de dos términos que no exhiben relación de sinonimia al referirse cada uno a realidades diferentes. Así, en el MCER (2001:4) se especifica que el multilingüismo corresponde a una realidad sociológica que consiste en:

“(…) el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.”

Asimismo, se hace nota de su objetivo formativo que:

“(…) se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero.”

En cambio, con el plurilingüismo se alude a una competencia individual. Esta no consiste, tal como se ha ilustrado, en un cúmulo de destrezas desigualadas o separadas para la comunicación dependiendo de las lenguas que se manejan, sino en una competencia plurilingüe y pluricultural que abarca el conjunto de las lenguas que se manejan.

En conformidad con el MCER, *Plurilingual and intercultural education as a project* (Cavalli et al., 2009) es otro documento concebido como instrumento para la implementación de las políticas de educación en relación con las lenguas. En él se incide en la necesidad de aclarar los conceptos de multilingüismo social y plurilingüismo individual. Además, se otorga especial atención en la descripción de las características de la educación plurilingüe e intercultural con el propósito de dejar en claro la importancia crucial de los conocimientos de lenguas con respecto al éxito educativo y por lo tanto también social.

El MAREP y los modelos propuestos para una enseñanza plurilingüe

Para la presente investigación se aprecia oportuno también recoger en la parte de los fundamentos teóricos los planteamientos del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas del Consejo de Europa (MAREP). Principal objetivo en este documento es contraponer lo que se denominan «enfoques plurales de las lenguas y culturas» a los «enfoques singulares». Estos últimos aluden a la enseñanza de una lengua o una cultura particular, tratada sin ningún tipo de vinculación interlingüística y cultural. Entre los enfoque plurales, el MAREP registra cuatro: el «enfoque intercultural», «la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia», la «didáctica integrada de las lenguas» que se aprenden y el «*éveil aux langues*» («*awakening to languages*»).

El «enfoque cultural» supone un proceso activo de transformación social en el que un individuo debe guiarse al son de dos factores: el respeto a la identidad y el reconocimiento de las circunstancias, valores y diferencias socio-culturales. Para un contexto de enseñanza se trata conforme a Aguado (1996, cita en Tuts, 2007:46) de que:

“(…) partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, [se busque] la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.”

La «intercomprensión entre las lenguas de la misma familia» plantea un trabajo en paralelo de varias lenguas afines. Se desea aprovechar el parentesco lingüístico, de ahí que el aprendizaje no se limite a una sola lengua, sino que se aborde al mismo tiempo las lenguas de una misma familia. Un ejemplo es *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Sus autores (2005:8) lo valoran como una vía realista para tener acceso al conocimiento de las lenguas románicas:

“(…) por el tipo de estrategia utilizada. Dada la gran afinidad existente entre las lenguas románicas, la mejor manera de aprenderlas es abordarlas todas a la vez. El trabajo en paralelo de las diferentes lenguas comporta un ahorro importante del esfuerzo de aprendizaje, ya que así se facilita la transferencia del significado de las palabras o de las estructuras entre las diferentes lenguas y se evita un proceso de aprendizaje en compartimentos estancos para las diferentes lenguas, que implicaría muchos años de esfuerzos sucesivos.”

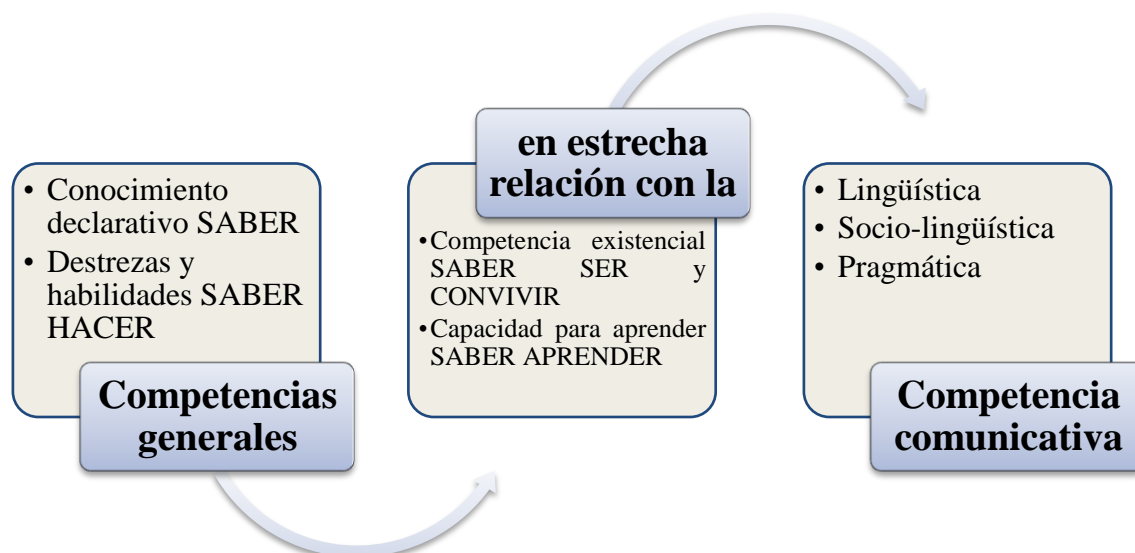
«Éveil aux langues», vinculado a la ideología «Language Awareness» iniciada por Hawkins (1984) expone trabajos de índole más bien psicolingüística que pedagógica. Tal como lo indica su nombre, este modelo, antes que el aprendizaje de nuevas lenguas, persigue impulsar el desarrollo de la conciencia sobre los mecanismos y características del lenguaje. Y es precisamente esta conciencia sobre el lenguaje que facilita el aprendizaje, así como lo ve también Esteve Ruescas (2010:73):

“La toma de conciencia (awareness) es la base de todo aprendizaje autónomo. Recordemos que el concepto de autonomía hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera objetiva y crítica. Sin una conciencia sobre lo que significa ‘comunicación’, sobre lo que significa ‘aprender una lengua’ o sobre todo aquello que puede ayudar a poner en marcha y favorecer el proceso de apropiación de una nueva lengua y a llevar a cabo un seguimiento personal, el aprendiz no habrá alcanzado el grado de autonomía suficiente para afrontar con éxito ni los aprendizajes actuales ni el (...) aprendizaje de por vida.”

La «didáctica integrada de las lenguas» es un modelo que considera óptimo que se construyan conexiones entre un número restringido de idiomas en contacto, aquellos cuyo aprendizaje se busca desarrollar en una etapa formal de instrucción. Con este propósito se recurre a la lengua de origen como apoyo para propiciar el acceso a una primera lengua extranjera; consecutivamente, el apoyo deriva de estas dos, para hacer fácil el acceso a una segunda lengua extranjera, y así repetidamente.

A lo todo anterior, la presente tesis doctoral se sitúa en las líneas de tratamiento de los últimos dos modelos aludidos. Es un trabajo que obedece a los criterios de la didáctica integrada del español, es decir, centrado en «el español después del inglés» como lenguas extranjeras (el inglés como lengua puente). Asimismo, se plantea el asunto del despertar la conciencia lingüística respecto a un problema concreto de aula de idiomas, los falsos amigos interlingüísticos. Se trata, en consecuencia, de una investigación que se lleva a cabo al tener en cuenta la exposición de los aprendientes a diferentes lenguas y las transferencias que se pueden hacer de los conocimientos de una lengua a otras. Se demuestra, así, la idoneidad y validez del tema de esta tesis doctoral al enmarcarse dentro de las orientaciones de análisis de un documento referencial de competencias y recursos.

En su organización, estructura y contenido, este documento referencial se basa en la distinción que propone MCER en cuanto a las competencias:



Es así que en MAREP se han incluido, por un lado, las competencias globales en cuanto a la «capacidad de acción y de reflexión en un contexto plural» y por el otro, los recursos correspondientes expuestos en listas de descriptores constituidas respecto a tres categorías: «saber» (conocimientos declarativos), «saber-ser» (actitudes, valores) y «saber-hacer» (procedimientos, habilidades). Esto es, en este instrumento referencial se encierran las competencias globales (y sus respectivas microcompetencias) ligadas a situaciones o tareas concretas y, a la par, las listas de recursos que pueden poner en acción en estas situaciones o tareas («el contínuum competencias – microcompetencias – recursos»).

Objetivo principal de todo ello es el abandono de una visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas y culturas, en favor de la concepción de la «competencia plurilingüe y pluricultural» así como viene estipulada en el MCER e indicado también al principio de este capítulo.

Las competencias globales señaladas en MAREP se presentan en forma de un cuadro con una disposición que se proporciona más abajo:

Cuadro de las competencias globales

Competencias que movilizan, en la reflexión y la acción, conocimientos, saber-hacer y saber-ser

- válidos para toda la lengua y toda cultura;
- referidos a las relaciones entre lenguas y entre culturas.

C1 : Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad

C1.1. Competencia de Resolución de los conflictos / obstáculos / malentendidos

C1.3. Competencia de mediación

C1.2. Competencia de negociación

C1.4. Competencia de adaptación

C2 : Competencia de construcción y ampliación de un repertorio lingüístico y cultural plural

C2.1. Competencia para sacar provecho de sus propias experiencias interculturales / interlingüísticas

C2.2. Competencia para poner en práctica, en contextos de alteridad procesos de aprendizaje más sistemáticos, más controlados

C3. Competencia de descentramiento

C4. Competencia para dar sentido a elementos lingüísticos y/o culturales no familiares

C5. Competencia de distanciamiento

C6. Competencia para analizar de manera crítica la situación y las actividades (comunicativas y/o de aprendizaje) en las cuales se halle comprometido

C7. Competencia para reconocer al Otro o a la Alteridad

Tal como puede observarse, las microcompetencias se han distribuido en tres zonas: una primera para las microcompetencias propias de la C1, una segunda para las propias de la C2 y una tercera intermedia, para las microcompetencias que pueden atañerse tanto a C1 como a C2. A cada microcompetencia le corresponde una serie de descriptores. Para cada descriptor se han acordado unos valores acerca del aporte de los enfoques plurales. Estos valores se establecen en una escala de tres puntos que puede examinarse en la Tabla 5:

+++	La aportación de los enfoques plurales es necesaria	para los recursos que probablemente no se pueden alcanzar sin los enfoques plurales
++	La aportación de enfoques plurales es importante	para los recursos que en efecto se pueden alcanzar sin los enfoques plurales, pero bastante menos fácilmente
+	La aportación de enfoques plurales es útil	para los recursos que en efecto se pueden alcanzar sin los enfoques plurales, pero para las cuales su posible contribución parece suficientemente útil para ser mencionada

TABLA5. Escala de valores en MAREP

Consecuentemente, se considera pertinente mostrar ampliamente los descriptores que interesan el tema de la presente tesis doctoral. Estos se evidencian en la tabla siguiente:

SABER (conocimientos declarativos). Lengua y comunicación	
1. Evolución de las lenguas	
+++	Saber que las lenguas están en constante evolución
++	Saber que las lenguas tienen entre ellas unas relaciones llamadas «de parentesco»/saber que existen «familias» de lenguas
++	Conocer la composición y el nombre de algunas familias de lenguas
++	Tener conocimientos sobre los fenómenos de préstamos lingüísticos de una lengua a otra
++	Tener conocimientos sobre las condiciones en las que estos se efectúan (situación de contacto, necesidades terminológicas como consecuencia del desarrollo de la realidad donde se da una lengua...)
++	Saber que no hay que confundir préstamo lingüístico con parentesco lingüístico
++	Conocer algunos elementos de la historia de las lenguas (el origen de ciertas lenguas/algunas evoluciones léxicas/algunas evoluciones fonológicas /...)
2. Pluralidad, diversidad, Multilingüismo y plurilingüismo	
++	Tener conocimientos sobre la diversidad de las lenguas/el multilingüismo/el plurilingüismo
++	Conocer la existencia de situaciones de multilingüismo/plurilingüismo en el propio entorno y en diversos lugares cercanos o lejanos
3. Semejanzas y diferencias entre lenguas	
+++	Saber que hay semejanzas y diferencias entre las lenguas
++	Saber que no existe una equivalencia palabra a palabra de una lengua a otra
++	Saber que palabras de lenguas diferentes que se parecen de oído no tienen necesariamente el mismo significado
+++	Saber que existen diferencias de funcionamiento en los sistemas de escritura
++	Saber que sonoridades parecidas o próximas pueden dar lugar a grafías completamente diferentes en distintas lenguas
++	Saber que en un sistema alfabético las correspondencias grafía-fonema son relaciones específicas de cada lengua

++	Conocer algunas correspondencias/no-correspondencias entre la propia lengua materna /la lengua de la escuela y otras lenguas
4. Lengua y adquisición/aprendizaje	
+++	Saber cómo se adquiere/se aprende una lengua
+++	Saber que uno puede apoyarse en las semejanzas (estructurales/discursivas/pragmáticas) lingüísticas para aprender lenguas
+++	Saber que el apoyo en las semejanzas (estructurales/discursivas, /pragmáticas) entre las lenguas facilita el aprendizaje de las lenguas
++	Saber que los aspectos culturales tienen una incidencia sobre el aprendizaje de las lenguas
++	Saber que se puede aprender mejor si hay una actitud de aceptación frente a las diferencias lingüísticas
++	Saber cuáles son las propias capacidades de aprendizaje de lenguas
++	Saber que se dispone de estrategias de aprendizaje
++	Conocer qué estrategias de aprendizaje pueden utilizarse para el aprendizaje de lenguas
SABER SER	
1. Atención	
+	Atención al lenguaje en general
+	Atención/prestar atención a los aspectos formales del lenguaje y de las lenguas/Considerar la lengua como un objeto de reflexión
2. Sensibilidad	
+	Sensibilidad a la existencia de otras lenguas/culturas/personas a la existencia de la diversidad de lenguas/culturas/personas
+	Sensibilidad por la lengua propia y por otras lenguas
++	Sensibilidad por las diferencias lingüísticas /culturales
+	Ser sensible a diferentes aspectos de la lengua que pueden variar de lengua a lengua (<válido para lengua y cultura>)
+	Ser sensible al mismo tiempo a las diferencias y a las semejanzas entre lenguas diferentes (<válido para lengua y cultura>)
+	Sensibilidad al plurilingüismo y a la pluriculturalidad del entorno próximo o lejano
+	Ser sensible a/tener consciencia de la diversidad lingüística/cultural

	de la sociedad
++	Ser sensible a/ser consciente de la diversidad lingüística/cultural de la clase
3. Curiosidad/Interés	
+	Curiosidad/Interés por la diversidad lingüística/cultural/humana en general
+	Curiosidad por el descubrimiento del funcionamiento de las lenguas (la (las) propia(s)/las otras); <válido para lengua y cultura>
+	Interés por comprender lo que ocurre en las interacciones interculturales (<válido para lengua y cultura>)
4. Aceptación positiva	
	Aceptación positiva de la diversidad lingüística/cultural
+	Vencer las propias resistencias/reticencias hacia lo diferente
+	Aceptar que otra lengua pueda organizar la construcción de sentido a partir de oposiciones fonológicas/construcciones sintácticas diferentes de las de la propia lengua
5. Motivación	
++	Motivación con respecto a la diversidad lingüística y cultural
++	Motivación para estudiar/comparar el funcionamiento de las diferentes lenguas (estructuras, vocabulario, sistemas de escritura...)
++	Motivación para la observación y el análisis de hechos de lenguas poco o nada familiares
6. Voluntad de actuar	
++	Deseo/voluntad de comprometerse/de actuar en referencia a la diversidad lingüística o cultural/en un entorno plurilingüe o pluricultural
++	Participar de forma consciente en la construcción de una competencia plurilingüe/pluricultural
7. Actitudes/posturas de: cuestionamiento – distanciamiento – ‘descentración’ – relativización	
++	Actitudes/posturas que aspiran a cuestionar – sobrepasar – las ideas preconcebidas, a construir conocimientos fundados, a relativizar los puntos de vista y sistemas de valores culturales, por la activación de procesos psicológicos de suspensión de juicios, de distanciamiento, de ‘descentración’
++	Considerar las lenguas/la diversidad de lenguas/las «mezclas» de lenguas/el

	aprendizaje de lenguas/su importancia/su utilidad, etc., como objetos ‘cuestionables’
++	Considerar el uso de las lenguas y de sus diferentes unidades (fonemas/palabras/frases/textos) como objetos de análisis y reflexión
+	Tener confianza en las propias capacidades de cara a las lenguas (a su análisis/a su uso)
+++	Confianza en las propias capacidades de análisis y observación de lenguas poco o nada familiares
+	Tener confianza en las propias capacidades lingüísticas construidas mediante el aprendizaje
8. Sentimiento de familiaridad	
++	Sentimiento de familiaridad relacionado con similitudes/proximidades entre lenguas/entre culturas
+++	Sentir toda lengua/cultura como un «objeto» accesible (de las cuales algunos aspectos son ya conocidos)
9. Sensibilidad a la experiencia	
+	Ser sensible a la amplitud/el valor/el interés de las competencias lingüísticas/culturales propias
++	Otorgar valor a los conocimientos/adquisiciones lingüísticas, sea cual sea el contexto en el cual han sido adquiridos (en contexto escolar/fuera del contexto escolar)
+	Estar dispuesto/-a a aprender de los propios errores
+	Confianza en las propias capacidades de aprendizaje lingüístico/en las propias capacidades de ampliar las propias competencias lingüísticas
SABER HACER	
1. Saber observar/saber analizar	
+	Saber observar/analizar elementos lingüísticos/fenómenos culturales en las lenguas /culturas más o menos familiares (de diferente grado de familiaridad)
	Saber utilizar/dominar los procesos de análisis
++	Saber formular hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas
+++	Saber apoyarse en una lengua conocida para elaborar procesos de descubrimiento y estructuración en otra lengua
+++	Saber formular hipótesis sobre las estructuras/funcionamiento de una

	lengua, apoyándose en la observación simultánea de diversas lenguas
+	Saber generalizar a partir de analogías identificadas
2. Saber identificar/saber señalar	
+	Saber identificar [señalar] elementos lingüísticos/fenómenos culturales en las lenguas/culturas más o menos familiares
+	Saber identificar (señalar) formas lingüísticas
3. Saber comparar	
+++	Saber comparar los fenómenos lingüísticos/culturales de las diferentes lenguas/culturas (Saber percibir la proximidad y la distancia lingüística/cultural)
+++	Dominar los procesos de la comparación
+++	Saber establecer relaciones a partir de un mayor o menor grado de aproximación
+++	Saber utilizar un amplio abanico de criterios para localizar la proximidad/la distancia lingüística o cultural
+++	Saber percibir una semejanza global entre dos/varias lenguas
+++	Sobre la base de semejanzas entre lenguas, saber formular hipótesis referentes a su eventual parentesco
4. Utilizar aquello que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua	
+++	Saber utilizar los conocimientos y competencias de los que se dispone en una lengua para actividades de comprensión/de producción en otra lengua
+++	Saber sacar provecho de las semejanzas entre las lenguas como estrategia para la comprensión/producción lingüística
+++	Saber construir un conjunto de hipótesis/una ‘gramática de hipótesis’ que se centre en las correspondencias o no correspondencias entre las lenguas
++	Saber identificar bases de transferencia <elementos de una lengua que permiten una transferencia de conocimiento entre lenguas (inter-lenguas)/hacia el interior de una lengua (intra-lengua)>
+++	Saber efectuar transferencias inter-lenguas (/transferencias de identificación <aquellas que establecen una relación entre un elemento identificado de la lengua familiar y un elemento por identificar de la lengua no familiar>/transferencia de producción <actividad de producción lingüística

	en lengua no familiar>) de una lengua conocida a una lengua no familiar
++	Saber controlar las transferencias efectuadas
5. Saber aprender	
+	Saber apropiarse (aprender) elementos o usos lingüísticos/referencias o comportamientos culturales propios de lenguas/culturas más o menos familiares
+++	Saber aprovechar, de cara al aprendizaje, los conocimientos previos relativos a las lenguas y a las culturas
+++	Saber aprovechar experiencias interculturales previas
+++	Saber utilizar los conocimientos y las competencias adquiridas en una lengua para aprender otra
+++	Saber aprovechar las transferencias efectuadas (logradas/no logradas) de una lengua conocida hacia otra lengua con el fin de apropiarse de elementos de ésta
+++	Saber apropiarse de un sistema de correspondencias y de no correspondencias entre las lenguas que uno conoce
+	Saber aprender de manera autónoma
+	Saber utilizar los recursos que faciliten el aprendizaje lingüístico y cultural
++	Saber utilizar útiles lingüísticos de referencia (diccionarios bilingües, compendios gramaticales...)
+	Saber recurrir a otras personas para aprender (saber solicitar correcciones al interlocutor/saber solicitar conocimientos o explicaciones)
++	Saber gestionar el propio aprendizaje de manera reflexiva
++	Saber aprovechar experiencias de aprendizaje anteriores para aplicarlas a nuevas ocasiones de aprendizaje [Saber efectuar transferencias de aprendizaje]
+++	Saber aprovechar experiencias anteriores de utilización, para el aprendizaje de una nueva lengua, de competencias y de conocimientos en otra lengua

TABLA 6. Lista de descriptores adecuados al presente tema de investigación

5.2. La Lingüística Contrastiva

La Lingüística Contrastiva es derivación de la Lingüística Aplicada, disciplina científica cuya finalidad principal es la resolución de las dificultades lingüísticas que genera el uso del lenguaje. El contraste entre las dos corrientes, según Santos Gargallo (1993:30), se hace patente en la tabla número 7:

LINGÜÍSTICA APLICADA	LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA
Concepto	Concepto
actividad interdisciplinar y educativa sobre el lenguaje	contraste sincrónico de dos o más sistemas lingüísticos
Objetivo	Objetivo
resolución de los problemas de naturaleza lingüística que el uso del lenguaje genera en determinada comunidad	contrastar y aportar datos respecto a los efectos que las diferencias existentes entre dichos sistemas producen en el aprendizaje de un idioma extranjero
Áreas de investigación	Modelos de investigación
Psicolingüística Etnolingüística Sociolingüística	Análisis Contrastivo Análisis de Errores

TABLA 7. Especificidades de la Lingüística Aplicada y de la Lingüística Contrastiva

Dentro de la Lingüística Aplicada, es entonces la Lingüística Contrastiva el estudio de sistemas lingüísticos de construcción y uso diferentes entre la lengua de origen y la lengua meta, fundamentándose en el aprendiente que va aprendiendo una lengua extranjera. En tal sentido, Jackson (1981:195) la define en estos términos:

“Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to task of foreign-language teaching.”

Es, por tanto, una rama de la Lingüística que contrasta sistemas lingüísticos de dos o más lenguas y además participa en la metodología de la enseñanza de idiomas aportando perspectivas para el diseño de recursos y materiales didácticos con base en la descripción de similitudes y diferencias de los sistemas lingüísticos comparados.

Concretizando la finalidad de la Lingüística Contrastiva, se avanzan las palabras de Fente Gómez (1980:12) quien subraya que:

“El papel de la lingüística de contrastes es, concretamente, el intentar racionalizar la enseñanza de lenguas extranjeras y, en especial, la introducción de mejoras sensibles en la programación de los cursos de escuelas e institutos de grado elemental y medio. La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica.”

5.2.1. El Análisis Contrastivo

Este modelo de investigación se fundamenta principalmente en el contraste de los sistemas lingüísticos de dos idiomas, habitualmente entre la lengua materna y la lengua meta que un aprendiz quiere estudiar. Esto es, se lanza como un enfoque de análisis para valorar “las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos” (Fernández González, 1995: 6).

El Análisis Contrastivo florece a mediados de los años cuarenta en los EEUU. Se considera que su punto de partida se da con la obra que Charles Carpenter Fries publica en 1945, *Teaching and Learning English as Foreign Language*, obra en la que describe pormenorizadamente el sistema fonológico y morfosintáctico del inglés y lo compara con otros idiomas. Se razona así que la comparación sistemática de la lengua nativa de los aprendices y la lengua meta, indagando en las semejanzas y contrastes entre los dos idiomas en contacto, permite prever las posibles áreas de dificultad que podrían ocurrir durante el aprendizaje y declara lo siguiente:

“The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.”³⁰

Robert Lado en *Linguistics Across Cultures* (1957) esgrime el mismo argumento:

“Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and culture as practiced

³⁰ Cita en THURGOOD (1990:57).

by natives. (...) In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning.»³¹

De lo que se ha señalado líneas atrás, se puede concluir que el Análisis Contrastivo se basa en el contraste sincrónico de dos lenguas en todos los niveles lingüísticos. De este contraste se pueden prever los campos de dificultad para el aprendizaje. Interviene en este punto lo que se ha nombrado «distancia interlingüística». Para comprender este concepto es preciso mencionar que el análisis contrastivo se sirve de los principios de la teoría psicológica conductista según los que el comportamiento humano se reduce a un proceso mecánico de estímulo y respuesta. El aprendizaje se entiende como una formación de hábitos y, al aprender una lengua extranjera, el aprendiz debe renunciar a las prácticas y rutinas pasadas para apropiarse de unas nuevas. La dificultad de tal proceso está pendiente de la «distancia interlingüística» entre la lengua materna y la lengua meta. Se alega, al efecto, que aquellos elementos de la lengua extranjera que sean equivalentes o análogos a los de la lengua materna serán más fáciles de confrontar y asimilar, mientras que aquellos diferentes serán más difíciles. Por tanto, a mayor diferencia estructural entre las lenguas, mayores las potenciales áreas de interferencia y dificultad en el aprendizaje. Tras estas suposiciones, subyace la creencia de que el aprendiz se inclina a transferir la estructura y el vocabulario de su lengua materna a la lengua meta, lo cual determina el error.

Como beneficio de la teoría psicológica conductista aparecen el *Método audiolingüe* y el *Enfoque oral*, mediante los que se defiende un aprendizaje cimentado en la repetición de enunciados que se imitan y se mecanizan. El error se ve como generador de hábitos negativos y para que no se produzca, la solución óptima es presentarle al aprendiz aquello que debe reproducir, en un contexto apropiado, sin posibilidad alguna de improvisar y reformular. A estos efectos, un ejercicio estructural o de habilidad mecánica es el ejercicio de *drill*, actividad de práctica controlada sobre cuyo valor didáctico, desde la visión del análisis contrastivo, se aporta la opinión de Stockwell, Bowen y Martin (1965:294):

“In order to master the complicated structure of language efficiently, the student’s attention should be drawn to one – and only one – new point at a time. Not only should grammatical patterns be presented in their simplest forms, but there should be enough drill for control and sufficient review for mastery. A student needs the experience that will enable him to call on any pattern in his repertory, fill it with any appropriate vocabulary

³¹ Idem 30

item he has learned and place sentences in a logical sequence without any thought of analysis. This experience (for a second language) can be given only in drill sessions which exhaust a large proportion of the possibilities of sentence formation that exist at any point in the student's progress. That is, we need more and simpler drills, carried out with dispatch and efficiency, with the range of choices confined to a single point in each drill.”

Las hipótesis del Análisis Contrastivo

La convicción de que se puede recurrir a las diferencias lingüísticas entre idiomas en contacto para predecir las dificultades de aprendizaje abre camino a lo que es la Hipótesis del Análisis Contrastivo (Lado, 1957)³²:

“...where two languages were similar, positive transfer would occur; where they were different, negative transfer, or interference, would result.”

Este pensamiento puede sintetizarse transcribiéndolo de la siguiente forma:

similitud lengua materna – lengua meta	facilidad
diferencia lengua materna – lengua meta	dificultad

TABLA 8. Las Hipótesis del Análisis Contrastivo (Lado)

Los trabajos posteriores efectuados a partir de la hipótesis de Lado no se confinan en absoluto a desarrollar meros supuestos acerca de la correspondencia que el mismo lingüista enfatiza de la siguiente manera:

“...those elements that are similar to the native language will be simple and those elements that are different will be difficult.”³³

Es así que, “beyond simple lists of similarities and differences”³⁴, Stockwell, Bowen y Martin plantean en *The Grammatical Structures of English and Spanish* una «jerarquía de dificultad» en la que debaten, además, sobre la correspondencia estructural y semántico-funcional entre dos idiomas (el inglés y el español). Observación principal de Thurgood (1990: 58) al respecto es que estos autores apoyan una:

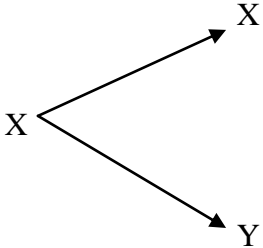
“...hierarchy of difficulty as part of their analysis, with the most difficult at the top and the least difficult at the bottom.”

³² Idem 30

³³ Idem 30

³⁴ Idem 30, pág. 58

Para la presente tesis doctoral se recoge en la Tabla 9 esta versión de «jerarquía de dificultad» con ejemplos que se adaptan a uno de los dos contextos propios de la actual investigación: el holandés como lengua materna y el español como lengua meta:

TIPO DE DIFICULTAD	ALGUNOS EJEMPLOS																																																																								
<p>DIVERGENCIA (split): un ítem de la primera lengua se convierte en dos o más de la segunda:</p> 	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 551 1394 600">Verbo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="633 609 751 775">zijn</td> <td data-bbox="758 609 879 775">ser estar haber</td> <td data-bbox="885 609 1137 775">hebben ↗ tener ↘ haber</td> <td data-bbox="1144 609 1394 775">brengen ↗ traer ↘ llevar</td> </tr> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 779 1394 828">Artículo</th> </tr> <tr> <td data-bbox="633 837 815 945">de</td> <td data-bbox="821 837 1010 945">el, los la, las</td> <td data-bbox="1016 837 1204 945">het</td> <td data-bbox="1211 837 1394 945">el la</td> </tr> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 949 1394 999">Pronombre</th> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1008 1010 1115">jullie</td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1008 1394 1048">vosotros/vosotras</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1057 1010 1115"></td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1057 1394 1115">vuestro(s)/vuestra(s)</td> </tr> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 1120 1394 1169">Sustantivo</th> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1178 1010 1285">nagel</td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1178 1394 1218">uña</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1227 1010 1285"></td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1227 1394 1285">clavo</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1294 1010 1402">haar</td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1294 1394 1335">pelo</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1344 1010 1402"></td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1344 1394 1402">su</td> </tr> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 1406 1394 1456">Adjetivo</th> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1464 1010 1572">goed</td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1464 1394 1505">bueno (adjetivo)</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1514 1010 1572"></td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1514 1394 1554">bien (adverbio)</td> </tr> <tr> <th colspan="4" data-bbox="633 1576 1394 1626">Conjunción</th> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1635 1010 1742">maar</td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1635 1394 1675">pero</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="633 1684 1010 1742"></td> <td colspan="2" data-bbox="1016 1684 1394 1742">sino</td> </tr> </tbody> </table>	Verbo				zijn	ser estar haber	hebben ↗ tener ↘ haber	brengen ↗ traer ↘ llevar	Artículo				de	el, los la, las	het	el la	Pronombre				jullie		vosotros/vosotras				vuestro(s)/vuestra(s)		Sustantivo				nagel		uña				clavo		haar		pelo				su		Adjetivo				goed		bueno (adjetivo)				bien (adverbio)		Conjunción				maar		pero				sino	
Verbo																																																																									
zijn	ser estar haber	hebben ↗ tener ↘ haber	brengen ↗ traer ↘ llevar																																																																						
Artículo																																																																									
de	el, los la, las	het	el la																																																																						
Pronombre																																																																									
jullie		vosotros/vosotras																																																																							
		vuestro(s)/vuestra(s)																																																																							
Sustantivo																																																																									
nagel		uña																																																																							
		clavo																																																																							
haar		pelo																																																																							
		su																																																																							
Adjetivo																																																																									
goed		bueno (adjetivo)																																																																							
		bien (adverbio)																																																																							
Conjunción																																																																									
maar		pero																																																																							
		sino																																																																							
TIPO DE DIFICULTAD	ALGUNOS EJEMPLOS																																																																								
<p>FORMA AUSENTE (new): un ítem de la segunda lengua está ausente en la primera: Ø → X</p>	<p><i>conjugación verbal</i> – la distinción de número en la conjugación de los verbos se da tanto en holandés como en español, siendo la concordancia en lo que difieren. En el plural de las conjugaciones de los verbos, tanto la primera, segunda y tercera persona son las mismas en</p>																																																																								

	<p>holandés y coinciden con el infinitivo del verbo que se conjuga: wonen – vivir: vivimos, vivís, viven. De ahí que se cometan errores en la concordancia verbal del español debido a la dificultad referente a la morfología del sistema verbal, aspecto que en holandés no existe.</p>		
	<p><i>error en la pronunciación</i></p>	<p>∅ → /l/ - transposición [l]: *cale, *desarolar, *luvia</p>	
<p>TIPO DE DIFICULTAD</p>	<p>ALGUNOS EJEMPLOS</p>		
<p>FORMA AUSENTE (absent): un ítem de la primera lengua está ausente en la segunda: X → ∅</p>	<p>/h/ → [h] (muda): *hombre, *hace, etc.</p> <p><i>el pronombre personal: Ik ga met de fiets naar het instituut want ik woon vlakbij./Voy en bici al instituto porque vivo cerca. – en español hay una forma diferente del verbo según el número y la persona, por ende, se sabe quién es el sujeto del verbo en la mayoría de los casos. Por eso, en español (lengua de sujeto nulo), el pronombre personal generalmente se suprime, ya que su uso resulta superfluo; puede usarse para aclarar quién es el sujeto (él/ella/Ud, ellos/ellas/Uds), para enfatizar la singularidad del sujeto o para hacer una comparación implícita.</i></p>		
<p>TIPO DE DIFICULTAD</p>	<p>ALGUNOS EJEMPLOS</p>		
<p>CONVERGENCIA (coalesced): dos o más ítems de la primera lengua son coalescentes en uno de la segunda: X → X Y → X</p>	<p>haar</p>		<p>de ella</p>
	<p>zijn</p>		<p>de él</p>
	<p>uw</p>		<p>de usted</p>
	<p>hun</p>	<p>su</p>	<p>de ellos</p>
			<p>de ellas</p>
			<p>de ustedes</p>

TIPO DE DIFICULTAD	ALGUNOS EJEMPLOS	
EQUIVALENCIA (correspondence): igualdad de un rasgo en la primera y la segunda lengua: X → X	er is/er zijn + indefinido/numeral/ Ø	Hay + indefinido/numeral/ Ø
	Er is een auto in de straat. Er zijn twee auto's hier. Er zijn veel auto's hier. Er zijn auto's in de straat. Er is *de auto in de straat.	Hay un coche en la calle. Hay dos coches aquí. Hay muchos coches aquí. Hay coches en la calle. Hay *el coche en la calle.

TABLA 9. Jerarquía de dificultad

Conforme a esta jerarquía, el nivel con menos dificultades viene representado por la *equivalencia* y va gradualmente creciendo con las demás categorías hasta llegar al nivel con más dificultades, la *divergencia* – cuando un elemento de la lengua materna tiene dos o más correspondientes en la lengua extranjera. En conexión con ello, se mencionan las palabras de Fernández González (1995:2):

“Desde el punto de vista pedagógico, la moraleja llevada a rango de dogma fue la de que mediante la comparación sistemática de los diferentes niveles del lenguaje podían preverse las dificultades con las que habría de enfrentarse el aprendiz, podía establecerse una jerarquía de dificultad, y se podían diseñar estrategias y ejercicios de anulación de los viejos hábitos y aprendizaje y refuerzo de los nuevos.”

Con lo que se acaba de presentar se pone de relieve que desde la perspectiva de la Hipótesis del Análisis Contrastivo la mayoría de los errores en los que se incurre al aprender un idioma extranjero son resultado de la interferencia de la lengua materna, dado que el aprendiz tiene la constante inclinación de seguir transfiriendo las estructuras sintácticas de las oraciones, el significado léxico y otros tipos de elementos de su lengua materna a la lengua que está aprendiendo. Es también el caso de los aprendices holandeses, que, por ejemplo, en vez de «*me gusta tocar la guitarra*», dicen o escriben «*me gusta jugar la guitarra*» debido a que en holandés es «*ik graag gitaar spelen*» (donde «*spelen*» es término equivalente para «*jugar*»).

La Hipótesis del Análisis Contrastivo se replantea con la distinción que Ronald Wardhaugh (1970:123) sugiere en una tentativa por vencer el problema del modelo de Lado respecto a los incumplimientos en su valor predictivo. Por ende, enuncia la versión débil o explicativa de la hipótesis del análisis contrastivo que difiere de la versión fuerte o

predictiva de Lado por no contener entre sus requerimientos el de crear material pedagógico a partir de las predicciones sobre aquellos factores de la lengua meta que suponen mayor dificultad o, al contrario, sobre aquéllos que son más fáciles:

“The claim that the best language teaching materials are based on a contrast of the two competing linguistic systems has long been a popular one in language teaching. It exists in strong and weak versions, the strong one arising from evidence from the availability of some kind of metatheory of contrastive analysis and the weak from evidence from language interference.”

En la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo se admite la existencia de «interferencia», pero para explicar mejor alguna dificultad lingüística se debe acudir a estudios realizados posteriormente. Ello implica que se determinen las fuentes de error a base de los conocimientos de los idiomas en contacto y según vayan surgiendo determinados errores. En otras palabras, no se niega la importancia de formular predicciones, pero no a priori, sino que éstas deben germinar de las experiencias de aula, esto es, tanto el docente como el investigador deben describir las dificultades observadas durante el aprendizaje de un idioma extranjero por parte del aprendiz y no predecirlas. Se respalda lo afirmado anteriormente con lo que opina Wardhaugh (1970:123) cuando declara que la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo:

“...requires of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties and, conversely, of those learning points which do not create any difficulties at all. The weak version leads to an approach which makes fewer demands of contrastive theory than does the strong version.”

Se sintetizan las diferencias entre las dos versiones del Análisis Contrastivo de acuerdo con Wardhaugh en la tabla 10:

La versión fuerte predice el error <i>a priori</i> , es decir, antes de los hechos de aula	La versión débil hace uso del análisis contrastivo para explicar el error <i>a posteriori</i> , esto es, después de los hechos de aula
--	--

TABLA 10. Las Hipótesis del Análisis Contrastivo (Wardhaugh)

Críticas y valoraciones

Pese a que en los años cincuenta y sesenta el análisis contrastivo tiene gran difusión, sus principios científicos y de formación pedagógica llegan a cuestionarse la década siguiente cuando se emiten objeciones respecto a la interferencia como explicación principal de los errores, al concepto de «distancia lingüística» como factor directo de incidencia de los errores si, en muchos casos, exactamente de la proximidad formal entre lenguas y no de sus contrastes derivan los errores, los falsos amigos interlingüísticos siendo precisamente un ejemplo de ello, y a la desconsideración de agentes de orden psicológico o pragmático por parte del modelo contrastivo que se interesa por el estudio de un idioma solamente desde un ángulo normativo.

Santos Gargallo (1993:66) condensa las principales críticas del modelo del análisis contrastivo de la siguiente forma:

- resultados demasiado abstractos y de difícil aplicabilidad en la enseñanza
- difícil resolución de todos los problemas de aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el análisis contrastivo ignora otros componentes
- estatismo, hace descripciones normativas considerando que lengua materna y lengua meta son iguales y que la posición del aprendiente con respecto a la lengua meta es estable
- ignora el componente psicológico y el componente pragmático
- la traducción es un concepto teórico ambiguo

TABLA 11. Críticas del Análisis Contrastivo

No obstante, más allá de las deficiencias del análisis contrastivo, se le reconoce el valor como tendencia investigadora centrada en el aprendiz y ello constituye el punto de partida de las investigaciones ulteriores sobre errores e interlengua.

Con este modelo de análisis se inicia y promueve una preocupación por el discente y su aprendizaje, militando por un diseño más conforme de materiales y metodología. Además, se trata del primer intento científico de reflexión sobre el aprendizaje de idiomas con vistas a una mejora de la práctica docente.

Aun resultando imperfectas algunas de sus predicciones de errores, el análisis contrastivo supone un estímulo primordial a la investigación sobre el aprendizaje de idiomas, con una marcada implicación pedagógica.

En conclusión, los trabajos del análisis comparativo demuestran una finalidad pedagógica que se manifiesta en el conocimiento que adquiere el docente de los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera, con lo cual podrá reconocerlos provechosamente en la enseñanza (Lado, 1957, en Sánchez Iglesias, 2003:21):

“The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them.”

5.2.2. El Análisis de Errores

En la Lingüística Contrastiva a la enseñanza de una lengua extranjera, el modelo del Análisis de Errores es un paso más en cuanto a la versión débil del Análisis Contrastivo en la que ya no se trata de predecir los errores a raíz de la interferencia, sino identificarlos.

Hay, sin embargo, diferencias cardinales entre la versión débil del Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, diferencias que precisan netamente los límites de cada uno. La más importante de ellas es el concepto del error, que de un fenómeno negativo del aprendizaje pasa a ser uno de sus elementos más necesarios por ser muestra fiable de cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva se le debe a Stephen Pit Corder (1967:168) quien publica un artículo sobre el papel del error en los aprendices. En este artículo, *The Significance of Learners' Errors*, los errores se describen no solamente como la consecuencia de la interferencia de la lengua materna sino también de procesos mentales independientes de parte del aprendiz:

“...a large number, but by no means all, of his errors, are related to the systems of his mother-tongue. These are ascribed to interference from the habits of the mother-tongue, as it is sometimes expressed. In the light of the new hypotheses, they are best not regarded as the persistence of old habits, but rather as signs that the learner is investigating the systems of the new language.”

Consecuentemente, los errores, en los ojos de Corder, son derivación del propio avance del aprendiz y no de su fracaso, con lo cual, no se deben apreciar como señales de inhibición, sino como fruto de la aplicación de estrategias de aprendizaje:

“It will be evident that the position taken here is that the learner's possession of his native language is facilitative and that errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of his strategies of learning.”

El Análisis Contrastivo resulta ser insuficiente ya que es mucho más útil para un docente no el poder predecir los errores de los aprendices, sino el saber cómo combatirlos.

Otra diferencia importante entre los dos modelos es que el Análisis de Errores toma como materia de estudio e investigación la producción real de los aprendices en la lengua meta y no sólo la gramática de lenguas en contacto. Dada esta perspectiva, se pasa a las siguientes etapas:

- identificación de los errores en su contexto
- clasificación y descripción de los mismos
- elucidación de su origen, averiguando las estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (la interferencia como una estrategia más)
- evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento

Se abandona la idea de describir y explicar los errores desde un enfoque exclusivamente gramatical a tener presente también el aspecto pragmático que puede influir en la comunicación. Reconocer solo la competencia gramatical del aprendiz es poco práctico y eficaz. A partir de tal actitud los enfoques comunicativos van desarrollándose al pretenderse que el aprendiz construya por sí mismo hipótesis y estrategias de aprendizaje. Los errores reflejan estrategias universales de aprendizaje, de ahí la aportación más importante de este modelo de investigación: el cambio de visión del error.

Conceptos básicos de las reflexiones de Corder

El modelo del Análisis de Errores se fundamenta en los postulados de Corder (1967:166) que, en grandes líneas, se pueden resumir en los siguientes conceptos básicos:

- la presencia en el desarrollo lingüístico de los aprendices de un «in-built syllabus»:

“...the next step would be to determine whether the learner-generated sequence, or, as we might call it, his built-in syllabus, is in some way more efficient than the instructor-generated sequence. It seems entirely plausible that it would be so. The problem is to determine whether there exists such a built-in syllabus and to describe it.”

El aprendiz, en función de sus necesidades, opta por la información significativa para su propio aprendizaje, y no siempre ésta concuerda con lo que el docente proyecta y planifica. Por eso, es imprescindible que un profesor diseñe los programas lingüísticos al tener en cuenta la evolución que demuestran los aprendices puesto que, por mucho que se

empeñe el docente, un aprendiz no aprende un contenido o una estructura si no está capacitado para ello.

- en directa conexión con el «in-built syllabus» del aprendiz se dan conceptos como los de «input» e «intake». El «input» hace referencia a la información lingüística (palabra, norma, estructura), bien oral bien escrita, que el docente tiene disponible para el aprendiente en lengua meta. El aprendiz recoge del «input» lo que valora para su aprendizaje y lo pasa a formar parte de su competencia lingüística. Por ello, la base del «in-built syllabus» es que no cualquier «input» que el profesor facilita a sus discentes se transforma obligatoriamente en «intake»:

“In the case of the second language learner it might be supposed that we do have some knowledge of what the input has been, since this is largely within the control of the teacher. Nevertheless it would be wise to introduce a qualification here about the control of input (which is of course what we call the syllabus). The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is <what goes in> not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism and not by those of the syllabus. After all, in the mother-tongue learning situation the data available as input is relatively vast, but it is the child who selects what shall be the input.”

- la distinción entre «error» y «falta»; un error es una desviación sistemática de la norma y es prueba de la competencia lingüística; una falta es una desviación no sistemática, tocante a la actuación y causada en contextos que no pueden reflejar un desconocimiento del sistema (fallo de memoria, lapsus, nervios, agotamiento):

“The opposition between systematic and non-systematic errors is important. We are all aware that in normal adult speech in our native language we are continually committing errors of one sort or another. These, as we have been so often reminded recently, are due to memory lapses, physical states, such as tiredness and psychological conditions such as strong emotion. These are adventitious artefacts of linguist performance and do not reflect a defect in our knowledge of our own language. We are normally immediately aware of them when they occur and can correct them with more or less complete a second language not to exhibit such slips of the tongue (or pen), since he is subject to similar external and internal conditions when performing in his first or second

language. We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his transitional competence. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic.”

- la «competencia transitoria» del aprendiz se puede deducir y comprender vistos los errores que se cometen (y no las faltas), esto es, el sistema lingüístico que un aprendiz usa y edifica con los datos que tiene a su disposición:

“It will be useful (...) to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his transitional competence. Mistakes are of no significance to the process of language learning.”

Al constituir los errores aquellos elementos que aportan información más precisa concerniente a la «competencia transitoria» del aprendiz, es su estudio el que interesa principalmente al docente, dado que le demuestran el progreso y asimismo las posibles carencias del aprendiz; igualmente, los errores arrojan luz en las investigaciones de los lingüistas sobre cómo se aprende o adquiere un idioma extranjero (las estrategias, técnicas y tácticas involucradas); y, no en último lugar, los errores ayudan al propio aprendiz a la hora de comprobar la validez de las hipótesis que formula sobre la lengua meta:

“...we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favorable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is. When we do know this (and the learner's errors will, if systematically studied, tell us something about this) we may begin to be more critical of our cherished notions. We may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions of how he ought to learn, what he ought to learn and when he ought to learn it.”

Taxonomías y procedimientos seguidos por el Análisis de Errores

Uno de los objetivos fundamentales del modelo del análisis de errores es también determinar e implantar tipologías y clasificaciones de los errores más frecuentes con la finalidad de demarcar las áreas de dificultad en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Para el presente trabajo de investigación se va a fructificar la tipología de errores que propone Santos Gargallo (1993:84) y Vázquez (2010:171) según distintos criterios:

- descriptivo – se tiene en cuenta el modo en que la estructura superficial de las producciones se ve alterada: errores de *omisión*, de *adición*, de *formación errónea* o de *ausencia de orden oracional*;
- pedagógico – se diferencian errores *transitorios* (de actuación) y errores *sistemáticos* (relativos a la competencia);
- etiológico-lingüístico – se parte del concepto de transferencia, distinguiéndose entre errores *interlingüísticos* (con interferencia de la lengua materna u otras conocidas) e *intra lingüísticos* (derivados del uso de la lengua meta);
- gramatical – errores relativos a todos los niveles gramaticales: *fonológicos*, *ortográficos*, *morfológicos*, *sintácticos*, *léxicos*, *semánticos* y *pragmáticos*;
- comunicativo – división de errores desde la perspectiva del oyente: *locales* (si afectan a un elemento de la oración) o *globales* (si afectan a toda la oración)

En vista de la perspectiva didáctica, son el criterio etiológico-lingüístico y el gramatical los que se sostienen para una tipología tocante a los falsos amigos entre los idiomas en contacto del presente trabajo de tesis doctoral.

Asimismo, a la luz de los postulados de este modelo teórico, para una investigación focalizada en el análisis de los errores de la producción lingüística se debe seguir la serie siguiente de etapas, procedimiento que se aplica también para el cumplimiento del presente trabajo con el tema de los falsos amigos en el aula de ELE:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● compilación del corpus de datos● identificación de los errores● descripción de los errores● clasificación de acuerdo con una taxonomía● explicación de los errores● evaluación de los errores● discusión de los resultados● implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje |
|--|

TABLA 12. Etapas de análisis de errores

Críticas y valoraciones

Al modelo del análisis de errores se le atribuyen distintas carencias. Se denuncia, por ejemplo, que después de identificar los errores, son éstos los únicos fenómenos de aula que se observan y analizan y, en consecuencia, el análisis de errores aporta un valor limitado porque tiene un enfoque sólo en una parte de la actuación del aprendiz, los errores, pero no también en lo que está haciendo bien.

Otra laguna que se le imputa sería la falta de claridad de los argumentos y criterios al discrepar entre explicación y descripción y, asimismo, la simple categorización de los errores. En tal aspecto, opinión contraria tiene Jódar (2006:10):

“Consideramos, sin embargo, que la distinción es clara ya que la descripción se refiere al proceso y la explicación al producto y que la simple categorización no es fallo del modelo sino de la opción escogida por el investigador. En el momento actual es el investigador quien debe proponer con qué categorías trabaja, no el modelo.”

En cuanto a lo valioso del análisis de errores se reconoce la utilidad didáctica de sus aplicaciones por lo que se refiere al tratamiento del error en el aula por parte del docente, esto es, la corrección de errores, una acción que se debe emprender siempre en relación con la «competencia transitoria» de los aprendices. Por ello, el profesor debe tener muy claros qué errores definen e identifican cada etapa del aprendizaje y, al corregir, debería prestar atención a todo tipo de error, indistintamente de su naturaleza: fonética, morfosintáctica, léxica, pragmática y cultural. Igualmente, Blanco Picado (2012, en línea) afirma que el análisis de errores ha ayudado tanto al desarrollo de las técnicas de corrección en las que el aprendiz juega un rol activo como en la necesidad de negociar el cuándo y cómo corregir:

“Se ha hablado de la autonomía que el profesor debe dar al alumno en su proceso de aprendizaje. Unida a esa autonomía, está la necesidad de potenciar la autoevaluación y autocorrección. El profesor se convierte en un guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita.”

Al resumir lo positivo del análisis de errores se marca lo siguiente: el modelo ofrece un procedimiento empírico para efectuarse el análisis de la producción del aprendiente de una lengua extranjera; coloca el error en un nivel positivo de atención, mide su efecto comunicativo y agranda el ámbito de sus fuentes; revela las áreas de mayor

dificultad en el aprendizaje y promueve el diseño de materiales de enseñanza en consonancia con el estado lingüístico del aprendiz; contribuye significativamente a la lingüística aplicada y da paso a los tratados ulteriores de la interlengua.

5.3. Didáctica de las Lenguas

La Didáctica de las Lenguas es una disciplina que se dedica al estudio de los hechos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas. Estos hechos engloban las relaciones entre los tres elementos de aula: el docente, el aprendiz y la lengua enseñada/aprendida. Se trata, por tanto, de una ciencia que se interesa por las interrelaciones y las interdependencias entre realidades de aula que componen un conjunto estructurado, nombrado sistema didáctico. Su punto capital de atención es entonces el estudio de la transmisión y la asimilación de las lenguas, en particular, de los procesos de construcción de hábitos, conocimientos y usos lingüísticos desarrollados en el contexto de la clase de idiomas.

El campo de la acción de la Didáctica de las Lenguas va cambiando en función del contexto lingüístico y del contexto socio-cultural de ahí que sea una disciplina influida por otras áreas del conocimiento como la historia, la sociología o la psicología, el objeto de la didáctica siguiendo en un proceso incesante de reconstrucción.

Además, atendiendo a las ideas relacionadas al enfoque plurilingüe, tal como se hace énfasis en el apartado 5.1., en el aula se requiere la toma en cuenta de la biografía lingüística del aprendiz, es decir, su repertorio de lenguas y de experiencias lingüísticas. La cercanía y la distancia entre las lenguas desempeñan una función esencial. La práctica lingüística del aprendiente facilita el aprendizaje de otras lenguas, pero, sin un reconocimiento o una integración apropiada, también puede perjudicarlo. Dicho de otro modo, en un contexto plurilingüe, la didáctica contempla las relaciones interlingüísticas que terminan desarrollándose en el aula; la lengua materna y/o el dominio de otras lenguas extranjeras conocidas les permiten a los aprendices comprender los principios elementales del lenguaje y de sentir y apreciar mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos. Consecuentemente, la Didáctica de las Lenguas examina las características de una clase de idiomas conforme al uso de contenidos variados que corresponden a distintas realidades. Así, puede hablarse de lengua materna, lenguas extranjeras o lenguas adicionales, segundas lenguas³⁵, lengua o lenguas de enseñanza.

³⁵ Con el sintagma «segunda lengua» se nombra una lengua que cuenta con un estatus oficial en el territorio donde se aprende en comparación con una lengua extranjera.

Equivalentemente, las preguntas sobre qué hay que enseñar, con miras a qué resultados y cómo propiciar el aprendizaje son esenciales para la Didáctica de las Lenguas. Concerniente a ello, el concepto de «validez didáctica» se emplea para coordinar una progresión a partir de criterios objetivos. Desde este punto de vista, son fundamentales tres dimensiones en el diseño y organización de clase. Por una parte, las creencias y las expectativas de los profesores y aprendices en la clase y, por otra, la coherencia y la correspondencia lógica y natural del contenido enseñado en las diferentes fases y los beneficios visibles para el aprendizaje.

Otro concepto propio de la didáctica es el de «transposición didáctica» que alude a las transformaciones por las que pasan contenidos y conocimientos en un sistema formal de enseñanza-aprendizaje. Aplicable al aprendizaje de una lengua extranjera, es este un proceso en el que el desarrollo lingüístico y comunicativo está constituido por fases distintas de estructuración y reestructuración para construir un nuevo sistema de lengua y cultura. Durante estas fases intermedias (la interlengua), docentes y discentes han de tener presentes los hechos de aula que dan cuenta de la evolución en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por eso, se considera de suma utilidad incluir en la reflexión sobre la progresión o avance lingüístico y comunicativo también el concepto del error. En directa conexión con ello, se debe contemplar el rol que desempeña la lengua de origen en el aprendizaje de la lengua meta, es decir, la relación entre los conocimientos del sistema de la lengua de origen y los conocimientos de la lengua meta: las transferencias e interferencias.

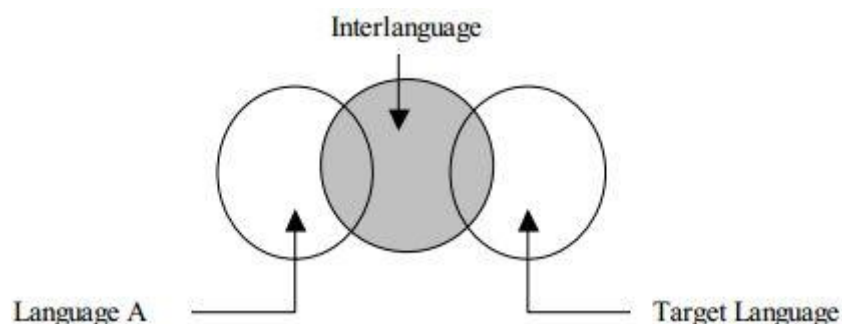
5.3.1. La Interlengua

En el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiente hace uso de un sistema lingüístico que no llega a identificarse ni con el de la lengua materna ni con el de la lengua meta, puesto que tiene entidad propia. Este sistema, «dialecto idiosincrático» (idiosyncratic dialect) o «dialecto transitorio» (transitional dialect) en términos de Corder (1971:167), es denominado por Selinker (1969 y 1972) «interlengua», el término con mayor aceptación entre los investigadores para hablar de este sistema lingüístico que media entre el de la lengua materna y el de la lengua meta.

Cuando Corder (1981:17) puntualiza que:

“Selinker (1972) has proposed the name interlanguage for this class of idiosyncratic dialects, implying thereby that it is a dialect whose rules shared characteristics of two social dialects of languages, whether these languages themselves share rules or not. (...) An alternative name might be «transitional dialect», emphasizing the unstable nature of such dialects.”

...aclara que la «interlengua» de Selinker en quien aprende una lengua extranjera es un dialecto compuesto por una gramática que se puede representar como un conjunto de reglas dadas las características de los dos dialectos sociales de dos lenguas indiferentemente de que dichas lenguas tengan o no reglas comunes entre sí, y lo ilustra así:



No obstante, tocante a los planteamientos de Corder en el análisis de errores, la aportación del concepto de interlengua es la de englobar un contexto mayor de investigación. En este sentido se expresa que no solo los errores forman parte de la interlengua, sino que hay también estructuras correctas de acuerdo con las que se puede hacer descripción de la evolución del aprendiz. En otras palabras, la interlengua es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para enunciar en la lengua meta aquello que podría formular en su lengua materna o primera lengua de aprendizaje. Para lograrlo, acude en ocasiones a las estrategias de transferencias o se plantea hipótesis sea correctas sea incorrectas sobre la lengua meta. Este sistema lingüístico mental no se ha deestimar como erróneo o inexacto, sino como un sistema evolutivo entre la lengua materna y la lengua meta, con rasgos prestados de ambas y propias a la par, y que es muestra de la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

En esta línea de consideraciones de Corder y Selinker, del ámbito español de investigación se toman como referencia los trabajos realizados al respecto por las profesoras Sonsoles Fernández López y Ana Isabel Blanco Picado.

En *Errorese interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* Sonsoles Fernández López dedica un estudio sobre la relación de los errores con la interlengua. Su visión en corresponder el error con la interlengua (1995:204) es la de concebirlo como:

“...un paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o «interlengua» hasta llegar a la lengua meta.”

Lo que plantea Fernández López en su tratado es un recorrido teórico sobre los principios del Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, la interlengua y las estrategias de aprendizaje y destaca que el conocimiento de la interlengua tiene (1995:207-208):

“...su metodología privilegiada en el análisis de errores, pero no sólo, ya que en ese «sistema aproximado» existen estructuras diferentes a las de la lengua meta – las formas «erróneas», pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua; justamente el avance que supone un mayor riesgo en la producción conlleva, desde un punto de vista cuantitativo, un aumento de errores, lo que no significa retroceso, sino progreso.”

De la cita que se proporciona se observa que esta autora también concurre en ver la interlengua como un sistema de un conjunto coherente de reglas de origen lingüístico y sociolingüístico que pueden concordar o no con las de la lengua meta.

Igualmente, para Ana Isabel Blanco Picado (2012, en línea) la interlengua es un sistema propio que va pasando por etapas sucesivas de reajustes y planteamientos, siendo el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y que conlleva una visión positiva del error como mecanismo imperioso para que se ocasione la adquisición. Sistema lingüístico de que se sirve el aprendiz, la interlengua es un continuo entre su lengua materna y la lengua meta que, según las etapas de aprendizaje, llega a ser cada vez más complejo. Alrededor de los errores, la misma autora recalca su papel en el aula:

“...los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el aprendiz en sus producciones. Esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlengua. Estos fenómenos son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia o la interferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.”

Para el contexto concreto del presente trabajo, es la interferencia el mecanismo de aprendizaje que pone en evidencia el fenómeno lingüístico de los falsos amigos entre idiomas en contacto en el aula de ELE.

Una síntesis de los rasgos básicos del sistema de la interlengua se encuentra en el Diccionario de términos clave de ELE y se muestra a continuación:

- ser un sistema individual, propio de cada aprendiz
- mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del aprendiz;
- ser autónomo, regirse por sus propias reglas
- ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, al poseer un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos
- ser permeable al input y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio
- estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta

Las consecuencias de la interlengua en el aprendizaje

Blanco Picado (2012, en línea) remarca que el rol que desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el de ayudar a que la interlengua, como sistema personal del aprendiz, se aproxime cada vez más al propio de la lengua meta. Esta observación lleva tras de sí las siguientes consideraciones:

- la actitud del docente en el aula – la enseñanza se debe centrar en las necesidades y los intereses de los aprendices; el profesor juega el papel de guía y facilitador de herramientas para que el aprendiz llegue a construir por sí mismo su propio sistema de conocimientos
- el error es síntoma de la interlengua del aprendiz y, como tal, debe ser apreciado al analizar las producciones orales o escritas del aprendiz que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta
- enfrentamiento al error sin complejos – enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, el aprendiz se siente todo el tiempo controlado, evaluado y penalizado creará y recurrirá a sus propias estrategias de defensa: el uso constante del diccionario para averiguar si ciertas palabras empleadas existen, el empeño en trabajar ejercicios sólo de índole gramatical, el uso de

estrategias de evasión para disimular problemas, la no participación a la hora de hablar o escribir por temor al error.

Críticas y valoraciones

A pesar de la escasez de datos y resultados empíricos, la interlengua representa, en la opinión de Galindo Merino (2004: 46):

“...la culminación de los trabajos iniciados por Fries y Lado y la superación del análisis de errores, habiendo contribuido al establecimiento de una metodología de investigación que tiene en cuenta no solo los errores de los aprendices, sino también sus aciertos.”

La principal consecuencia que se saca de las investigaciones conjuntas sobre análisis de errores e interlenguas es la aceptación del error como un elemento inherente de la interlengua y absolutamente necesario para aprender una lengua extranjera. Ello cambia la perspectiva del profesor y el aprendiente, y, de ahí, la dinámica del aula.

Al considerar esta cuestión, los estudios sobre análisis de errores e interlengua tratan de explicar qué clase de errores es específica para cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, determinar los que persisten o desaparecen.

Al respecto, Blanco Picado (2012, en línea) señala que en el nivel inicial se producen errores de origen interlingual, por interferencia de la lengua materna o de otra segunda lengua. Agrega que, en esta etapa del aprendizaje:

“...el aprendiente es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; se produce una violación sistemática de las reglas y existe una gran inseguridad en su aplicación.”

En el nivel intermedio el aprendiente comienza ya a desvincularse de la lengua materna en su tentativa de valerse sólo de la lengua meta, con lo que los errores intralinguales son los de mayor incidencia. En esta fase de aprendizaje:

“...se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta...”

y los aprendices:

“...empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria. Empiezan a ser capaces de autocorregirse.”

En el nivel avanzado se constata que en la interlengua de los aprendientes:

“...aparecen errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse; y pueden presentar problemas de adecuación pragmática. Sin embargo, los alumnos muestran una capacidad casi automática para la autocorrección.”

5.3.2. La noción de Interferencia

El fenómeno de la interferencia puede entenderse como «cambio lingüístico», «calco lingüístico» y «préstamo lingüístico». Al respecto, García Yebra (1997:339) define el préstamo como “la palabra que una lengua toma de otra sin traducirla”³⁶ para luego matizar que:

“(…) las interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc.” (1997:359)

Igualmente, si por «cambio lingüístico» se considera el ámbito del «calco lingüístico», se apunta con ello a una transposición literal de unidades de una lengua de origen al adecuarlas al sistema de la lengua de llegada. Tocante a ello, García Yebra (1997:347) distingue entre:

- «calco de expresión» – cuando se respetan las estructuras sintácticas de la lengua receptora: *fin de semana* < *ing. weekend*
- «calco estructural» – cuando la construcción es novedosa en la lengua receptora: *falso amigo* < *fr. faux amis*

Es entonces el calco lingüístico, a diferencia del préstamo lingüístico, una construcción imitativa que reproduce el significado de una palabra o expresión extranjera con significantes de la lengua de llegada.

No obstante, desde una perspectiva didáctica se debe mirar el fenómeno de la interferencia más allá de lo que es un «préstamo» o un «calco lingüístico». Si en el caso del «préstamo» y del «calco lingüístico» se produce básicamente una transferencia de términos lingüísticos de la lengua

³⁶ Por ejemplo, dentro del campo educativo se han incorporado préstamos del inglés (los anglicismos) como *alumni, background, blog, brainstorming, campus, coaching, dictogloss, drill, feedback, garden-path, input, intake, master, output, parenting, poster, power point, scanning, skimming, test, etc.*

extranjera a la lengua materna, en el caso de la interferencia se modifica el rumbo de este proceso: como tipo de proyección a la lengua extranjera valen estructuras y construcciones de la lengua materna/de origen. Conclusión inmediata de ello es que el «préstamo» y el «calco» conllevan un enriquecimiento de la lengua materna, mientras que la interferencia se da en el contexto de un uso de la lengua extranjera que no coincide con la norma. Y con las palabras de Domínguez Vázquez (2001, en línea) se completa que:

“(…) los fenómenos de ‘calco’, ‘préstamo’, etc. son fenómenos lingüísticos con suficiente peso propio como para poseer un status lingüístico propio. Si bien no debemos obviar que en el momento en el que el fenómeno de la interferencia pasa de ser algo sincrónico a algo diacrónico, y de algo individual a algo propio de la comunidad, es decir en el momento en que lo propio del individuo pasa a convertirse en un uso normativo de la lengua propio de una comunidad lingüística nos encontraremos ante un fenómeno social, enfrentándonos entonces ante fenómenos como el préstamo, el extranjerismo y el calco.”

A tenor de lo expuesto en las líneas precedentes, asimismo de los preceptos teóricos referidos en los apartados 5.2.1. y 5.2.2. el término de interferencia es observado en esta tesis doctoral bajo el prisma de la «interferencia como error».

En este sentido, la Lingüística Contrastiva define la interferencia como la presencia de marcas o elementos que corresponden a otra lengua (en general la lengua materna) en el discurso de los que aprenden un idioma extranjero. Trazado de otra manera, la interferencia se produce cuando el uso de una lengua de origen obstaculiza o inhibe el aprendizaje de otra, induciendo errores en esta nueva lengua. Sin embargo, se trata de un fenómeno que da constancia de la movilización de los recursos lingüísticos y de los procedimientos cognitivos que un aprendiente emplea para la comunicación en la lengua meta, de ahí la visión positiva de la noción de error y por consiguiente de la interferencia lingüística. Es, por ende, esta un concepto cardinal entre los manejados a la luz de la Lingüística Contrastiva y Didáctica de las Lenguas y que cuenta con perspectivas distintas de clasificación, así como lo delibera Domínguez Vázquez (2001, en línea):

“Interferencia lingüística, que consideraríamos más dentro de un plano histórico diacrónico, lo que se ha definido como cambio lingüístico, calco o préstamo. Aceptadas normativamente.

Interferencia lingüística entre dos lenguas, entre distintos sistemas o registros, tanto a nivel individual (bilingües) como de comunidad lingüística. Algunas de las

variables serán aceptadas por la normativa vigente y otras no. Se encuentra más o menos cercana a la idea de transferencia = error. Entendidas en un plano sincrónico y surgidas por el contacto directo con más de una lengua.

Interferencia lingüística debido al aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas, concepto unido a la idea del error. Participación activa del individuo o del grupo.”

En esta última acepción se juzga la interferencia en el presente trabajo de tesis doctoral. Considerándose las propiedades estructurales de la lengua de origen y de la lengua meta y el grado de dificultad que el hablante de la primera tendría en relación con la segunda se preconiza que la interferencia tiene que ver con el grado de similitud existente entre ambas lenguas. Como enseñado en la Tabla 8 del apartado 5.2.1., conforme al Análisis Contrastivo mientras más parecidas sean las lenguas en contacto, mayor posibilidad habrá de que se promueva facilitación, y, al paso que crezcan los contrastes interlingüísticos, más probable será que el resultado sea la interferencia. Siguiendo esta línea de valoración sobre la transferencia de estructuras de una lengua a otra, Domínguez Vázquez (2001, en línea) establece un paralelismo entre “unidades iguales-facilidad-transferencia positiva” y “unidades distintas-dificultad-transferencia negativa o interferencia”. En este sentido, los falsos amigos interlingüísticos, el tópico principal de esta tesis doctoral, rompen este juicio, dado que participan en la creación de un nuevo paralelismo: «unidades iguales-aparente facilidad-transferencia negativa o interferencia».

Conviene tomar nota también de que la interferencia lingüística puede manifestarse a través de distintos aspectos que se agrupan en unidades binarias:

- interferencia directa (se traduce en errores que reflejan la estructura de la lengua de origen) – interferencia indirecta (errores que se dan por la diferencia global entre la lengua de origen y la lengua meta)
- interferencia proactiva (un aprendizaje A influye sobre un aprendizaje B posterior: «transferencia hacia adelante») – interferencia retroactiva (un aprendizaje B influye sobre un aprendizaje A anterior: «transferencia inversa»). En ambas situaciones, la interferencia es efecto de la influencia entre lenguas en contacto (Swan, 1997:168, 172):

“Interference can be from another foreign language. (...) My son's school decided in its wisdom to teach him some Spanish three weeks after starting him on Italian; his Spanish interlanguage subsequently included the unusual greetings *buenas dioses* (for ‘good day’) and *buenas nottes* (for ‘good night’).

(...) It has been recognised for some time that backward interference occurs in the mother-tongue usage of people exposed to other languages. (...) On a recent family holiday in France, I noted the following utterances, produced by three native English speakers in conversation with each other:

I should have commanded a cider. (French *commander* = *order*)

I'll unbranch the telly. (French *débrancher* = *unplug*)

Can I confide these trousers to you? (French *confier* = *entrust*)”

- interferencia que afecta al código lingüístico – interferencia que afecta a los comportamientos sociolingüísticos
- interferencia segmental (fonemas, morfemas, palabras) – interferencia suprasegmental (rasgos prosódicos, entonación)
- interferencia gramatical – interferencia léxica
- interferencia morfológica – interferencia sintáctica
- interferencia interlingüística – interferencia intralingüística

En relación con el problema de investigación de los falsos amigos, las interferencias que se producen pueden cubrir una gama variada de características que quedan por determinar con el análisis empírico de los datos que se van a recoger en el aula de ELE. No obstante, dada la perspectiva contrastiva, es posible establecer anticipadamente el carácter directo, proactivo e interlingüístico de las interferencias.

5.3.3. Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera: el papel de la lengua materna u otra adicional

Se estima que entre los profesores de idiomas existe una alta tendencia a transmitir a los aprendientes qué es lo que se debe estudiar sin aconsejarles cómo lo deberían hacer. Es ello, al parecer de Martín Leralta (2008:7), consecuencia de:

“(...) la rigidez o falta de flexibilidad del currículo tradicional para adaptarse a las exigencias y requerimientos del alumno, dado que su objetivo principal es insertar contenidos lingüísticos o nociofuncionales, sin indagar cómo se produce el proceso de asimilación de los mismos (es decir, excluyendo el análisis de necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos); en segundo lugar, por la consideración de que la inserción de las estrategias podría ensombrecer la dirección fundamentalmente lingüística del currículo, a lo que se añade el obstáculo del limitado tiempo de clase y finalmente, la carencia de formación pedagógica de los enseñantes.”

El tema de las estrategias y cómo enseñarlas se asocia estrechamente con lo que se nombra «*situación o experiencia de flujo*».³⁷ La experiencia de «flujo» se ve como el motor del aprendizaje y para su constante realización en el aula son necesarios nuevos desafíos y, a su vez, el desarrollo y la aplicación adecuada de estrategias, técnicas y habilidades (según contexto de educación, necesidades y objetivos didácticos). No todos los aprendientes apelan a las mismas estrategias, sino a las que mejor se acomodan a su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, es importante que tanto el docente como los aprendientes sean conscientes de que las estrategias de aprendizaje se pueden aprender, planificar, modificar, objetar y ser enseñadas respetando una metodología adecuada y que, además, el buen uso de ellas también facilita el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje conforman un conjunto de procedimientos y recursos a los que los aprendientes acuden de forma consciente e intencional para alcanzar un objetivo (desarrollar y ampliar competencias) y solucionar problemas en lo que concierne a sus procesos de aprendizaje. Se entienden mejor la definición y el empleo de las estrategias de aprendizaje en el aula, si se toma en cuenta la distinción que se concibe entre las *estrategias*, las *tácticas* y las *técnicas* (Martín Leralta, 2008:3):

ESTRATEGIAS - identificar objetivos; decidir las tácticas apropiadas para alcanzarlos; establecer un orden en la ejecución; uso reflexivo de las tácticas; evaluar resultados

TÁCTICAS - movimientos que componen el plan de acción educativa

TÉCNICAS - las habilidades necesarias para realizar los movimientos tácticos

³⁷ Concepto acuñado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi con el que se hace referencia, en el campo de la enseñanza y aprendizaje, al equilibrio óptimo entre los desafíos planteados en el aula (a través de tareas motivadoras, con objetivos claros, explícitos y grado de dificultad adecuado) y las habilidades de los alumnos.

Considerando que las estrategias deben ser flexibles, dadas las circunstancias variadas de instrucción y el logro de determinadas metas de enseñanza-aprendizaje, su aplicación requiere una reflexión sobre la manera más apropiada de llevarlas a la práctica y una elección atenta entre los distintos medios y capacidades que se tengan al alcance de la mano. Conocer, controlar, seleccionar y aplicar las estrategias vienen en razón directa con la eficacia, la motivación, la autonomía, la autodidaxia y las transferencias (otros campos de interés/contextos) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la apropiación y uso de las estrategias que los aprendices van desarrollando a medida que se implican con diversos contextos de aprendizaje se exige manipular principios como:

- el principio de *agencia*: la concienciación de los aprendices sobre el progreso que pueden lograr si proceden voluntariamente en sus procesos de aprendizaje.
- el principio del *propósito de aprender*: el reconocimiento por parte del aprendiz tocante al propósito significativo de un contenido dependerá de los diferentes contextos y situaciones con que el respectivo contenido se relacione, lo que supone actuaciones e implicaciones según las características particulares del caso de que se trate.
- el principio de *instrumentalidad*: la coordinación que el aprendiz hace entre determinados instrumentos y los propósitos que establece para lograr un aprendizaje determinado.

A la hora de enseñar estrategias, el profesor debe actuar como un mediador, suministrando formas concretas de cómo proceder, identificar propósitos y valerse de recursos para desenvolverse uno, de manera propositiva, en contextos de aprendizaje; de tal suerte que los aprendientes, al participar en las actividades, vayan entrenando, entendiendo e interiorizando cada uno de los principios más arriba mencionados y de los recursos estratégicos que les atañe, para acudir a ellos autónoma e independientemente.

Asimismo, al enseñar cómo aplicar las estrategias para llevar a cabo distintas actividades, sean previas sean derivadas (Martín Peris, 2004:19), se han de discurrir en los siguientes factores esenciales para el aprendizaje, en función de los cuales se puede realizar una enseñanza concreta de procedimientos estratégicos:

- *las características del aprendiz*: las habilidades, actitudes, motivaciones, expectativas y conocimientos que intervienen en su aprendizaje y que caracterizan su desempeño ante una tarea, contenido y estrategia
- *la naturaleza de los materiales didácticos*: la complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, secuenciación de unidades, etc.
- *el factor afectivo*: alta/baja autoestima, miedo al ridículo, intolerancia al error, ansiedad, frustración, dificultad para asumir riesgos; control y mejora con:
 - plantear metas desafiantes, pero, a la par, realistas
 - dar espacio a un liderazgo democrático entre compañeros, prestando especial atención al intento de monopolizarse la clase
 - animar el trabajo cooperativo y promover las relaciones entre los compañeros: el papel dentro del grupo, la responsabilidad y reparto equitativo, el aprendizaje entre iguales, negociar y ceder en las tareas, pedir ayuda, la comprensión intercultural, la aceptación de críticas, etc.
 - acudir a actividades lúdicas y al sentido del humor
 - hablar sobre la tolerancia al error y fomentar la confianza en sí mismos
 - realizar una evaluación realista y objetiva
- *las demandas y criterios de las actividades/tareas/soluciones de problemas*
- *los conocimientos de estrategias*: su efectividad y viabilidad para aprovecharlas con los materiales y tareas con las cuales el aprendiz interacciona en cada situación de aprendizaje
- una *taxonomía de estrategias* ajustada a los objetivos, a las necesidades de los aprendices y al contexto espacio-temporal
- *el equilibrio de las estrategias* que se aplican simultáneamente en el aula
- *los roles* del docente y de los aprendientes

Las estrategias de aprendizaje son al lado de los *contenidos*, *objetivos* y la *evaluación* partes esenciales del proceso de aprendizaje:



y se emplean en asociación con otros diversos recursos y procesos cognitivos que todo aprendiz dispone:

- procesos cognitivos básicos: *atención, percepción, memoria*, etc. (operaciones y procesos implicados en el procesamiento de la información)
- conocimientos conceptuales específicos: *saber/conocimientos previos* – conjunto de hechos, conceptos y principios sobre distintas áreas de conocimientos, constituido por esquemas y prioritario para seleccionar con eficiencia las estrategias de aprendizaje y organizar-planificar debidamente los contenidos que serán asimilados en la memoria a largo plazo
- conocimiento estratégico: *saber cómo conocer*
- conocimiento metacognitivo y afectivo: conocimiento sobre lo que se sabe y cómo se sabe y también sobre las operaciones y procesos cognitivos que se usan cada vez que se aprende, se recuerda o se soluciona algún problema.

Enseñar a usar estrategias de aprendizaje requiere, además de la consideración de los recursos y procesos cognitivos, tener presentes factores procedentes de los mismos aprendices:

- motivacionales: expectativas, metas, etc.
- estrategias de apoyo, de cuyo desarrollo depende que los aprendientes tengan utensilios que les permita optimizar su concentración, reducir y dominar sus

angustias e incertidumbres, dirigir su atención a la tarea que efectúan y organizar su tiempo de estudio.

Otro aspecto importante relacionado a la asimilación de estrategias es el hecho de que estas se aprenden paulatinamente en un contexto interactivo y compartido entre el docente y el aprendiz (o entre iguales), considerándose nociones como «andamiaje/co-construcción de saberes», «interacción contingente», «prolepsis» o «zona de desarrollo próximo» (Esteve Ruescas, 2001:1). El que enseña desempeña el papel de guía e iniciador de situaciones de participación guiada para el que aprende, en un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado en etapas como:

- muestra y actuación del procedimiento por parte del que enseña
- actuación guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida con el que enseña
- realización independiente del procedimiento por parte del aprendiz.

Para la resolución de actividades lingüísticas, se aplican estrategias distintas a tenor de las necesidades, el estilo de aprendizaje, el filtro afectivo y nivel lingüístico de cada participante en el proceso. Por ejemplo, para comprender el mensaje escrito de un texto español auténtico se pueden emprender múltiples actividades de comprensión textual (responder verdadero/falso, marcar la respuesta correcta, identificar la información recibida con una imagen, reconocer partes del texto, identificar el tipo de texto por sus características formales), acudiéndose a varias estrategias:

- *predecir el tema* – con la ayuda del título o de los elementos gráficos presentes
- *skimming* – hacer, en primer lugar, una rápida lectura para obtener la idea general del texto; mediante preguntas se comprueba si se ha entendido y se ha captado esta idea principal
- *scanning* – conseguir información concreta, por ejemplo, buscando una palabra en un diccionario; útil para leer/analizar fragmentos de textos en papel o en la pantalla del ordenador: la introducción o el prólogo de un libro, el primer párrafo o el último de un capítulo, el postrer capítulo de un libro
- *deducir el significado de las palabras desconocidas* – tácticas: sacar el significado del contexto; evitar una traducción literal; trabajar las palabras afines entre lenguas en contacto (con especial atención a los «falsos amigos»)
- *usar diccionarios monolingües/bilingües* (niveles iniciales)

- *buscar referencias*: formas verbales, marcadores discursivos/conectores, sufijos/prefijos (formación de palabras), pronombres, determinantes, etc.

A modo de concluir este apartado sobre las estrategias de aprendizaje se resalta la idea (Martín Leralta, 2008:18,19) de que:

“(…) a la hora de incluir la competencia estratégica en el programa de contenidos lingüísticos, la clave del éxito radica en que la transmisión de los conocimientos procesuales (estrategias) se lleve a cabo de manera integrada en las tareas de lengua. No se requiere, por tanto, que el profesor elabore actividades separadas, sino que oriente las de práctica habitual a los procesos que intervienen en el procesamiento y uso de la lengua, más que al resultado.”

Es importante igualmente volver a acentuar que el desarrollo de las estrategias (cognitivas y de comunicación, socio-culturales, para la web 2.0/3.0, etc.) implica el fomento de la autonomía del aprendiz como usuario de la lengua extranjera, esto es, la conciencia de los objetivos pretendidos y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que atañe:

- al papel orientador del profesor
- al papel activo y responsable del aprendiz
- a los estilos de aprendizaje
- a la real importancia del aprendizaje cooperativo
- a las competencias perseguidas: lingüísticas, culturales, socio-pragmáticas, estratégicas – éstas últimas mediante un «entrenamiento» (Martín Leralta, 2008:11) con las siguientes características:
 - o informado – los aprendices deben conocer lo que se pretende con la enseñanza de las estrategias
 - o explícito – las estrategias se deben presentar como planes de acción concretos y bajo una denominación comprensible para el aprendiente
 - o contenedor de las tres dimensiones del aprendizaje: metacognitiva, cognitiva y socioafectiva.

El papel de la lengua materna u otra adicional

Ligado a lo que se ha subrayado líneas antes, la constancia de rasgos procedentes de la lengua materna u otra conocida en el sistema de la interlengua del aprendiz hace que

se les vuelva a conceder la atención y, al mismo tiempo, el valor significativo: estrategia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Con el análisis contrastivo se les ha prestado excesivo papel que, paso siguiente, se neutraliza con el análisis de errores. Los estudios sobre la interlengua devuelven a la lengua materna u otra conocida la incidencia que tiene sobre el «dialeto transitorio» del aprendiz, al reanalizarse los fenómenos de transferencia o influencia interlingüística. Esto es, se robustece la idea de que el aprendizaje de un idioma es el desarrollo de una habilidad, luego entonces, de una competencia, en la que el idioma nativo u otro manejado constituyen una ventaja y excelencia y no un inconveniente u obstáculo para eliminar.

La orientación contrastiva hace conveniente el planteamiento de la lengua materna u otra que se domina como herramienta de aprendizaje al prestarse especial atención en cuándo y cómo usarla para lograr el máximo beneficio de los aprendices de una lengua extranjera. En esta dirección de juicio, Eva Surribas Naval defiende en 2011 la tesis doctoral con el tema: *La presencia de l'L1 en el treball en gruo per part d'aprenents adults d'aleman. LE de nivel avançat des d'una perspectiva sociocultural*. Mediante un estudio cualitativo, realizado desde una perspectiva sociocultural (el lenguaje como instrumento mediador para la autorregulación), Surribas Naval busca poner de relieve, respecto a la lengua materna, su función en la interacción de los aprendientes; el peso del uso de la lengua materna frente al uso de la lengua extranjera; la relación entre el grado de dificultad de una tarea de aprendizaje con un mayor o menor uso de la lengua materna; la homogeneidad del uso que se hace de la lengua materna. La conclusión fundamental a la que llega la autora repara en el uso de la lengua materna relacionado con la implicación y perseverancia de los aprendices en la realización de las tareas (la motivación intrínseca). De ello deriva, en opinión de Surribas Naval (2011:907), la necesidad de revisar creencias y actitudes que se contradicen con la realidad de aula.

El punto en el que se da la diferencia entre la tesis mencionada más arriba y la que se pretende llevar a cabo, por lo que se refiere al papel de la lengua materna, reside en el carácter instrumental de esta. Desde la aproximación contrastiva, la lengua de origen, además de mediadora sociocultural, cumple también con una función didáctica. El docente tiene así la oportunidad de diseñar y preparar material didáctico recurriendo a las similitudes o diferencias lingüísticas, esto es, englobando las características de los idiomas en contacto con el fin didáctico de resaltar lo propio de cada uno.

En apoyo a la aproximación contrastiva entre idiomas en contacto se aporta este argumento a favor de la intención didáctica de usar la lengua de origen como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera (Macaro, 2003, en Galindo Merino, 2011:181):

“Banning codeswitching from classrooms, particularly beginner and lower-intermediate classrooms may lead to a number of undesirable pedagogical practices, for example teacher domination of discourse or obstacles to learner-centered oral interaction.”

5.3.4. Consideraciones sobre la lexicografía bilingüe y didáctica

La lengua se concibe como una herramienta de uso y comunicación. En relación a ello, la Didáctica de las Lenguas debe concordar con el desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios, tanto lingüística como pragmática, esencialmente en el caso de aquellos que están en fases de aprendizaje de una lengua.

Uno de los medios que se buscan para ampliar esta visión desde el punto de vista de la utilidad práctica de la lengua, junto con la gramática, es el léxico cuyo aprendizaje y conocimiento son determinantes para la comunicación. Este aprendizaje debe implicar, además del aumento del capital léxico de los hablantes, la comprensión de los rasgos funcionales de las palabras como unidades lingüísticas, en todas sus dimensiones pragmáticas y sociales. A tal efecto, un instrumento elemental es el diccionario, que no es una mera antología de vocablos sino que se ve como un producto sociocultural que delata el modo de pensar de la sociedad en la que mana y trasciende la esfera de lo exclusivamente lingüístico. En este sentido, en su *Introducción a la lexicografía moderna*, Julio Casares (1969, en Azorín Fernández, 1983:326) pondera los atributos de dos disciplinas:

“(…) de igual manera que distinguimos una ciencia de la gramática y un arte de la gramática, podemos distinguir dos facultades, que tienen por objeto común el origen, la forma y el significado de las palabras: la lexicología, que estudia estas materias desde un punto de vista general y científico, y la lexicografía, cuyo cometido, principalmente utilitario, se define acertadamente en nuestro léxico como el «arte de componer diccionarios».”

El interés creciente por los diccionarios, puesto que son percibidos como una vía vital de acceso al léxico, ha dado paso a lo que es la lexicografía teórica, denominada también «metalexicografía». Objeto de estudio de esta son los principios teóricos en que se basa la composición de los diccionarios. Entre ellos es radical el que permite distinguir la lexicografía lingüística de la lexicografía enciclopédica. Al respecto, Ahumada (2006:16) hace la observación siguiente:

“La presencia de la categoría gramatical es, sin lugar a dudas, el elemento clave para diferenciar la descripción de la realidad que ocurre en una enciclopedia de la descripción funcional y significativa que tiene lugar en las páginas de un diccionario de lengua:

ABUBILLA. Ave coraciforme, único miembro de los upúpidos, emparentada con el martín pescador y el abejaruco (...) (Magna. Enciclopedia Universal, 1998: I).

abubilla f. Pájaro insectívoro, del tamaño de la tórtola (...) (DRAE, 2001).

La diferencia fundamental entre ambos artículos estriba precisamente en el estatuto de signo lingüístico que presenta abubilla (diccionario de lengua) frente al estatuto de cosa-nombrada que presenta ABUBILLA (enciclopedia).”

Igualmente, un diccionario que aporta información sobre el significado lingüístico, proporciona al mismo tiempo datos acerca de los usos contextuales (sintácticos y léxicos) de las unidades de la lengua. De ahí la estimación de «diccionario del discurso» en cuya estructura los artículos lexicográficos vienen a ser fijados por tres elementos: la «entrada» como expresión del significante, la «categoría gramatical» como expresión del período discursivo y la «definición» como expresión del contenido léxico.

Es de creencia general que un diccionario ha de obedecer a dos finalidades: codificadora (al exponer las palabras en su contexto de uso, orientando de esta forma la producción de los consultantes) y decodificadora (por medio de ejemplos para aclarar y/o completar la información que se suministra en la definición). Conforme a esta línea de análisis se habla de diccionarios de «construcción y régimen» y de diccionarios «ideológicos». El primero proporciona información gramatical, el segundo de índole léxica. Se trata de repertorios lexicográficos «activos» al facilitar la expresión de ideas y un modelo, al decir de Ahumada (2006:23), es:

“(...) María Moliner con su *Diccionario de uso del español* (1966-67), el primer intento en la lexicografía del español por conjugar en una sola arquitectura el diccionario de interpretación y el diccionario de producción.”

Cabe resaltar de la misma manera que uno de los parámetros principales de distinción de las obras lexicográficas es el tipo de usuario al que estas se dedican. No obstante, en la investigación metalexicográfica, hasta hace poco tiempo, no se ha

considerado rigurosamente la cuestión de la relación entre el diccionario y sus receptores. Es por eso por lo que Hernández Hernández (1998:50) reclama:

“(…) establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar.”

y hace una llamada de atención al afirmar que:

“(…) serían notables los progresos si se reconociera definitivamente la necesidad de adoptar en la investigación lexicográfica una decidida orientación hacia el consultor del diccionario.”

En directa relación con ello, el mismo autor (2000:95) contribuye con una clasificación de los diccionarios realizada en función de las demandas concretas de los destinatarios y que la resume con un esquema que se exhibe más abajo:

TIPOLOGÍA DE LOS DICCIONARIOS SEGÚN LOS GRUPOS DE USUARIOS	
1	
<hr/>	
Usuarios con cierta competencia idiomática (hablantes nativos adultos)	
	DICCIONARIOS GENERALES, MANUALES O DE USO
2	
<hr/>	
Usuarios que se encuentran en período de aprendizaje de la lengua	
	<hr/>
Como 1ª lengua (materna)	DICCIONARIO ESCOLAR INICIAL (4-8) DICCIONARIO ESCOLAR PRIMARIA (8-12) DICCIONARIO ESCOLAR SECUNDARIA (12-16)
	<hr/>
Como 2ª lengua (extranjera)	DICCIONARIO BILINGÜE DICCIONARIO SEMIBILINGÜE DICCIONARIO MONOLINGÜE
3	
<hr/>	
Diccionarios que no se destinan a un grupo especial de usuarios	
	DICCIONARIOS ETIMOLÓGICOS DICCIONARIOS DE DUDAS DICCIONARIOS DE SINÓNIMOS

En una perspectiva similar de valoraciones Ahumada (2006:25) inscribe también sus reflexiones:

“La metalexicografía es una disciplina teórica, sin duda, pero templada al fuego de una realidad que apabulla: la práctica lexicográfica y el usuario. El objetivo final se alcanza sólo si el diccionario funciona, sólo si el diccionario responde a las expectativas de los usuarios.”

De la atención a las necesidades de los usuarios, particularmente de los que aprenden una lengua extranjera, es consecuente la creación de la llamada «lexicografía pedagógica», «didáctica» o de «aprendizaje» como campo para la investigación teórica y para las actuaciones prácticas. Su finalidad se asocia al tipo de destinatario: para el usuario nativo de la lengua se consigna el diccionario de uso, mientras que para el usuario que está aprendiendo una lengua extranjera, se destina el diccionario de aprendizaje. Es así que el diccionario adquiere el estatuto de un organismo social al cumplir con la función de precisar aquello que es correcto: autoriza palabras y colocaciones, sentidos y contextos de usos. Por tanto, es una obra que desempeña un papel significativo en la enseñanza de una lengua ya que no solo informa sino que también normaliza y certifica la norma del buen uso. El diccionario es, entonces, una obra de carácter didáctico³⁸ y esta capacidad como instrumento imprescindible en la enseñanza de una lengua la ostenta porque su misión es la de proveer información al usuario con el fin de facilitar la comunicación lingüística y cumple con este objetivo, en opinión de Alvar Ezquerro (1993:167):

“(...) desde el momento en que el usuario se acerque a él para ver cómo se escribe una palabra, qué significa, si puede ser utilizada en un sentido determinado, o en una construcción cualquiera, etc.”

Los rasgos que diferencian un diccionario didáctico de otro común se manifiestan mayormente en aspectos como: control del vocabulario, presencia sustancial de información gramatical o sintáctico-semántica, tipo de ejemplificación, tratamiento de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones. Al respecto, se han escrito numerosos trabajos y de ellos se pone de relieve, por aludir al tema de la presente tesis doctoral, el estudio exhaustivo que Martínez Navarro (2004:578) hace de cinco diccionarios de aprendizaje usados en el ámbito de la enseñanza de ELE señalando la falta de referencia a los falsos amigos:

“(...) quiero destacar que ninguno de los cinco diccionarios que he analizado hace referencia a los «falsos amigos», por ejemplo en notas al pie, algo que para el aprendizaje de una lengua extranjera considero primordial sobre todo en los niveles iniciales...”³⁹

³⁸ «Diccionario didáctico» como etiqueta genérica para designar a los diccionarios especialmente diseñados para los usuarios que se encuentran en el proceso de aprendizaje de una lengua.

³⁹ Estos cinco diccionarios son: el *Gran diccionario de uso del español actual* de SGEL, el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (DIPELE) de VOX, de la Universidad de Alcalá de Henares, el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, de la editorial Santillana, elaborado por profesores de las Universidades de Salamanca, Barcelona y Tarragona, el *Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de español*, de Espasa-Calpe, y el *Diccionario de español para extranjeros*, de la editorial SM.

Consecuentemente, «¿qué es lo que se debe exigir hoy en día de un buen diccionario bilingüe?» es una pregunta lógica de valoración que Haensch (2003:133), por ejemplo, plantea en un cuestionario utilizado para caracterizar y evaluar los diccionarios bilingües español – otra lengua afín. Sobre la estructura y organización de ellos los ítems⁴⁰ que interesan se refieren a distintos aspectos de los que se evidencia el hecho de que los falsos amigos interlingüísticos se ven como parte integrante de los cambios innovadores en los diccionarios bilingües.

Referido a todo lo que se ha dicho anteriormente se configura el objetivo práctico de la presente investigación tal como se explica en su segundo capítulo. Se trataría de echar las bases de un prototipo de diccionario bilingüe de falsos amigos rumano-español con un planteamiento correspondiente a la Lexicografía bilingüe y la Didáctica de las Lenguas (diccionario de aprendizaje). Si bien se apela a una estructura similar a la de los diccionarios monolingües, sí se cuenta con la diferencia fundamental en cuanto a la información semántica esencial del diccionario. Esto es, se siguen las consignas de aquello que caracteriza un diccionario bilingüe y lo distingue de uno monolingüe: el hecho de que la información semántica esté focalizada en un equivalente y no en una definición.

En la ideación del prototipo de diccionario bilingüe de falsos amigos rumano-español se tendrían presentes los criterios más arriba referidos y que ahora se enumeran:

- un marco teórico para la lexicografía bilingüe. Se entiende como diccionario bilingüe aquel que implica dos lenguas donde los lemas se reemplazan por equivalentes en la lengua de llegada, o sea, cuyo propósito principal es presentar equivalencias de unidades léxicas de una lengua con las de otra. Así, el diccionario bilingüe vale como utensilio clave de trabajo para traductores e intérpretes y también para alcanzar metas concretamente didácticas al propiciar la conciencia en cuanto al significante/significado/referente interlingüísticos, por ende, la comunicación en una lengua extranjera.
- funciones del diccionario bilingüe: función activa y función pasiva. Los diccionarios deben cubrir las necesidades de los usuarios que los usan con fines distintos. Los usos cardinales que pueden arrogarse los usuarios de los

⁴⁰ Grupo de destino, información gramatical, pronunciación, instrucciones para el usuario, gramática en el diccionario, compuestos y fraseologismos, ejemplos, selección de léxico, fiabilidad de los equivalentes, abreviaturas y siglas, acotación exacta de las distintas acepciones de una palabra, orden alfabético, innovaciones en los diccionarios bilingües, otros extras.

diccionarios bilingües son la consulta (para solucionar problemas y dudas puntuales habitualmente tocante a la codificación o decodificación de un texto) y la utilización didáctica (el diccionario como instrumento de enseñanza y aprendizaje de una lengua). En lo que atañe a un diccionario bilingüe de falsos amigos, respondería este a las necesidades de los usuarios desde doble perspectiva: ayudar la producción de textos orales y escritos (función activa) y hacer posible, a la vez, la realización de actividades de comprensión de textos orales y escritos (función pasiva).

- usuarios del diccionario bilingüe. El perfil y las necesidades de los usuarios destinatarios de un diccionario condicionan el tipo de información que se incluye en una obra lexicográfica. En la situación concreta de un diccionario bilingüe de falsos amigos, a la hora de definir los usuarios, se deben considerar variables como las siguientes: la función del diccionario (obra de consulta y asimismo de aprendizaje), el grado de conocimiento de la lengua de origen, el grado de conocimiento de la lengua extranjera (según los niveles descriptivos del MCER y MAREP), la competencia lexicográfica y metalexográfica que ayude al usuario dar en el diccionario con la información que necesita, la frecuencia de uso de un diccionario bilingüe.

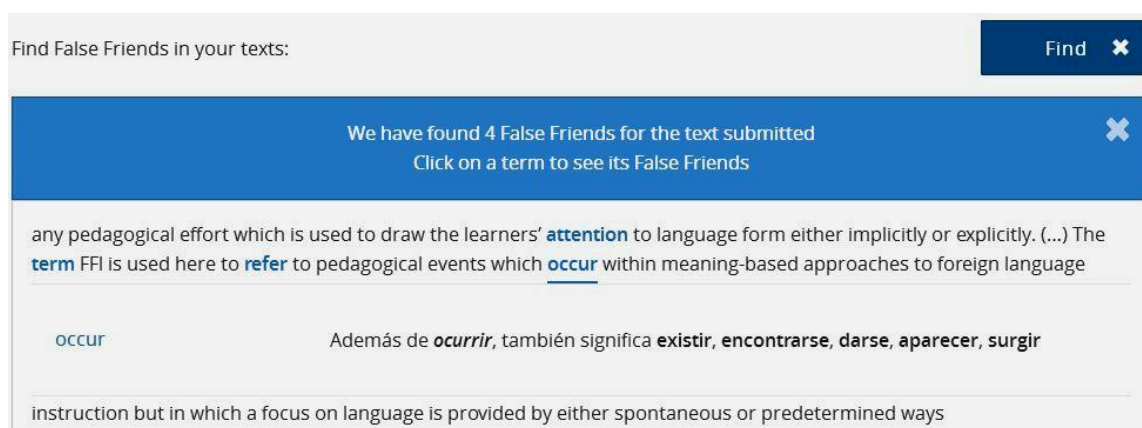
En correspondencia a todo lo anterior, se citan algunos ejemplos de diccionarios con los que se pretende contribuir a propiciar el estudio y el uso del español. Así, el *Dicionário de falsos cognatos francês-português/português-francês* (1995) es una obra lexicográfica de aplicación práctica que reúne más de dos mil falsos amigos por medio de los que se propone una clasificación tipológica. Igualmente, se plantea un análisis de las causas potenciales que provocan los falsos amigos entre el portugués y el francés:

- falta de correspondencia
- necesidad de acudir a la «condensación lingüística»
- la «hipótesis de la equivalencia»
- la ambigüedad contextual

Destaca también el *Dizionario dei falsi amici di spagnolo. Falsos amigos al acecho* (2009) a través del que se advierte sobre el riesgo de incurrir en los falsos amigos, un problema frecuente debido a la afinidad entre las lenguas y de la suposición de que la

semejanza formal y ortográfica del vocabulario compartido favorece el aprendizaje, cuando en realidad muchas veces lo perjudica.

Para el caso de los falsos amigos entre el español y el inglés se menciona a [False Friends Dictionary](#) (2015), un diccionario en línea creado con el propósito de llamar la atención y avivar el reflejo de no dar por hecho el significado de dos palabras parecidas en idiomas diferentes. Lo propio de este diccionario es la posibilidad de trabajar con dos sistemas de búsqueda: por términos o por texto, vía una plantilla que admite la localización de posibles falsos amigos en un texto inglés. Su formato permite la interactividad y los usuarios pueden hacer sugerencias y observaciones que se integran en el diccionario.



A modo de concluir este apartado sobre la Lexicografía bilingüe y didáctica se aprovechan las palabras de Battaner (2000:66) cuando precisa que:

“Si un diccionario siempre se ha comparado a una «memoria externa», un diccionario de aprendizaje puede admitir la comparación con una «experiencia lingüística prestada».”

5.4. Conclusiones a los fundamentos teóricos: perspectivas de aplicación didáctica

Al contemplar todo lo que se ha expuesto hasta el momento se plantean en esta última parte del quinto capítulo una serie de conclusiones.

El desarrollo de los modelos de investigación y análisis hace posible una cadena de cambios, desde el mismo concepto que se tiene del error hasta la perspectiva de la exploración científica que transfiere su centro de interés y atención de la enseñanza (análisis contrastivo) al aprendizaje y adquisición (análisis de errores).

En cuanto al análisis de errores, se resalta la siguiente faceta: mediante su metodología se refleja aquello en lo que el aprendiz falla y se ignora lo que hace bien, deformándose así una perspectiva de análisis global, ya que se descarta del estudio lo que el aprendiz produce al obedecer las reglas de la lengua meta que, además, es lo que se debe consolidar también. A pesar de esto, con el análisis de errores se proporcionan las áreas de dificultades con las que el aprendiz topa en su proceso. Este tipo de análisis se ha ido adecuando continuamente, todo ello en directa conexión con los progresos en la lingüística y la didáctica. Si los estudios iniciales de análisis de errores se sintetizan en la formación de diferentes clasificaciones de errores gramaticales, con el correr del tiempo, los criterios para la elaboración de las taxonomías aumentan y ya no se limitan a ser exclusivamente de base lingüística, sino que se desarrollan conforme a otros distintos principios como el comunicativo, el pedagógico, el etiológico, el pragmático o el cultural.

Asimismo, otro elemento concluyente a destacar se refiere a la relación de interdependencia entre los modelos de investigación – el *análisis contrastivo* y el *análisis de errores*. En este sentido, se aprecia que se establece, dada la evolución temporal, un hilo de continuidad y que cada fase de análisis trae consigo una nueva meta, traducida en un avance específico tanto en la formulación de conceptos teóricos como en el desarrollo de métodos empíricos de análisis. Entre los partidarios de esta postura crítica figura Santos Gargallo (1993). Opinión contraria de ello, Quiñones Alba (2009:2) habla de una «confusión epistemológica» ya que, por ejemplo, no se trata de que la interlengua forme parte de ninguna transición gradual, sino que representa un:

“...constructo teórico cuyos estudios iniciales se remontan a los primigenios del análisis de errores, como ya recoge Vázquez (1991) al referirse al corpus como «muestras de interlengua». Es decir, la interlengua es el objeto de estudio de diferentes análisis, no una tipología de análisis en sí misma.”

De este modo, en absoluto se puede pretender que los modelos de análisis referidos constituyan una sucesión de teorías. Sánchez Iglesias (2003:47) defiende esta idea con las siguientes palabras:

“(...) en primer lugar, tenemos el AC, que se centra en las posibles dificultades que a un estudiante de L2 le provocará su sistema nativo. En segundo lugar, tenemos el AE, que se centra en la actuación del aprendiz de L2 para buscar aquellas áreas en las que el error indique una dificultad de tipo sistemático y determinar en la medida de lo posible cuál es el motivo de dicho error. Por último,

tenemos la IL, que es fundamentalmente una etiqueta, un concepto con el cual designamos aquello que habla un estudiante cuando intenta hablar en L2, atribuyéndole la característica de ser sistemático, lo que confiere a dicho sistema un estatuto cercano al de las lenguas naturales. Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua).

Indudablemente, se trata de aspectos cronológicamente consecutivos e interrelacionados dentro del marco general de lo que generalmente llamamos lingüística aplicada; pero, en cualquier caso, diferentes en esencia.”

Una última consecuencia de la presentación teórica de este trabajo alude a la idea según la que de la descripción de la interlengua del aprendiz se debe pretender obtener informaciones para aclarar, por una parte, cómo se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera y, por otra parte, qué mecanismos se emplean a lo largo de este proceso y también qué «input» induce la adquisición.

De esta manera, se puede llegar a conocer mejor las estrategias de las que se valen los aprendices y las que resulten más apropiadas en determinado contexto. En fuerza de ello, se podrían proyectar y diseñar programas, elaborar manuales y otro tipo de materiales de acuerdo con las particularidades de la interlengua y con el fin de orientar a los aprendices eficientemente durante el aprendizaje.

Perspectivas de aplicación didáctica

En el proceso de asimilación de un idioma extranjero la lengua materna y/u otra conocida desempeñan un papel considerablemente complejo. Razón de ello es que la lengua materna y/u otra conocida pueden conducir a errores y representan un elemento que condiciona en la formulación o planteamiento de hipótesis sobre mecanismos de uso propios de la lengua extranjera que se está aprendiendo. No obstante, las disimilitudes lingüísticas no conllevan obligatoriamente dificultades de aprendizaje. Por lo contrario, son las similitudes entre lenguas en contacto las que pueden generar las trampas. Esto es, el parecido lingüístico y estructural no implica siempre, como resultado, una transferencia positiva. Así, al tenor de todo lo presentado en este quinto capítulo sobre distintos fundamentos teóricos y conceptuales, para el presente trabajo de tesis doctoral se reivindica el papel de la lengua materna u otra conocida en el proceso de aprendizaje de ELE. Esta actitud se defiende en virtud de aquellas aportaciones teóricas que permiten asentar y configurar un modelo propio de

investigación referente al tópico central de la tesis doctoral. Entre estas aportaciones se vuelve a subrayar lo siguiente:

- el recurso a la lengua materna u otra conocida es un mecanismo inevitable en la apropiación de una lengua extranjera. Por lo tanto, se trata de una táctica que, a la luz de los enfoques plurilingües implica poner en práctica las acciones de «identificar – comparar – aprovechar» correspondientes a las competencias de «saber – saber hacer – saber aprender».
- la lengua materna trae consigo la existencia en el aprendiente de una base conceptual sobre la que se piensan gran parte de las hipótesis en la interlengua. Por ende, la transferencia lingüística resulta ser una forma cognitiva de trabajo que el aprendiz activa en función de la situación específica de aprendizaje de una lengua extranjera.
- la necesidad de llevar los diccionarios a la práctica educativa de manera eficaz y adecuada a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje deriva de y corresponde, a la par, a las realidades y hechos de aulas plurilingües.

En resumidas cuentas, las implicaciones o repercusiones didácticas en cuanto a los conceptos concretos de falsos amigos, interferencia e interlengua se traducirían por la inserción e integración de materiales y técnicas de enseñanza y aprendizaje que provoquen o estimulen la «conciencia lingüística» sobre las similitudes y disimilitudes entre idiomas en contacto. Como consecuencia, los aprendientes podrían reconocer con mucha más facilidad que no siempre “the words you think you know” (Laufer, 1997a:25) denotan lo que aparentan («deceptively transparent words») y que, por tanto, dejarse llevar por la semejanza lingüística es arriesgado. Igualmente, desarrollarían la habilidad de eludir el «efecto dominó»⁴¹ que la «transparencia engañosa de las palabras» implica. Para dar apoyo a estas afirmaciones se resalta finalmente el juicio de Swan (1997:178):

“Clearly, the more aware learners are of the similarities and differences between their mother tongue and the target language, the easier they will find it to adopt effective learning and production strategies. Informed teaching can help students to formulate realistic hypotheses about the nature and limits of crosslinguistic correspondences, and to become more attentive to important categories in the second language which have no mother-tongue counterpart. In the case of related languages, it may be useful to integrate the systematic study of cognates into teaching programmes...”

⁴¹ Una palabra a la que se le fija un sentido erróneo puede deformar el contexto inmediato a nivel de oración y este, seguidamente, el contexto más amplio, a nivel de párrafo.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 6. CUESTIONES METODOLÓGICAS

En general, para realizar una investigación de enfoque contrastivo se atiende a los procedimientos del Análisis de Errores mencionados en la parte referente a los fundamentos teóricos de la tesis doctoral (5.2.2.): selección, identificación, descripción, clasificación, explicación y evaluación. Así, se persigue describir la actuación lingüística de un número de hablantes para sistematizar conclusiones o con el propósito de formular preguntas o hipótesis de trabajo que podrán desarrollarse en investigaciones ulteriores.

Conforme a Santos Gargallo (2004: 396), el Análisis de Errores es un modelo de las siguientes características:

“(…) tiene un carácter procesual, esto es, está constituido por una sucesión de etapas cuyo desarrollo viene determinado por la especificación de unos objetivos, un método, unas hipótesis, unos instrumentos para la compilación del corpus de datos observables y unos criterios de análisis y discusión, y por la explicitación del carácter aplicable de los resultados a la implementación de una parcela de la realidad – educativa, en este caso – que resulta problemática.”

Será este guión el que se adopta para la tesis doctoral a fin de identificar, describir y explicar aquellas particularidades (los falsos amigos) que diferencian los sistemas de idiomas en contacto y que podrían entorpecer una actuación lingüística apropiada y natural en una situación comunicativa. Las conclusiones derivadas de tal análisis tienen validez para plantear medios didácticos que permitan limitar la presencia cuantitativa y cualitativa de formas indeseables en la interlengua de los aprendientes.

6.1. Metodología adoptada para la recopilación del corpus

Para llevar a cabo la presente investigación, relacionada con la enseñanza de ELE, se considera la posibilidad de indagar en un aspecto que resulte de interés tanto por su temática como por su relevancia en el campo de la enseñanza de lenguas. Es por eso por lo que este trabajo se ocupa de un grupo de voces y estructuras clasificables como «falsos amigos interlingüísticos». Esta peculiaridad de la lengua se hace visible como una elección adecuada por su provecho potencial para docentes y discentes y su pertinencia dentro de los objetivos de un programa curricular de ELE. Por un lado, los cognados propician el aprendizaje, en el caso de los «amigos verdaderos», y, por otro, son fuente de error como

sucede con los «falsos amigos interlingüísticos». Swan (1997:168) cuenta al respecto esta experiencia suya en el aula:

“When learners select and over-use one primary counterpart from among the options available in the second language, this is often the word or expression that most resembles the mother-tongue word in some way. Such resemblances can of course be misleading, and numerous errors, both receptive and productive, are caused by ‘false friends’ in related languages. I once seriously upset a French student by telling him that he had made dramatic progress (French *dramatique* = *disastrous*).”

Entre las metodologías para obtener un corpus de datos referente a los falsos amigos interlingüísticos (producción escrita de los aprendientes) se han identificado varias tal como se hace inventario a continuación:

- selección de falsos amigos a partir de los exámenes escritos realizados en el Instituto Cervantes de Bucarest por grupos de niveles y edades heterogéneas, en su mayoría adolescentes, estudiantes universitarios y empleados de diferentes empresas o instituciones (Sava, 2009). El estudio se ha completado con datos del trabajo teórico de Dumitrescu (1980) puesto que el número de los ejemplos presentes en los exámenes no fue el deseado. El resultado de la investigación se ha constituido en un corpus dividido en dos categorías: falsos amigos totales y falsos amigos parciales, corpus encaminado a diseñar una serie de actividades que incidan en aquellos falsos amigos que merecen una atención especial al evidenciar las principales diferencias entre el español y el rumano; todos los falsos amigos se han reunido en un glosario final, ordenado alfabéticamente, incluyéndose también, entre paréntesis, indicaciones del nivel propuesto para su presentación en el aula.
- selección de falsos amigos por medio de la traducción; los aprendices presentan sus traducciones en clase, individualmente o por grupos, y la corrección se hace a partir del debate que se genera. En otras ocasiones, los aprendices realizan un análisis de los textos propuestos para identificar los falsos amigos como aspectos de fácil/difícil traducción. Todo ello se logra al dividir el estudiantado conformándolo en grupos de cuatro miembros en el que dos de ellos traducen de forma conjunta comentando y anotando en el texto cuestiones problemáticas, un tercero revisa lo traducido, y un último aprendiz evalúa a su vez lo revisado. La función de cada aprendiz en cada grupo va cambiando de forma rotatoria con cada traducción, es decir, el que realiza la primera revisión pasa a evaluar y, el que evalúa la revisión,

pasa a traducir. Los objetivos de trabajo por alcanzar a través de tal procedimiento son: identificar los falsos amigos y traducir apropiadamente aspectos y problemas específicos de los idiomas en juego; mejorar la competencia lingüística en la lengua meta por medio de los falsos amigos y la traducción; identificar y traducir adecuadamente las referencias culturales en un texto (de carácter literario); adquirir habilidades prácticas de las distintas prácticas de traducción y ser capaz de hacer uso de ellas debidamente; alcanzar un mayor conocimiento de la cultura de la lengua meta a través de la traducción; ser capaz de debatir constructivamente (y en la lengua meta) sobre las tácticas de traducción usadas en cada situación y justificar la opción de las mismas; saber evaluar traducciones según lo aprendido sobre los falsos amigos principalmente.

- selección de falsos amigos por medio de comentarios y redacciones reunidas en un portafolio de desarrollo lingüístico; los temas asignados solamente delimitan la actividad de producción escrita, dejando a cada aprendiz la libertad y la creatividad de emplear los recursos lingüísticos que posee en la lengua meta.
- selección de falsos amigos por medio de los cuestionarios: sea de palabras en la lengua materna o primera lengua de aprendizaje para elegir los equivalentes españoles correspondientes; sea de frases en las que incluir enunciados de los falsos amigos para que los aprendices escojan si son correctas o no en español (verdadero/falso); sea de frases en la lengua materna/primer lengua de aprendizaje con un vocablo subrayado a traducirlo en español; el objetivo es ver si los aprendientes reconocen los falsos amigos (su tipología y contexto de uso).

Al ir en seguimiento de los pasos de este último procedimiento, los datos de análisis para la presente investigación se toman de pruebas efectuadas con estudiantes de ELE bajo la forma de cuestionarios cuyo corpus se realiza en la forma escrita.

Con la disposición de centrar la atención en un grupo determinado de falsos amigos interlingüísticos para efectuar la investigación, se piensa en que estos sean tratados con vistas a la comprobación y efecto didáctico para los estudiantes participantes. Así, además de emplear los falsos amigos interlingüísticos como elementos integrantes de

cuestionarios, se prevé su uso supeditado a las funciones y el vocabulario de una unidad temática entre las que constituyen los contenidos de un manual de ELE.⁴²

Según lo que ya se ha mencionado, un análisis de errores desde la perspectiva comunicativa del lenguaje demuestra su utilidad para verificar cuáles son las áreas de dificultad y cuáles son los falsos amigos en los que incurren con más frecuencia los estudiantes. En directa relación con ello, se han fijado los objetivos de investigación que se vuelven a precisar:

- objetivo didáctico:
 - establecer el grado de consciencia lingüística en lo que atañe a los falsos amigos en el aula de ELE
 - averiguar las creencias y actitudes del profesorado sobre las interferencias interlingüísticas y los falsos amigos como recursos en la enseñanza y aprendizaje de ELE
 - puntualizar las creencias y actitudes del estudiantado por lo que se refiere a la influencia de la lengua materna o del inglés en el aprendizaje de ELE
 - realizar una selección de falsos amigos que forman parte del corpus de datos para el presente trabajo y proponer una gama de actividades didácticas para abrir de este modo una reflexión en el aula que permita tomar conciencia de su existencia
- objetivo práctico:
 - plantear un prototipo de diccionario contrastivo de falsos amigos rumano-español

Para conseguir estos objetivos de trabajo, en la fabricación de los instrumentos de recogida de datos se han tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- los centros de enseñanza – en virtud de los objetivos específicos de la tesis se aborda en concreto el elemento contextual institucional-académico, en el que se incluyen dos centros universitarios:

⁴² Grupo 1 (estudiantes rumanos de ELE) – *Nuevo Avance Intermedio* (SGEL, B1), *Unidad 7: Nuestra lengua*. Uno de los objetivos es que, al finalizar la unidad, los aprendices sean capaces de «escribir cartas personales». Adyacente a ello, la tipología textual es la de una carta como texto expositivo; Grupo 2 (estudiantes holandeses de ELE) – *Gente Hoy 2* (Difusión, B1), *Unidad 9: Gente y mensajes*. Se circunscriben a los contenidos tareas para la escritura de un mensaje en diversos formatos (una carta, una postal o un correo electrónico).

- la Facultad de Letras de la Universidad Spiru Haret de Bucarest – en la cual se estudia ELE como lengua de la Especialidad B para obtener la licenciatura en filología española
- la Facultad de Artes de la Universidad de Groningen, Departamento de Lenguas y Culturas Europeas – donde se estudian idiomas para el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas, situación concreta, del español

Los programas de estudios de los dos ámbitos de enseñanza integran todas las destrezas lingüísticas (la comprensión lectora, la escritura, la comprensión auditiva, la producción e interacción oral) y se completan mediante todo tipo de material auxiliar o de apoyo colgado en plataformas electrónicas de aprendizaje: [Blackboard](#) (Universidad Spiru Haret) y [Nestor](#) (Universidad de Groningen).

- la selección de falsos amigos interlingüísticos – concerniente a ello y conforme a la clasificación detallada en el tercer capítulo de la tesis doctoral (apartado 3.2.), se propone el trabajo en los dos contextos universitarios aludidos con una tipología de falsos amigos interlingüísticos mediante cuyo análisis responder a las preguntas de investigación correspondientes a los objetivos del presente trabajo investigativo (didáctico y práctico):

clasificación que consta de falsos amigos ortográficos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos	sí
clasificación que consta de falsos amigos fonéticos (los homófonos y los falsos amigos prosódicos – tipo de falsos amigos que afecta más en el ámbito de la Interpretación/producción oral de los hablantes)	no

TABLA 13. Tipología de los falsos amigos utilizados para la toma de datos

- el perfil de los informantes – dos grupos de discentes universitarios entre 18-24 años que aprenden español como segunda lengua extranjera según el plan curricular de la licenciatura dentro de un ámbito académico e institucional y cuyos datos personales útiles para este trabajo se van a recoger a través de una encuesta dirigida a cada uno de ellos (Apéndice 1); en su totalidad, además del estudio que realizan en las aulas, los estudiantes no hacen un uso comunicativo del español fuera de las clases. Igualmente, son informantes de datos para el alcance del objetivo didáctico del trabajo 10 docentes de ELE de los dos centros académicos de enseñanza de ELE aludidos: Rumanía (6) y Países Bajos (4). A través también de un cuestionario

(Apéndice 2) se recopila información para conocer una opinión profesional con respecto al uso explícito o no de los falsos amigos en la enseñanza.

- la extensión de la muestra – se recogen los datos por revisar de estudiantes universitarios que constituyen dos grupos:
 - Grupo 1 – cuyos miembros de nacionalidad rumana (20 informantes) han alcanzado en todas sus destrezas el nivel B1 (Umbral) de acuerdo con los parámetros del MCER o el nivel 2 de ALTEy persiguen acceder a un nivel B2 (Avanzado) o nivel 3 de ALTE.
 - los aprendices del Grupo 2 (24 informantes) de nacionalidad holandesa tienen todas sus destrezas un nivel B1 (Umbral)/nivel 2 de ALTE y quieren alcanzar un nivel lingüístico B2 (Avanzado)/nivel 3 de ALTE.

Todos estos parámetros cuentan para la elaboración de las pruebas porque orientan a la hora de prever el grado de dificultad, o sea, se buscan falsos amigos que se adecuen al nivel de conocimiento lingüístico y comunicativo de los sujetos participantes en la investigación. De este modo, para el grupo I (20 estudiantes) los falsos amigos se registran en 34 entradas de la carta y los cuestionarios empleados mientras que para el grupo II (24 estudiantes) se inspeccionan 28 entradas de la carta y los cuestionarios empleados. Por tanto, el total de los ítems de falsos amigos interlingüísticos analizados se calcula del siguiente modo: $(20 \times 34) + (24 \times 28) = 1352$ (680 + 672) muestras de análisis.

- la lengua materna + la primera lengua de aprendizaje – se ha considerado si los discentes poseen más de una lengua materna o, como suele ser frecuente en el caso de los estudiantes de ELE, si conocen otras lenguas además del español y, en efecto, es el caso del inglés como primera lengua extranjera (nivel de uso B2-C1).
- la periodicidad en la recogida de datos – como se persigue llevar a cabo un análisis de los falsos errores como errores en la interlengua de los estudiantes en un momento dado en su aprendizaje, la investigación tiene un carácter «transversal».⁴³
- la extensión del análisis – la presente investigación se centra en un nivel de lengua concerniente al sistema concreto de la interlengua. En el marco de la subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa, se analizan los

⁴³ La periodicidad en la recogida de datos precisa la diferencia entre estudios: *transversales*, sincrónicos o de tiempo real (analizan la producción en determinado estadio de la interlengua); *longitudinales* (analizan la producción en intervalos periódicos o sucesivos y en distintas fases de la interlengua); *seudolongitudinales* (análisis de la interlengua en intervalos periódicos, pero con sujetos diferentes en cada una de las etapas de observación).

falsos amigos como errores de aula desde la perspectiva léxico-semántica y gramatical (B1 → B2), enfoque que permite determinar los contextos y usos más inseguros o dificultosos al respecto.

- la habilidad lingüística – de las cinco destrezas (expresión oral/escrita, comprensión oral/escrita y la interacción), se contempla la producción escrita dirigida y formal extraída bajo el procedimiento de los cuestionarios (para ver si los estudiantes son capaces de reconocer los falsos amigos e identificar al mismo tiempo el equivalente correspondiente sea en la lengua materna sea en inglés) y de la redacción con tema asignado (para deliberar si los estudiantes son capaces de incorporar acertadamente los falsos amigos en un discurso adecuado a su nivel lingüístico de ELE). Esto es, para advertir de si los estudiantes son o no conscientes de una particularidad de la lengua y de las conclusiones que ello conlleva. Desde el punto de vista del investigador, la segunda aproximación puede involucrar un inconveniente: el aprendiente también tiende a prescindir de aquellos elementos que le resultan escurridizos en la lengua meta (estrategia de inhibición). Por este motivo, se le sugiere un grupo de falsos amigos que podrán ser incluidos en la escritura. Así, se opina que las producciones escritas facilitarán datos válidos para conclusiones referidas a las instancias lingüísticas que realmente pueden verificarse. Conviene aportar también la descripción que plantea el MCER de los diversos niveles de destreza en la modalidad escrita y saber escribir se comprende esencialmente como la capacidad del discente de crear una variedad de textos. En directa relación con ello, la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita se percibe como el desarrollo de una habilidad cuyo perfeccionamiento se puede medir y evaluar en términos del tipo de *textos* que el aprendiz es capaz de producir apropiadamente. Al tomar en cuenta este aspecto, se reproducen, a continuación, aquellos descriptores que corresponden al perfil lingüístico de los estudiantes cuyas producciones hacen el objeto de la tesis doctoral:

EXPRESIÓN ESCRITA	
B1 ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos o de interés personal	ser capaz de escribir cartas personales en las que dar noticia y expresar ideas sobre temas abstractos o culturales, como por ejemplo, la música y las películas
	ser capaz de escribir cartas personales que describen experiencias, impresiones, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle

TABLA 14. Escala ilustrativa para escribir cartas

- las herramientas y los recursos para la preparación y elaboración de la investigación – se constituyen estos de un abanico muy amplio de referencias bibliográficas que implican el acceso a las bibliotecas, diferentes materiales de investigación como libros, artículos, memorias y tesis doctorales, asimismo, ordenador e Internet.

6.2. Etapas para la recogida de los datos

Mediante un plan de trabajo se planifica y organiza la investigación doctoral que se pretende llevar a cabo durante un período de tres años (octubre de 2013 – junio de 2016).

Dicho plan de trabajo es un esquema de un conjunto de metas y procesos por medio de los que se persigue lograr los objetivos de investigación. Además de aportar una mejor comprensión de la orientación de la tesis doctoral, el plan de trabajo ayuda a la hora de conservar la distribución y ordenación de los capítulos incluidos de la investigación. Igualmente, a través del plan de trabajo se fragmenta el proceso investigativo en tareas básicas periódicas, tal como se exhibe a continuación (las fases de la investigación).

La primera fase de la investigación (octubre de 2013 a junio de 2014) ha consistido en hacer una revisión de la bibliografía seleccionada. Esta revisión ha tenido la finalidad de contextualizar el objeto de estudio dentro del ámbito del Plurilingüismo, la Lingüística Contrastiva y la Didáctica de las Lenguas. Su subdivisión de actividades se presenta así:

- Revisión bibliográfica
- Diseño de apartados del Plan de Investigación:
 - Estado de la cuestión
 - Marco Teórico
 - Metodología de investigación

La segunda fase de la investigación (julio de 2014 a junio de 2015) se ha enfocado en hacer una revisión y selección de los datos recopilados en las aulas de ELE de dos contextos académicos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de efectuar un análisis del corpus correspondiente al tema de principal interés de la tesis doctoral. Su subdivisión de actividades correspondiente es:

- Diseño y selección de corpus de trabajo
- Análisis del corpus

La tercera fase de la investigación (julio de 2015 a junio de 2016) ha tenido como objetivo analizar los resultados obtenidos durante el período de la segunda fase. Su consecuente subdivisión de actividades se compila de este modo:

- Resultados del análisis y categorización de datos obtenidos
- Evaluación y valoración de resultados
- Redacción general
- Redacción de conclusiones de la tesis doctoral

6.3. El cuestionario como instrumento de investigación

Como se ha aclarado líneas antes, las herramientas que valen para la recogida de datos de esta tesis se constituyen de cuestionarios y una prueba escrita bajo la forma de una carta. Los cuestionarios, «de aplicación colectiva», se dividen dadas sus características: en primer lugar, de interés general para que se conozcan algunos datos personales y hábitos en cuanto al aprendizaje de ELE y datos más precisos acerca de los falsos amigos – si los estudiantes saben suministrar definición, ejemplos y posibles explicaciones de los falsos amigos en sus producciones lingüísticas en ELE; en segundo lugar, de índole didáctica con el propósito de ratificar que los falsos amigos interlingüísticos son un fenómeno recurrente en la interlengua del aprendiz de ELE, por ende tienen un efecto en el aprendizaje del español, por lo que deberían ser tratados didácticamente.

6.3.1. La estructura de los cuestionarios

El cuestionario es un procedimiento para la obtención y registro de datos. Su adaptabilidad permite utilizarlo como herramienta de investigación y, al mismo tiempo, de evaluación (sujetos, prácticas de enseñanza-aprendizaje). En el cuestionario puede incluirse aspectos cuantitativos y cualitativos, posibilitándose así la información que se necesita de una manera rápida y económica, de ahí su utilidad para la recogida de datos, el cuestionario consistiendo en un conjunto de preguntas preparado sistemáticamente sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación. Puede ser aplicado en formas variadas, entre las que son más habituales su administración a grupos o su envío por correo.

Acerca de su funcionalidad, Sierra Bravo (1994:305) destaca que:

“El cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada. Por ello, las condiciones fundamentales que debe reunir dependen de la investigación y de la población. Se pueden sintetizar, por una parte, en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas sobre dicha realidad, y por otra parte, en ser capaz de suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras a cada pregunta, que puedan después ser tratadas científicamente, es decir, clasificadas y analizadas.”

En consecuencia, para obtener la información deseada respecto a los falsos amigos ha sido necesario recurrir a preguntas concebidas en función de varios criterios:

- a. según el modo de formularse – en caso del cuestionario para recabar información general de los estudiantes las preguntas están categorizadas, esto es, al informante se le da a elegir entre un abanico de opciones:

¿En qué parte crees que te ayuda/influye el inglés al aprender español?

- fonética
- ortografía
- morfología y sintaxis
- vocabulario

Hay una excepción, se trata de una pregunta cerrada (sí/no) en cuanto al estado de concienciación de los estudiantes sobre la definición de los falsos amigos. Algunas preguntas se presentan bajo una escala cuantitativa, correspondiente al número de veces que se repite una acción determinada. En este caso se aprecia conveniente optar por un número par de variantes para impedir la elección de la opción central, sin operación de reflexión o esfuerzo. Así, se ejemplifica en:

¿Te apoyas en tu lengua materna para aprender español?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca

A la hora de idear el cuestionario dirigido al profesorado de ELE se ha tenido interés por las preguntas abiertas, es decir, aquellas preguntas que no ofrecen ninguna categoría para elegir. En otras palabras, se da solo la pregunta y no se ofrece ningún tipo de respuesta, dejando ésta a la consideración del sujeto que completa el cuestionario:

¿Qué importancia le das al inglés dentro de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera?

- a. preguntas de hecho y opinión. Por la naturaleza del contenido de las preguntas se puede distinguir entre preguntas de hecho, de opinión, de identificación, de acción, de información, de intención, de aspiraciones, de expectativas ante el futuro, y de motivaciones y creencias y actitudes. Por la realidad que intentan revelar las preguntas pueden subordinarse en preguntas sobre hechos y preguntas sobre opiniones:

- con las preguntas de hechos se busca información tocante al perfil del informante, o sea, son preguntas de identificación («background»): nombre, nacionalidad, estudios y experiencias de enseñanza y aprendizaje.
- con las preguntas de opinión se busca información para descubrir las creencias, las preferencias y las valoraciones sobre el tema determinado de reflexión del trabajo presente (los falsos amigos).

- b. preguntas directas e indirectas – dado que el propósito de trabajo es recoger información relacionada a la enseñanza y aprendizaje de ELE el planteamiento de la cuestión sobre los falsos amigos es de índole directa:

¿Piensas que gracias al inglés el estudiantado puede aumentar su manejo y nivel del español? ¿Por qué?

Asimismo, para solucionar el problema de obtener información sobre creencias, o actitudes en el aula de ELE, se aprecia oportuno plantear preguntas sobre lo que los docentes de ELE hacen en la clase. Así, por ejemplo, se formulan interrogantes en estos términos:

Los falsos amigos, como expresión de la interferencia lingüística, se dan en todos los niveles de la lengua. Según tu experiencia en el aula de ELE, ¿en qué nivel de lengua crees que los falsos amigos son más frecuentes/abundantes?

- fonético
- morfológico
- sintáctico
- léxico

- c. según su función en el cuestionario – en este punto, Sierra Bravo (1994:309) piensa que:

“(…) se puede hablar, entre otras, de preguntas sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción o rompehielos, de alivio, amortiguadores y las baterías de preguntas.”

Valen para la presente tesis las preguntas «batería» (sobre un mismo aspecto de pesquisa) y las a través de las cuales se mira comprobar la consistencia de las respuestas de los entrevistados. Se diseñan ítems parecidos, pero expresados distintamente y que “se sitúan espaciados entre sí para ver si las preguntas (...) son congruentes.” Ejemplos ilustrativos son:

¿Te apoyas en tu lengua materna para aprender español?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca

¿En qué parte crees que te ayuda/influye el idioma materno al aprender español?

- fonética
- ortografía
- morfología y sintaxis
- vocabulario

- d. el número de ítems y el tiempo empleado en contestar a los cuestionarios – se han pensado los ítems para que los cuestionarios no resulten ni demasiados largos y molestos ni demasiados cortos y así perder información valiosa sobre el tema de investigación. Se planifica que estos sean contestados por escrito por parte de los estudiantes entre media y una hora.
- e. la redacción de las preguntas – en forma personal y directa tanto en la relación con los estudiantes como en la con los docentes de ELE, igualmente de carácter concreto sobre un tema bien definido.
- f. la codificación de las respuestas – al diseñar los cuestionarios se ha previsto la necesidad de un tratamiento «manual» de los datos conseguidos.
- g. la ética – con relación a este concepto, se informa a los encuestados, estudiantes y profesores, del origen, objeto y finalidad de los cuestionarios, esto es, del uso de los datos que los informantes proporcionan.

6.3.2. Cuestionario del profesorado de ELE

El cuestionario para el profesorado (Apéndice 2) está fragmentado en dos secciones referidas, la primera, a datos de identificación personal, y la segunda, a datos de divulgación de conocimiento, uso y creencias alrededor de los falsos amigos:

Apartado 1: datos de identificación	Nombre Años de experiencia docente Especialidad y dominio de idiomas
Apartado 2: conocimientos, uso y creencias	Conocimientos previos (al tema de análisis) Uso Creencias

TABLA 15. Apartados del cuestionario para el profesorado

6.3.3. Cuestionarios para los aprendientes de ELE

Como se ha especificado antes también, a los dos grupos de informantes se les proporciona cuestionarios con preguntas que tratan un tema de aprendizaje de ELE, en forma concreta, el conocimiento de lo que son los falsos amigos y, adyacente a ello, su uso cuando se aprende español. En el caso del cuestionario como instrumento de recogida de datos generales (Apéndice 1) se sigue el modelo del cuestionario para los profesores:

Apartado 1: datos de identificación	Nombre Nivel de lengua Motivaciones y expectativas
Apartado 2: conocimientos, uso y creencias	Conocimientos previos (al tema de análisis) Uso Creencias

TABLA 16. Apartados del cuestionario para los aprendientes

En el caso de los cuestionarios como instrumento de recogida de datos específicos, se hace división de ellos conforme, por una parte, al nivel lingüístico en español de los informantes y, por otra, al dominio de otras lenguas (materna u otra conocida). Asimismo, se construyen los instrumentos de indagación científica a tenor de los criterios léxico-semántico y morfosintácticos a fin de responder a las preguntas de la presente investigación expuestas en su Introducción. Por lo tanto, los cuestionarios consisten en ítems con las siguientes instrucciones de realización en el aula:

Grupo 1: informantes rumanos (Apéndice 3)	Grupo 2: informantes holandeses (Apéndice 4)
<p>a. elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico rumano)</p> <p>b. elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico inglés)</p> <p>c. corrige donde creas conveniente y reflexiona sobre el origen del error</p>	<p>d. elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico inglés)</p> <p>e. corrige donde creas conveniente y reflexiona sobre el origen del error</p>

TABLA 17. Las instrucciones para la toma de datos

CAPÍTULO 7. ESTUDIO DE LOS DATOS Y RESULTADOS

El presente trabajo, como se ha determinado en capítulos anteriores, viene motivado por preguntas de investigación que se compendian en lo que es la preocupación y ocupación de la investigación realizada: ¿tiene la enseñanza de falsos amigos consecuencia y efecto en el aprendizaje de los aprendices? Igualmente, se ha intentado un acercamiento a los profesores de ELE para conocer su postura y opinión al respecto.

Se ha partido de la premisa de que las intuiciones y experiencia en el idioma nativo u otro conocido pueden propiciar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera a través de la identificación y uso de los falsos amigos. Para ello, se han realizado observaciones de aula de ELE en dos escenarios distintos de enseñanza y aprendizaje durante el curso académico 2014 - 2015 y siguiéndose el mismo protocolo:

- a. distribución de pruebas: cuestionarios previamente diseñados, según el nivel de los aprendientes en lengua española, nivel B1 (Apéndices 2, 3 y 4) + una actividad de producción guiada: escribir una carta siguiendo la instrucción de incluir en ella los falsos amigos que se proponen (Apéndice 5)
- b. realización individual de las pruebas como tareas correspondientes a las incluidas en la estructura y planificación de objetivos y contenidos propios de una clase de idiomas
- c. finalización de las pruebas
- d. aproximación experimental – después de un primer análisis de las muestras de falsos amigos interlingüísticos y de las creencias del estudiantado al respecto. Este primer análisis se ha efectuado en el aula por medio de la observación de las actuaciones escritas de los estudiantes mientras estos iban rellenando los cuestionarios y escribían la carta. Es así que se ha proyectado demostrar y aclarar, a la vez, la importancia que tiene para el aprendiz de ELE la conciencia lingüística de los falsos amigos como componente elemental de expresión general en español. Para ello, la aproximación experimental con los dos grupos de estudiantes, en su cualidad también de informantes, ha consistido en una propuesta didáctica⁴⁴, en la que se ha trabajado con los falsos amigos incluidos

⁴⁴ *Los falsos amigos: cuando presentir (no) traiciona*, propuesta didáctica diseñada en Prezi, disponible en: <https://prezi.com/aze9y4h39ika/los-falsos-amigos-cuando-presentir-no-traiciona/>.

en las muestras con la finalidad de quedar patente que la enseñanza explícita de ellos en la clase de ELE facilita el acceso gramatical y léxico, asimismo la comprensión de conceptos en cuanto a los posibles fenómenos entre idiomas en contacto (la interferencia, los cognados – verdaderos y falsos, la conciencia lingüística, el análisis contrastivo, el enfoque en la forma y el significado, el error como acontecimiento de aula favorecedor del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje).

Todas las preguntas de los cuestionarios y sus ítems como la carta también se han redactado en español e implican una respuesta directa (afrentamiento personal). Referente a ello, se ha podido comprobar que los estudiantes de ambos grupos de trabajo han entendido correctamente los requerimientos correspondientes a cada interrogación.

7.1. Análisis de los datos generales sobre los informantes

Antes de iniciar la exposición de datos sobre los resultados alcanzados, se vuelve a precisar que el cuestionario para la recogida de datos generales se divide en su confección en dos grandes secciones. En la primera de ella se recopila información sobre asuntos personales que permitan elaborar un perfil de los participantes en la muestra objeto de estudio (la biografía lingüística). En la segunda se recogen datos vinculados a cuestiones específicas de la presente investigación.

Por consiguiente, en el cuestionario de datos generales destinado a los estudiantes se ha contemplado recoger, por un lado, información acerca de:

- las experiencias previas en el aprendizaje del español de los estudiantes de ELE
- las motivaciones y expectativas de aprendizaje de los estudiantes de ELE
- las estrategias, tácticas y técnicas de aprendizaje de los estudiantes de ELE

Por otro lado, y teniendo presentes los objetivos de esta tesis doctoral, la selección de las entradas se ha pensado conforme a las siguientes variables:

- la conciencia de una manifestación lingüística: los falsos amigos
- la conciencia del papel de una lengua de origen en el aprendizaje de ELE
- el uso de los diccionarios en el aprendizaje de ELE

7.1.1. La biografía lingüística de los informantes

A continuación se describen las características de los participantes integrantes de cada grupo que se valoran necesarias para la presente tesis doctoral.

- Grupo 1: se trata de 20 estudiantes rumanos que cursan la especialidad inglés-español dentro del currículo escolar en un ámbito universitario. Sus edades se sitúan entre los 18 y los 24 años y su nivel de español se corresponde con un nivel intermedio B1. Tocante al tiempo que llevan estudiando español, el promedio de los aprendices rumanos es de dos años. Hay tres informantes con una experiencia de aprendizaje del español de ocho años ya que previo al ingreso en la facultad habían atendido los grados de formación (V-XII) del colegio bilingüe [Miguel de Cervantes](#) (Bucarest)⁴⁵. La educación académica de los estudiantes cuenta en todos los casos con el conocimiento del inglés y algunos de ellos tienen nociones avanzadas también de francés o italiano. Salvo una excepción (la informante está casada con un hablante nativo peruano), los estudiantes de este grupo no hacen uso del español más allá de las actividades académicas:

GRUPO 1	Tiempo que lleva estudiando español	Idiomas que habla además del español	Hace uso del español fuera del aula
Informante 1	dos años	inglés	no
Informante 2	dos años	inglés, francés	no
Informante 3	dos años y medio	inglés, francés	no
Informante 4	ocho años	inglés	no
Informante 5	tres años	inglés, francés, italiano	no
Informante 6	dos años	inglés, italiano	no
Informante 7	dos años y medio	inglés	no
Informante 8	dos años y medio	inglés	no
Informante 9	tres años	inglés, francés	no
Informante 10	dos años	inglés	no
Informante 11	dos años y medio	inglés, francés	no
Informante 12	ocho años	inglés, francés	no
Informante 13	dos años	inglés, francés	no

⁴⁵ La oferta curricular de este colegio bilingüe abarca varias asignaturas para el perfeccionamiento de los conocimientos de lengua, literatura y cultura española. Conforme a su específico, en este colegio el idioma español se enseña desde el primer grado hasta el duodécimo: en la forma intensiva (I-VIII) y en la forma bilingüe (IX-XII).

Informante 14	dos años	inglés, francés	no
Informante 15	tres años	inglés, italiano, francés	no
Informante 16	dos años y medio	inglés	no
Informante 17	dos años	inglés, francés	no
Informante 18	ocho años	inglés	no
Informante 19	dos años y medio	inglés, francés	no
Informante 20	dos años y medio	inglés	sí

TABLA 18: Características generales del Grupo 1

- Grupo 2: se trata de 24 estudiantes holandeses que cursan la lengua española como segunda lengua extranjera dentro del plan de estudios en un ámbito universitario. Sus edades se sitúan entre los 18 y los 24 años y su nivel de español se corresponde con un nivel intermedio B1. Tocante al tiempo que llevan estudiando español, el promedio de los aprendices componentes de este segundo grupo es de dos años. La formación académica de los estudiantes cuenta en todos los casos con el conocimiento del inglés y algunos de ellos tienen nociones avanzadas también de alemán o francés. En su totalidad, los estudiantes de este segundo grupo no hacen uso del español más allá de las actividades académicas:

GRUPO 2	Tiempo que lleva estudiando español	Idiomas que habla además del español	Hace uso del español fuera del aula
Informante 1	dos años	inglés, alemán, francés	no
Informante 2	un año y medio	inglés	no
Informante 3	un año y medio	inglés	no
Informante 4	dos años	inglés, alemán	no
Informante 5	dos años	inglés	no
Informante 6	dos años	inglés	no
Informante 7	un año y medio	inglés, italiano	no
Informante 8	dos años	inglés, alemán	no
Informante 9	dos años	inglés, alemán	no
Informante 10	dos años	inglés	no
Informante 11	un año y medio	inglés	no
Informante 12	un año medio	inglés, francés	no
Informante 13	un año y medio	inglés	no
Informante 14	dos años	inglés, alemán	no

Informante 15	un año y medio	inglés, alemán	no
Informante 16	dos años	inglés	no
Informante 17	dos años	inglés	no
Informante 18	dos años	inglés, francés	no
Informante 19	un año y medio	inglés	no
Informante 20	un año y medio	inglés, alemán	no
Informante 21	un año y medio	inglés	no
Informante 22	dos años	inglés, alemán	no
Informante 23	dos años	inglés	no
Informante 24	dos años	inglés	no

TABLA 19: Características generales del Grupo 2

Mediante el análisis de los datos correspondientes a los dos grupos se puede constatar una serie de denominadores comunes. Por ejemplo, los aprendientes de ambos grupos se inscriben en el mismo margen de edad, aprenden español por estudios, esto es, dentro de un marco formal de instrucción universitaria y no lo utilizan fuera de la clase. Los estudiantes de ambos grupos son de nivel intermedio (B1) de español, un dato que permite analizar si los falsos amigos tienen cierta relación con este nivel lingüístico. Igualmente, a raíz de los datos recogidos, se averigua que todos los encuestados disponen de experiencias de haber aprendido otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés, el alemán, el italiano. En lo que concierne a la primera lengua extranjera de los informantes, todos los estudiantes comparten el inglés como primera lengua extranjera y en un nivel de dominio B2-C1. Asimismo, en cuanto a lo que les resulta más problemático del idioma español, con el siguiente gráfico se muestra cuáles han sido sus respuestas (de opción múltiple), la gramática ocupando el primer lugar en la «jerarquía de dificultad» de ambos grupos de aprendices de ELE:



7.1.2. Los falsos amigos y las estrategias de aprendizaje

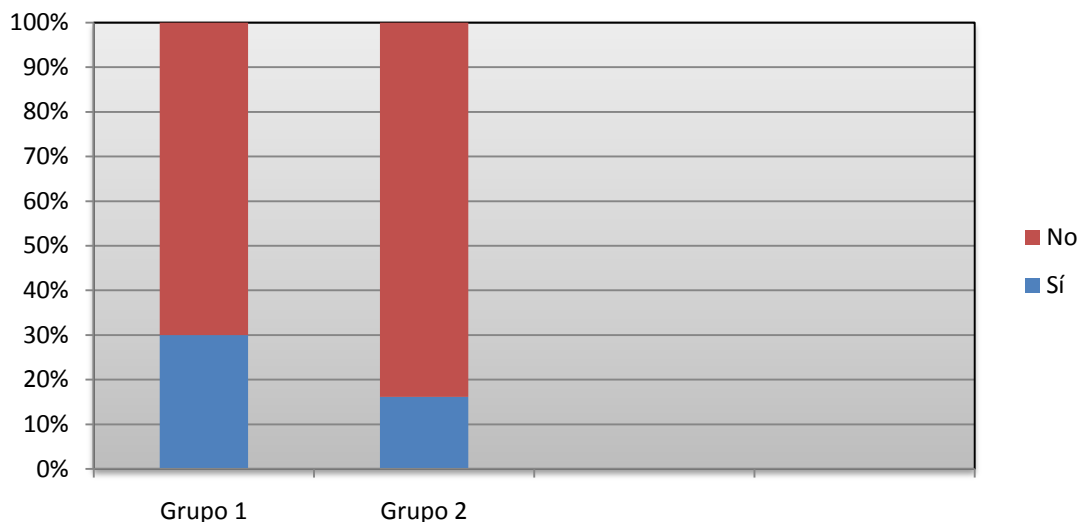
El análisis de los datos recogidos se realiza al tener presentes la definición y las descripciones de los falsos amigos interlingüísticos, evidentes en la tesis doctoral en su tercer capítulo. Consecuentes de este análisis son las posibles interpretaciones de la incidencia de los falsos amigos interlingüísticos según los preceptos teóricos que se han revisado tanto en el capítulo del estado de la cuestión como en el sobre las teorías respecto a la enseñanza y aprendizaje en contextos plurilingües (el quinto capítulo).

Para establecer el grado de conciencia (*awareness*) sobre el fenómeno concreto de los falsos amigos, en la segunda sección del cuestionario de datos generales para los estudiantes se han planteado varios interrogantes.

Así, a la pregunta: «¿Sabes qué son los falsos amigos?» seguida, en caso de respuesta afirmativa, por el requerimiento de que los estudiantes proporcionen definición y ejemplos de falsos amigos se ha respondido de la siguiente manera:

¿Sabes qué son los falsos amigos?			
Grupo 1		Grupo 2	
No: 7		No: 11	
Sí: 13		Sí: 13	
definición válida (6)	definición inválida (7)	definición válida (4)	definición inválida (9)
~ palabras en dos lenguas que se parecen cuando las escribimos pero que tienen un significado diferente	~ los falsos amigos son aquellas personas en las que crees que puedes confiar pero que te clavan el cuchillo por la espalda	~ palabras similares pero que no tienen el mismo significado	~ los falsos amigos son las personas que te sonrían y luego te mienten
Grupo 1	No: 14 (70%)	Grupo 2	No: 20 (83,33%)
	Sí: 6 (30%)		Sí: 4 (16,66%)

TABLA 20. La conciencia lingüística de los falsos amigos entre lenguas en contacto



De la Tabla 20 y su gráfico correspondiente resalta a la vista el alto porcentaje de ambos grupos del desconocimiento por lo que se refiere a los falsos amigos de índole lingüística. Este dato se asocia en la presente tesis con el que se analiza tocante a la práctica docente para una enseñanza explícita en el aula de los falsos amigos. Así, al anticipar la actitud didáctica al respecto de los profesores informantes, se puede establecer una interrelación entre hechos de aula: no enseñar los falsos amigos → la no conciencia lingüística de los aprendices al respecto → caer en las trampas de los falsos amigos → fallo en la comunicación lingüística.

A la pregunta: «¿Te apoyas en tu lengua materna para aprender español?» las respuestas de los informantes del Grupo 1 parecen ser una obviedad porque todos los estudiantes rumanos encuestados creen que la experiencia con la lengua materna les ayuda muchas veces al aprender español. Recurrir a ella es una estrategia de aprendizaje y razón principal es la afinidad lingüística entre el rumano y el español y de ahí la asequibilidad de este último. En lo que atañe a la cuestión sobre la intervención del rumano cuando aprenden español, los estudiantes rumanos creen que la fonética, la ortografía y el vocabulario son las partes en las que más se les influyen.

Caso distinto es el del Grupo 2 ya que de los 24 informantes la mayoría (18) responde que solo a veces acude a la lengua materna para aprender español. La creencia casi general es que el holandés es un idioma totalmente distinto al español por lo tanto no ayuda en el aula de ELE debido principalmente a que la pronunciación y la gramática de las dos lenguas son completamente diferentes e incomparables.

A la pregunta: «¿Te apoyas en el idioma inglés para aprender español?» se vuelve a encontrar un punto común entre los dos grupos de estudiantes. A juzgar por las respuestas, casi todos los encuestados (15/5 – 75% del Grupo 1 y 18/24 – 75% del Grupo 2) declaran valerse a veces de la lengua inglesa cuando aprenden español. También son la pronunciación y la gramática aquellos elementos que les hacen percibir el inglés y el español como lenguas poco comparables.

En relación con el uso del diccionario cuando se aprende una lengua extranjera, los informantes de ambos grupos eligen el diccionario bilingüe como instrumento de ayuda en su proceso de aprendizaje:

- Grupo 1 – diccionario bilingüe español-rumano/rumano-español (muchas veces 20/20 – 100%); diccionario bilingüe español-inglés/inglés-español (a veces 10/20 – 50%)
- Grupo 2 – diccionario bilingüe español-holandés/holandés-español (muchas veces 24/24 – 100%); diccionario bilingüe español-inglés/inglés-español (a veces 18/24 – 75%)

Ningún encuestado marca la opción representada por el diccionario monolingüe. La explicación es previsible, ya que el hecho de aproximación a una lengua extranjera por la lengua materna u otra conocida es una operación que facilita el aprendizaje incluso cuando se considera que por la distancia interlingüística cualquier interacción con la lengua de origen se debe evitar.

En conclusión, es evidente que donde los puntos de vista difieren es cuando se habla sobre el papel de la lengua materna en el aprendizaje del español. Gracias a la similitud, el Grupo 1 ve fácil aprender el español, mientras que al Grupo 2, debido a la disparidad u oposición lingüística, le parece difícil asimilar esta lengua.

7.2. Análisis y discusión de los resultados relacionados con los aprendientes de ELE

Respecto a cómo clasificarlos, tal como se ha dejado claro en la parte 3.2. del tercer capítulo de este trabajo, los falsos amigos se dan en todos los niveles de la lengua: nivel fonético, nivel gráfico, nivel morfo-sintáctico y nivel léxico-semántico. Al tratarse de los falsos amigos interlingüísticos en la producción escrita de los aprendientes, en el análisis de las muestras de lengua recogidas se excluye el primero. La clasificación se amplía con diversas descripciones que aluden a los fenómenos que se repiten con más frecuencia.

Consecuentemente, atendiendo a los principios del Análisis Contrastivo se seleccionan los falsos amigos para su tratamiento conforme al nivel de lengua de los discentes (grado de dificultad – nivel intermedio B1) y se exponen en lo sucesivo:

Grupo 1 (estudiantes rumanos de ELE)				
Primera prueba (cuestionarios)				
sustantivos	verbos	adjetivos	estructuras morfo-sintácticas	
sol	picar	blando	*toda su esplendor	
lectura	apropiarse	serio	(*la) sabor *favorita	
red	traducir	simpático	¡no te dejes *manipulado!	
decepción	chocar			
lunar	alocar			
nuca	rezumar			
Segunda prueba (carta)				
sustantivos	verbos	adjetivos	adverbios	estructuras morfo-sintácticas
localidad	turbar	metálico	cerca	(*la) planeta
mapa	probar	largo	casi	(*la) clima
palma	notar			(*el) piel
	tronar			testigo (*la testiga)
	respectar			

TABLA 21. Los falsos amigos en los cuestionarios destinados a los estudiantes rumanos de ELE

Grupo 2 (estudiantes holandeses de ELE)				
Primera prueba (cuestionarios)				
sustantivos	verbos	adjetivos	numerales	estructuras morfo-sintácticas
tuna	traducir	simpático	once	¡no te dejes *manipulado!
joya	chocar			su/sus
hornos				gustar + objeto directo en plural
lectura				
red				
decepción				

Segunda prueba (carta)				
sustantivos	verbos	adjetivos	preposiciones	estructuras morfo-sintácticas
fábrica	respectar	metálico largo	sin	(*la) planeta
risco			numerales	(*la) clima
tuna				(*el) piel
suburbios				
barco			once	
diversión				
parada				
librería				

TABLA 22. Los falsos amigos en los cuestionarios destinados a los estudiantes holandeses de ELE

Tal como se representa en las Tabla 21 y Tabla 22, los falsos amigos seleccionados se distribuyen en dos pruebas:

- cuestionarios que contienen los tres tipos de falsos amigos interlingüísticos que se ha previsto inspeccionar: ortográficos, morfo-sintácticos, léxico-semánticos; los estudiantes deben demostrar que saben contrastar e identificar la solución. Esto es, se busca ver en qué medida la semejanza formal influye en la interpretación del significado, y así también en la toma de decisiones por parte de los aprendices. Se resuelven los cuestionarios con marcar la opción correcta y, respectivamente, con corregir la parte subrayada de un contexto dado
- carta con tema asignado: los estudiantes deben demostrar que saben reconocer e integrar los falsos amigos interlingüísticos en su producción escrita. Esto es, se examina si el uso de determinadas palabras y estructuras causa problemas a fuerza del parecido formal en cuanto al rigor lingüístico y comunicativo.

A continuación se muestran los resultados obtenidos con el Grupo 1 en la Tabla 23:

GRUPO 1 (estudiantes rumanos)	Falsos amigos (nivel léxico-semántico)	
	ACIERTOS	ERRORES
BLÎND (manso y no blando)	7	13
A PICA (suspender y no picar)	14	6
NUCĂ (nuez y no nuca)	12	8
SERIOS (un accidente – grave y no serio)	16	4

A SE APROPIA (acercarse y no apropiarse)	10	10
SOL (suelo y no sol)	15	5
TOTAL: 120 respuestas	74 (61,66%)	46 (30,33%)
GRUPO 1 (estudiantes rumanos)	Falsos amigos (nivel léxico-semántico)	
ÍTEMS	ACIERTOS	ERRORES
LECTURE	8	12
RED	20	0
TO TRADUCE	6	14
TO CHOKE	10	10
SYMPATHETIC	12	8
DECEPTION	4	16
TOTAL: 120 respuestas	60 (50%)	60 (50%)
GRUPO 1 (estudiantes rumanos)	Falsos amigos (nivel léxico-semántico + nivel morfo-sintáctico)	
ÍTEMS	ACIERTOS	ERRORES
LUNAR (\neq rum. lunar \rightarrow mensualmente)	13	7
*TODA SU ESPLENDOR	6	14
NO TE DEJES *MANIPULADO	4	16
ALOCAR (\neq rum. a aloca \rightarrow asignar)	5	15
SABOR *FAVORITA	6	14
REZUMAR (\neq rum. a rezuma \rightarrow resumir)	15	5
TOTAL: 120 respuestas	49 (40,83%)	71 (59,17%)
GRUPO 1 (estudiantes rumanos)	Falsos amigos interlingüísticos	
ÍTEMS	ACIERTOS	ERRORES
Cuestionario 1	74	46
Cuestionario 2	60	60
Cuestionario 3	49	71
TOTAL: 360 respuestas	183 (50,84%)	177 (49,16%)

TABLA 23. Resultados en los cuestionarios del Grupo 1

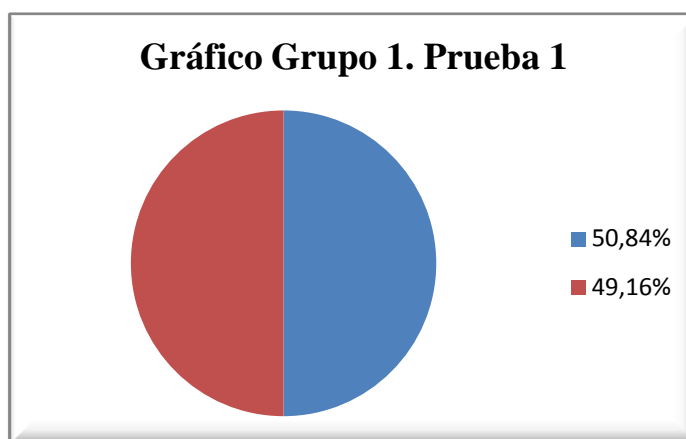
Como se puede observar en los resultados obtenidos en la prueba realizada por el primer grupo el número de aciertos es ligeramente superior al número de errores. No obstante, se puede constatar también que la tendencia a la hora de cometer errores, esto es, la

incidencia de los falsos amigos va creciendo a medida que a los estudiantes se les pide que afronten no solo contextos léxico-semánticos sino también contextos morfo-sintácticos:

- Grupo 1: 30,33% → 50% → 59,17%

Debido a la similitud formal de las estructuras empleadas los estudiantes creen que se trata de construcciones correctas, de ahí que el fenómeno de los falsos amigos sea aún menos reconocible en el nivel morfo-sintáctico.

Se representa, a continuación, mediante un gráfico el porcentaje de aciertos y errores totales de la primera prueba (los cuestionarios) realizada por el Grupo 1, que es de 50,84% de aciertos frente a 49,16% de errores:



Seguidamente a lo anterior, se muestran los resultados obtenidos con el Grupo 2 en la Tabla siguiente:

GRUPO 2 (estudiantes holandeses)	Falsos amigos (nivel léxico-semántico)	
	ACIERTOS	ERRORES
LECTURE	20	4
RED	24	0
TO TRADUCE	10	14
TO CHOKE	19	5
SYMPATHETIC	6	18
DECEPTION	4	20
TOTAL: 144 respuestas	83 (57,63%)	61 (42,36%)
GRUPO 2 (estudiantes holandeses)	Falsos amigos (nivel léxico-semántico + nivel morfo-sintáctico)	

ÍTEMS	ACIERTOS	ERRORES
TUNA	4	20
NO TE DEJES *MANIPULADO	6	18
ONCE	22	2
DÉVIL/DÉBIL	4	20
SU – SUS	12	12
JOYA	12	12
ME GUSTA/N	20	4
HORNOS	1	23
TOTAL: 192 respuestas	81 (42,18%)	111 (57,81%)
GRUPO 2 (estudiantes holandeses)	Falsos amigos interlingüísticos	
ÍTEMS	ACIERTOS	ERRORES
Cuestionario 1	83	61
Cuestionario 2	81	111
TOTAL: 336 respuestas	164 (48,81%)	172(51,19%)

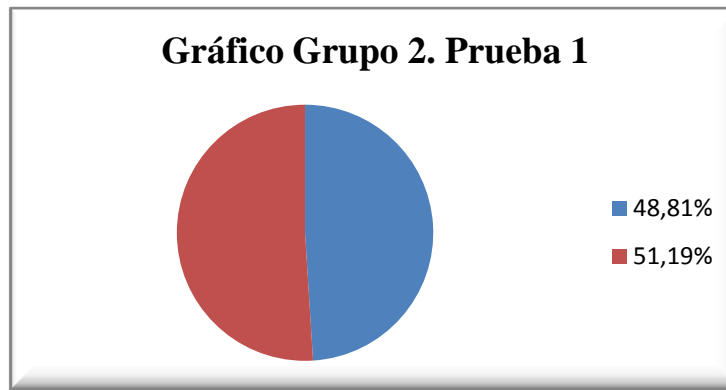
TABLA 24. Resultados en los cuestionarios del Grupo 2

A juzgar por los resultados analizados, el número de aciertos es en el caso del segundo grupo ligeramente inferior al número de errores. Asimismo, se puede constatar la misma propensión a la hora de cometer errores conforme vaya creciendo la incidencia de los falsos amigos. A los estudiantes se les pide que afronten el problema de los falsos amigos interlingüísticos no solo en contextos léxico-semánticos sino también en contextos morfo-sintácticos:

- Grupo 2: 42,36% → 57,81

Debido a la similitud formal de las estructuras empleadas los estudiantes creen que se trata de construcciones correctas, de ahí que el fenómeno de los falsos amigos sea aún menos reconocible en el nivel morfo-sintáctico.

Se representa más abajo mediante un gráfico el porcentaje de aciertos y errores totales de la primera prueba realizada (los cuestionarios) por el Grupo 2, que es de 48,81% de aciertos frente a 51,19% de errores:



Como aclarado líneas antes, la segunda prueba que aprendientes en contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE deben realizar consiste en escribir una carta sobre un tema propuesto (redactar una carta a un/a amigo/a imaginándose que se está de vacaciones en un lugar favorito). En la escritura se les pide a los estudiantes de ambos grupos que hagan uso de palabras que encierran la posibilidad de ser falsos amigos interlingüísticos si no se les presta la atención adecuada cuando se emplean.

Los resultados que se extraen de esta prueba son en el caso del Grupo 1:

GRUPO 1 (estudiantes rumanos)		Nivel léxico-semántico
Contexto inmediato de la interferencia a causa de un falso amigo	Explicación de la interferencia del estudiante	Expresión equivalente del falso amigo en español (segunda lengua extranjera)
...no existían hombres que no respecten las reglas	Quería decir que no había gente que no respete las reglas	...no existían hombres que no respeten las reglas
TOTAL 4: respectar ≠ rum. a respecta/ing. to respect (respetar) (<i>respectar a las mujeres, respecto tu opinión, respectamos las diferencias culturales</i>)		
he visto un perro turbado	Quería decir que había visto un perro rabioso	He visto un perro rabioso
TOTAL 1: turbar ≠ rum. a turba (1. infectarse con rabia; 2. enfadarse mucho)		
...es un lugar donde tronaban unos reyes magos	Quería hablar de un lugar donde reinaban unos reyes magos	...es un lugar donde reinaban unos reyes magos
TOTAL 2: tronar ≠ rum. a trona (reinar) (<i>trueno mucha tranquilidad</i>)		

...es una ciudad larga	Quería decir que era una ciudad grande	...es una ciudad grande
<p>TOTAL 9: largo ≠ rum. larg/ing. large (grande)</p> <p><i>(me gusta ir de compras en tiendas largas, he visitado un pueblo largo, vivía en un lugar muy largo, el hotel tiene unos cuartos largos y espaciosos, había tomado unas fotos largas, con una imaginación bastante larga, había mucha gente allí porque era una plaza muy larga, me he comprado un helado de chocolate muy largo)</i></p>		
...guardo mis cartas en una mapa	Quería decir que donde guarda las cartas es dentro de una carpeta	...guardo mis cartas en una carpeta
<p>TOTAL 3: mapa ≠ rum. mapă (carpeta)</p> <p><i>(me he comprado esta mapa para tener los informes más ordenados, en el mapa hay muchas hojas)</i></p>		
GRUPO 1 (estudiantes rumanos)		Nivel morfo-sintáctico
Contexto inmediato de la interferencia a causa de un falso amigo	Explicación de la interferencia del estudiante	Expresión equivalente del falso amigo en español (segunda lengua extranjera)
el piel de un rojo muy raro (4) aquella/esta planeta (5) una clima muy favorable (4) un localidad hermoso (1) una/esta mapa (2)	supresión de la variación del género (error de simplificación)	la piel de un rojo muy raro aquel/este planeta un clima muy favorable una localidad hermosa un/este mapa

TABLA 25. Resultados de la segunda prueba del Grupo 1

Se han encontrado un total de **35** usos inadecuados de los falsos amigos sugeridos como interferencias escritas de producción guiada. Al ser escritas, pertenecen exclusivamente, como ya especificado, al nivel ortográfico, morfo-sintáctico y/o léxico-semántico de la lengua. Así, destaca el caso de *respectar* ≠ rum. *a respecta*/ing. *to respect* (*respetar*). En su uso, los estudiantes caen en una doble trampa dada la influencia sea del rumano sea del inglés: ortográfica y léxico-semántica. Tras el análisis de los datos alcanzados se puede concluir que el 54,28% de las interferencias encontradas (**19**) pertenece al nivel léxico-semántico, mientras que el 45,71% restante (**16**) está relacionado con la morfología y la sintaxis.

Además de los falsos amigos sugeridos, los estudiantes rumanos han aportado los siguientes ejemplos:

- *me encanta mucho/lo que más me encanta es...* – *encantar* es un verbo superlativo, no admite gradación, tampoco comparación (me gusta mucho/lo que más me gusta...); falso amigo morfo-sintáctico bajo la influencia de la lengua materna (*mă încântă mult*)
- *muy cerca hay también una crama de vinos* – falso amigo léxico-semántico (barbarismo en la forma de una creación lingüística bajo la influencia de la lengua materna: rum. *cramă* – bodega)
- *usted puede probar que *esta planeta no existe...* – se trata de un falso amigo intralingüístico por paronimia entre *probar* y *comprobar* (darse cuenta de algo)
- *por fin, como lo he soñado, ya estoy en España, la tierra de los cojones...* – falso amigo intralingüístico por paronimia entre las voces *cojones* y *conejos*⁴⁶
- *ha sufrido un accidente y tenía una rana muy fea en la cara...* – falso amigo léxico-semántico bajo la influencia de la lengua materna: rum. *rană* – herida
- *teníamos que apagar en euro...* – falso amigo intralingüístico por paronimia entre los vocablos *apagar* y *pagar* sin conexión semántica alguna

Los resultados de los informantes holandeses en la segunda prueba son:

GRUPO 2 (estudiantes holandeses)		Nivel léxico-semántico
Contexto inmediato de la interferencia a causa de un falso amigo	Explicación de la interferencia del estudiante	Expresión equivalente del falso amigo en español (segunda lengua extranjera)
El lunes he ido a pescar tuna .	Quería decir que había ido a pescar atún	El lunes he ido a pescar atún .
TOTAL 6: tuna ≠ hol. tonijn/ing. tuna (atún) <i>(la tuna es muy fresca, bocadillo con tuna, comí tuna, la tuna que he comido, en el mar he visto tunas también)</i>		
El risco es que puedes pescar diferentes *pescados porque en el mar *están muchos *pescados.	Quería decir que corría el riesgo de pescar un tipo de pez que no le interesaba	Corres el riesgo de pescar otros peces porque en el mar hay muchos.
TOTAL 2: risco ≠ hol. risico/ing. risk (riesgo) <i>(no tiene más riscos de tener un tiempo no divertido)</i>		

⁴⁶ La «hipótesis fenicia» en cuanto al significado y origen de la palabra España: **i-šp^hanim* – *la Isla de los Conejos*

Me gusta conocer lugares diferentes y respeto la cultura también.	Quería decir que entendía respetar los rasgos culturales relacionados a un lugar	Me gusta conocer lugares diferentes y respeto la cultura también.
<p>TOTAL 11: respetar ≠ ing. to respect (respetar)</p> <p><i>(tiene que respetar su cultura, todo el mundo respeta y celebra esta *diversión de nacionalidades, respeto mucho esta ciudad, la gente respeta ^los turistas, me gusta y respeto la mar, yo respeto la naturaleza, tenemos que respetar esta posición pública, toda la gente que vive aquí respeta y ama la *natura, es importante respetar la naturaleza, todos respetan a todos)</i></p>		
Tengo una *jaqueta de fábrica	Quería hablar de una característica de un objeto de prenda	Tengo una chaqueta de tela
<p>TOTAL 1: fábrica ≠ ing. fabric (tela)</p>		
La gente es muy alegre y simpática y la diversión de la comida es fantástica.	Quería hablar de la diversidad y variedad de la comida de un lugar	... y la diversidad de la comida es fantástica
<p>TOTAL 4: diversión ≠ ing. diversity (diversidad)</p> <p><i>(todo el mundo *respeto y celebra esta diversión de nacionalidades, *el diversión entre la gente con mucho dinero y la gente sin dinero, con *un *grande diversión de las tiendas y restaurantes)</i></p>		
Londres es una ciudad muy larga .	Quería hablar de lo grande que es una ciudad	Londres es una ciudad muy grande .
<p>TOTAL 5: largo ≠ ing. large (grande)</p> <p><i>(es un lugar largo, una familia larga, los suburbios son muy largos, Roma es muy largo)</i></p>		
Las casas más elegantes de la ciudad están en los suburbios .	Quería referirse a las zonas residenciales de la ciudad.	Las casas más elegantes de la ciudad están en las zonas residenciales .
<p>TOTAL 3: suburbios ≠ ing. suburbs (zona residencial)</p> <p><i>(el mejor restaurante está en un suburbio, lo que más me gusta son los suburbios – son muy bonitos)</i></p>		
Visitamos la librería nacional del país que es un edificio muy grande.	Quería decir que habían visitado la Biblioteca Nacional.	Visitamos la Biblioteca Nacional del país que es un edificio muy grande.
<p>TOTAL 2: librería ≠ ing. library (biblioteca)</p> <p><i>(quiero visitar la librería de la ciudad)</i></p>		

GRUPO 2 (estudiantes holandeses)		Nivel morfo-sintáctico
Falsos amigos como interferencias relacionadas con las concordancias nominales de género		
Contexto inmediato de la interferencia por un falso amigo	Explicación de la interferencia del estudiante	Expresión equivalente del falso amigo en español
el/mucho diversión (2)	supresión de la variación del género (error de simplificación)	la diversión
la/otra planeta (8)		el planeta
la/una clima (11)		el clima

TABLA 26. Resultados de la segunda prueba del Grupo 2

Se han encontrado un total de **56** usos inadecuados de los falsos amigos sugeridos como interferencias escritas de producción guiada. Al ser escritas, se ciñen exclusivamente, como ya se ha detallado, al nivel ortográfico, morfo-sintáctico y/o léxico-semántico de la lengua. Así, destaca también el caso de *respectar* ≠ *ing. to respect* (*respetar*). En su uso, los estudiantes caen en una doble trampa dada la influencia del inglés: ortográfica y léxico-semántica. Tras el análisis de los datos alcanzados se puede concluir que el 60,71% de las interferencias encontradas (34) pertenece al nivel léxico-semántico, mientras que el 37,50% restante (21) está relacionado con la morfología y la sintaxis.

Además de los falsos amigos sugeridos, los estudiantes holandeses han aportado los siguientes ejemplos:

- *es un país con una cultura muy **diferente*** – falso amigo ortográfico por la influencia del inglés: *ing. different – diferente*
- *quiero conocer ciudades **interessantes*** – falso amigo ortográfico por la influencia del holandés: *hol. interessant – interesante*
- *hay un parque bonito y puedo también **byciclar** por la ciudad/me gusta **biciclar** por las calles de San Francisco* – falso amigo léxico-semántico (barbarismo en la forma de una creación lingüística bajo la influencia de la lengua inglesa: *ing. bicycle – bicicleta*)
- *vamos a explorar la ciudad en un **subway*** – empleo impropio del vocablo *subway* (barbarismo) dada la influencia de la voz inglesa: *ing. subway – metro*
- *desde mi balcón puedo ver el **skyline** de la ciudad* – empleo impropio del vocablo *skyline* (barbarismo) dada la influencia de la voz inglesa: *ing. skyline – silueta/horizonte/línea del horizonte*

- *si quieres hacer **bungee jumping** te cuesta 500 dólares* – empleo impropio del vocablo *bungee jumping* (barbarismo) dada la influencia de la voz inglesa: *ing. go bungee jumping* – *hacer puenting*
- *la **librería** es un tema muy sensible en Sudáfrica, especialmente para ellos que han vivido en los tiempos de Apartheid* – falso amigo intralingüístico por paronimia entre voces sin conexión semántica alguna (*librería* – *libre/libertad*)
- *me gusta mucho **cambiar** por las calles desconocidas de una ciudad* – falso amigo intralingüístico por paronimia entre voces sin conexión semántica alguna (*cambiar* – *caminar*)

➤ **Discusión de los resultados**

Precisar por qué un «input» asentado en modelos de lengua se convierte en un «output» idiosincrático desviado de los modelos facilitados y, por ende, determinar claramente el origen de un error no es una operación sin dificultad. Muchas veces no se puede hablar de un factor único generador de errores, sino que el error es consecuencia de la interacción de factores diversos. En virtud de ello, Santos Gargallo (2004:405) recomienda:

“(…) en la identificación y explicación de los errores se hace conveniente incluir la introspección o retrospección con el hablante no nativo cuya producción se analiza, a fin de corroborar el análisis.”

Siguiendo esta recomendación, al trabajar una propuesta didáctica en la fase de aproximación experimental se ha buscado dar con posibles explicaciones de los falsos amigos interlingüísticos desde la perspectiva de los estudiantes mismos. Así, a la hora de llegar a unas conclusiones generales de los datos analizados, se ha comprobado que los falsos amigos como interferencias interlingüísticas son resultado del uso que hace un hablante plurilingüe o en proceso de serlo cuando quiere establecer un acto comunicativo y se vale de palabras y estructuras fraseológicas empleando términos a los que recurriría en su lengua materna u otra conocida sin tener en cuenta su posible repercusión en su lengua meta. Por consiguiente, muchas interferencias en los cuestionarios, también en la redacción de la carta, han sido generadas porque los estudiantes desconocían que determinado término actúa como un falso amigo en su segunda lengua extranjera (español).

Por otra parte, se ha podido verificar la cualidad de falsos amigos interlingüísticos de las voces y estructuras sugeridas para trabajar al recurrir al análisis de errores y al

prever las características de la interlengua de los aprendices, aproximación justa también para Fidalgo Enríquez (2016:68):

“(…) un falso amigo no puede serlo solo en virtud de una comparación lingüística previa como propugnaba el Análisis Contrastivo sino que debemos certificarnos de que es un falso amigo experiencialmente por medio del Análisis de Errores y comprobar científicamente su condición de falso amigo por medio de la aplicación de la teoría de la Interlengua. Un falso amigo lo es no a priori sino en un determinado contexto donde la comunicación se interrumpe.”

De los ejemplos proporcionados por los dos grupos se ha observado una situación común de interferencias. Así, la concordancia provoca un tipo de errores muy frecuente entre los estudiantes y lo más habitual es que el error se produzca en el género (la concordancia nominal). La dificultad radica en que:

- el holandés posee un mismo artículo determinado para masculino y femenino (*de*) y también un artículo neutro (*het*). Al seguir patrones diferentes, se genera mayor confusión sobre todo a la hora de elegir entre el masculino y el femenino del idioma español. La concordancia da lugar a menudo a la simplificación (errores de sistema), estrategia de aprendizaje a raíz de la influencia de la lengua materna.
- el rumano favorece, por la simple semejanza formal de los equivalentes, la interferencia en cuanto al género: rum. nf. *telegramă* – **la telegrama*, rum. nf. *paloare* – **la palor*, rum. nf. *schemă* – **la esquema*, rum. nf. *temă* – **la tema*, rum. nf. *diplomă* – **la diploma*, rum. nf. *problemă* – **la problema*, etc.

Igualmente, si se toman en cuenta los datos analizados, es posible considerar que la ocurrencia de falsos amigos no se vincula necesariamente al tipo de las clases que los estudiantes atienden. En algunos casos, los estudiantes de ELE como lengua de la Especialidad B para obtener la licenciatura en filología (Grupo 1) han incidido en más errores que los que estudian español dentro de un curso para el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas (Grupo 2). Por consiguiente, se puede colegir que la incidencia de los falsos amigos podría tener relación con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, con la enseñanza o con los materiales utilizados en las clases, pero no obligatoriamente con el tipo de asignaturas.

A modo de concluir, tras haber clasificado y analizado los datos recogidos se puede establecer que:

- la lengua materna (rumano/holandés) u otra conocida (inglés) influye e interviene en la lengua en proceso de asimilación: el español
- respecto a los falsos amigos, se encuentra mayor influencia del idioma materno u otro conocido tanto en el nivel léxico-semántico como en el nivel morfo-sintáctico. También se ve afectado el nivel ortográfico de la lengua. Esto corrobora lo que ya se resaltaba en páginas anteriores, que los hablantes muchas veces no son conscientes de las diferencias interlingüísticas por lo que simplemente aplican a la lengua en proceso de aprendizaje patrones generales que sólo son válidos en su lengua materna u otra conocida
- todo error en el aula puede ser aprovechado al convertirlo en un recurso didáctico. Así, queda justificado el valor instrumental de los falsos amigos ya que pueden contribuir a la mejora no sólo de la competencia lingüística de los aprendientes, sino también de su competencia pragmática dado que estos no precisan solamente identificar y distinguir un código, les hace falta tener otras habilidades (reconocer, contrastar, identificar, usar) que les apoyen ser competentes en una lengua extranjera y que dan información sobre el estado de apropiación de la misma.

En directa relación al valor instrumental de los falsos amigos en el aula, se desprende la importancia de encontrar también una aplicación práctica.

Así, los falsos amigos pueden emplearse para mejorar el aprendizaje del español si:

- se entiende desarrollar equilibradamente todas las competencias, conforme a MCER y MAREP, incluyendo también las de «sacar provecho de las propias experiencias lingüísticas y culturales»
- se adopta una actitud abierta y reflexiva ante este fenómeno lingüístico con observarlo primero en la clase y luego con su integración en el diseño de las actividades. Viene implicado entonces un enfoque en la forma y, también, en el significado. Para ello es necesaria la disposición de reflexionar antes, durante y después de las clases sobre la incidencia y el porqué de los falsos amigos como interferencias en la interlengua de los aprendices. Una vez notados los falsos amigos, hecha la operación de reflexión y sacadas algunas conclusiones, el

docente habrá de consagrar determinado número de horas a efectuar actividades varias que permitan tratar este fenómeno de forma positiva y contando con las aportaciones de los aprendientes para que perciban resultados inmediatos

- se proponen contenidos y actividades que propicien la conciencia lingüística y, al mismo tiempo, que favorezcan la producción, la deducción, la imaginación y, así, la comunicación (oral y escrita)

Si se adoptan todas estas pautas, estos es, observar, recoger, analizar y extraer conclusiones, se podrá disponer en el aula de los falsos amigos como recursos didácticos útiles y variados para el aprendizaje de una lengua extranjera.

7.3. Análisis de los datos recogidos de los docentes de ELE: implicaciones prácticas

En este apartado se presentan los datos recogidos por medio de un cuestionario dedicado a los docentes de ELE. Tal cuestionario se ha administrado, en concreto, con el propósito de conocer la experiencia y creencias e implícitamente la importancia que los docentes conceden a la enseñanza de falsos amigos. Es decir, con el cuestionario dirigido a los profesores se quiere dar cuenta de realidades particulares en la enseñanza del español. En este sentido, los resultados alcanzados apuntan que de manera amplia los docentes encuestados son conscientes de la naturaleza de los falsos amigos como hechos recurrentes de aula y una proporción mayor de ellos valora que es necesario el uso tanto de cognados como de los falsos amigos ya que se favorece el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no tienen previsto trabajarlos explícitamente en la clase y es una minoría de ellos (2 de 10) quien hace uso de los cognados, en general, como estrategia de enseñanza.

Por lo que se refiere a los principios que rigen la perspectiva contrastiva se valora que un análisis contrastivo puede resultar de utilidad a fin de que los aprendices observen similitudes y diferencias entre la lengua que aprenden y, o bien una lengua que controlan, o bien su lengua materna. Se aprecia, por tanto, como una estrategia didáctica más en el aula. Además, es opinión casi unánime entre los profesores encuestados que si la enseñanza de la lengua extranjera está únicamente centrada en la lengua meta, se corre el riesgo de que el aprendiz tenga más dificultad a profundizar en las estructuras gramaticales y la formación de palabras. El contraste con la lengua materna puede ayudar a fomentar un mejor entendimiento del funcionamiento de tanto la lengua materna como la lengua extranjera que se aprende. No obstante, para un análisis contrastivo el profesor debe

conocer bien la lengua con la que está contrastando el español, así como, lógicamente, también el español. Consecuentemente, se conocen dos situaciones:

- los profesores-informantes nativos de español que dan clases en la Facultad de Artes de la Universidad de Groningen, al no dominar el idioma holandés, no se plantean recurrir a los postulados teóricos del Análisis Contrastivo. Se trata, entonces, de un centro donde se aboga por una política de inmersión lingüística total. En cuanto al papel del inglés, este cumple con la función mediadora, es decir, su uso se limita para aclarar las instrucciones en la clase (lengua de instrucción). Al respecto, las creencias sobre la ventaja de conocer inglés cuando se aprende español no se comparten por completo. Hay quien las ve como lenguas diferentes en la mayoría de los niveles (estructural, gramatical y semánticamente), además de culturalmente. No se trata, entonces, de facilitar o dificultar el aprendizaje del español, sino que, en ojos de este docente, se trata de idiomas que no interfieren el uno con el otro.
- los profesores-informantes no-nativos de español que dan clases en la Facultad de Letras de la Universidad Spiru Haret de Bucarest, al hablar la lengua materna de los estudiantes, sí recurren a los fundamentos contrastivos en la enseñanza del español. La creencia es que si se parte de la experiencia del aprendizaje de una lengua extranjera, de los conocimientos recibidos, acudir al rumano o al inglés sirve para explicar muchas cosas tanto gramaticales como léxicas a través de lo aprendido ya.

Llegar a conocer las creencias de las dos partes activas implicadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras conlleva la conciencia de las implicaciones para el aula de ELE, es decir, implicaciones para los profesores, para los aprendices y para la elaboración de materiales. Estas implicaciones no corresponden a unos compartimentos herméticos o impenetrables sino que las implicaciones de unos tienen su repercusión también en los otros.

➤ **Implicaciones para los profesores**

El docente en la clase de lengua extranjera debe ajustar sus propias creencias acerca del aprendizaje de idiomas a las de sus aprendices. Al disponer de información al respecto, se deben buscar estrategias de reflexión conjunta y de comprensión de posturas propiciándose así la operación de negociación docente-discente.

Asimismo, al contar con información reveladora sobre el perfil de los aprendices se favorece la toma de decisiones docentes. Así, ahondar más en las creencias de los aprendices ayuda al profesor que identifique las expectativas y las posibles reacciones de sus aprendientes ante las actividades propuestas.

Las creencias de un aprendiz van juntas con las estrategias de aprendizaje que el aprendiz manifiesta. Por consiguiente, sabiendo más de unas, se puede saber también más de las otras, de cómo se ponen en práctica o de cómo se puede realizar un «entrenamiento» específico de estrategias en el aula. Si se aprovecha esta información, los profesores pueden desempeñar mejor uno de los papeles más elementales que tienen: el de asesores y guías del aprendiz en su proceso de aprendizaje.

➤ **Implicaciones para los aprendices**

Las implicaciones referidas para los profesores son legítimas también para los aprendices al espejar e implicar a la par procesos de reflexión, concienciación y sensibilización sobre el acto lingüístico. Resultado de ello es estar el aprendiente más capacitado para arrogarse la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y viajar, por tanto, en el camino hacia la autonomía basada en las habilidades de «aprender a aprender». Por ende, las creencias son esenciales en el control del propio aprendizaje, esto es, en los procesos por los que los aprendices proyectan cómo tratar una tarea (análisis y soluciones).

La atención sobre estos factores asegura el papel del aprendiz dentro del aula, no solo como receptor de conocimientos, sino también como individuo que afronta el aprendizaje con un bagaje lingüístico y socio-cultural personal.

➤ **Implicaciones para el diseño y la elaboración de materiales**

En el diseño y la elaboración de materiales didácticos se involucra mucho esfuerzo siempre ajustado a las expectativas de los destinatarios de estos materiales.

Uno de los factores más valorados por los aprendientes es la variedad de actividades que se proponen en una clase. Resulta ello de las respuestas que dan los estudiantes a las preguntas que se formulan en cuanto a sus necesidades y temas de interés, los materiales, las actividades y las formas de trabajo en la clase de español (Apéndice 1).

A título de ejemplo, se incluyen las citas que los aprendices de ELE a nivel universitario que han participado en la recogida de datos; en ellas, los estudiantes se refieren a las actividades que consideran más productivas en el aula:

- *leer textos porque quiero comprender español sin dificultades*
- *trabajo en parejas o en grupos, porque cada uno sabe algo y así aprendo mejor*
- *trabajo con textos orales para practicar la comprensión auditiva porque quiero viajar a España y comprender lo que habla la gente en la calle*
- *trabajo para practicar la expresión e interacción oral porque lo que más quiero es hablar en español*
- *ejercicios de gramática y hablar en grupo me ayuda cuando aprendo español*
- *trabajos para practicar la escritura porque no me gusta escribir mal en las tareas*
- *ejercicios para practicar las palabras y las frases que se usan mucho (cada día)*
- *actividades con aspectos que necesito para vivir sin problemas en Madrid*
- *actividades que me ayuden a leer Don Quijote en español*
- *actividades que hablen sobre el clima, la naturaleza y la ecología*
- *actividades y ejercicios que me ayuden a conseguir el diploma DELE (C1)*
- *me interesa sobre todo trabajar con textos sobre la cultura española*
- *ejercicios que me enseñen cómo escribir en español un libro de poemas*
- *trabajos para practicar la traducción*
- *actividades sobre las costumbres en España*
- *trabajos para practicar la gramática pero de una forma interesante*
- *trabajos que me enseñen cómo escribir una carta*
- *actividades que me ayuden a comprender la letra de las canciones en español*

En consecuencia, se puede afirmar que para los estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera no es algo uniforme o compacto, sino que supone movilizar un sinfín de recursos y estrategias. Así, son indispensables materiales con actividades cuantiosas y variadas, no sólo para obedecer al mayor número posible de aprendices, con estilos y preferencias de aprendizaje desiguales, sino también para cumplir con las necesidades de cada aprendiz como individuo.

Entre los aprendices se habla de actividades «populares» y otras «impopulares». Es, entonces, de gran utilidad ver por qué unas actividades se perciben de manera más positiva

que otras y de qué factores depende esto, puesto que los aprendices actúan de acuerdo con sus creencias y tratan el aprendizaje conforme a ellas. De ahí que, a la hora de crear y diseñar materiales, sea apropiado poder partir de datos empíricos, esto es, de la labor e interacción de aula y no de estereotipos sobre grupos de aprendices provenientes de un contexto cultural determinado.

En este sentido, un aspecto a tomar en cuenta es el «input» que se les proporciona a los aprendices a lo largo de un curso para que estos vayan desarrollando las destrezas precisas para la comunicación en la lengua extranjera. Así, a la luz de las teorías de Krashen, es conveniente plantearles a los aprendices un «input +1»⁴⁷, o sea, un input que esté ligeramente por encima de los conocimientos y saberes de los aprendices. Ello supone que el profesor se implique para conocer a sus aprendientes tanto como grupo, como a cada uno de ellos de manera individual: sus motivaciones, expectativas y necesidades. A modo de ejemplo, dada la problemática de este trabajo, pueden implementarse en el aula actividades con el objeto de hacer un análisis contrastivo entre palabras y estructuras de lenguas en contacto. Para ello se podría ilustrar con una actividad de tipo «texto como pretexto» que integre una unidad didáctica. A partir de un discurso auténtico en español, los aprendices con un perfil parecido, por ejemplo, al del Grupo 1 de la presente tesis doctoral, podrán fácilmente deducir el significado de las palabras afines (cognados y falsos amigos):

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. Y a la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso – reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos. No hay dos fuegos iguales. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y hay gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros, otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.” (Eduardo Galeano, *Un mar de fueguitos*, fragmento de *El libro de los abrazos*)

⁴⁷ La «hipótesis del input comprensible» compone, junto con la «hipótesis del filtro afectivo», la «hipótesis del monitor» y la «hipótesis del orden natural», la teoría general de la adquisición de segundas lenguas enunciada en 1983 por el profesor Stephn Krashen.

UN MAR DE FUEGUITOS	
COGNADOS	FALSOS AMIGOS
identificación formal (cuasi total) y semántica (total) de las palabras	identificación formal (cuasi total) y diferencia semántica (total) de las palabras
<i>un</i> – rum. <i>un</i> (<i>un om</i> – <i>un hombre</i>)	la (artículo) ≠ rum. la (presposición) – esp. a/de → posible interferencia por falso amigo semántico
<i>costa</i> – rum. <i>coastă</i>	
<i>contemplado</i> < <i>contemplar</i> – rum. <i>a contempla</i>	<i>alto</i> ≠ rum. <i>alt(ul)</i> – esp. <i>otro</i> → posible interferencia por falso amigo semántico
<i>humano,a</i> – rum. <i>uman,ă</i>	<i>contó</i> < <i>contar</i> ≠ rum. <i>a conta</i> – esp. <i>tener importancia; basarse en/contar con</i> → posible interferencia por falso amigo semántico parcial (de <i>contar</i> = 1. <i>numerar</i> ; 2. <i>referir un suceso verdadero o falso</i>)
<i>mar</i> – rum. <i>mare</i>	<i>el</i> (artículo) ≠ rum. <i>el</i> (pronombre personal) – esp. <i>él</i> → posible interferencia por falso amigo semántico y ortográfico
<i>reveló</i> < <i>revelar</i> – rum. <i>a revela de</i> – rum. <i>de</i>	<i>loco</i> ≠ rum. <i>loc</i> – esp. <i>lugar</i> → posible interferencia por falso amigo semántico
<i>no</i> – rum. <i>nu</i>	
<i>dos</i> – rum. <i>doi</i>	<i>bobo</i> ≠ rum. <i>bob</i> – esp. <i>haba</i> → posible interferencia por falso amigo semántico
<i>iguales</i> – rum. <i>egali</i>	<i>sin</i> ≠ ing. <i>sin</i> – esp. <i>pecado</i> → posible interferencia por falso amigo semántico
<i>persona</i> – rum. <i>persoană</i>	
<i>con</i> – rum. <i>cu</i>	<i>propio,a</i> ≠ rum. <i>propriu,e</i> → posible interferencia por falso amigo ortográfico (luz * <i>propria</i>)
<i>entre</i> – rum. <i>între</i>	
<i>todos, todas</i> – rum. <i>toți, toate</i>	
<i>viento</i> – rum. <i>vînt</i>	
<i>aire</i> – rum. <i>aer</i>	
<i>arden</i> < <i>arder</i> – rum. <i>a arde</i>	
<i>se enciende</i> < <i>encenderse</i> – rum. <i>a se aprinde</i>	

TABLA 27. Análisis contrastivo de palabras y estructuras rumano-españolas

Con una actividad planteada desde la perspectiva contrastiva como en el ejemplo de más arriba los aprendientes irán adquiriendo la conciencia lingüística de que el español es asequible si se le presta, no obstante, la debida atención en cuanto a los diversos comportamientos sistémicos. Con este pensamiento no se busca impedir las interferencias en la interlengua de los aprendices sino únicamente generar un incremento en la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

Se coincide con tal muestra con la visión plasmada en la obra *EuroComRom - Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas* (Martín Peris et al., 2005:8):

“La comprensión de textos escritos es un buen comienzo en el conocimiento de una lengua, (...) presenta tres ventajas muy claras. En primer lugar, el aprendizaje de la lectura es mucho más rápido que el de las otras habilidades comunicativas. En segundo lugar, el texto escrito refleja mucho mejor que el oral las afinidades entre las lenguas románicas – baste con pensar, por ejemplo, en la gran distancia que se da en francés entre la lengua oral y su representación gráfica. En tercer lugar, el dominio de la lectura permite al aprendiente proseguir el estudio de la lengua con cierta facilidad y con mucha autonomía; la lectura de textos por interés personal lo llevará a profundizar sin esfuerzo en el conocimiento de la lengua, haciendo sencillo y asequible el ulterior paso a las otras habilidades lingüísticas.”

7.4. El tratamiento de los falsos amigos como errores de interferencia

Corregir significa incidir en la interlengua de quien aprende un idioma por medio de la interacción escrita u oral y en función del grado de importancia que se le otorga a cada error y se habla en este sentido de la «gravedad del error». Los estudios de análisis de errores se han iniciado con el objetivo pedagógico de definir e individualizar unos criterios que estipulen la gravedad de los errores y que sirvan también a la hora de decidir aquellos errores que demandan más atención. Para ello, la gravedad del error se ha evaluado y analizado en opinión de Fernández López (1988:14) desde:

“(...) los dos polos en que se apoyan las distintas orientaciones metodológicas, (...) el de la «gramaticalidad» o conformidad con la norma lingüística, y (...) el de la «aceptabilidad» o grado de consecución de la comunicación en cada contexto y situación. A estos dos criterios se suelen sumar el de «generalidad» de la regla que se ve afectada y el de frecuencia y distribución del error. De acuerdo (...) con la perspectiva metodológica asumida, se jerarquizan estos criterios haciendo primar los comunicativos o los de corrección.”

La misma autora formula también algunas sugerencias metodológicas respecto al tratamiento del error, fundamentadas en la valoración positiva de éste y “no como algo desterrable” (1995:152). Persigue igualmente poner en evidencia que los errores que responden a criterios “de adecuación” y comunicativos (errores de léxico o discursivos por

desempeñar mayor influencia en la comunicación) son mucho más significativos que los criterios de corrección.

En lo que se refiere a la actitud ante la corrección de errores, en el diccionario de términos clave de ELE (2003, en línea) se describe el siguiente contraste:

“(…) si en tiempos pasados constituía una tarea exclusiva del docente ahora se suele compartir esta responsabilidad con los aprendices mismos. En el tratamiento del error una actitud extremadamente indulgente por parte del docente puede frustrar al alumno, causándole la impresión de que el profesor no se preocupa lo suficiente de su aprendizaje; por otro lado, también se pueden generar procesos de fosilización. En el caso opuesto, un tratamiento obsesivo o recriminatorio puede perjudicar la autoestima del aprendiente y desmotivarlo. Ambos extremos, pues, pueden llevar a situaciones indeseadas. En cambio, una actitud intermedia y positiva por parte de quien corrige, contemplando cuanto de bueno hay en la producción lingüística del aprendiente, reconociendo su esfuerzo y mérito (aun cuando no dé con la respuesta correcta o esperada de antemano), en lugar de limitarse a resaltar o tachar sus errores, puede tener una incidencia mucho más beneficiosa en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, consiguiendo que su interlengua vaya progresando y sus errores, disminuyendo.”

En virtud de todo lo dicho se aprecia que los falsos amigos como errores de interferencia deben ser señalados y corregidos desde las primeras etapas de aprendizaje. Así, los aprendices serán capaces de aprender una lengua extranjera con mayor soltura puesto que se estará implantando en su «dispositivo de adquisición del lenguaje» («Language Acquisition Device» o «LAD»⁴⁸) el desarrollo de su capacidad y aumentará la habilidad de reconocer o identificar los falsos amigos interlingüísticos en textos escritos u orales. Relacionado a ello, para hacer constar la existencia de un falso amigo en la producción de los aprendices han de considerarse los siguientes datos para analizar:

- la corrección gramatical
- la eficacia comunicativa
- la adecuación pragmática

⁴⁸ Concepto formulado por Noam Chomsky en su *Gramática Generativa y Transformacional* que concibe entre la década de los sesenta y setenta del siglo pasado.

7.5. Propuestas para el aula de ELE

Para que los aprendientes logren a largo plazo la autonomía semántica del sistema lingüístico del español que les permita reconocer los falsos amigos y asumirlos adecuadamente se proponen unos procedimientos explícitos al respecto. Esta intención didáctica se basa en lo que exponen Chuquet y Paillard (1989:152):

“Parce qu'ils s'enseignent [les faux amis] habituellement par paires, les faux-amis représentent un cas lexical particulier qui peut donner lieu á des exercices spécifiques.”

Visto que los falsos amigos son unos «enemis cachés», estos ejercicios tienen como fin que el aprendiz sea plenamente consciente de su existencia, y, por ende, que los descubra a ciencia cierta. Los objetivos didácticos subyacentes conciernen entonces a:

- entrenar a los aprendientes de ELE a que sean prudentes, especulen sobre el significado de las palabras y no opten irreflexivamente por la palabra (española) más evidente por la forma
- desarrollar en los aprendientes de ELE los reflejos o instintos precisos para reconocer los falsos amigos y analizar el contexto de su uso, si se da, para averiguar si determinada voz o estructura es un amigo falso o verdadero.

Para conseguir estas intenciones didácticas, se proponen, a continuación, una serie de actividades prácticas de fácil incorporación en el diseño de una unidad didáctica:

- actividades basadas en la recuperación de los falsos amigos que se reparan en la producción de los aprendientes. El trabajo en clase se puede hacer por medio de fichas con los errores copiados y marcados a fin de que los aprendices, en grupo, revisen, argumenten y corrijan. Son actividades que propician el pensamiento crítico y refuerzan el aprendizaje
- actividades basadas en tejer redes léxicas y semánticas para practicar vocabulario nuevo; la técnica de trabajo se hace por medio de las «asociaciones». El objetivo concreto es la activación de léxico y la conciencia, por un lado, sobre las relaciones entre unidades léxicas en español y, por otro, sobre las posibles conexiones interlingüísticas (cognados y falsos amigos).

Modelo:

- «¿Qué palabras nos sugiere esta imagen?»
- «¿Qué otras palabras podrías usar en relación con/en lugar de...?»



- actividades basadas en el trabajo con el diccionario – cognados y falsos amigos con la misma palabra, o sea, la misma palabra puede ser tanto cognado como falso amigo, dependiendo del contexto. Esto implica que al realizar la actividad se deba:
- leer con atención cada frase y después con la ayuda de los diccionarios decidir cuál es el cognado y cuál es el falso amigo
 - para cada uno, escribir la traducción y el ejemplo o definición/expresión que ayuda a saber distinguir entre el cognado y el falso amigo.

Modelo:

Esta **planta** necesita mucha luz y agua para dar en flor.

La **planta** está cerrada por la huelga.

Vivo en la quinta **planta** de este edificio.

Se ha dañado en la **planta** del pie por culpa de los nuevos zapatos.





Cognado/Falso amigo	Palabra	Traducción	Ejemplo, definición, contexto
cognado	<i>planta</i>	<i>plantă</i>	vegetal, ser orgánico
falso amigo	<i>planta</i>	<i>fabrică</i>	instalación industrial
falso amigo	<i>planta</i>	<i>etaj</i>	piso, nivel; «planta baja»
falso amigo	<i>planta</i>	<i>talpă</i>	parte inferior del pie; «fijar las plantas»

1. a. La película está basada en un hecho **real**.
b. La boda **real** se celebró en un lugar fastuoso.
2. a. La **arena** de esta playa es finísima.
b. En aquella **arena** se organizaban los partidos del campeonato nacional.

Cognado/Falso amigo	Palabra	Traducción	Ejemplo, definición, contexto
	real (a)		
	real (b)		
	arena (a)		
	arena (b)		

- actividades basadas en el concepto de «garden path» – consisten en suministrar al aprendiz una oración para su traducción al español. En la oración se introduce un falso amigo como error potencial de interferencia por parte de los aprendices. El error de transferencia de la lengua de origen al español se corrige inmediatamente. Objetivos de este tipo de actividades de producción son:
 - potenciar la conciencia lingüística («consciousness raising») entendida como «control» sobre la lengua. Efecto directo de ello son la soltura y la fluidez en la comunicación.
 - dirigir la atención del aprendiz hacia propiedades particulares del input para el desarrollo de las competencias («realce del input») – facilitar evidencia negativa («negative evidence»), o sea, información metalingüística sobre las formas que no son posibles en el español.
- actividades basadas en la asociación semántica «expresión–imagen» (la imagen como disparador de significado). Objetivo principal es averiguar si el aprendiz es capaz de descubrir/reconocer el significado (expresado mediante un dibujo/una imagen) que corresponde a unas expresiones escritas. Las expresiones contienen un falso amigo que el aprendiente tendrá que identificar también con la ayuda de las imágenes. Este falso amigo se corresponderá con la imagen que no se vincula semánticamente con las expresiones (ejemplo: rum. *cal* – esp. *caballo*). El paso siguiente en el desarrollo de tal actividad sería que el aprendiz intentara corroborar sus deducciones en cuanto al significado de las expresiones al observarlas empleadas en contextos:

- Las taquillas estaban cerradas a cal y canto. No había manera de comprar entradas para el concierto.
- Esta semana he tenido una de cal y otra de arena. Me han concedido la beca pero me han dado solo un plazo de dos días para entregar la documentación.
- La cal viva en contacto con el agua se hidrata y desprende calor.

1. una de cal y otra de arena	2. cal viva	3. a cal y canto
<p>a.</p> 	<p>b.</p> 	
<p>c.</p> 	<p>d.</p> 	

- actividades basadas en la sinonimia. El objetivo definido correspondiente es la activación de vocabulario por medio del reconocimiento y focalización de falsos amigos interlingüísticos en distintos contextos de uso.

Modelo:

Reemplaza la palabra subrayada por un sinónimo que sea un falso amigo en rumano o en inglés:

“Platero es pequeño, peludo, suave (...) que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. (...) Y trotta Platero, cuesta arriba, encogida la grupa cual si alguien le fuese a alcanzar, sintiendo ya la tibieza suave, que parece que nunca llega, del pueblo que se acerca... (...) En las lentas madrugadas de invierno, (...) Platero, harto de dormir, rebuzna largamente. (...) Míralos, Platero, tirados en todo su largor, como tienden los perros cansados el mismo rabo, en el sol de la acera. La muchacha, estatua de fango, (...) arranca la hierbaza seca a que sus manos, negras como el fondo de un puchero, alcanzan.” (fragmento de *Platero y yo*, Juan Ramón Jiménez)

Solución:

suave → blando ≠ rum. blînd/blîndă (manso/mansa)/ing. bland (soso/sosa)

grupa → anca ≠ rum. Anca (nombre propio femenino)

madrugada → alba ≠ rum. alb/albă (blanco/blanca)

fango → lodo ≠ ing. lode (filón)

Las actividades sugeridas reflejan, en resumidas cuentas, un punto de vista conforme al que ningún elemento o dimensión del lenguaje debe abordarse de forma aislada (meramente por medio de listas y glosarios, por ejemplo). Además, todos los aspectos del estudio del lenguaje se deben integrar en los textos que componen las unidades comunicativas. Y a partir de las unidades comunicativas pueden tratarse los argumentos fonéticos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos de las unidades lingüísticas.

Al sintetizar, se defiende agregar los falsos amigos en la realización de tareas:

- comunicativas/con un objetivo – tareas que implicarían llevar a cabo actividades habituales (preparar un viaje o reconstruir una biografía, por ejemplo) o tareas con una finalidad determinada (solucionar un problema médico)
- de aprendizaje metacomunicativo – deducir, por ejemplo, la organización de las categorías nominales o contrastar técnicas y tácticas de aprendizaje.

Dicho de otra manera, los falsos amigos deben ser vistos como posibles herramientas para llevar a cabo actividades de aula que supongan:

- la atención sobre la forma
- la atención sobre el significado
- la atención sobre las equivalencias potenciales
- la atención sobre las posibles incidencias en la lengua

Esto es, calcular aquellos parámetros de proximidad lingüística establecidos sobre “la experimentación científica de su uso para que el aprendiz pueda alcanzar la competencia comunicativa.” (Fidalgo Enríquez, 2016:69)

Para finalizar este apartado, se hará referencia a una conclusión de Wilczynska (1989:186) en cuanto a la idoneidad de cualquier actividad práctica que dé lugar a la conciencia y reflexión de la expresión en una lengua extranjera:

“Il ne faut pas oublier que l'étudiant ne pourra être considéré hors de danger de contamination sémantique tant qu'il ne sera pas à même de respecter le sens étranger dans une situation de communication spontanée. Dans ce champ, toutes les techniques qui favorisent l'autonomie de l'expression en LE au détriment du transcodage pur et simple semblent donc recommandées.”

7.6. Conclusiones al estudio empírico de los falsos amigos

Tal como se ha indicado en la parte introductoria de la tesis doctoral, las consideraciones en cuanto al tópico de los falsos amigos interlingüísticos se han resumido en preguntas de investigación a partir de las cuales se ha formulado el objetivo principal de trabajo: demostrar la importancia y validez de los falsos amigos en la clase de ELE.

Para ello se ha puesto en práctica el presente estudio empírico de cuyos resultados se extraen unas conclusiones. En primer lugar, los resultados obtenidos demuestran que los falsos amigos interlingüísticos suponen una dificultad de aprendizaje para los dos grupos de estudiantes de ELE de nivel intermedio y correspondiente al marco de ELE para fines académicos. Además, se ha mostrado que, al no tener la conciencia lingüística de lo que son los falsos amigos interlingüísticos, los estudiantes tienden a situarse muchas veces por encima de los que es su conocimiento real. En otras palabras, sus opciones denuncian la creencia de conocer o deducir positivamente el significado de una palabra o estructura que,

en realidad, es oculto para ellos. Esta sobrevaloración se da a fuerza de la semejanza formal, en este trabajo, de naturaleza gráfica.

Igualmente, los resultados delatan la situación de analogía o influencia interlingüística en forma de interferencia entre las lenguas en contacto estudiadas. En el proceso de la analogía distinguen dos elementos: por una parte, la operación de asociar las formas y, por otra, el resultado de la asociación, la forma creada por el aprendiente para expresar su pensamiento. Tal proceso de asociación de unidades formales lingüísticas es casi inevitable y, posiblemente, universal. Por el contrario, el resultado de la analogía es individual y depende, en gran medida, de los mecanismos disponibles para realizarla. En este sentido, la «hipótesis de la equivalencia» conduce a los estudiantes a que hagan identificación de significado por la similitud formal. Ante tal situación se cree necesaria la intervención didáctica para una solución del problema.

Así, al tomar muy presente el grado de conciencia sobre el asunto investigado, se ha comprobado que resulta oportuno facilitar algún tipo de información metalingüística que permita al aprendiz efectuar un procesamiento más amplio de una cuestión problemática. La cuota alta de reacciones positivas a la hora de solucionar los problemas planteados durante la aproximación experimental posterior a la toma de datos responde a la pregunta de si aportar un análisis metalingüístico explícito de los falsos amigos interlingüísticos en el aula optimiza la comprensión, la expresión y la comunicación en la lengua española y, por tanto, propicia el aprendizaje. Impulsar la conciencia lingüística ha hecho ostensible la percepción consciente de la interrelación entre lenguas en contacto, sobre todo en el caso de los estudiantes del segundo grupo para quienes la relación interlingüística no era tan evidente. De esta manera, los resultados de la presente labor coinciden con el punto de vista de Meara (1993:289) quien también alude al uso de instrucciones metalingüísticas sucintas en los casos en los que no es muy visible una conexión directa entre la lengua de origen y la lengua meta:

“(…) it might make more sense (…) to deliberately equip learners with a small meta-language which allows them to cope with typical communication problems by negotiating the words they need to express their meanings.”

En directa relación a la cita anterior vienen las palabras de Swan (1997:179) cuando habla de las implicaciones de aula consecuentes a la acción de despertar la

conciencia lingüística en el aprendiz de modo que pueda hacer uso de las similitudes y diferencias reflexivamente:

“Clearly, the more aware learners are of the similarities and differences between their mother tongue and the target language, the easier they will find it to adopt effective learning and production strategies. Informed teaching can help students to formulate realistic hypotheses about the nature and limits of crosslinguistic correspondences...”

Referente a las propuestas de actividades prácticas se persiguen dos objetivos. Por una parte la mejor comprensión de los falsos amigos y, por otra, una mayor atención sobre este fenómeno en la lengua. De todo ello se busca la reflexión necesaria para el desarrollo del léxico receptivo y productivo de los aprendices.

Como errores de aula, los falsos amigos deben tratarse conforme vayan surgiendo en la interlengua de los aprendices (la versión débil o explicativa de la hipótesis del análisis contrastivo). Esto conlleva por parte de los docentes las siguientes acciones:

- seleccionar los falsos amigos para su tratamiento didáctico en función de los temas, situaciones comunicativas y el alcance funcional (qué se puede aprender con ellos) y, respectivamente, de los textos orales y escritos de acuerdo con cada nivel según MCER
- enseñar los falsos amigos de forma gradual al tenerse en cuenta criterios como la frecuencia y la disponibilidad léxica en determinados contextos. A tenor de ello, distinguir los falsos amigos como errores transitorios o permanentes, colectivos o individuales, fosilizados o fosilizables
- contextualizar conforme a la interlengua de los aprendices, esto es ajustar léxico y estructuras morfo-sintácticas a un contexto determinado de uso
- decantarse por una orientación deductiva a la enseñanza. Al preparar contextos de uso auténticos se experimenta mejor la presencia de los falsos amigos y se pueden prever y corregir los posibles fallos comunicativos.

En correspondencia con todo lo anterior, se vuelve a subrayar lo necesario de tratar a tiempo un aspecto psico-lingüístico que, por el embrollo que puede originar, puede asimismo estropear y retrasar el desarrollo comunicativo (Maldonado García y Gavrishyk, 2016:50). De ahí la merecida atención por parte del docente de ELE al respecto:

“False friends are and will continue causing all sorts of difficulties to learners of L2. For example the violation of lexical combinability or stylistic compatibility, matching words in the utterance. These aspects complicate the perception of speech – during reading (written perception) and especially during listening (oral perception of discourse) and can seriously complicate the work of those involved in the translation, as false friends can lead to misunderstandings of the text or speech and in fact, delay the process of language development and acquisition.”

Y a modo de concluir este apartado, sirve la visión de Pérez Velasco (2001:382) según el que:

“...una de las mejores definiciones del fenómeno de los falsos amigos se puede hallar en los manuales de retórica. La paronomasia, el pariente poético de la paronimia lingüística, se define como la vecindad por la presencia o por el reenvío implícito, de palabras que tienen cierta semejanza fónica, independientemente del parentesco etimológico, pero que son diferentes en cuanto a significado. Junto a algunos casos, casi institucionalizados como *qui s'excuse, s'accuse*, (...) o el español *donde dije digo, digo Diego*, cuya desviación original ya han dejado de percibir los hablantes, hay muchos casos de invención extemporánea individual: los juegos de palabras, fuente de comicidad, de sátira, de humor o el pasatiempo divertido y sin pretensiones. (...) El placer por jugar con las formas, fruto de la creatividad humana, puede ser relacionado con el fenómeno de los falsos amigos, en cuanto a sus resultados. Los alumnos crean juegos de palabras de los que no son conscientes, pero cuyos resultados podrían compararse a los ejemplos citados anteriormente.”

A propósito de lo que se ha citado más arriba se pueden formular preguntas de carácter conclusivo, estos es, no tanto para encontrar respuestas puntuales y detalladas como para concienciar lo propio y complejo del fenómeno de los falsos amigos:

- ¿Cuál es la tipología más apropiada de los falsos amigos?
- ¿A qué metodología de trabajo se debería recurrir para tratar los falsos amigos en la enseñanza?
- ¿Es objetivamente cardinal conocer el origen o etimología de los falsos amigos?
- ¿Se justifica demarcar conceptualmente un fenómeno que no atañe solamente al nivel gramatical de la lengua como sistema, sino también al intercambio lingüístico y cultural concreto?

- ¿Qué tipo de propuesta de diccionario de falsos amigos abarcaría aquellas particularidades aludidas en escritos preliminares?

Ante esta última pregunta y dado también el objetivo práctico de la presente tesis doctoral como aquellos criterios para la elaboración de un diccionario de falsos amigos (apartado 5.3.4), en la siguiente Tabla 28 se expone la propuesta de un diccionario bilingüe contrastivo rumano-español con la finalidad principal de un diccionario de aprendizaje y, por ende, de una herramienta de uso en la clase de ELE. Las cuestiones que se plantean para el contenido del diccionario conciernen a la unidad de tratamiento lexicográfico, dada la diversidad de soluciones: desde la inclusión de afijos hasta sintagmas y modismos. En el diccionario se partirá del lema y se incluirán en el artículo palabras y estructuras que encierren la posibilidad de ocasionar un falso amigo. Las entradas se corresponderán a la forma rumana, pero las informaciones contenidas en el artículo se redactarán en español. Dado que el objetivo del diccionario es resaltar las diferencias entre términos con grafías muy similares pero pertenecientes a lenguas diferentes, el artículo tendrá una estructura discursiva comparativa. Se dirá a qué corresponde la forma rumana en español. Así, los artículos serán breves disertaciones en cuanto a la demarcación precisa entre las voces. En síntesis, el diccionario englobará datos lingüísticos sobre la fonética y ortografía, sobre rasgos morfo-sintácticos y léxico-semánticos, sobre los contextos de uso de los vocablos, sus equivalencias y los posibles errores a causa de la interferencia.

Prototipo de diccionario de falsos amigos rumano-español	
vocablos que se incluyen	algunos ejemplos
aque­llos en los que la sílaba tónica es distinta en español (falsos amigos fonéticos)	rum. nostalg ia , sf. – nostalgia, sf. (*la nostalg ía) rum. telef on , sn. – teléfono, sm. (*el telef o no) rum. fert il (voz aguda) – fértil (voz llana → tierra *fert il)
aque­llos que poseyendo gran semejanza gráfica se diferencian en algunas grafías (falsos amigos gráficos)	rum. circumstan ț ă, sf. – circunstancia, sf. (*la circum m stancia) rum. a mobil iz a – movilizar (*mob il izar) rum. a (se) intersec t a – intersecar(se) – *intersec t ar(se)
aque­llos en los que, pese al parecido gráfico, el género gramatical del equivalente español es distinto	rum. planet ă , sf. – planeta, sm. (* la planeta) rum. culoare, sf. – color, sm. (* la color) rum. axiom ă , sf. – axioma, sm. (* la axioma)


(falsos amigos gramaticales)	rum. crap, sm. – carpa, sf. (*el carpa)
<p>aqueellos que presentan regímenes sintácticos distintos</p> <p>(falsos amigos gramaticales)</p>	<p>rum. a traduce din... în... – traducir de... a... (traducir de... *en...)</p> <p>rum. a participa la o ședință/reuniune – participar en una reunión (participar *a...)</p> <p>rum. teamă de întuneric – temor a la oscuridad (temor *de la oscuridad)</p>
<p>aqueellos que tienen un significado completamente distinto al de su homónimo español</p> <p>(falsos amigos semánticos totales)</p>	<p>rum. rană, sf. (herida, llaga) ≠ rana, sf. (batracio)</p> <p>→ dilucidar el asunto de los posibles falsos amigos a través de las expresiones idiomáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>no ser rana alguien</i> (ser notable en algo) - <i>cuando las ranas críen pelo</i> (nunca) ~ când o face plopul mere și răchita micșunele/la paștele cailor!/când va face spînul barbă - <i>le salió rana</i> (lenguaje familiar): «le salió lo que no esperaba», le salió mal un asunto (~ a da chix) o le salió mala o traidora una persona (~ a fi o iudă) 
<p>aqueellos que tienen un significado parcialmente distinto al de su homónimo español</p> <p>(falsos amigos semánticos parciales)</p>	<p>rum. a acorda – 1. = acordar (un instrumento musical); 2. = acordar (conceder, otorgar): El jurado le ha acordado el galardón por la singularidad de su letra; 3. ≠ acordar (convenir, pactar, concertar): «acordar una entrevista/una cita» (<i>a stabili, a hotărî, a decide</i>); 4. ≠ acordarse (traer a la memoria – <i>a-și aminti</i>): Siempre os acordáis de las citas con nuestros inversores.</p>

TABLA 28. Prototipo de diccionario bilingüe contrastivo rumano-español

CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

La primera intención de este trabajo de tesis doctoral ha sido probar y justificar la importancia de los falsos amigos interlingüísticos cuando se aprende español como lengua extranjera. Dada su alta incidencia en la producción, los falsos amigos interlingüísticos son herramientas válidas y útiles para facilitar el acceso en todos los compartimentos de la lengua. Partiendo de esta intención inicial se han concretado tres objetivos, que han sido explicitados en el primer capítulo, y en función de los cuales se delimitan las conclusiones.

Los objetivos de trabajo han sido:

- **Objetivo teórico:** proporcionar aspectos relevantes tocante a la tipología de los falsos amigos como interferencias (inter)lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

En el *Problema de investigación* (tercer capítulo) se ha aportado una definición de los falsos amigos y se ha señalado el origen de este fenómeno entre lenguas en contacto. Como soporte teórico se han revisado en los *Fundamentos teóricos* (quinto capítulo) las contribuciones de la perspectiva contrastiva y también se han mirado los aportes del enfoque plurilingüe al estudio de lenguas extranjeras y cómo se adaptan a la presente propuesta de tesis doctoral. En conjunción con la teoría y con los resultados extraídos posteriormente de la experiencia práctica (séptimo capítulo), se ha certificado la necesidad de reconocer los falsos amigos como recurso facilitador en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De tal modo se ha cumplido con el objetivo teórico de la investigación al dejar visibles los contextos de incidencia de los falsos amigos interlingüísticos, de ahí su importancia y validez didáctica en la clase de ELE.

- **Objetivos didácticos:** van dirigidos a la conciencia lingüística y las creencias en relación directa con el tema de investigación y, consecuentemente, a las actividades didácticas para abrir una reflexión en el aula que permita dicha conciencia acerca de la existencia de los falsos amigos

Los falsos amigos son observables en todos los contextos y los registros lingüísticos y comunicativos. A la luz de ello, se han diseñado instrumentos (cuestionarios) para la toma de datos que se han incluido en los *Apéndices*. En *Cuestiones metodológicas*

(sexto capítulo) se han mostrado los criterios de determinación y confección de las herramientas de trabajo, su contenido y su estructura. Con el corpus recogido se ha demostrado que los falsos amigos son una parte constitutiva de las estructuras correspondientes a cada nivel lingüístico y no un fenómeno aislado o accidental. Los cuestionarios han sido la base para la propuesta didáctica desarrollada en la ulterior aproximación experimental. Observación primordial de la aproximación experimental ha sido que la conciencia de una manifestación en la lengua eleva el grado de interés y atención en el aprendizaje.

Asimismo, a partir de los elementos componentes de las herramientas de trabajo, en el *Análisis de datos y resultados* (séptimo capítulo) se han mostrado los resultados del estudio que podrían simplificarse en que la identificación errónea de los falsos amigos gira en torno al porcentaje de 50%. Su alta presencia demuestra, por tanto, que también han de ser tenidos en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se han sugerido, así, actividades de aula que faciliten la recuperación de los falsos amigos como recursos didácticos.

En base a los resultados obtenidos, se han planteado estrategias didácticas oportunas para el tratamiento de los falsos amigos cuando se aprende ELE:

- examinar los conceptos referentes a los falsos amigos interlingüísticos para facilitar su recuperación
- establecer la frecuencia de uso e ir de lo más productivo a lo menos productivo
- explicar lo que subyace a la incidencia de los falsos amigos en el proceso de aprendizaje
- utilizar la lengua materna o el inglés como «lengua puente» en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera
- proporcionar actividades con falsos amigos en colocaciones léxicas y contextuales
- compartir las creencias y experiencias prácticas sobre el fenómeno de los falsos amigos

Se aprecia que se ha mostrado muy evidente la necesidad del aprendiz de ELE de recibir un tratamiento explícito sobre los falsos amigos interlingüísticos. Con este propósito es preciso que el docente cuente con las herramientas adecuadas. El escaso tratamiento que se les concede a los falsos amigos en el MCER y en el PCIC, asimismo, el

no compartir una lengua de origen entre los actantes implica que no sean enseñados explícitamente en el aula de ELE, si bien la diferencia semántica de formas parecidas genera errores y gazapos con los que se puede pensar en tareas atractivas para los aprendientes.

- **Objetivo práctico:** plantear un prototipo de diccionario contrastivo de falsos amigos rumano-español

En el cuerpo de la tesis doctoral (apartado 5.3.4.) se ha destacado que en la ideación de un diccionario bilingüe se deben tener presentes varios parámetros:

- un marco teórico para la lexicografía bilingüe
- las funciones del diccionario bilingüe – de consulta y utilización didáctica
- los usuarios del diccionario bilingüe.

Con relación a este último parámetro ha derivado el objetivo práctico de la tesis doctoral. Como los usuarios despliegan características variadas, difieren también las necesidades en lo que atañe al contenido de un diccionario.

Al analizar los datos recogidos a través de los instrumentos de trabajo se ha podido comprobar que los falsos amigos representan un «conflicto» entre idiomas en contacto. Por ende, se ha apreciado que un diccionario bilingüe de falsos amigos completaría las necesidades de aprendizaje al intervenir considerablemente en desvanecer las posibles dudas de selección y uso lingüístico.

Asimismo, se han puesto en evidencia los elementos que deben estimarse a la hora de crear tal diccionario:

- el equivalente de la entrada/del ítem
- la ordenación de los ejemplos
- proporcionar contextos claros de uso

La lengua materna u otra controlada pueden constituirse como un vehículo válido para el aprendizaje de español como lengua extranjera. La presente investigación ha ofrecido elementos sobre los falsos amigos que ocurren con frecuencia en el estudio del español por parte de aprendices plurilingües en dos contextos de enseñanza de ELE, y abre una vía de solución a este tipo de interferencias:

1. enseñanza explícita de los falsos amigos
2. del punto anterior deriva la conciencia lingüística de una manifestación: los falsos amigos actúan como «máscaras» lingüísticas que deforman el verdadero significado de una palabra y dan lugar a situaciones confusas a derivación de su interpretación errónea. Se hace, pues, necesario tomar conciencia acerca de la importancia de los falsos amigos ya que resulta conveniente que los aprendientes sean capaces de vislumbrar la complejidad que estos entrañan cuando se aprende una lengua extranjera
3. implicaciones didácticas que permitan al aprendiz comprender el problema emanado del parentesco entre lenguas en contacto y la suposición de que la similitud formal de léxico y estructuras propicia siempre el aprendizaje, cuando en realidad muchas veces lo obstaculiza. Sobre el carácter controvertido de la proximidad lingüística Andrade Neta (2012, en línea) sostiene:

“(...) la proximidad tipológica entre las lenguas, (...), es un factor positivo en el proceso de aprendizaje, (...) es también una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el español) y la lengua materna...”

➤ **Futuras líneas de investigación**

Esta investigación, como cualquier otra, da lugar a la continuidad y profundización en el tema de la enseñanza de los falsos amigos en el aula de ELE.

Visto que la indagación del presente trabajo está circunscrita exclusivamente a la comprensión y producción de falsos amigos interlingüísticos en textos escritos, sería interesante también examinar los resultados de un tratamiento sobre el mismo tópico en actividades de comprensión y expresión de las producciones orales.

Igualmente, al considerar las aportaciones de los propios aprendices en cuanto a la naturaleza de los falsos amigos, se podría concretar un estudio sobre los falsos amigos intralingüísticos en las realizaciones de los aprendices de ELE. Del mismo modo, representarían temas de exploración:

- los falsos amigos en el proceso de ELE en el plano de las frases idiomáticas entre español y rumano/español e inglés
- los falsos amigos en el proceso de ELE en el ámbito jurídico

- los falsos amigos kinestésicos en el proceso de ELE – al igual que el lenguaje verbal, el no verbal también varía de una cultura a otra. Asimismo, los gestos humanos son polisémicos y, a menudo, el comportamiento no verbal se opone al verbal en lugar de enfatizarlo; una muestra al respecto es «hacer higa», un gesto que consiste en extender el dedo pulgar entre el índice y el corazón, con el puño cerrado. En países como España y Rumanía es considerado un ademán indecoroso, en Brasil, en cambio, cumple con funciones similares a las de «cruzar los dedos» (señal de buena suerte y para ahuyentar los malos espíritus), mientras que en Serbia se le da el significado de «nada».
- los falsos amigos en el proceso de ELE como expresión de las interferencias retroactivas (cuando el español influye en lo aprendido con anterioridad; ejemplo: *cinco minutos más* → **five minutes more* por *five more minutes*)
- los falsos amigos y los cambios semánticos originados por los fenómenos de la metáfora, la metonimia, la generalización y la especialización, la jerga y el argot. A modo de ejemplificar se ilustran las siguientes situaciones:
 - o las metáforas son tropos que se emplean para comparar una cosa con otra sin que tengan relación alguna. Esto es, implican «la traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita» (DRAE), como en *ser un mirlo blanco*, *estar hecho un brazo de mar*, etc.⁴⁹ Cuando estos usos metafóricos no concuerdan en dos o más lenguas, surgen los falsos amigos. Por ejemplo, los términos esp. *pera* – rum. *pară* – ing. *pear* – hol. *peer* son signos formales para representar una misma fruta, por tanto estas palabras no son falsos amigos. Pero sí lo son cuando en español se usa la palabra *pera* como metáfora: *ser la pera* (ser excepcional/extraordinario).
 - o el contexto y la intención comunicativa hacen que abunden las voces y expresiones procedentes de jerga y argot. Es así que palabras como *camello*, *pirámide*, *chocolate* o *mula*⁵⁰ adquieren el valor de falsos amigos interlingüísticos cuando en español se usan con el significado de *narcotraficante*, *droga* (tipo de alucinógeno), *heroína* y *mentira* (en Argentina) respectivamente.

⁴⁹ esp. *mirlo* – rum. *mierlă*; esp. *brazo* – rum. *braț*; esp. *mar* – rum. *mare*

⁵⁰ esp. *camello* – rum. *cămilă* – ing. *camel* – hol. *kameel*; esp. *pirámide* – rum. *piramidă* – ing. *pyramid* – hol. *piramide*; esp. *chocolate* – rum. *ciocolată* – ing. *chocolate* – hol. *chocolade*; esp. *mula* – ing. *mule*

- el idioma español – diferencias entre tres fenómenos interlingüísticos: el spanglish (*remembrar*), el cambio de códigos (*estoy busy*) y los falsos amigos (*aplicación ≠ application*)

En el *Estado de la cuestión* (cuarto capítulo) se ha pasado revista a distintas otras investigaciones interesadas en el tema de los falsos amigos. Así, se podría ir detrás de las aproximaciones en el ámbito de la Didáctica a la hora, por ejemplo, de fabricar materiales de enseñanza de léxico y estructuras de falsos amigos y diseñar contenido y estrategias para su desarrollo didáctico.

Son líneas de investigación para estudios próximos dado que exceden los límites e intención de la presente tesis. No obstante, se opina que se ha hecho patente en este trabajo el objetivo general del estudio, esto es, justificar la importancia de la enseñanza de los falsos amigos interlingüísticos en las aulas de ELE.

GENERAL CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH LINES

The main purpose of this PhD thesis has been to give reason for the importance of a linguistic phenomenon affecting different languages: the false friends when learning Spanish as a second foreign language. Given its high incidence in the students' production, false friends can be used as valid and useful tools for a way to gain access to all compartments of the tongue. In the light of this initial intention there have been identified three objectives set out in the first chapter, and on the basis of which the thesis conclusions are delimited.

The work objectives have been:

- **theoretical objective:** to provide relevant aspects regarding the type of false friends as interlinguistic interferences when teaching and learning a foreign language

The third chapter of the thesis (*The research problem*) has provided the definition of false friends and, as well, the origin of this phenomenon among languages in contact has been pointed out. As theoretical support, in the fifth chapter there have been reviewed the contributions of Contrastive Linguistics. Also, there have been looked through the concepts of plurilingual approach to the study of foreign languages and how they adapt to this proposal for a doctoral thesis. In conjunction with the theory and the results subsequently extracted from the practical experience (seventh chapter) it has been certified the need to recognize false friends as a facilitator resource in the process of learning a foreign language. Thus, it has been complied with the theoretical goal of the research by making visible the contexts of the incidence of interlingual false friends, hence their importance and validity in the Spanish classroom.

- **didactic objectives:** they address the linguistic awareness and beliefs in regard with the research topic and, consequently, the educational activities for the class reflection that allows the consciousness of the existence of false friends

False friends are observable in all linguistic and communicative contexts. Consequently, there have been designed work instruments (questionnaires) for data collection (Appendices). In the sixth chapter of methodological issues there have been

shown the criteria for determining the content and organization of the working tools. With the collected data it has been verified that false friends are constituent parts of structures of each language level and not an isolated or accidental phenomenon. The questionnaires have been the starting point for a didactic proposal performed in class as consecutive of the investigation. The principal observation by dint of the experimental approach has been that the consciousness of a linguistic fact raises the level of interest and attention during learning.

In addition, after analyzing the students' contributions, there have been exposed the results of the study in its seventh chapter. These results can be simplified in that the misidentification of false friends revolves around the percentage of 50%. Its high presence makes obvious, therefore, that they also must be taken into account in the teaching and learning of foreign languages. Accordingly, there have been suggested some classroom activities to facilitate the recovery of false friends as teaching resources.

Based on the results obtained, there have been proposed teaching strategies for the treatment of false friends when learning Spanish as a foreign language:

- to examine the concepts concerning interlingual false friends for their easy retrieval and identification
- to set the frequency of use and go from the most productive to less productive
- to explain what lies behind the incidence of false friends in the learning process
- to use the native language or English as a «bridge language» in the process of teaching and learning Spanish as a foreign language
- to provide activities with false friends in lexical and contextual collocations
- to share the beliefs and practical experience on the phenomenon of false friends

It is appreciated that light has been cast on the need of apprentices to receive an explicit treatment on interlingual false friends. For this purpose it is necessary that the teacher takes into account the suitable tools. The limited treatment that is granted to the false friends in the CEFR and the PCIC and the different origin language between actants imply the lack of an explicitly taught in the language classroom, although the semantic

difference of similar forms generate errors and blunders by means of which one could think of attractive tasks for learners.

- **practical objective:** to contemplate a prototype of a contrastive dictionary of false friends between Romanian and Spanish

In the body format of the doctoral thesis (section 5.3.4) it has been stressed that in devising a bilingual dictionary there should be considered several parameters:

- a theoretical framework for the bilingual lexicography
- the functions of a bilingual dictionary – of consultative and educational use
- the users of a bilingual dictionary

In direct relation to the latter parameter it has been derived the practical aim of the doctoral thesis. As users deploy various features, their needs also differ in respect of the contents of a dictionary.

By analyzing the data collected through the work instruments it has been shown that false friends represent a «conflict» between languages in contact. Therefore, it has been estimated that a bilingual dictionary of false friends would complete the learning needs by considerably intervening to dispel any doubts regarding the linguistic selection and language use.

Also, there have been highlighted the elements that should be valued when creating such a dictionary:

- the equivalent of the input/item
- management of the examples
- provide clear contexts of use

The mother tongue or English as a «bridge language» can be valid vehicles for learning Spanish as a foreign language. This research has offered elements about false friends that frequently occur in the production of plurilingual learners in two contexts of teaching Spanish, and proposes a way to solve this kind of interference:

1. an explicit teaching of false friends
2. from the previous point it derives the linguistic consciousness of an evidence: the linguistic false friends act as «masks» that distort the true

meaning of a word and lead to confusing situations because of their misinterpretation. So, it is necessary the awareness of the importance of false friends as it is convenient that learners be able to glimpse the complexity that these entail when learning a foreign language

3. educational implications that allow learners to understand the problem emanated from the kinship between languages in contact and, as well, the assumption that formal similarity of vocabulary and structures always favours the action of learning, when in fact it is often a hindrance to it. On the controversial nature of linguistic proximity Net Andrade (2012, online) states:

“(…) la proximidad tipológica entre las lenguas, (…), es un factor positivo en el proceso de aprendizaje, (…) es también una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el español) y la lengua materna…”

➤ **Futures lines of investigation**

This study, like any other, leads to the continuity and deepening of the subject matter of teaching of false friends in the language classroom.

Given that this work is confined exclusively to the understanding and production of interlingual false friends in written texts, it would also be interesting to examine the results concerning the same topic in activities of oral productions.

Similarly, judging by the contributions of the learners themselves about the nature of false friends, a study on intralingual false friends could be factored in. Likewise, the following may represent exploration topics:

- false friends in the process of learning Spanish in view of the idiomatic phrases between Spanish and Romanian/Spanish and English
- false friends in the process of learning Spanish in the legal field
- kinesthetic false friends in the process of learning Spanish – nonverbal language/communication, like verbal language, can vary from one culture to another. Human gestures are polysemous as well and often a nonverbal behavior is opposed to the verbal one instead of emphasizing it; a sample in this regard is *hacer higa*, a gesture with the hand clenched and the thumb between

the index and middle finger. In countries such as Spain and Romania it is viewed as an unseemly movement, in Brazil, however, stands out for *cross your fingers* (a sign of good luck and against evil spirits), while in Serbia has the meaning of “nothing”.

- false friends in the process of learning Spanish as an expression of retroactive interference (when Spanish language influences over what was previously learnt; example: *cinco minutos más* → **five minutes more* for *five more minutes*)
- false friends and semantic changes caused by the phenomena of metaphor, metonymy, generalization and specialization, jargon and argot. Two examples can be illustrated:
 - o metaphors are tropes that are used to compare one thing to another without having any relationship. That is, it is involved the change of the denotative meaning of a word to a connotative one by means of a tacit comparison (*ser un mirlo blanco, estar hecho un brazo de mar, etc.*). When these types of metaphorical uses do not coincide in two or more languages, false friends can occur. For example, the following terms esp. *pera* – rum. *pară* – ing. *pear* – hol. *peer* are formal signs to represent the same fruit, so these words are not false friends. But they do earn this value when the Spanish word *pera* is used as a metaphor: *ser la pera* (to be exceptional/extraordinary).
 - o the context and the communicative intention make words and expressions from jargon and slang abound. Thus, items like *camello, pirámide, chocolate* or *mula* may acquire the value of interlinguistic false friends when they are used in Spanish with the meaning of *narcotraficante, droga* (type of hallucinogen), *heroína* and *mentira* respectively.
- the Spanish language – interlinguistic differences between three phenomena: Spanglish (*remembrar*), changing codes (*estoy busy*) and false friends (*aplicación* ≠ *application*)

The fourth chapter (*Related Work*) of the thesis has summarized the relevant investigations interested in the subject of false friends. Thus, it can be useful to follow the

steps of the various approaches in the field of teaching when manufacturing didactic materials that incorporate false friends in the design and contents of the teaching units.

They are lines of research for future studies since they exceed the limits and intention of this thesis. Its overall objective, however, has been clear, that is, to defend the importance of teaching interlingual false friends in the Spanish classroom.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA Y CONSULTA

AHUMADA, Ignacio, 2006, *Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los actuales diccionarios de lengua*, Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, Granada, artículo disponible en http://www.ugr.es/~hum430/Actas_XI_Jornadas.pdf; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

ALVAR EZQUERRA, Manuel, 1993, *Lexicografía descriptiva*, Bibliograf, Barcelona; [última fecha de consulta: 05.06.2016]

ÁLVAREZ LUGRÍS, Alberto, 1997, *Os falsos amigos da traducción, Criterios de estudio e clasificación*, Serie Humanidades e Ciencias Xurídico-Sociais, número 10, primera edición, Universidad de Vigo; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

ALEXOPOULOU, Angélica, 2006, *Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante No Nativo: una Nueva Perspectiva*, Porta Linguarum, número 5, págs. 17-35; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

ANDRADE NETA, Nair Floresta, 2012, *Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*, Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, disponible en http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores, 1983, *Recensiones a La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, E.L.U.A., número 1, págs. 325-342, disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6687#vpreview>; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

BAILINI, Sonia, 2013, *La competencia plurilingüe en los aprendientes de lenguajes afines: ¿Un potencial o un límite?*, Revista Nebrija 13, disponible en línea: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-competencia-plurilingue-en-aprendientes-de-lenguajes-afines>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

BATTANER ARIAS, Paz, 2000, *Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula*, ASELE, Actas XI, Centro Virtual Cervantes, págs. 61-90, artículo disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

BLANCO PICADO, Ana Isabel, 2012, *El error en el proceso de aprendizaje*, Cuadernos Cervantes, disponible en línea: http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, 1900, *Entre naranjos*, novela, disponible en http://www.espacioebook.com/sigloxx_98/blasco/BlascoIbanez_EntreNaranjos.pdf; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, 1900, *Printre portocali*, traducción al rumano, 1985, Biblioteca pentru toți, Minerva, București; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús, RAMÓN TRIVÉS, Francisco, HERAS DIEZ, Florentino, 1998, *Diccionario francés-español de falsos amigos*, Universidad de Alicante Publicaciones, Alicante; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

CARROLL, Susanne, 1992, *On cognates*, [Second Language Research](#), volume 8, número 2, págs. 93-119; [última fecha de consulta: 23.05.2016]

CAVALLI, Marisa/COSTE, Daniel/CRİȘAN, Alexandru/VAN DE VEN, Piet-Hein, 2009, *Plurilingual and intercultural education as a project*, Language Policy Division, Council of Europe, disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

CEOLIN, Roberto, 2003, *Falsos amigos estruturais entre o português o castelhano*, IANUA, número 4, págs. 39-48, disponible en <http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04.pdf>; [última fecha de consulta: 16.06.2016]

CHACÓN BELTRÁN, Rubén, 2000, *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: El efecto del énfasis en la forma lingüística en el aprendizaje de Cognados falsos*, tesis doctoral, fondos digitales de Universidad de Sevilla, disponible en <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/347/la-ensenanza-del-vocabulario-en-ingles-com/>; [última fecha de consulta: 23.05.2016]

CHACÓN BELTRÁN, Rubén, 2004-2005, *The effects of focus on form in the teaching of Spanish-English false friends*, págs. 65-79, Resla, Madrid; [última fecha de consulta: 23.05.2016]

CHUQUET, Hélène y PAILLARD, Michel, 1989, *Approche linguistique des problèmes de traduction. Anglais – Français*, Ophrys, Paris; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CONDE NOGUEROL, María Eugenia, 2009, reseña a: Josefina Prado Aragonés, 2009, *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades 1 y 2*, Granada, Grupo Editorial Universitario, en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7663/1/RL_15_2009_rec-3.pdf; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

Consejo de Europa, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CORDER, Stephen Pit, 1967, *The significance of learners' errors*, International Review of Applied Linguistics 5, págs. 161-169, disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDSF&ED019903.pdf>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CORDER, Stephen Pit, 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, disponible en <https://es.scribd.com/doc/48273630/Error-Analysis-and-Inter-Language-by-S-P-Corder>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CORDER, Stephen Pit, 1992, *Introducción a la Lingüística Aplicada*, versión en español, Limusa, México; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CUENCA VILLAREJO, Miguel, 1987, *Diccionario de términos equívocos (falsos amigos): inglés-español-inglés*, Alhambra, Madrid; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

CUMMINS, James, 1979, *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*, Bilingual Education Paper Series, volumen 3, número 2, Los Ángeles; [última fecha de consulta: 05.06.2016]

CUMMINS, James, 1983, *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*, versión en español, *Infancia y Aprendizaje* (revista electrónica), págs. 37-68; [última fecha de consulta: 05.06.2016]

DARRAGH, Glenn, 2003, *Falsos amigos. False friends (inglés-español)*, tercera edición, Stanley, Irún; [última fecha de consulta: 10.06.2016]

DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, María José, 2001, *En torno al concepto de interferencia*, Clac Círculo5, disponible en línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

DUMITRESCU, Domnița, 1980, *Îndreptar pentru traducerea din limba română în limba spaniolă*, Editura Științifică și Enciclopedică, București; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

ECO, Umberto, 2001, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Gedisa, Barcelona, disponible en: http://www.upv.es/laboluz/master/seminario/textos/umberto_eco.pdf; [última fecha de consulta: 25.05.2016]

ESTEVE RUESCAS, Olga, 2001, *El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?*, en http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_mondragon.pdf; [última última consulta: 06.04.2016]

ESTEVE RUESCAS, Olga, 2010, *Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, marcoELE, número 10, págs. 69-82, disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf; [última fecha de consulta: 02.06.2016]

FÉLIX FERNÁNDEZ, Leandro, 2008, *Falsos amigos y amigos falsos. Tipología y prevención traductológica*, en *Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*, Traducción y Cultura, primer capítulo, págs. 13-68; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

FENTE GÓMEZ, Rafael, 1980, *Lingüística de contrastes*, Granada, Universidad de Granada; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús, 1995, *El análisis contrastivo: Historia y crítica*, Universidad de Valencia, colección Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, vol.1; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, 1988, *Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*, ASELE, Actas I, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, 1995, *Errores e Interlengua en el Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera*, Didáctica 7, págs. 203-215, Madrid, disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles, 1995, *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de ELE. Tratamiento didáctico*, ASELE, Actas 6, págs. 147-154, Centro Virtual Cervantes, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

FIDALGO ENRÍQUEZ, Francisco José, 2016, *Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta!*, págs. 68-79, en *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; [última fecha de consulta: 28.06.2016]

FRANCIS, Mariana, BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim, 2009, *Una reflexión sobre el tratamiento de los falsos amigos entre portugués y el español en diccionarios bilingües generales y en los diccionarios de los falsos amigos*, en *Lexicografía bilingüe contrastiva*, Universidad de Londrina, Brasil; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

GALEANO, Eduardo, *El libro de los abrazos*, el cuento *Un mar de fueguitos*, Siglo XXI, Madrid, 2004, disponible también en: <https://www.youtube.com/watch?v=cFIYRNKRjQI>; [última fecha de consulta: 08.04.2016]

GALINDO MERINO, María Mar, 2004, *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*, tesis disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_09Galindo.pdf?documentId=0901e72b80e30a32; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

GALIÑANES GALLÉN, Marta, 2006, *Falsos amigos adjetivales*, *Espéculo*, Revista de estudios literarios, número 32, Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/famigos.html>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

GARCÍA BENITO, Ana Belén, 2003, *Enseñar español a lusohablantes: problemas léxicos entre parientes cercanos y estrategias creativas para solucionarlos*, *Polifonia*, Revista de Grupo Universitario de Investigaçãõ em Línguas Vivas (UNIL), número 6, págs.41-67, Lisboa; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

GARCÍA YEBRA, Valentín, 1994, *Traducción: historia y teoría*, Gredos, Madrid; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

GARCÍA YEBRA, Valentín, 1997, *Teoría y práctica de la traducción*, Gredos, Madrid; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

GRANGER, Sylviane, 1993, *Cognates: An aid or a barrier to successful L2 vocabulary development*, ITL International Journal of Applied Linguistics, número 99–100, págs.43–56; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

HAENSCH, Günther, 2003, *La lexicografía bilingüe en la actualidad y su valoración*, Revista de lexicografía, págs. 133-138, artículo disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5482/RL_10-7.pdf?sequence=1; [última fecha de consulta: 28.05.2016]

HAWKINS, Eric, 1984, *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto, 1998, *La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos*, Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos, coordinadores Reinhold Werner, María Teresa Fuentes Morán, págs. 49-80; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto, 2000, *El diccionario de la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros)*, ASELE, Actas XI, Centro Virtual Cervantes, págs. 93-103, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto, 2000-2001, *Lo práctico en lexicografía y la lexicografía práctica. A propósito de dos nuevos diccionarios abreviados: El DEA(A) y el DUE(A)*, págs. 91-110, artículo disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5447/RL_7-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

HUMBLÉ, Philippe, 2005, *Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil*, Revista de Lexicografía, XII, págs. 197-207, disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5510/RL_12-7.pdf?sequence=1; [última fecha de consulta: 26.06.2016]

INKPEN, Diana/FRUNZĂ, Oana/KONDRAK, Grzegorz, 2005, *Automatic Identification of Cognates and False Friends in French and English*, artículo disponible en: <https://webdocs.cs.ualberta.ca/~kondrak/papers/ranlp05.pdf>, [última fecha de consulta: 09.05.2016]

JACKSON, Howard, 1981, *Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English*, en FISIÁK, Jacek (ed.), 1981, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, págs. 195-205; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

JODÁR FERNÁNDEZ, Raúl, 2006, *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*, tesis disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76535/00820103007276.pdf?sequence=1> [última fecha de consulta: 08.05.2016]

KOESSLER, Maxime/DEROCQUIGNY, Jules, 1928, *Les faux-amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)*, Paris: Vuibert, libro disponible en <https://archive.org/stream/lesfauxamisoules00kssl#page/n7/mode/2up>; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

LADO, Robert, 1957, *Linguistics Across Cultures*, en 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/LE*; Universidad de Salamanca, disponible en línea: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Did%C3%A1ctica%20interlingua%20y%20errores/S%C3%A1nchez%20Iglesias%20Correcci%C3%B3n%20de%20errores.pdf; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

LAUFER, Batia, 1997a, *The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess*, págs. 20-34 (segundo capítulo), en James Coady y Thomas Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for Pedagogy* (1997), Cambridge University Press, Cambridge; [última fecha de consulta: 18.06.2016]

LIGHTBOWN, Patsy y SPADA, Nina, 2013, *How languages are learned*, Oxford Handbooks for Language Teachers, IV ed., Oxford University Press; [última fecha de consulta: 02.05.2016]

LONG, Michael H., 1997, *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*, McGraw-Hill Companies, artículo disponible en línea: http://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

MADRONA FERNÁNDEZ, Alberto/PISOT DÍAZ, Rafael, 2009, *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el rumano*, Edinumen, Madrid; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

MALDONADO GARCÍA, María Isabel y GAVRISHYK, Ekaterina, 2016, *False Friends in Urdu and Russian*, NUML Journal of Critical Inquiry Vol 14 (I), págs. 48-66, disponible en [https://www.academia.edu/26325499/False Friends in Urdu and Russian](https://www.academia.edu/26325499/False_Friends_in_Urdu_and_Russian); [última fecha de consulta: 10.07.2016]

MAREP (*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*), coordinado por CANDELIER, Michel, 2008, versión en castellano, disponible en http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf; [última fecha de consulta: 05.06.2016]

MARÍAS, Javier, 2009, *Que no me entero, La zona fantasma*, El País, 8 de noviembre, disponible en línea: http://elpais.com/diario/2009/11/08/eps/1257665223_850215.html; [última fecha de consulta: 18.05.2016]

MARTÍN LERALTA, Susana, 2008, *Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE*, Marcoele 6, Revista de didáctica ELE, artículo disponible en <http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf>; [última última consulta: 06.04.2016]

MARTÍN PERIS, Ernesto (coord.), 2003, *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor; disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm; [última fecha de consulta: 10.05.2016]

MARTÍN PERIS, Ernesto, 2004, *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*, artículo disponible en <https://www.difusion.com/uploads/telechargements/formation/articulos/11-Martin-Peris.pdf>; [última última consulta: 06.04.2016]

MARTÍN PERIS, Ernesto/CLUA, Esteve/KLEIN, Horst.G./STEGMANN, Tilbert D., 2005, *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Shaker: Ediciones EuroCom, volumen 13; [última fecha de consulta: 20.05.2016]

MARTÍN PERIS, Ernesto, 2014, *Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela*, Lingvarvm Arena, volumen 5, págs. 47-66, disponible en <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12927.pdf>; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

MARTÍNEZ NAVARRO, María del Rosario, 2004, *El diccionario de L2 que deseamos*, ASELE, Actas XV, Centro Virtual Cervantes, págs. 573-579, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0571.pdf; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

MAYORAL ASENSIO, Roberto, 1992, *Los falsos amigos en la traducción de los textos*, Ponencias y Comunicaciones O.F.I.L., Alicante; [última fecha de consulta: 09.05.2016]

MEARA, Paul, 1993, *The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary*, págs. 279-298, en Robert Schreuder y Bert Weltens, 1993, *The bilingual lexicon*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam; [última última fecha de consulta: 19.06.2016]

MIGUEL MORA, Carlos de, 2016, *El falso problema de los falsos amigos*, págs. 109-118, en *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; [última fecha de consulta: 28.06.2016]

MONTAÑO RODRÍGUEZ, Socorro, 2009, *Cognados y Falsos Cognados: Su uso en la enseñanza del inglés*, México, Universidad Autónoma de Baja California; [última fecha de consulta: 09.05.2016]

MUÑIZ CACHÓN, CARMEN, 2001, *Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales*, Revista Española de Lingüística, número 31, págs. 163-178, disponible en <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun%2001/muniz%20chacon.pdf>; [última fecha de consulta: 09.05.2016]

MUÑOZ-BASOLS, Javier/DAVID, Marianne/NÚÑEZ PIÑEIRO, Olga, 2010, *Speed up your English. Strategies to avoid common errors*, capítulos 3, 4, 5, Routledge, Londres y Nueva York; [última fecha de consulta: 23.05.2016]

NAVARRO, Fernando, 1995, *Tercer listado de palabras de traducción engañosa en el inglés médico*, Medicina Clínica, volumen 105, número 13, artículo disponible en <http://www.upch.edu.pe/facien/fc/dbmbqf/mdlsantos/cursos/tallerredaccion08/Papers%201ra%20parte/Navarro%201995-Breve%20diccionario%20anglicismos.pdf>; [última fecha de consulta: 09.05.2016]

PÉREZ VELASCO, Juan Manuel, 2001, *Los falsos amigos: adquisición de lenguas y cambio lingüístico*, Isabel Uzcanga et al. (eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, págs. 377-384, Salamanca; [última fecha de consulta: 08.06.2016]

Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, disponible en CVC: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm; [última fecha de consulta: 08.05.2016]

POLO, José, 2006, *Treinta años después, complementos a una sección hispano-francesa de parónimos interlingüísticos*, Cauce número 29, CVC, disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29_17.pdf; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

PRADO, Marcial, 2001, *Diccionario de falsos amigos inglés-español*, Gredos, Madrid; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

RAMOS FERNÁNDEZ, Rosario, 2008, *Los falsos amigos en la traducción del inglés-español*, en *Lenguas cercanas y lenguas lejanas: los falsos amigos*, Traducción y Cultura, capítulo séptimo, págs. 173-194, Encasa, Málaga; [última fecha de consulta: 06.06.2016]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Banco de datos CREA. Corpus de referencia del español actual, disponible en línea: www.rae.es; [última fecha de consulta: 10.05.2016]

RUIZ CAMPILLO, José Plácido, 2007, *Gramática Cognitiva y ELE*, MarcoELE, número 5, artículo disponible en: http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf, [última fecha de consulta: 12.05.2016]

QUIÑONES ALBA, de Virginia, 2009, *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 5º, pág. 2, en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/quinones_alba.pdf; [última fecha de consulta: 12.05.2016]

SÁNCHEZ CASTRO, Marta, 2010, *La Multi Language Learning Awareness y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE*, redELE 18, disponible en línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_05SanchezCastro.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2c; [última fecha de consulta: 12.05.2016]

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/LE*, en http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Did%C3%A1ctica%20interlengua%20y%20errores/S%C3%A1nchez%20Iglesias%20Correcci%C3%B3n%20de%20errores.pdf; [última fecha de consulta: 12.05.2016]

SAÑÉ, Secundí y SCHEPISI, Giovanna, 2009, *Dizionario dei falsi amici di spagnolo. Falsos amigos al acecho*, Zanichelli, Bolonia; [última fecha de consulta: 28.06.2016]

SANTOS GARGALLO, Isabel, 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis [última fecha de consulta: 16.05.2016]

SANTOS GARGALLO, Isabel, 2004, *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo, primera edición: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, págs. 391-409, Madrid, SGEL; [última fecha de consulta: 16.05.2016]

SAVA, Cristina, 2009, *Errores léxicos en hablantes rumanos: los falsos amigos*, memoria de investigación, Universidad Alcalá de Henares; [última fecha de consulta: 16.05.2016]

SCHMIDT, Richard, 1990, *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, Applied Linguistics, volumen 11, número 2, págs. 129-158, Oxford University Press; [última fecha de consulta: 16.05.2016]

SIERRA BRAVO, Restituto, 1994, *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*, capítulo 17 (Cuestionarios), págs. 304-439, Paraninfo, Madrid; [última fecha de consulta: 20.05.2016]

SPADA, Nina, 1997, *Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research*, Language Teaching 30, págs. 73-87; [última fecha de consulta: 20.05.2016]

SPADA, Nina/LIGHTBOWN, Parsy, 2008, *Form-focused instruction: isolated or integrated?*, Tesol Quarterly, artículo disponible en: <http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/ELTM/Miscellaneous/SpadaLightbown2008FormFocused-Instruction.pdf>; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

STOCKWELL, Robert, BOWEN, Jean Donald, MARTIN, John Watson, 1965, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, University of Chicago; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

SURRIBAS NAVAL, Eva, 2011, *La presencia de l'L1 en el treball en grup per part d'aprenents adults d'aleman. LE de nivel avançat des d'una perspectiva sociocultural*, Departament de Traducció i Ciències del llenguatge, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona; [última fecha de consulta: 02.05.2016]

SWAN, Michael, 1997, *The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use*, en *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Schmitt and McCarthy, págs. 156-180, artículo disponible en <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/influence-second-language.htm>; [última fecha de consulta: 02.05.2016]

THURGOOD, Graham, 1990, *Contrastive analysis: An overview*; disponible en http://www.csuchico.edu/~gthurgood/232/020_CA_presentation.pdf; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

TUTS, Martina, 2007, *Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural*, en *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en contextos educativos multilingües*, Revista de Educación 343, págs. 35-54, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_02.pdf; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

VÁZQUEZ, Graciela, 2010, *Hacia una valoración positiva del concepto de error*, MarcoELE 11, disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

VINAY, Jean Paul y DARBELNET, Jean, 1958, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Didier, París; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

WARDHAUGH, Ronald, 1970, en *The Contrastive Analysis Hypothesis*, en *TESOL Quaterly*, disponible en <http://www.jstor.org/stable/3586182>; [última fecha de consulta: 06.05.2016]


WILCZYNSKA, Weronika, 1989, *Un dictionnaire de faux-amis: pour qui faire?*, Lexiques, en Français dans le monde, págs. 179-186, Rennes; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

WILLIAMS, Jerry M., 1990, *Promoting lexical resources*, The Canadian Modern Language Review, 46 (4), págs.738-774; [última fecha de consulta: 06.05.2016]

XATARA, Cláudia María, LEONARDO DE OLIVEIRA, Wanda, 1995, *Dicionário de falsos cognatos francês-português/português-francês*, segunda edición (2008), Cultura, São Paulo; [última fecha de consulta: 26.06.2016]

APÉNDICES

Apéndice 1

CUESTIONARIO ESTUDIANTES	
	
NOMBRE:	
NACIONALIDAD:	
1.a. EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	
<p>¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?</p> <p>¿Qué otros idiomas conoces?</p> <p>¿Usas la lengua española fuera del contexto de la clase?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> sí<input type="radio"/> no	<p style="text-align: center;">COMENTARIOS</p> <p>Si la respuesta es afirmativa, aclara los contextos de usos del español fuera del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> con mis compañeros<input type="radio"/> con mis amigos<input type="radio"/> con mi familia<input type="radio"/> otros:
1.b. TUS MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS	
<p>¿Por qué estudias español?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> porque me gusta aprender idiomas<input type="radio"/> porque quiero trabajar y vivir en un país de habla española<input type="radio"/> porque quiero mostrar a mis amigos/a mi familia mis habilidades lingüísticas<input type="radio"/> porque me permite la comunicación con gente que habla castellano (viajes, sesiones, conferencias y reuniones para los estudiantes)<input type="radio"/> para cumplir con el deseo de mis padres<input type="radio"/> para entender mejor la obra de algunos escritores de habla española<input type="radio"/> para comprender mejor la letra de las canciones españolas<input type="radio"/> otras razones (especificar): <p>¿Qué quieres aprender en la clase de español?</p> <p>¿Qué tipo de actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> de comprensión auditiva<input type="radio"/> de comprensión lectora<input type="radio"/> de expresión oral<input type="radio"/> de expresión escrita<input type="radio"/> de interacción oral	

¿Cómo valoras tu progreso en el aprendizaje del español?

- mínimo (inferior)
- medio (mejorable)
- máximo (superior)

1.c. MÉTODOS

¿Cómo aprendes español?

- de forma individual (en y fuera de la clase)
- de forma colaborativa (en y fuera de la clase)
- de ambas formas

¿Qué haces para recordar lo que aprendes?

- actividades de lectura
- actividades de traducción
- actividades de audición
- actividades de escritura

¿Navegas por páginas web en español?

¿Ves la televisión o películas en español?

¿Qué materiales prefieres en la clase de español?

- periódicos y revistas (artículos, ensayos)
- manual o libro de texto y cuaderno de ejercicios
- canciones
- poemas, cuentos, obras de teatro
- tebeos y comics
- películas, documentales, series
- sopa de letras, crucigramas
- otros (especificar):

¿Qué formas de trabajo prefieres?

- trabajo individual
- trabajo en parejas
- trabajo en grupo
- clase abierta

¿Qué es lo que más te gusta hacer en clase:

- escuchar
- hablar
- leer
- interaccionar
- escribir

¿Qué es lo que menos te gusta hacer en clase:

- escuchar
- hablar

- leer
- interactuar
- escribir

¿Aprendes (mejor) si cooperas con tus compañeros?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca

2.a. LOS FALSOS AMIGOS

¿Sabes qué son los falsos amigos? → sí no

Si lo sabes, define los falsos amigos (con algunos ejemplos):

2.b. EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA/EL PAPEL DEL INGLÉS

¿Te apoyas en tu lengua materna para aprender español?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca

¿Te apoyas en el idioma inglés para aprender español?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca

Si crees que la lengua materna sirve de instrumento de aprendizaje, ¿a qué estrategias recurre?

- asociaciones
- análisis contrastivo (comparaciones y diferencias)
- deducciones
- otras (especificar)

Si crees que el inglés sirve de instrumento de aprendizaje, ¿a qué estrategias recurre?

- asociaciones
- análisis contrastivo (comparaciones y diferencias)
- deducciones
- otras (especificar)

¿En qué parte crees que te ayuda/influye el idioma materno al aprender español?

- fonética
- ortografía
- morfología y sintaxis
- vocabulario

¿En qué parte crees que te ayuda/influye el inglés al aprender español?

- fonética
- ortografía
- morfología y sintaxis
- vocabulario

¿Qué tipo de diccionarios usas más al aprender español?

- diccionario monolingüe (español)
- diccionario bilingüe

Cuando aprendes español, ¿usas diccionarios bilingües inglés-español/español-inglés?

- siempre
- muchas veces
- a veces
- nunca



¿Qué es lo más **fácil** del español para ti?

- la pronunciación;
- la gramática;
- la escritura;
- el vocabulario;
- otros aspectos (especificar):



¿Qué es lo más **difícil** del español para ti?

- la pronunciación;
- la gramática;
- la escritura
- el vocabulario;
- otros aspectos (especificar):

Muchas gracias por tu participación, ¡tu opinión es muy importante para nosotros!

6. ¿Piensas que el estudiantado está preparado y capacitado para recibir la clase de ELE si se acude a los postulados del Análisis Contrastivo? ¿Por qué?
7. ¿Piensas que gracias a la lengua materna el estudiantado puede aumentar su manejo y nivel del español? ¿Por qué?
8. ¿Piensas que gracias al inglés el estudiantado puede aumentar su manejo y nivel del español? ¿Por qué?
9. ¿Qué experiencia crees que debe tener el estudiantado recibiendo una enseñanza de ELE basada en los principios del Análisis Contrastivo?
10. ¿Piensas que el profesorado tiene mayor motivación a la hora de impartir ELE si es de una manera contrastiva (español-lengua materna-inglés)? ¿Por qué?

2. DATOS REFERIDOS AL USO DE LOS FALSOS AMIGOS EN EL AULA DE ELE

1. ¿Crees que los falsos amigos son un recurso didáctico en la clase de ELE? ¿Por qué?
2. ¿Tienes planificado trabajar en el aula de ELE con los falsos amigos? ¿Por qué/con qué fin?
3. En directa relación con la pregunta anterior:
 - ¿cómo valoras el interés del estudiantado por el tema de los falsos amigos?
 - muy elevado
 - elevado
 - bajo
 - nulo

- ¿cómo valoras tu interés por el tema de los falsos amigos?
 - muy elevado
 - elevado
 - bajo
 - nulo

- 4. Los falsos amigos, como expresión de la interferencia lingüística, se dan en todos los niveles de la lengua. Según tu experiencia en el aula de ELE, ¿en qué nivel de lengua crees que los falsos amigos son más frecuentes/abundantes?
 - fonético
 - morfológico
 - sintáctico
 - léxico

- 5. ¿Cuál crees que es la forma idónea de plantear en el aula el tema de los falsos amigos?
 - por medio de la traducción
 - a través de cuestionarios
 - agrupados en listados
 - otra (señalar)

- 6. ¿Tienes propuestas de actividades de aula que incluyan los falsos amigos? ¿Con qué objetivos didácticos?

Apéndice 3

Cuestionario para el Grupo 1 (primera prueba)			
Elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico rumano):			
1.	(___) BLÎND	a. blando	b. manso
2.	(___) A PICA	a. picar	b. suspender
3.	(___) NUCĂ	a. nuez	b. nuca
4.	(___) SERIOS	a. serio	b. grave
5.	(___) A SE APROPIA	a. apropiarse	b. acercarse
6.	(___) SOL	a. sol	b. suelo
Elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico inglés):			
1.	(___) LECTURE	a. lectura	b. conferencia
2.	(___) RED	a. red	b. rojo
3.	(___) TOTRADUCE	a. traducir	b. calumniar
4.	(___) TO CHOKE	a. chocar	b. ahogarse
5.	(___) SYMPATHETIC	a. simpático	b. comprensivo
6.	(___) DECEPTION	a. decepción	b. engaño
Corrige donde creas conveniente los enunciados subrayados y reflexiona sobre el origen del error:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ha decidido devolver <u>lunar</u> el préstamo. 2. El paisaje lucía en <u>toda</u> su esplendor. 3. ¡No te dejes <u>manipulado</u>! 4. La gerencia ha decidido <u>alocar</u> un presupuesto más alto en la formación de los empleados. 5. El helado de vainilla es mi <u>sabor favorita</u>. 6. Es necesario leer la bibliografía y <u>rezumar</u> las ideas principales. 			

Apéndice 4

Cuestionario para el Grupo 2 (primera prueba)			
Elige el equivalente español de las siguientes palabras (léxico inglés):			
6.	(___) LECTURE	c. lectura	d. conferencia
7.	(___) RED	c. red	d. rojo
8.	(___) TOTRADUCE	c. traducir	d. calumniar
9.	(___) TO CHOKE	c. chocar	d. ahogarse
10.	(___) SYMPATHETIC	c. simpático	d. comprensivo
6.	(___) DECEPTION	c. decepción	d. engaño
Corrige donde creas conveniente los enunciados subrayados y reflexiona sobre el origen del error:			
<ol style="list-style-type: none">1. En este bar se puede pedir <u>tuna</u>, que es una especialidad de la casa.2. ¡No te dejes <u>manipulado</u>!3. La lotería te podría tocar solo <u>once</u> en la vida.4. No es tan <u>devil</u> como aparenta, <u>su</u> brazos son fuertes.5. Tenerlo a mi lado me da mucha <u>joya</u> en la vida.6. Me <u>gusta</u> mucho los <u>hornos</u> de ese torro de color castaño oscuro.			

Apéndice 5

Los falsos amigos en un texto escrito – segunda prueba			
Grupo 1 (estudiantes rumanos)			
❖ Imagina que estás de vacaciones en tu ciudad favorita. Escribe una carta a un/a amigo/a utilizando las siguientes palabras entre otras:			
turbar	planeta	localidad	notar
mapa	metálico	tronar	clima
palma	probar	piel	largo
cerca	testigo	respetar	casi
Grupo 2 (estudiantes holandeses)			
❖ Imagina que estás de vacaciones en tu ciudad favorita. Escribe una carta a un/a amigo/a utilizando las siguientes palabras entre otras:			
fábrica	planeta	barco	diversión
risco	metálico	largo	clima
tuna	once	piel	parade
sin	suburbios	respetar	librería