Efthimía Pandís Pavlakis
Haralambos Symeonidis - Dimitrios Drosos
Anthí Papageorgíou
(eds.)

ESTUDIOS Y HOMENAJES HISPANOAMERICANOS

III

Ediciones del Orto

Comité Científico:

Riccardo Campa (Universidad de Siena)
Rodolfo Cardona (Boston University)
Eugenio Chang-Rodríguez (CUNY-Graduate Center)
Carlos Alberto Crida Álvarez (Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas)
Dimitrios L. Drosos (Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas)
Ilian Ilinca (Universidad de Timisuara)
Fidel López Criado (Universidad de la Coruña)
Alfonso Martínez Díez (Universidad Complutense de Madrid)
Slobodan S. Pajović (Universidad de Megatrend)
Efthimía Pandís Pavlakis (Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas)
Anthí Papageorgíou (Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas)
Liliana Weinberg (Universidad Nacional Autónoma de México)
Tony N. Zahareas (University of Minnesota)

Edición 2015

Ediciones Clásicas S.A. garantiza un riguroso proceso de selección y evaluación de los trabajos que publica

Este libro ha sido subvencionado parcialmente por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas.

© Efthimía Pandís Pavlakis
© Haralambos Symeonidis
© Dimitrios Drosos
© Anthí Papageorgíou
© Alfonso Martínez Díez, *Editor & Publisher*
© Ediciones Clásicas, S.A.
c/ San Máximo, 31, 4º 8
Edificio 2000
28041 Madrid
Tlfs.: 91-5003174 / 91-5003270
Fax: 91-5003185. E-mail: ediclas@arrakis.es
www.edicionesclasicas.com

ISBN: 84-7923-527-6
Depósito Legal: M-14193-2015
Impreso en España

Imprime: CIMAPRESS

ÍNDICE

Nota preliminar 5

VÍCTOR ANDRESCO: *Ni tiburón ni sardina: Isidoro Montemayor frente al mercado de la novela histórica* 7

IOANNIS ANTZUS RAMOS: *La cuestión de la verdad en* Las miradas perdidas, *de Fina García Marruz* 13

LINDA BASEGGIO: *Las de abajo: variaciones del personaje femenino en la narrativa del primer Mariano Azuela* 21

GIORGOS BIKOS: *A sociological reading of Alberto Manguel's* History of Reading 29

RICCARDO CAMPA: *Octavio Paz: la virtualidad* 35

MARIA CHORIANOPOULOU: *George Santayana's Ethical Naturalism* 45

SALIHA SENIZ COŞKUN ADIGÜZEL: *A psychoanalytic feminist reading of* "The Red Stockings" *by Emilia Pardo Bazán* 53

CLAUDIA COSTANZO DALATSI: *Alegorías de la ausencia en Guimarães Rosa* 61

DIMITRIOS DROSOS: *La dictadura de Pinochet a través de ediciones griegas de la época* 67

D. D. - C. M. - D. M. : *María Elena Rodríguez Ozán y los estudios latinoamericanos* 75

DIMITRIS FILIPPÍS: *"La sonrisa de la Falange y las lágrimas de la Reina": cultura y arte acerca del auxilio social en España y Grecia* 77

LEMAN GÜRLEK: *La evolución de la mujer en el teatro español del siglo XIX* 87

MARÍA JESÚS HORTA SANZ: *La conquista de México en el* Guatimozín *de Gertrudis Gómez de Avellaneda* 93

MEHMET ILGÜREL: *Análisis del cuento "el Aleph" de Jorge Luis Borges desde la perspectiva del imaginario simbólico* 107

ILINCA ILIAN ŢĂRANU: *El utópico estado de los artistas y las ambivalencias de Cortázar* 115

ASSIMINA KANIARI: *Painting National Identity: El Greco, "Greek Art History" and Temporary Exhibitions* 125

VICTORIA KRITIKOU: *La proyección de los personajes infantiles en "Retirada" de Carmen Martín Gaite y "Los metales" de Onelio Jorge Cardoso: aproximación histórico-cultural* 131

ADRIANA LAMOSO: *Tradiciones electivas de Ezequiel Martínez Estrada: un recorrido por el pensamiento sarmientino* 137

ANGELIKÍ LARDA: *Estudio sicoanalítico de los cuentos "El árbol de oro" y "Rafael" de Ana María Matute* 149

VIRGINIA LÓPEZ RECIO: *Antonio Machado en Grecia. Una recepción pausada, pero firme y duradera* 155

ALFONSO MARTÍNEZ DÍEZ: *Esbozo histórico de la presencia de Corfú en la literatura española (siglos XIII-XIX)* 165

SEYNEP ONAL: *Las claves de la nueva novela hispanoamericana en el siglo XX* 185

ŞENYILDIZ ÖZLEM: *Un esteta en Córdoba en el siglo IX: Ziryab* 193

KIRIAKÍ PALAPANIDI: *El contexto de aprendizaje como factor regulador de la transferencia léxica* 201

EFHIMÍA PANDÍS PAVLAKIS: *Realidad e imaginación en los cuentos de Carmen Martín Gaite: el caso de "La mujer de cera"* 209

ANTHÍ PAPAGEORGÍU: *Reflexiones sobre aspectos del lenguaje del cuento "Luvina" de Juan Rulfo. Una perspectiva traductológica* 217

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ OZÁN: *Leopoldo Zea y los estudios latinoamericanos* 223

ANNA ROSENBERG: *Historia y memoria en la obra de Ildefonso Manuel Gil* 227

WILLIAM SHERZER, *La aproximación novelística reciente a la Guerra Civil española* 235

MARTA ELENA SILVA PERTUZ: *Tres perlas interdisciplinarias de la literatura en el Caribe Colombiano: José Francisco Socarrás, Orlando Fals Borda y Manuel Zapata Olivella* 243

AGLAIA SPATHI: *La noción del espacio en la cuentística de Inés Arredondo: "El membrillo" y "El apunte gótico"* 261

HARALAMBOS SYMEONIDIS: *The development of kinship terms as an indicator of the Romanization of the Guaranitic area* 269

MARÍA TSOKOU: *La posición de la mujer en* Simientes *de Concha Espina: acercamiento ideológico* 287

ANTONIO VARELAS: *La ELAO en la clase de ELE. Propuestas para trabajar con material suplementario* 295

LILIANA WEINBERG: *Gabriel García Márquez. Un homenaje* 305

EBRU YENER GOKSENLI: *Enseñar ELE usando las redes sociales y los blogs* 309

ANDONIOS N. ZAHAREAS: *El Judas de Borges (Cómo se desmantelan sistemas)* 315

EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE COMO FACTOR REGULADOR DE LA TRANSFERENCIA LÉXICA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE APRENDIENTES GRIEGOS DE ESPAÑOL

KIRIAKÍ PALAPANIDI
Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas

1. INTRODUCCIÓN

La transferencia ha ocupado el interés de los investigadores en la adquisición de lenguas extranjeras (LE) por muchas décadas, y su papel en la construcción de la interlengua es un tema que ha provocado interminables debates. Influenciados por las diferentes teorías lingüísticas los estudiosos han adoptado distintos acercamientos en lo que atañe a su importancia en la producción lingüística en LE.

Hasta la década de los sesenta, cuando predomina la corriente psicológica del conductismo, la transferencia era considerada como el mecanismo exclusivamente responsable de los errores cometidos por los aprendices de LE. No obstante, la visión innatista de la adquisición de lenguas de Chomsky (1959) y la Hipótesis de la Interlengua de Corder (1976) dan paso al extremo opuesto, que minimiza la importancia de la transferencia y niega casi su influencia en la construcción del nuevo sistema lingüístico en LE. Hoy en día, bajo un prisma cognitivo se pretende realizar una revalorización del papel de la transferencia, que trata de reconciliar las dos posturas extremas descritas considerándola como un mecanismo complejo cuyo grado de activación se ve regulado por variados factores.

2. TRANSFERENCIA LÉXICA

Según Faerch y Kasper (1984), una de las estrategias de comunicación empleada por los alumnos para afrontar su desconocimiento del léxico es la transferencia de la LM. Como sostiene Ringbom (2001), hay dos tipos de transferencia léxica, la formal y la semántica. En el primer caso se transfiere de la LM la forma de la palabra, (cambio de código y falsos amigos), mientras que en el segundo, se transfiere de la LM el significado (traducción literal y extensión semántica de una palabra basada en sus usos en la LM).

E. P. PAVLAKIS - H. SYMEONIDIS - D. DROSOS - A. PAPAGEORGÍOU (eds.), ***Estudios y homenajes hispanoamericanos III.*** Madrid, Ediciones del Orto, 2015.

Como afirma Chacón Beltrán (2006), la transferencia puede facilitar el aprendizaje de una LE y su producción lingüística cuando la forma y el significado de una palabra son comunes en la LM y la LE; son los llamados cognados, y en este caso aparece la transferencia positiva. Por otro lado, la transferencia léxica de la LM no tiene siempre resultados correctos ya que puede generar errores léxicos como los préstamos, los extranjerismos, los falsos amigos y los cambios de código. Adicionalmente, según Manchón Ruiz (2001), la transferencia, en el caso del léxico, también puede llevar a que el aprendiente tienda a evitar ciertas estructuras o palabras o a abusar de determinadas reglas o subsistemas.

3. TRANSFERENCIA LÉXICA Y CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Según el *Diccionario de términos clave de español LE* del Instituto Cervantes, el contexto de aprendizaje de la LE incluye el contexto inmediato, institucional y sociohistórico en el que tiene lugar el proceso de adquisición de esa lengua. Generalmente, se distingue entre el contexto de aprendizaje escolarizado o institucional o formal, que se da en el aula, y el contexto natural, que tiene lugar en el país donde se habla la LE.

Centrándonos en el contexto de aprendizaje formal, según Agustín Llach (2010) podemos diferenciar dos contextos de aprendizaje de la LE. Por un lado, el contexto formal, tradicional y convencional, donde prima el aprendizaje de la lengua en sí y, por otro, el contexto que sigue el aprendizaje integrado de contenido, que según Ruiz de Zarobe (2008) se refiere a cualquier contexto educativo en el que se usa la LE como medio de aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua propiamente tal.

Como afirma Garau (2008), el contexto de aprendizaje determina el grado, la calidad y el tipo de contacto con la lengua meta y por eso constituye un factor condicionante tanto del proceso de adquisición de una LE como también de la producción lingüística de sus aprendientes. En concreto, en cuanto a la aparición de la transferencia léxica en la producción lingüística en LE, en la que se centra el presente estudio, muchos son los estudiosos (Manchón Ruiz, 2001; Garau, 2008; Agustín Llach, 2010; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010) que verifican el hecho de que el contexto de aprendizaje es uno de los factores externos que regulan su activación.

Lógicamente y como afirma Agustín Llach (2010), el número de horas de exposición a la LE es mayor en un contexto en el que la LE sirve también como medio de enseñanza de otros contenidos que en un contexto de aprendizaje tradicional. Asimismo, como señala Garau (2008), la intensidad de dicha exposición es mayor en un contexto de aprendizaje integrado de contenido dado que aumentan las horas de contacto con la LE sin prolongar el período previsto para su aprendizaje.

Como sostiene Nation (2003), cuando la exposición a la LE en el contexto educativo es limitada, la transferencia de la LM se ve favorecida puesto que los estudiantes, al tener menos oportunidades de entrar en contacto con la LE, recurren en mayor medida a los conocimientos previos de su LM para cubrir vacíos, al

contrario de lo que sucede en un contexto de aprendizaje que, por su naturaleza misma, asegure e intensifique dicho contacto.

En efecto, algunos estudios (Celaya, 2007; Celaya y Ruiz de Zarobe, 2010) han demostrado empíricamente que en un contexto de aprendizaje integrado de contenido se tiende a activar menos el mecanismo de la transferencia léxica que en un contexto que sigue un enfoque educativo convencional.

Teniendo en cuenta las teorías expuestas, el objetivo del presente estudio es detectar las diferencias en la transferencia léxica de la producción escrita de dos grupos de estudiantes griegos de español con el mismo nivel lingüístico en LE pero que siguen un enfoque educativo distinto: aprendizaje tradicional de LE frente al aprendizaje integrado de contenido. De acuerdo con las teorías citadas, se espera una mayor presencia de transferencia léxica en el contexto tradicional que en el contexto integrado de contenido.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Contexto de aprendizaje*

Los últimos años el gran interés de los griegos por el aprendizaje de LE ha generado la aparición de muchas academias privadas que las enseñan siguiendo un acercamiento tradicional. Sin embargo, para la realización de este estudio se ha preferido el Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas, donde se enseña español como LE a adultos mediante clases que tienen lugar dos veces por semana y cuya duración es de tres horas.

Por otra parte, como en Grecia no hay centros de educación primaria ni secundaria donde se haya implantado el aprendizaje integrado de contenidos en español, hemos recurrido al Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Atenas, donde el español es un vehículo de enseñanza de otras asignaturas. En concreto, aparte de que los estudiantes del departamento tienen 3 horas de español por semana en cada semestre, se utiliza el español como medio de enseñanza de las 21 asignaturas obligatorias de la carrera. En este último caso, los participantes provenientes del Departamento de Filología Hispánica aprenden el español en un contexto integrado de contenido.

4.2 *Participantes*

Se recogieron datos de 67 aprendientes griegos de español distribuidos del siguiente modo: 37 alumnos pertenecientes a dos clases intactas del Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas de nivel C1 y 30 estudiantes de diferentes cursos del Departamento de Filología Hispánica de la misma universidad.

Con el objeto de garantizar cierta uniformidad del nivel lingüístico en LE de los participantes, estos fueron clasificados según su puntuación en una prueba de nivel. La prueba constaba de 60 preguntas de gramática y vocabulario de selección múltiple. En el nivel B2 se incluyeron los estudiantes que sacaron una puntuación

de entre 40 – 50 y en el nivel C1 los que obtuvieron entre 50 – 60. Tras la corrección de las pruebas, 27 fueron clasificados en el nivel B2 y 40 en el nivel C1. Para la realización del presente trabajo se utilizaron exclusivamente los datos del grupo de nivel más alto.

Por lo tanto, la muestra se compone de 40 informantes, de los cuales 14 son estudiantes del Departamento de Filología Hispánica y aprenden español en un contexto integrado de contenido, y 26 son alumnos que aprenden español en un contexto tradicional, es decir, en el Centro de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Atenas. Todos son adultos y su lengua materna es el griego.

4.3 *Materiales y procedimiento*

En primer lugar, para llevar a cabo la clasificación de los participantes según su nivel lingüístico en LE se ha usado como prueba de nivel la parte 4 del examen DELE de nivel Intermedio de Noviembre 2008, que incluía 60 preguntas de selección múltiple de gramática y vocabulario.

A continuación, los participantes elegidos redactaron una prueba escrita en la que tenían que narrar la última película que habían visto. Disponían de 20 minutos para hacerlo y de libertad en cuanto al número de palabras. Por último, tenían 10 minutos para rellenar un cuestionario mediante el cual se recogió información sobre su conocimiento de otras L3 (nivel, circunstancias de uso).

Tras esto, con el objeto de medir la transferencia léxica, se calcularon los errores léxicos interlinguales (formales y semánticos) de las producciones escritas de los dos grupos de participantes. El método de investigación utilizado para la identificación de los errores léxicos fue el Análisis de Errores. Entre los errores formales se han distinguido los siguientes tipos: selección errónea del género, selección errónea del número, extranjerismo y cambio de código. En cuanto a los errores semánticos, se han dado los siguientes casos: lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, traducción literal, falsos amigos, registro no apropiado a la situación y pleonasmo.

5. RESULTADOS

Con el fin de encontrar las diferencias de transferencia léxica en los dos grupos que aprenden español en contextos diferentes (tradicional e integrado), se han calculado las medias de los errores léxicos localizados en cada grupo y su densidad. Los resultados (Tabla 1) muestran que la media de errores para cada estudiante que aprende español en un contexto tradicional es mayor (2,11) que la media de cada estudiante que lo hace en un contexto integrado (0,57).

Contexto de aprendizaje	n	Errores léxicos interlinguales		
		Número	Media	D.T.
Tradicional	26	55	2,11	2,42
Integrado	14	8	0,57	0,93

Tabla 1. Los errores léxicos interlinguales por contexto de aprendizaje.

Sin embargo, dado que estos datos corresponden a redacciones con diferente número de palabras, se calcularon los errores léxicos no solo en relación al número de participantes, sino también en relación al número de palabras utilizadas en las redacciones. De esta manera, se han calculado las medias de palabras por participante por cada contexto de aprendizaje con el objeto de encontrar la densidad de los errores en las redacciones de los dos grupos.

De dicho análisis se han obtenido resultados parecidos (Tabla 2), dado que la densidad de los errores léxicos es mayor en las redacciones de los participantes que siguen el enfoque tradicional que en las de los que siguen el enfoque educativo integrado.

Contexto de aprendizaje	n	Media de errores por participante	Media de palabras por participante	Densidad de errores
Tradicional	26	2,11	208,57	98,6
Integrado	14	0,57	154,57	270,5

Tabla 2. Densidad de los errores léxicos interlinguales por contexto de aprendizaje.

Además, se han calculado las medias y la densidad de los errores léxicos interlinguales formales y semánticos. Los resultados obtenidos (Tabla 3) indican que la mayoría de los errores léxicos interlinguales cometidos son formales, mientras que la presencia de los semánticos es escasa. Los dos tipos de errores presentan mayores medias en la producción escrita de los participantes que siguen el enfoque tradicional.

En cuanto a la densidad de los errores, los resultados (Tabla 4) revelan que la densidad de los errores léxicos formales es mayor en las redacciones de los participantes que aprenden español en un contexto tradicional que en la producción escrita de aquellos que siguen el aprendizaje integrado. Al contrario, la densidad de los errores léxicos semánticos es levemente mayor en la producción escrita de los que siguen el aprendizaje integrado que en las composiciones de los aprendientes del contexto tradicional.

Contexto de aprendizaje	n	Errores léxicos interlinguales					
		Formales			Semánticos		
		Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.
Tradicional	26	51	1,96	2,36	4	0,15	0,46
Integrado	14	6	0,43	0,85	2	0,14	0,36

Tabla 3. Las categorías de los errores léxicos interlinguales por contexto de aprendizaje.

Contexto de aprendizaje	n	Media de palabras por participante	Errores léxicos interlinguales			
			Formales		Semánticos	
			Media de errores	Densidad de errores	Media de errores	Densidad de errores
Tradicional	26	208,57	1,96	106,33	0,15	1355,75
Integrado	14	154,57	0,43	360,67	0,14	1082

Tabla 4. Densidad de las categorías de los errores léxicos interlinguales por contexto de aprendizaje.

6. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio fue buscar las diferencias de transferencia léxica en la producción escrita de dos grupos de estudiantes griegos de español con el mismo nivel lingüístico en LE pero que siguen un enfoque educativo distinto: aprendizaje tradicional de LE frente al aprendizaje integrado de contenido.

Los resultados arrojados mostraron que el contexto de aprendizaje influye en la producción escrita de los participantes a nivel de transferencia léxica, lo que viene a coincidir con lo afirmado por Garau (2008), es decir, que el contexto de aprendizaje determina en buena medida el tipo y la cantidad de exposición a la LE, variables que a su vez afectan el progreso lingüístico y, por consecuencia, la producción lingüística en LE.

En concreto, los resultados del presente estudio mostraron que los estudiantes que aprenden español en un contexto tradicional cometieron más errores léxicos interlinguales que los que siguen el aprendizaje integrado de contenido. Dicho resultado era de esperar dado que confirma la opinión de diversos estudiosos (Manchón Ruiz, 2001; Celaya, 2007; Agustín Llach, 2010) que sostienen que el tipo y la cantidad de exposición de los aprendientes a la LE es un factor que regula la transferencia léxica en su producción lingüística.

El importante papel de la exposición a la LE y el proceso mismo de adquisición del léxico en LE pueden servir como base para interpretar el mayor uso de la transferencia léxica en el contexto tradicional. Como afirma Garau (2008), la investigación en la adquisición de LE indica que cuanto mayor es la exposición a la LE, mayor es el desarrollo lingüístico. La exposición a la LE ofrece dos tipos de evidencia: la evidencia positiva, que es el conjunto de *input* correctamente formado en la LE que recibe el estudiante y la evidencia negativa, que son las correcciones de las producciones erróneas de los aprendientes. La evidencia positiva, en la que se basa el aprendiente para formular hipótesis sobre la LE, es la que contribuye más al desarrollo lingüístico (Leeman, 2003).

Dicho desarrollo lingüístico en LE incluye también el desarrollo de la competencia léxica de los aprendientes, que tiene como resultado la disminución de la influencia de la LM y de las demás L3. Según los investigadores (Blum y Levenston, 1978; Levenston, 1979 y Ringbom, 1983), al empezar a adquirir el léxico, los aprendientes tratan de construir su propio sistema léxico en la LE a partir de elementos conocidos, pertenecientes a la LM y las demás L3 que conocen. Las interferencias son el resultado de los procedimientos de correspondencia que se establecen entre la LM o L3 con la LE. Sin embargo, a medida que aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes, la interferencia del sistema léxico de la LM tiende a disminuir progresivamente, ya que estos establecen correspondencias entre los elementos de la LE y ajustan las hipótesis que formulan al modelo de la lengua que desean aprender.

Adicionalmente, nuestros resultados coinciden con estudios similares. En concreto, el estudio de Celaya (2007), quien analizó la transferencia léxica en la pro-

ducción escrita de dos grupos de aprendientes de inglés como LE (contexto integrado de contenido – contexto tradicional), reveló una presencia más fuerte de préstamos en la producción escrita de los participantes que seguían el aprendizaje tradicional que en la de los que seguían el programa integrado de contenido. De la misma manera, Celaya y Ruiz de Zarobe (2010), investigando el efecto de la LM en la producción léxica de aprendientes de inglés catalanes y vascos en dos tipos de programas educativos, comprobaron de forma empírica la tendencia descendiente de la influencia de la LM en el contexto integrado de contenido.

En lo que concierne a la variación de los tipos de los errores léxicos interlinguales en la producción escrita de los dos grupos de nuestros participantes, los resultados revelaron que la mayoría de esos errores generados por transferencia léxica son formales y que en su mayoría se encuentran en los textos de los estudiantes que siguen un enfoque de aprendizaje tradicional.

La exposición limitada a la LE en combinación con la proximidad tipológica entre el español y las otras lenguas que conocen todos nuestros participantes (inglés, francés, italiano) podrían justificar dicho resultado. El contacto de los alumnos del contexto tradicional con la lengua española se limita a seis horas semanales, de las que un muy reducido número se dedica a la producción escrita. Dicha situación no facilita la adquisición del aspecto formal de las palabras españolas y tampoco ayuda a los alumnos griegos a evitar las interferencias de la LM y las otras L3 que conocen. Por consiguiente, se observan grandes porcentajes de errores léxicos formales en la producción escrita de los estudiantes del contexto tradicional que se generan por la fijación de la forma léxica de las palabras de su LM o de las otras L3 conocidas por ellos.

A modo de conclusión, se puede señalar que la transferencia léxica es un mecanismo muy complejo cuya activación depende de diversos factores. El presente estudio muestra que uno de estos es el contexto de aprendizaje. Sin embargo, los resultados no se pueden considerar como definitivos. Se requiere más investigación de las diferentes fases de la adquisición de la LE y un análisis cualitativo de las categorías de errores léxicos, lo que nos permitirá arrojar más luz sobre la manera en la que el contexto de aprendizaje influye en la transferencia léxica.

BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, María P. (2010). “An overview of variables affecting lexical transfer in writing: A review study’, en *International Journal of Linguistics*, tomo 2, número 1. 1-17.

Blum, Shoshana y Levenston, Edward A. (1978). “Lexical Simplification in Second Language Acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*, tomo 2, número 2, (marzo). 43-64.

Chacón Beltran, Ruben (2006). “Towards a typological classification of false friends (Spanish - English)”, en *RESLA*, tomo 19. 29-39.

Chomsky, Noam (1959). “A review of Skinner’s Verbal Behaviour”, en *Language*, tomo 35, número 1. 26-58.

Celaya, María L. y Ruiz de Zarobe, Yolanda (2010). “First languages and age in CLIL and non - CLIL contexts”, en *International CLIL Research Journal*, tomo 1, número 3. 60-66.

Corder, Stephen P. (1976). “The study of interlanguage”, en *Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics*, tomo 2.

Faerch, Claus y Kasper, Gabriele (1984). “Two ways of defining communication strategies”, en *Language Learning*, tomo 34. 45-63.

Garau, María, J. (2008). “Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, tomo 1. 47-66.

Leeman, Jennifer (2003). “Recasts and second language development: Beyond negative evidence”, en *Studies in Second Language Acquisition*, tomo 25, número 1. 37-63.

Levenston, Edward A. (1979). “Second Language Vocabulary Acquisition: Issues and Problems”, en *Interlanguage Studies Bulletin*, tomo 4, número 2. 147-160.

Manchón Ruiz, Rosa M. (2001). “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”. En: Salazar García, Ventura y Susana Pastor Cesteros, eds. *Tendencias y Líneas de Investigación en Adquisición de Segundas Lenguas.* Anexo 1. ELUA Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante.

Nation, Paul (2003). “The role of the first language in foreign language learning”, en *ASIAN EFL Journal*, tomo 5, número 2. 1-8.

Ringbom, Håkan (1983). “On the Distinctions of Item Learning vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning”. En: Ringbom, Håkan, ed. *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Research Institute of the Åbo Akademi Foundation, 25-26 October 1982. Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.

— (2001). “Lexical transfer in L3 production”. En: Cenoz, Jasone, Britta Jufeisen y Ulrike Jessner, eds. *Cross – linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 59-68. Clevedon: Multilingual Matters.

Ruiz de Zarobe, Yolanda (2008). “Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura”. En: Monroy, Rafael y Aquilino Sánchez, eds. *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges.* Murcia: Editum.