

**TESIS DOCTORAL**

**2014-2015**



**ESTUDIOS DE LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA  
EXTRANJERA: EL CASO DE LOS TRABAJOS FIN DE CARRERA**

**Carmen Delia Benítez Correa**

**Doctora en Ciencias de la Educación  
Licenciada en Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Facultad de Filología  
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

**Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA**



**TESIS DOCTORAL**

**2014-2015**

**ESTUDIOS DE LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DE  
UNA LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DE LOS TRABAJOS FIN DE  
CARRERA**

**Carmen Delia Benítez Correa**

**Doctora en Ciencias de la Educación  
Licenciada en Ciencias de la educación**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Facultad de Filología  
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

**Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA**



**TESIS DOCTORAL**

**2014-2015**

**ESTUDIOS DE LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DE  
UNA LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DE LOS TRABAJOS FIN DE  
CARRERA**

**Carmen Delia Benítez Correa**

**Doctora en Ciencias de la Educación  
Licenciada en Ciencias de la educación**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Facultad de Filología  
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas**

**Director: Profesor Dr. D. SALVATORE BARTOLOTTA**



*A mis hijos, quienes son la razón de mi existir,  
el motivo de mi vivir, y quienes han sido  
siempre el aliciente de superación y de ser  
mejor cada día. Gracias hijos, ... el camino  
está trazado.*



*Deseo en primer lugar expresar mi agradecimiento muy sincero a mi Director de Tesis, el Profesor Salvatore Bartolotta, quien con mucha sapiencia, dedicación, paciencia y cariño ha sabido orientar mi trabajo y alentarme al cumplimiento de la meta.*

*A la Universidad Técnica Particular de Loja, por el apoyo constante a la superación de su profesorado.*

*A mi familia, por su apoyo, por soportar mi ausencia y por estar presentes en cada momento de mi vida.*

*A mis compañeras y compañeros de trabajo, quienes han estado alentando continuamente.*

*A Dio...sin su presencia nada sería posible.*



INTRODUCCIÓN.....	15
1. Marco teórico: la Interlingüística .....	23
1.1. Definición de Interlingüística. ....	23
1.2. Sobre los contactos interlingüísticos .....	24
1.3. La Interferencia.....	25
1. 4 Tipos de Interferencia Lingüística.....	36
1.4.1 Interferencia o transferencia negativa: .....	37
1.4.2 Interferencia positiva o de facilitación: .....	40
1.4.3 Interferencia cero.....	40
1.5 Otros tipos de interferencia.....	41
1.5.1 Interferencias fonéticas.....	41
1.5.2 Interferencias morfosintácticas.....	44
1. 6. Recurrencia a la lengua nativa.....	48
1.7 False friends or false cognates.....	50
1.8. Motivación de la Interferencia.....	50
1.9 Principales formas de Interferencia. ....	52
1.10. Efectos del contacto interlingüístico.....	66
2. Lingüística .....	76
2.1 Generalidades .....	76
2.2 Lingüística diacrónica y sincrónica .....	84
2.3 Lingüística teórica y aplicada.....	86
2.4 Ramas de la Lingüística.....	88
2.4.1 Fonética .....	88
2.4.2 Fonología.....	91
2.4.3 Morfología.....	94
2.4.4 Sintaxis .....	102
2.4.5 Semántica .....	109
2.4.6 Pragmática .....	116
3. El lenguaje .....	122
3.1 Sobre el origen del lenguaje .....	122
3.2 Conceptos generales .....	127
3.3 Algunas concepciones del lenguaje:.....	129
3.4 Características del lenguaje .....	139

3.4.1	<i>Economía</i>	139
3.4.3	<i>Dualidad</i>	139
3.4.4	<i>Eficiencia</i>	140
3.4.5	<i>Creatividad</i>	140
3.4.6	<i>Composicionalidad</i>	140
3.4.7	<i>Recurrencia</i>	140
3.4.8	<i>Simbolismo</i>	141
3.5.	Otras características del lenguaje humano	142
3.5.1	El lenguaje es sonido	142
3.5.2	El lenguaje es sistemático	143
3.5.4	El lenguaje tiene significado	143
3.5.5	El lenguaje es arbitrario	144
3.5.6	El lenguaje es convencional	144
3.5.7	El Lenguaje es creativo	144
3.6	Funciones del Lenguaje	145
3.6.2	Función emotiva	145
3.6.3	Función conativa	146
3.6.4	Función fática	146
3.6.5	Función metalingüística	146
3.6.6	Función poética	146
3.7	Niveles del lenguaje	147
3.7.1	Nivel culto	147
3.7.2	Nivel científico-técnico	147
3.7.3	Nivel familiar:	148
3.7.4	Nivel vulgar	148
3.7.5	Nivel rústico	148
3.8	Lengua y habla	148
3.8.2	El habla	151
4.	El idioma	154
4. 1	Adquisición del idioma en los niños	154
4.2	Etapas del desarrollo del lenguaje	158
4.2.1	<i>Etapa del pre-lenguaje</i>	158
4.2.2	<i>Lenguaje propiamente</i>	158
4.3.1	Teoría innatista	159

4.3.2	Teoría de la imitación .....	163
4.3.3	Teoría de la interacción .....	164
4.4	Teorías del aprendizaje de la segunda lengua (L2) .....	168
4.4.1	La hipótesis del análisis Contrastivo .....	171
4.4.2	La hipótesis del orden natural.....	174
4.4.3	La hipótesis del monitor .....	175
4.4.4	Hipótesis del Input.....	177
4.4.5	La hipótesis del ‘filtro afectivo’ .....	178
4.4.6	La teoría del aprendizaje vs. adquisición.....	181
5.	Enseñanza de lenguas extranjeras.....	184
5.1	La educación.....	184
5.2	Fines de la educación.....	191
5.3	Breve historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. ....	200
5.4	Principales métodos usados en la enseñanza de lenguas.....	208
5.4.1	El Método Tradicional.....	210
5.4.2.	El Método Directo .....	213
5.4.3	El Método de la Lectura .....	216
5.4.4	Método Audiolingüe.....	217
5.4.5	El Método Situacional .....	220
5.4.6	Método de la Respuesta Física Total.....	225
5.4.7	El método silencioso.....	227
5.4.8	El enfoque natural.....	230
5.4.9	Sugestopedia.....	233
5.4.10	El Enfoque Comunicativo .....	234
5.4.11	Content Language Integrated Learning .....	238
5.5	Enseñanza de la gramática.....	252
5.5.1	Perspectiva basada en la forma.....	254
5.5.2	Perspectiva del lenguaje basada en la forma y en el uso. ....	257
5.5.3	Perspectiva del lenguaje basado en la comunicación .....	258
5.6	Las preposiciones .....	261
6.	Metodología.....	266
6.2	Hipótesis .....	266
6.3	Método de Investigación: .....	266
7	Argumentación .....	270

7.1 Análisis de los falsos amigos “false friends” .....	270
7.2 Análisis gramatical .....	294
CONCLUSIONES.....	316
BIBLIOGRAFÍA .....	326
Libros y estudios.....	326
Diccionarios:.....	353
ABSTRACTS AND KEYWORDS.....	355
Español .....	355
Inglés .....	357

## **INTRODUCCIÓN**

La adquisición de una segunda lengua es siempre algo admirable y sorprendente. Es maravilloso ver como un niño pequeño desarrolla su lenguaje de manera automática y paulatina hasta completar su total repertorio de palabras y estructuras gramaticales. Mucho más sorprendente resulta el hecho de aprender una segunda lengua y de algo tan complejo como lo es el sistema lingüístico. Por experiencia, sabemos de la gran plasticidad de un niño para aprender idiomas. Si se lo expone a una lengua que no sea la nativa, el niño la aprenderá de manera natural, sin ningún tipo de enseñanza formal y la llegará a dominar como si fuera su lengua nativa.

Desde mucho tiempo atrás se ha hablado del lenguaje y de su aprendizaje, muchos lingüistas y académicos se han interesado en estudiarlo con el fin de descubrir su origen, su desarrollo en el ser humano, sus características, su función en la sociedad, su aprendizaje. Chomsky, por ejemplo con su gran trabajo en el campo del aprendizaje de idiomas ha legado su teoría de la Gramática Universal por medio de la cual se acepta una teoría nativista sobre la adquisición del idioma. Muchos estudiosos han aceptado su teoría y principios, otros la han rechazado parcialmente, pero nadie puede negar que esta teoría revolucionara este campo de la lingüística.

En cuanto a la adquisición del lenguaje de igual manera, se ha discutido muchísimo. En la búsqueda del mejor método para lograr un aprendizaje efectivo se han desarrollado y aplicado muchos métodos de enseñanza como el Directo, el Tradicional, el de la Respuesta

Física Total, el Oral, el Comunicativo, entre otros y últimamente el que está en boga el Aprendizaje de un Idioma en Currículo Integrado AICLE o sus siglas CLIL en inglés.

Sin embargo, aún no se ha desarrollado un método totalmente eficaz, cuya aplicación ofrezca resultados excelentes, es decir un aprendizaje eficaz y eficiente que demuestre no solo el dominar reglas o vocabulario si no una verdadera competencia en el idioma, es decir, que el hablante pueda comunicarse de una manera eficaz en cualquier contexto lingüístico. Los métodos de enseñanza, si bien funcionan con unos estudiantes, no sucede lo mismo con todos ya que el método por sí mismo no funciona; existen otros factores institucionales, psicológicos, afectivos, individuales, etc. que favorecen o perjudican el logro de competencias.

Una de las dificultades en el aprendizaje es la interferencia del idioma nativo es el uso de las estructuras gramaticales y vocabulario del nuevo idioma. Existen estudios que demuestran que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se ven afectados por el fenómeno de la interferencia.

Para el presente trabajo se ha repasado algunos temas de interés en el ámbito de la lingüística, la enseñanza de lenguas extranjeras e interferencia, esto ha servido para contextualizar el tema de estudio y tener una base científica para el desarrollo del mismo.

El trabajo se ha sido dividido 6 capítulos. El primer capítulo se inicia con la definición de Interlingüística desde diferentes puntos de vista y su ubicación como disciplina dentro y fuera de la lingüística. Se hace también referencia a la interferencia, la

cual significa la readaptación de los patrones de una lengua que resulta como consecuencia de la introducción de elementos extranjeros en la estructura de la lengua. Como por ejemplo elementos de sintaxis o vocabulario. Algunos se refieren a este fenómeno como préstamo, aun así no se puede descartar la posibilidad de readaptación o reorganización de patrones o de interferencia.

En el segundo capítulo se hace referencia a la lingüística, ciencia que analiza el funcionamiento de las lenguas, por lo tanto, es la disciplina cuyo estudio fundamental es el lenguaje. En cuanto a la lingüística se ha hecho referencia a su organización y relación de los elementos que la componen y cuál es su función en la sociedad; se han citado importantes autores que han aportado al conocimiento de la misma como también de sus ramas. En esta sección también se hace un repaso sobre las diferentes definiciones, campo y objeto de estudio de esta disciplina. Con el objetivo de tener una amplia visión sobre el tema se ha consultado diferentes autores, lo cual ha permitido visualizar el mismo desde diferentes perspectivas. Por considerarse de importancia para este estudio, las ramas de la lingüística como la fonética y fonología, disciplinas que estudian la naturaleza de los sonidos, su articulación y producción han sido descritas dentro de este apartado. De igual manera se ha descrito la morfología y la sintaxis temas en los que se ha prestado atención a la forma de las palabras, su función, tipos y formación así mismo como la organización de palabras dentro de una oración. No se podía dejar de revisar la semántica y la pragmática disciplinas que ayudan a comprender el lenguaje literal y contextual para con ello mejorar la comunicación, por lo tanto deben ser parte de este tipo de estudios.

El tercer capítulo nos lleva a un recorrido por el origen del lenguaje, tema discutido ampliamente desde mucho tiempo atrás y que ha permitido conocer este importante tema y dentro de él, su evolución y desarrollo. También ha sido motivo de este estudio examinar algunas concepciones del lenguaje de distinguidos y eminentes lingüistas de los siglos XIX y XX como lo son Saussure y Chomsky. Además, dentro de este tema también se ha incluido las funciones y características del lenguaje humano como la economía, la creatividad, el simbolismo y las sub-características de cada una de ellas ha sido también descrita.

El cuarto capítulo se refiere al idioma. Como primer subtema se ha incluido una descripción de las teorías de aprendizaje del lenguaje. Igual importancia se ha dado a la adquisición de un segundo idioma, por esta razón se ha repasado también algunas teorías de adquisición del lenguaje propuestas por Krashen.

En el quinto capítulo, se aborda la enseñanza del inglés. Para iniciar el capítulo se ha hecho referencia a la historia de la educación, sus principios y fundamentos. Como segundo tema se hace referencia a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras cuyo inicio se da con la publicación de la gramática castellana de Antonio de Nebrija en la época del humanismo y tiene como representantes fundamentales a Virgilio, Cicerón, Demóstenes, Palmireno y Juan Luis Vives quien nos presenta su obra *De ratione studii puerilis* en la que se explica el aprendizaje de la lectura, escritura, sintaxis, las flexiones, la redacción, la selección de autores clásicos y el rol de la memoria y los apuntes en el aprendizaje de lenguas. También se hace alusión al considerado segundo momento en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la época del realismo pedagógico y

cuyos representantes serían Wolfgang Ratke, teólogo y educador Alemán; Juan Amós Comenio, creador de la escuela Vernácula destinada al dominio de la lengua nativa. Se continúa con la época conocida como de la Ilustración, en esta época se menciona a Joseph Webbe y William Brookes quienes contarían como sus representantes. En aquella época estos ilustres hombres ya discutían temas interesantes sobre la pedagogía del lenguaje y técnicas para adquirir destrezas comunicativas.

Se ha considerado muy importante el estudio de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, por ello, el siguiente apartado se lo dedica a la exposición de los mismos. Se ha realizado una revisión de los métodos a partir del siglo XX, época en la que, circunstancias como los viajes, la comunicación y el incremento del comercio, por una parte y, por otra, la necesidad de seguridad, armonía y entendimiento entre las personas dieron lugar a que se sienta el deseo de aprender otros idiomas. Las dos guerras mundiales permitieron que los gobiernos también consideren imperioso el aprendizaje de otros idiomas. Esto fue el telón para que la enseñanza de lenguas extranjeras se expandiera y con ello también se inicie la búsqueda de métodos adecuados de enseñanza de las mismas, por lo que también se hace referencia a algunos de ellos. Se inicia con el método **Tradicional**, el que se ha considerado como el más antiguo, que se originó en las escuelas del latín y que se lo usó por largo tiempo para enseñar las lenguas “clásicas” como el latín y el griego. Se continúa con el método **Directo** que tiene como finalidad la adquisición de la competencia lingüística a partir del dominio de la fonética ya que la competencia gramatical se logra por la inducción de reglas. El siguiente método descrito es el llamado de **Lectura** cuyo antecedente fue la falta de oportunidades para conversar en la segunda lengua, la falta de formación en el profesorado y el poco tiempo dedicado la enseñanza de lenguas extranjeras

en las instituciones educativas de aquel entonces. A continuación se hace referencia al método **Audiolingüe**, que se originó en los Estados Unidos, tuvo gran influencia en muchos lugares del mundo; tuvo lugar luego de la segunda guerra mundial y nació con el nombre de método del ejército. Se hace también referencia al método **Situacional**, conocido también como enfoque oral; se trata de un método conductista que se centra en la imitación y el reforzamiento de lo aprendido además de involucrar principios sistemáticos. El siguiente método considerado para este trabajo es el de la **Respuesta Física Total** que se basa principalmente en la coordinación del habla y la acción; es un enfoque comunicativo considerado de gran importancia en las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua. El método **Silencioso**, que se basa en argumentos cognitivos y se caracteriza por su enfoque en la resolución de problemas; fue expuesto por Caleb Gattengo en 1976; según este método los estudiantes debían desarrollar su propia independencia, autonomía y responsabilidad y al mismo tiempo cooperar entre ellos para la solución de problemas. Se continúa con **El enfoque Natural**, desarrollado por uno de los colegas de Krashen, Tracy y Terrel y se fundamentó en los aportes que Asher hizo sobre uno de los enfoques que se basó en la comprensión como lo es el método de la Respuesta Física Total. Se continúa con el método denominado **Sugestopedia** mismo que surgió de las corrientes en la enseñanza de lenguas que consideraban que la relajación, la sugestión y el control de las emociones potencian el aprendizaje de las lenguas. A continuación se menciona el **enfoque comunicativo**, que tiene su origen en los primeros años de la década de los 60 y nace luego de la aparición de la Gramática generativa y como respuesta a la falta de explicación de las características fundamentales del lenguaje que son la creatividad y la singularidad de las oraciones; es otro método que se enfoca en la comprensión y comunicación. Finalmente se hace alusión al método que en estas épocas está en boga, especialmente en Europa, donde

ha tenido gran acogida, este método es el denominado **AICLE (Aprendizaje de un Idioma en Currículo Integrado)** (en inglés, CLIL o “Content and Language Integrated Learning”) que cubre la enseñanza de materias, aparte de las lenguas extranjeras (p. ej. historia, geografía, matemáticas, economía, etc.) en un idioma extranjero. Por considerarse de trascendental importancia para este estudio se aborda el tema de la enseñanza de la gramática y se concluye haciendo referencia al uso de las preposiciones en inglés.

El siguiente capítulo lo constituye descripción de la metodología planteada para la ejecución del trabajo. En esta misma sección se incluye el análisis de los ejemplos recogidos en los trabajos de fin de carrera y considerados como producto de la interferencia.

Cabe indicar que el enfoque de este trabajo es en la lengua inglesa, por ello, las temáticas se referirán a esa lengua. De igual manera, los ejemplos se han elaborado en inglés. Los ejemplos que se analizan son todos en inglés y se han dado las correcciones y la traducción cuando ha sido necesario.

La bibliografía se presenta en dos grupos, un listado de libros y estudios en orden alfabético y otro de diccionarios, de igual forma en orden alfabético.



## **1. Marco teórico: la Interlingüística**

### **1.1. Definición de Interlingüística.**

Siguiendo las pautas utilizadas por Tormo-Ortiz<sup>1</sup>, para definir la Interlingüística se han considerado dos percepciones: vista desde un sentido amplio, es la rama de la Lingüística cuyo estudio se centra en las condiciones en las que se genera el contacto entre lenguas y sus efectos que pueden aparecer en nuevas formas lingüísticas como el bilingüismo y plurilingüismo, interferencia, préstamos, calcos, etc.<sup>2</sup>. En cambio, en un sentido más restringido, la Interlingüística es considerada como el estudio comparado de las diferentes formas de expresión dentro de una misma lengua<sup>3</sup>.

Es necesario decir que aquella lingüística comparativa nueva que aún no se le ha asignado un nombre puede denominarse con la palabra “interlingüística” (...). El objetivo de la interlingüística es el plurilingüismo del ser humano, abarca todo el material comprendido entre el polo de la uniformidad lingüística individual y el de la universalidad humana en nuestras lenguas, también todo aquello que pueda derribar y apartar las barreras de los muros idiomáticos entre los seres humanos (Wandruszka, 1980: 11-12).

En su libro, Wandruszka resalta las diferentes formas en las que cada lengua, a través de la traducción, la correspondencia y la diferenciación, confronta la misma realidad extralingüística. Así, la interlingüística se considera como una materia multidisciplinar que

---

<sup>1</sup> Véase Tormo-Ortiz (2014: 37-70).

<sup>2</sup> Cfr. Gusmani (2007: 87).

<sup>3</sup> Cfr. Rapallo (1990: 181).

se ubica dentro y fuera de la Lingüística. Dentro, debido a que es de interés para la lexicología, la semántica, la estilística, la lingüística histórica y la sociolingüística que constituyen ramas de la lingüística; fuera porque se extiende a otros campos como la sociología, etnología, antropología e historia, que son ciencias que si bien están relacionadas con la lingüística, no están dentro de la misma<sup>4</sup>.

## 1.2. Sobre los contactos interlingüísticos

El fenómeno del contacto interlingüístico ocurre entre individuos que de manera activa usan dos o más tipos de lenguas para su comunicación. Como producto del contacto, una misma persona llega a utilizar dos (o más) lenguas. Esta característica del contacto fue establecida por Weinreich, para quien, dos o más lenguas están *en contacto* cuando las mismas son usadas alternativamente por un mismo grupo de personas. Por lo tanto, los individuos que usan las lenguas llegan a ser el punto de contacto (Weinreich, 1974:17).

Para Gusmani, el contacto se define como:

la sovrapposizione e combinazione degli idiomi interessati nell'uso fatto ne da parte di un parlante che ne abbia una qualche competenza (Gusmani, 2007: 87)

En resumen, podemos decir que la clave de la interlingüística es, pues, el contacto entre lenguas, un fenómeno tan antiguo como la propia humanidad y que tiene su respaldo

---

<sup>4</sup> Cfr. Gómez (1998:103).

en la capacidad multilingüe de la misma<sup>5</sup>. Pero el contacto no lleva implícita la interferencia entre las lenguas. Cuando el contacto entre lenguas no conlleva ninguno, o casi ninguno, de los fenómenos aquí resaltados (cambios de código, préstamos, calcos, ...), es decir, cuando la influencia es mínima, entonces es objeto de estudio de la sociología del lenguaje<sup>6</sup>.

### **1.3. La Interferencia.**

Aprender un segundo idioma es una tarea que no resulta fácil especialmente si este aprendizaje se realiza en un medio donde no existe la oportunidad de poner en práctica lo que se aprende en el aula de clase. Un real y verdadero aprendizaje no es solamente estudiar o leer reglas gramaticales o de pronunciación, sino buscar situaciones para aplicarlas en un contexto real, en un restaurante, en un centro comercial, en conversaciones con amigos, etc, para lograr la internalización del conocimiento de tal manera que pueda ser aplicado y utilizado de manera automática es decir, sin recurrir en este caso a situaciones de traducción sea del español al inglés o del inglés al español. Para lograr esto, el ambiente y el contexto constituye un factor muy importante para dicho aprendizaje si se considera que la meta final de todo quien aprende un nuevo idioma es lograr un dominio del mismo.

---

<sup>5</sup> En el mismo centro del Mediterráneo, en la isla de Sicilia podemos encontrar numerosos ejemplos de este contacto lingüístico intenso entre albanés, árabe, castellano, catalán, griego, hebreo, latín, y siciliano, desde el medievo hasta nuestros días, véase Bartolotta (2004 y 2005a), para la relación entre el catalán y el siciliano, véase Bartolotta (2006a), sobre la pervivencia del albanés y la desaparición del griego, véase Bartolotta (2006b).

<sup>6</sup> Véase López Morales (2004:218-219. Sobre la sociología del lenguaje véase Moreno (2009: 287-289).

Se ha revisado algunas hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua (más adelante me referiré a ello), por supuesto que nada está dicho y los estudios continúan y continuarán ya que el conocimiento no se acaba, siempre queda algo por descubrir. Cualquiera que sea la hipótesis que se tome como valedera y cualquier enfoque que se dé a la enseñanza, en mi opinión, el proceso enseñanza-aprendizaje debería ser organizado de manera secuencial, constante y significativa; debería darse en función de las necesidades y realidad de los estudiantes, así, los alumnos se sentirán parte del mismo. De esta forma el conocimiento se transformará en saber y así en parte de sus vidas y los estudiantes habrán logrado la competencia en el idioma que debería ser la meta final del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

De acuerdo con Chomsky (1957), el ser humano nace con un conocimiento innato al cual le da el nombre de “language faculty”<sup>7</sup>, es decir la capacidad de aprender el idioma. Según Saville-Troike (2006), el inicio (initial state) de la adquisición de un segundo idioma es la Gramática Universal (UG) y los principios de aprendizaje inmersos en la habilidad para el idioma que ya están en el cerebro, siendo ellos los que permiten al ser humano aprender de manera instintiva. Además cuando el niño aprende un nuevo idioma, ya tiene nociones sobre su lengua nativa. Lo cual significa que el aprendizaje no inicia de cero, existe ya un conocimiento previo que va a ser transferido a la L2.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Cfr. Chomsky (2002:1).

<sup>8</sup> Véase Saville-Troike (2006: 47-50).

Sobre la interferencia se puede mencionar que existe el criterio de muchos autores<sup>9</sup> de que existe interferencia en el aprendizaje de un segundo idioma. Por lo mismo, se han realizado muchos estudios en cuanto al papel que la lengua nativa (mother tongue, native language L1) juega en el aprendizaje de una segunda lengua con la finalidad de entender este fenómeno lingüístico. En cuanto a esto, es muy importante tener en cuenta que no es posible analizar el fenómeno lingüístico de la transferencia sin que hayamos notado que la influencia de la lengua nativa es fundamental durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Dentro de este contexto se puede decir que la lengua inicial (L1) y la transferencia constituyen elementos indisolubles y totalmente articulados.

La definición de interferencia<sup>10</sup> no es en sí misma un concepto nacido de la lingüística propiamente dicha, sino extraído de la física<sup>11</sup> (su significado en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es en este sentido) para luego ser aplicado en otros contextos, uno de ellos es la lingüística. De ahí su concepción como algo negativo, como una perturbación. Para Weinreich<sup>12</sup>, las interferencias son desviaciones respecto de las normas de cualquiera de las dos lenguas que entran en contacto, y que suponen, por tanto, la influencia de una lengua sobre otra, una influencia que viene a alterar el natural ser de las lenguas que coexisten. De ahí que se hayan propuesto términos alternativos como *convergencia*<sup>13</sup> o *transferencia*<sup>14</sup> pero sin mucho éxito<sup>15</sup>, dado el arraigo del término *interferencia*<sup>16</sup>.

---

<sup>9</sup> Véase: Corder, P. (1981), Coseriu (1988: 287-289), Ellis, R. (1997: 1-14, 51-54), García & García (2003: 128-130), Gass & Selinker (2001: 66-199), Krashen (1981: 64-69), Krashen (1982: 27-29), Quirk et.all (1985: 27-30).

<sup>10</sup> Véase Blas-Casanova-Velando (2006), Gusmani (2007: 88-89) y Moreno (2009: 254-256).

<sup>11</sup> Cfr. Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (2001: 1291)

<sup>12</sup> Véase Weinreich (1974: 17-28).

<sup>13</sup> Véase Clyne (2003: 117-142) y Morales (1986).

Para comprender de mejor manera este tema es conveniente que revisemos algunas ideas de importantes autores acerca del mismo. Lado, uno de los primeros lingüistas al referirse a este tema opina:

...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 the culture as practiced by natives. (Lado 1957:2)<sup>17</sup>

Conuerdo con el autor en que esto sucede durante el aprendizaje y aunque se supone que el estudiante debería ir acumulando las entidades aprendidas hasta lograr el nivel de competencia requerido, los estudiantes tienen dificultad en organizar el conocimiento y usarlo de manera coherente. El proceso se da, pero es un tanto lento y siempre se observan brechas, se adquieren unos contenidos y otros no, otros se los sabe, pero no se los llega a dominar.

La cita de Lado nos lleva a intuir que quienes aprenden una segunda lengua no establecen una relación entre las estructuras, sintaxis o significados de la lengua nativa y la lengua madre, sino que basan su producción netamente en la nativa, lo cual da como

---

<sup>14</sup> Véase Clyne (1967) y Silva-Corbalán (1994).

<sup>15</sup> Véase Moreno (2009: 254-256).

<sup>16</sup> Véase Toth (2007: 14-15)

<sup>17</sup> Los individuos tienden a transferir las formas y significados y la distribución de formas y significados de su lengua nativa y cultura a la lengua extranjera y su cultura en los dos sentidos, productivamente, cuando intentan hablar y actuar en la cultura, y receptivamente al intentar captar y entender la lengua y la cultura de los hablantes nativos.

resultado estructuras que carentes de sentido que causan errores de comprensión y como consecuencia falencia en la comunicación especialmente cuando se trata de estudiantes adultos, Bhela (1999: 23).

It appears to be much more difficult for an adult to learn a second language system that is as well learned as the first language. Typically, a person learns a second language partly in terms of the kinds of meanings already learned in the first language<sup>18</sup>. Esto confirma que la lengua nativa ayuda al aprendizaje de una segunda lengua, pero a la vez refiere la dificultad con que aprendería otro idioma una persona adulta; es decir, el aprendizaje se da pero no con la misma eficacia que a temprana edad como se menciona en la hipótesis del periodo crítico.

En cuanto al término interferencia, se puede mencionar que el mismo es una palabra que se ha usado en el aprendizaje de lengua (LE), para referirse a los errores originados como consecuencia de la influencia de la L1. En la actualidad se prefiere y se ha hecho común el término transferencia, debido a las connotaciones peyorativas y el carácter más limitado del término interferencia, que tiene su origen en la Escuela de Praga y se usó con muy poca frecuencia en los estudios lingüísticos de antes de 1950. Nosotros usamos de modo indistinto los términos interferencia y transferencia negativa<sup>19</sup>. Otro lingüista que se refiere a este término es Dulay et al (1982) quien la definen como:

---

<sup>18</sup> Parece ser mucho más difícil para un adulto aprender el sistema de una L2 cuando tiene ya algo bien aprendido (L1). Por lo general, una persona aprende una L2 de manera parcial, en términos de los tipos de significados ya aprendidos en la L1.

<sup>19</sup> Véase: (Ringbom, 1987).

“the automatic transfer, due to habit, of the surface structure of the first language onto the surface of the target language”<sup>20</sup>.

De la misma manera, en palabras de Lott (1983:256) la interferencia:

“errors in the learner use of the foreign language that can be traced back to the mother tongue”<sup>21</sup>.

Como se puede apreciar, hasta ahora los autores mencionados nos hablan de la interferencia como un proceso en el cual existe la tendencia a aplicar las reglas del idioma nativo (first language) en el aprendizaje de uno nuevo y además se habla de que mientras más similitudes tienen los idiomas en cuestión, mas interferencia tiende a ocurrir (Dechert, 1983 and Ellis, 1997). Es importante también hacer mención a María J. Domínguez (2001:1) quien considera a la interferencia como: “cambio lingüístico”, “calco” y “préstamo lingüístico.” García Yebra, 1989: 353 refiriéndose a los calcos dice lo siguiente:

“... 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.”

Llama así calcos a las palabras de la lengua nativa que son traducidos de manera semántica o léxica, sin embargo debemos conocer que no solamente existen calcos que

---

<sup>20</sup> La transferencia automática, debido al hábito de la estructura superficial de la L1 en la estructura de la L2.

<sup>21</sup> Errores en el uso de la lengua extranjera que pueden originarse en la lengua materna.

traducen literalmente la versión extranjera, otros lo hacen por aproximación, otros la toman como modelo para crear otra que parece estrictamente traducción literal.

Al referirse a la interferencia se ha hablado de errores, pero no se ha mencionado el tipo de errores, Abraham, dice que las interferencias se dan a todos los niveles: en el vocabulario producen cambios y ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo (un film, un gag, un star, un western, traducciones prestada (calcos), es es decir, unión de dos signos ya existentes según el modelo foráneo (p. ej. al. Wochenende, esp. fin de semana, fr. fin de semaine, según el modelo de week-end)<sup>22</sup>.

Así vemos que Abraham así considera que el uso de los préstamos o palabra que una lengua toma de otra sin traducirla son consecuencia de la interferencia lingüística. Estos préstamos también constituyen traducciones literales de unidades de una lengua origen y adaptadas al sistema de la lengua receptora, denominados también extranjerismos naturalizados. Los préstamos se encuentran asentados y aceptados en la lengua.

Opuestas a estas ideas tenemos también las de autores como Ludy/Py (1986:155), para quienes la interferencia es un fenómeno propio de la incapacidad del hablante bilingüe señalando:

"La mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia como una señal de la incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad"

---

<sup>22</sup> Véase: Abraham (1981: 225-226).

Esta visión se fundamentaba en la creencia inocente según la cual el bilingüe debería distinguir los dos sistemas, sin interferencias perceptibles y la incapacidad fundamental para establecer tal distinción, incapacidad que se manifiesta por la abundancia de interferencias, de préstamos y inapropiadas. Así visto, el concepto de interferencia cobra carácter negativo. Otras posturas como la de Ludy/Py y Flor Ada, ya en conexión directa con la situación del bilingüe y de la interferencia, confirman lo previamente expuesto<sup>23</sup>.

"Nosotros creemos que esta creencia se correspondía con una visión unilingüe del bilingüismo, y le contrapusimos otra concepción centrada en el discurso bilingüe, caracterizada de manera notable por el paso más o menos frecuente de una lengua a otra. Es lo que llamamos alternancia de códigos (....) (Ludy/Py, 1986:155).

"La mezcla de códigos que realiza el verdadero hablante bilingüe cuando se comunica con otro hablante bilingüe es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua sino posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas, incluso, críticas. Es algo muy distinto que recurrir a préstamos por falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla (...) (Flor Ada, 1985:76)

Atendiendo a esta autora tres fenómenos son importantes: la mezcla de códigos, el bilingüismo y los préstamos. De acuerdo a esta autora la mezcla de códigos en un hablante bilingüe es algo positivo, postura muy diferente a la que expone ante la inclusión de préstamos en el discurso. De alguna manera cerramos el círculo inicial:

---

<sup>23</sup> Cfr. Ludy/Py y Flor Ada (1985:76-77).

"interferencia préstamo cambio de códigos-cambio de códigos como fenómeno creativo- préstamo como signo de incapacidad = interferencia.

Sin embargo observaremos que la interferencia es vista ahora como "error". Autores como Gatteno (1963:31) presentan una visión positiva del concepto error y por lo tanto de la interferencia lingüística al indicar que "todo lo que produce una mente a funcionar es psicológicamente correcto." Opuesta a esta idea, está la de otros autores que consideran los conceptos de interferencia y error como algo negativo, como una "perturbación del sistema, una intromisión errónea".

Merio (1978:27) por su parte define las interferencias como "aquellos errores que no son cometidos por un monolingüe". Existe por lo tanto un hilo conductor que vincula la interferencia, el bilingüismo, el error y el aprendizaje de idiomas; por lo tanto, consideraremos la interferencia lingüística como aquellos errores que ocurren en el aprendizaje de una segunda lengua y que no son encontrados en el desarrollo de aquellos que adquieren esa lengua como primera lengua.

En torno al concepto y posible origen de la interferencia, me gustaría mencionar a Bartolotta y Vozmediano (2005), quienes en su trabajo: "la interferencia: fenomenología y situación actual" en el que se hace un estudio de los préstamos fonéticos y léxicos y en cierta forma los calcos. Acerca de la interferencia, en este documento se dice:

...Pero la interferencia es una producción individual e involuntaria y nace de una multiplicidad de factores que el lingüista tendrá que desvelar, incluyendo, por supuesto, la observación directa de los casos en que no hay lengua B que origine la presumible sustitución sino una creación ideoglótica ex novo; o aquellos, más amplios y de difícil sistematización, en que un individuo utiliza algún registro, modalidad o variación social de su propia lengua en un contexto no idóneo pero seguramente sí relevante, desde la perspectiva no ya sociolingüística sino interaccional; también, por tanto, la pragmática tendría que aportar datos al análisis de la cuestión.

Estos dos autores distinguen entre préstamos y calcos, sosteniendo que los préstamos constituyen un enriquecimiento del acervo cultural, más no los calcos que los consideran “incorrecciones o desviaciones” que deben ser corregidas para evitar que la lengua se dañe.

Finalmente, considero importante la definición de Lewandowsky (2000:191) en el diccionario de Lingüística Moderna en la que se hace mención a la transferencia de las estructuras lingüísticas de la lengua nativa que perturban a las estructuras de la lengua extranjeras que se aprenden por primera vez e indica:

En procesos de aprendizaje de lenguas, el sistema gramatical ya formado representa un filtro a través del cual se ve y se asimila lo nuevo: el sistema anterior se interfiere/se mezcla con las nuevas estructuras a aprender. Estas estructuras se traducen al sistema de la lengua materna y se tratan del modo que es habitual en ella... Es de esperar que se produzcan estos fenómenos de interferencia entre variantes regionales, así como entre

variantes socioculturales y la lengua estándar/lengua culta. En la enseñanza de lenguas extranjeras surgen problemas más graves.

Se suele hablar de interferencia cuando se produce la imitación de un modelo lingüístico en un contexto lingüístico diferente al de su origen, de modo que una lengua meta comience a mostrar signos (fonéticos, léxicos, gramaticales, o sintácticos) que la alejan de su propia norma, y que provengan de la lengua de contacto o lengua nativa. La interferencia está relacionada con la “competencia<sup>24</sup>” que el hablante tenga de las lenguas en contacto, es decir, de su capacidad de asimilar otra lengua cuando se pone en contacto con otros hablantes.

Hasta aquí hemos hecho referencia a la interferencia como un acto que impide el aprendizaje, como un error o desviación de la lengua, debido a la mezcla de idiomas en la que un hablante tiende a usar o mezclar las estructuras, sonidos, vocabulario de su lengua con las estructuras, sonido o vocabulario de la lengua que está aprendiendo o con la cual está en contacto, en este sentido, la interferencia vendría a ser un factor que no favorece el aprendizaje de una nueva lengua, Corder (1983:29) señala:

All what we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills. What I have been trying to suggest is that the part played by the mother tongue in the acquisition of a second language is a good deal more pervasive and subtle than it has been traditionally believed. It

---

<sup>24</sup> Véase Gusmani (2007: 88-89).

lays a part at the start of learning, in the process of learning, and in the use of the target language in communication<sup>25</sup>

Sin embargo, coincido con algunos autores en que en ciertos casos la interferencia no es del todo negativa. La influencia que ejerce la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera es importante y de cierta manera colaborativa especialmente cuando la L1 tiene similitud con la L2

De hecho, se sabe que la interferencia puede ser por una parte negativa (cuando no permite el avance en el aprendizaje del nuevo idioma), pero también positiva en determinados casos, es decir cuando favorece el aprendizaje de la nueva lengua. En este caso ocurre el fenómeno de la *transferencia positiva*, es decir: la afinidad entre determinadas estructuras, unidades léxicas, aspectos socioculturales, sociolingüísticos, etc. de la L1 y de la LE facilitan el aprendizaje de ésta<sup>26</sup>.

#### 1. 4 Tipos de Interferencia Lingüística

Para iniciar con este tema citaré a Lado (1985:22), quien dice de la interferencia:

---

<sup>25</sup> Todo lo que sabemos sobre el aprendizaje reitera que los conocimientos y habilidades anteriores están íntimamente involucrados en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Lo que he estado tratando de sugerir es que el papel de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua mucho más profundo y sutil de lo que tradicionalmente se ha creído. Desempeña un papel en el inicio del aprendizaje, en el proceso de aprendizaje y en el uso de la lengua meta en la comunicación (...) La adquisición del idioma es un proceso por el cual se organiza la en función del objetivo gramática básica en la dirección del objetivo, y aquí otra vez la lengua materna viene a actuar como una herramienta heurística en el descubrimiento de las propiedades formales de la nueva lengua, facilitando especialmente el aprendizaje de estas características que se asemejan a las características de la lengua materna.

<sup>26</sup> Véase: Saville-Troike (2006:19).

...those elements that are similar to the [learner's] native language will be simple for him, and those areas that are different will be difficult.

Tomando como referencia esta cita, se puede decir que existen tres tipos de interferencias o trasferencias: negativa positiva y cero.

#### **1.4.1 Interferencia o transferencia negativa:**

Es un tipo de interferencia que ocurre cuando las estructuras de los dos idiomas son diferentes en ambas lenguas, estas diferencias retardan el aprendizaje. Consideradas como las más difíciles de superar y a la vez las más necesarias de atender. Cuanto menos obvia es la diferencia entre las lenguas, más cuesta el percibirla y asimilarla. Tal es el caso de la pronunciación del sonidos /r/ en inglés que para un hispano hablante es difícil de percibir, distinguir y realizar debido a la forma de articular los sonidos. Por ejemplo, en inglés la /r/ es un sonido llamado retroflex que se pronuncia con la lengua dirigida hacia el paladar y en forma encorvada, el sonido no produce fricción; mientras tanto que en español, el sonido es alveolar y vibrante. También se puede mencionar el caso de la ortografía de palabras, por ejemplo la palabra *habilidades* del español y *abilities* del inglés a la que se le suele añadir la *h*. De igual forma, las estructuras tienden también a usarse de la misma forma por ejemplo *no puedo nadar* del español suele traducir al inglés *can no swim*. En todos estos casos, la influencia de la lengua nativa en la lengua que se está aprendiendo no permite pronunciar la /r/ adecuadamente o produce un error ortográfico al agregar la “h” donde no corresponde e inclusive genera frases incorrectas como en el caso de *can no swim*, en el que se ha obviado el pronombre que en Inglés es obligatorio usarlo.

La interferencia negativa hace referencia a un fenómeno psicológico (la influencia de viejos hábitos durante el aprendizaje de los nuevos) y a un fenómeno sociolingüístico (las interacciones lingüísticas resultantes con motivo del contacto entre comunidades lingüísticas: las prestaciones y los desvíos o cambios de código lingüístico). Las consecuencias del contacto lingüístico se observan con gran claridad en la definición de interferencia realizada por Weinreich, quien sostiene:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as *interference* phenomena (Weinreich, 1953:1)<sup>27</sup>.

Uriel Weinreich como pionero en el estudio del contexto de la transferencia negativa, en su manual *Languages in Contact* proporciona un valioso aporte para el análisis de las causas estructurales de la interferencia, de los efectos del bilingüismo y del entorno socio-cultural del contacto lingüístico. En lo que concierne al contexto del contacto lingüístico, la hipótesis que proclama el análisis contrastivo advierte que una causa para que la interferencia ocurra es la falta de familiaridad con la lengua terminal, es decir, a la ausencia de competencia comunicativa. Sin duda alguna, los efectos de la interferencia

---

<sup>27</sup> Aquellos casos de desviación de las normas que se producen en el habla de los bilingües, como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado del contacto de lenguas, se los referirá como fenómenos de interferencia.

normalmente se manifiestan en las producciones de la lengua terminal<sup>28</sup>. Lado (1957:58) comparte esta hipótesis al decir:

We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language<sup>29</sup>.

La interferencia se considera como el empleo subconsciente de conductas ya aprendidas en un intento de producir nuevas respuestas. La aplicación de la experiencia y del conocimiento adquirido en nuevas situaciones. Dentro de este contexto, surgirá la distinción entre diferencia lingüística y dificultad de aprendizaje. La cuestión del distanciamiento lingüístico entre ambas lenguas resulta fundamental para analizar el grado de desarrollo de la interferencia lingüística. Ellis (1985:22) concuerda con esta idea al afirmar:

Thus, differences between the first and second language create learning difficulty which results in errors, while the similarities between the first and second language facilitate rapid and easy learning<sup>30</sup>.

Por lo tanto, las diferencias entre la L1 y la L2 crean dificultad de aprendizaje, que se traduce en errores; mientras que las similitudes hacen el aprendizaje rápido y fácil.

---

<sup>28</sup> Véase: Weinreich (1953).

<sup>29</sup> Mediante la observación se conoce de muchos casos que la estructura gramatical de la lengua materna tiende a ser transferida a la lengua extranjera.

<sup>30</sup> Por lo tanto, las diferencias entre la L1 y la L2 crean dificultad de aprendizaje, que se traduce en errores; mientras que las similitudes hacen el aprendizaje rápido y fácil.

Así, de acuerdo a esta afirmación, el distanciamiento lingüístico ocasionado por las diferencias o características formales asimétricas de las dos lenguas provoca dificultades de aprendizaje, mientras que las similitudes o equivalencias facilitan el proceso de aprendizaje.

#### **1.4.2 Interferencia positiva o de facilitación:**

Se considera que cuando las estructuras se parecen entre sí el aprendizaje resulta más efectivo y por lo tanto se acelera. El hecho de que unas estructuras existan en la lengua materna y que con muy ligeras adaptaciones pueden transferirse a la lengua extranjera facilita su producción ya que quien aprende simplemente aplica las mismas reglas de su idioma o hace uso de los mismos hábitos lingüísticos ya formados y establecidos en su cerebro. Podría decirse que sigue su mismo esquema. Ejemplos que ayudarían a compartir esta teoría son la producción de algunos sonidos como /s/; /f/ del inglés que por su similitud al producirse en el español, (sus puntos de articulación están muy cercanos) son fácilmente imitados y producidos por un hablante hispano. Otros tipos de ejemplos constituirían algunas maneras de formar palabras con prefijos latinos, griegos, etc. El profesor puede apoyarse en esta transferencia para ampliar el volumen de elementos lingüísticos con relativa facilidad y rapidez; por ejemplo, el vocabulario internacional (palabras como radio, televisión).

#### **1.4.3 Interferencia cero**

Este tipo de interferencia se da cuando las estructuras del nuevo idioma no existen en la lengua materna por lo que el estudiante debe crear estos nuevos hábitos y usarlos al momento de hacer uso de la nueva lengua. Ejemplos de este tipo de interferencia serían, la

articulación de nuevos sonidos, la aplicación de reglas gramaticales, el aprendizaje de nuevo vocabulario. Esta es una variante negativa, pues los alumnos tienden a sustituir lo nuevo en una lengua por algo conocido de la suya propia. Sin embargo es ventajoso formularse el concepto de hábito nuevo sobre todo para el aprendizaje de elementos culturales tales como formas de saludo.

### **1.5 Otros tipos de interferencia**

En Weinreich (1968), se muestran otros tipos de interferencia, he tomado dos de ellos por considerarlos los más importantes:

- La interferencia fonética
- La interferencia morfosintáctica

#### **1.5.1 Interferencias fonéticas**

Cuando realizamos el acto de hablar lo más normal y natural es poner atención a “que” es lo que decimos, sin embargo, no ponemos atención a la forma “como” lo hacemos, es decir que órganos usamos y como los usamos para producir los sonidos, es decir no sabemos qué hábitos articulatorios se ponen en práctica durante el proceso natural de vocalización interior que acompaña a cualquier acto del habla (especialmente en una lengua extranjera) y no estamos conscientes de que al hablar en un nuevo idioma requiere reemplazar los hábitos del idioma anteriores con los del nuevo, esta falta o “consciencia” del uso de los nuevos hábitos, causa interferencia en la producción de los sonidos del idioma extranjero. El problema difícil de superar es que no se sepa cómo se pronuncian las palabras o que luego de que se hayan estudiado las respectivas reglas, el estudiante

encuentre difícil aplicarlas o no las recuerde y continúe aplicando sus mismos hábitos, con lo cual fijara muchos errores que puede evitar.

Otro problema al que nos enfrentamos en este caso es que el idioma inglés está actuando como segunda lengua es que éste su pronunciación depende del país o región en que se habla. Incluso en cada región existe variedad de dialectos y aún diferentes acentos de región a región al igual que ocurre con nuestra lengua materna. Pero también, como en nuestro caso, hay una base común de regularidades que permite que sus hablantes se comprendan entre sí.

Sería importante hacer algunas reflexiones con la finalidad de reconocer diferencias fonéticas que causarían interferencia del español en el inglés como segunda lengua<sup>31</sup>:

- En el inglés se pronuncia con mayor tensión de los órganos fonatorios que en el español. Además, esmerarse en pronunciar con precisión todas las consonantes finales de palabras, y especialmente los grupos de consonantes, tales como -nt, -sk, -rds, etcétera, produce una exageración en la producción de sonidos, lo que produce falta de naturalidad.

- No existe correspondencia entre letras y sonidos, especialmente en la producción de vocales, las mismas no se producen de igual manera ni contamos con el mismo número de vocales en grafemas que en sonidos, es decir, los sonidos no corresponden a las letras y una misma letra puede pronunciarse de diferente manera en un contexto diferente. En cuanto concierne a las consonantes es importante indicar que en

---

<sup>31</sup> Véase: Weinreich (1968: 15-20), Roach (1991), Baker, A. (2006).

muchos casos dos letras juntas pueden ser pronunciadas como un solo sonido como es el caso de “ph” que se pronuncia como “f”, sh que es pronunciado como ʃ, etc.

- Muchos sonidos son parecidos, pero no totalmente, y justamente la mala pronunciación de estos sonidos causa el acento y permite fácilmente reconocer cuando una persona es nativa o cuando no. Como ejemplo podríamos mencionar el parecido de la pronunciación de las plosivas “p, t, k” con las del español a las que muchas personas las pronuncian exactamente iguales que lo que se hace en español, sin tomar en cuenta la “aspiración” con las que se producen estos sonidos en el inglés o de algo aún más de que la t en español es velar mientras que la del español es dental, así como estos existen muchos otros ejemplos que nos permiten ver las diferencias entre los sonidos.

- En el inglés existen muchos sonidos que no se pronuncian. Estos sonidos se llaman “silent”, al desconocer esto los hablantes del español que aprenden Inglés tienden a pronunciarlos, causando una vez más el acento en el habla.

- Existen muchas combinaciones de consonantes que no existen en el español, secuencias como “sp” “sk” “st” no existen en el español y una vez más los hispanohablantes tienden a pronunciar con una e al inicio de manera que para ellos “student” sonaría /estjudnt/ en lugar de /stjudnt.

- Algunos sonidos del inglés no existen en el español, sonidos consonánticos como africativas dʒ, ʒ, la fricativa θ, o la velar ŋ constituyen importantes problemas en los estudiantes justamente por no existir en el español y por ser difíciles de adquirirlos y crear los hábitos lingüísticos para su producción exacta y natural.

- En cuanto a las vocales, éstas presentan muchos problemas. Uno de ellos es la distinción entre vocales largas y cortas, las cuales también son difíciles de adquirir, puesto que en nuestro idioma esa diferencia no existe.

- La existencia de consonantes denominadas “syllabic”, las que al ser pronunciadas en inglés tienden a tener el rol de vocales y formar sílabas por sí mismas, lo cual no es usual en el español, por lo que palabras como “little” que en Inglés sería /lɪtl/, los hispanohablantes pronuncian /lɪtlə/.

- La entonación ya que en inglés existe el uso del tonema descendente-ascendente y desplazamiento de la sílaba tónica.

- El “stress” o acento del inglés es muy diferente al del español, en inglés se acentúan las palabras de acuerdo al :

- ✓ Tipo de palabra: simple o compuesta.
- ✓ La categoría gramatical de la palabra
- ✓ Número de sílabas
- ✓ Estructura fonológica de la sílaba

Estas son algunas de las razones para las interferencias de tipo fonético y que pueden causar interferencia al momento de aprender un nuevo idioma.

### **1.5.2 Interferencias morfosintácticas**

Ya hemos hablado de que los sistemas lingüísticos de las lenguas no coinciden, especialmente el caso concreto del inglés y del español no es la excepción y es de ahí precisamente de donde se derivan algunos de los problemas y dificultades que encuentra el estudiante en su labor de aprendizaje de la L2. En lo que concierne al aspecto morfosintáctico, existen algunas razones por las cuales se da la interferencia en este nivel, entre ellas se puede incluir las siguientes:

- En primer lugar existe un incorrecto uso de los artículos, especialmente el definido “*the*”, del cual los hispanohablantes tienden a “abusar” cuando escriben o hablan en el idioma inglés, esto ocurre debido a que en inglés se lo usa en determinadas situaciones las cuales están determinadas por las reglas sobre su uso. Debido a este problema, se debe hacer insistencia en cómo ver las similitudes y las diferencias entre los artículos en español y en inglés y en analizar cuáles errores en el uso pueden ser el resultado de la interferencia del idioma español.

- La categoría de género presenta problemas para el estudiante de español por la distinción entre masculino, femenino y neutro y la falta de correspondencia en ocasiones entre la forma y el género como ocurre, por ejemplo en el caso de “*the teacher*” que para un hablante hispano no da información de que si es género masculino o femenino, mientras que el hablante inglés no tiene problema con esta distinción pues para ellos no existe la distinción de género.

- Para el hablante de español no existe el neutro “*it*”, por ello tiende a omitirlo cuando debe usarlo o en el caso del uso de *it* para *baby*, que es una persona, contrario al no uso de este cuando se trata de un animal al que se les profesa un cariño especial.

- En lo que concierne a la categoría de número presenta también algunos problemas. A pesar de existir las mismas categorías de singular y plural, no existe una correspondencia exacta entre ambas lenguas ya por ejemplo, en inglés no se pluraliza el adjetivo, el artículo es invariable y los sustantivos tienen sus propias reglas para formar el plural e inclusive muchos sustantivos tienen formas plurales irregulares. Es importante también mencionar el caso de los sustantivos contables y no contables, ya que en muchos casos un sustantivo que para los hablantes del español es contable, para el inglés no lo es como lo es el caso de *bread, news, lettuce, cheese*, ect.

- La categoría de persona presenta alguna dificultad en relación con la segunda persona por ser invariable para el singular y el plural en inglés, no haciéndose tampoco la distinción entre "tu" y "usted" y "vosotros/as", con su correspondiente forma verbal, así como el posesivo "vuestro/a" y "vuestros/as".

- Así también el uso de las formas "su", "suyo/-a", "suyos/-as" precisa de una especificación en inglés, para lo cual el hablante debe conocer el contexto ya que por ejemplo al decir: "Es su casa", "su" puede significar "de ella", "de él", "de ellos", "de ellas", "de usted" o "de ustedes", en inglés la ambigüedad debe resolverse al elegir el adjetivo posesivo adecuado (*his, her, your etc.*).

- Los tiempos verbales no se corresponden exactamente en las dos lenguas. Una de las mayores diferencias radica en el uso extensivo que hace el inglés de la forma progresiva, aplicable a todos sus tiempos, mientras que en español su uso es poco común, no se lo usa para acciones que se están llevando a cabo en el momento actual, así "*He is wearing a hat*" no se traduce como "Está usando sombrero", si no "Lleva sombrero") o para expresar planes que tendrán lugar en breve: "*She is traveling tomorrow*" se traduce "Viajará mañana" más no "Estará viajando mañana"

- Existen también diferencias en el uso y traducción de los verbos modales ingleses, que en español prácticamente no existen, por eso al aprenderlos en inglés se tiende a traducirlos a todos como deber-debería, lo cual causa problemas en la comprensión del mensaje. Por ejemplo, la frase "*He will go tomorrow*" podría traducirse como "*irá mañana*" con el sentido de futuro decidido de un momento a otro o "*podría ir mañana*" con un sentido de posibilidad, para entender el mensaje correctamente, debería establecerse un contexto en el cual se determinaría el mensaje real de la oración.

- Los modos verbales no se corresponden exactamente entre ambas lenguas ya que en inglés suele coincidir el modo subjuntivo con el indicativo, excepto en algunos casos del presente de subjuntivo del verbo *to be*: *If I were/was you,...* / "Si yo fuera tú,...". Por ello el subjuntivo español suele plantear problemas a los estudiantes. Con frecuencia se traduce al inglés por el gerundio: "logró que nos subieran el salario" / *he succeeded in getting us a salary rise*; o por un infinitivo: "el anfitrión quiere que se sientan cómodos" / *the host wants you to feel at home*. A veces se hace necesario el uso de un verbo modal, como por ejemplo: *may, might, can, could*, etc.: "Este es el material que hubiesen aprovechado para su investigación" / *These are the materials which they might have used for their research*.

- La voz pasiva es mucho más usual en inglés que en español, que limita su uso en el español para cuando quiere producir un efecto especial de claridad o énfasis. Las tres posibilidades más usuales de traducirla o en las que se encuentra un equivalente son:

- a. Por la voz activa impersonal: *My car was stolen* "Me han robado el coche".
- b. Por la pasiva refleja: *Coke is usually drunk cold* / "La coca-cola normalmente se bebe fría".
- c. Se conserva la forma pasiva: *The thief was arrested* / "El ladrón fue arrestado".

Estos son algunos de los casos en los que las diferencias en las estructuras gramaticales de los dos idiomas los harían diferentes y por lo tanto causarían dificultad en el aprendizaje. Nuevamente es importante recordar que algunos autores consideran que las similitudes entre las lenguas las hacen más fáciles de asimilarlas, mientras que otros consideran lo contrario. Si analizamos estas dos lenguas, estaríamos capacidad de

determinar sus similitudes y diferencias y a la vez determinar cuál de las teorías se acerca a la realidad mediante un estudio de campo que permita llegar a este tipo de conclusiones.

Como entes interesados en aprender una lengua nativa y sobre todo como docentes cuya misión es proporcionar las herramientas necesarias para que el aprendizaje tenga lugar en su máxima potencia, es necesario también que estemos conscientes de las diferencias en cada uno de los niveles de la lengua cuyo desconocimiento lleva a una comunicación defectuosa, para buscar la forma de incidir en dichos aspectos y desarrollar materiales o métodos que faciliten su incorporación en el uso de la L2. En definitiva, no se trata sólo de dos lenguas diferentes, sino también de dos concepciones diferentes del mundo. O como dijo Julián Maras: "Ser español es una manera de instalarse en la vida" (*ABC*, 6 febrero 2000), lo mismo que ser inglés es una manera distinta de instalarse en la vida.

### **1. 6. Recurrencia a la lengua nativa**

Juan de Dios Martínez Agudo (1999: 67) en su tesis doctoral hace referencia al tema de la Recurrencia a la Lengua Nativa. En este tema se vierten importantes aportaciones en torno a los efectos de la lengua materna en el aprendizaje de una nueva. Martínez Agudo comparte la idea de que La lengua materna como tal puede contribuir en el proceso de la adquisición de una segunda lengua, y cita a Ellis (1985) para basarse en sus ideas y expresar que

en la medida en que progresa el nivel lingüístico del alumno a lo largo de su aprendizaje, la lengua materna resultará ser menos influyente.

También se refiere a la influencia negativa tradicional de la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua e idea defendida por algunos autores, y por otra parte también menciona que existen otros autores que destacan un cambio radical en la concepción tradicional puesto que la riqueza y la variedad lingüística proporcionarían al hablante una gama de instrumentos y herramientas comunicativas. Cita a Dulay, Burt y Krashen (1982:96) quienes apoyan también esta teoría al señalar:

“The first language has long been considered the villain in second language learning, the major cause of a learner’s problems with the new language (...) The first language is no longer considered an annoying “interference” in a learner’s efforts to acquire a second language, and when an individual finally becomes bilingual, the availability of both the first and second languages is recognized as an enrichment of the individual’s communicative repertoire.”

También nos habla del análisis contrastivo. Según esta postura, la lengua inicial interfería con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y dificultaba enormemente el dominio del nuevo conocimiento lingüístico. Justificaba la aparición del error con motivo de la discordancia existente entre las estructuras de la lengua inicial y las de la lengua terminal, ya que la primera predominaba y reafirmaba su indiscutible influencia sobre la segunda. Abogaba que las desviaciones cometidas en la lengua terminal proyectaban los esquemas de la lengua nativa. El análisis contrastivo razonaba esta circunstancia en base a la influencia de los hábitos lingüísticos de la lengua inicial en la producción de la lengua terminal (lo que generalmente se ha denominado en psicología,

“interferencia” o “transferencia negativa”). Por el contrario, la transferencia automática de conocimientos lingüísticos desde la lengua nativa hacia la lengua extranjera (siempre y cuando los esquemas de ambos idiomas coincidían) ocasionaba la producción de respuestas correctas, circunstancia que se ha dado en llamar “transferencia positiva” o “facilitación”. La acción de facilitar por parte de la lengua materna el aprendizaje de la lengua extranjera se localiza con claridad en lo que comúnmente se denomina cognados o palabras afines - *cognate words* - (términos con semejanza formal y concordancia semántica), como por ejemplo: *industry* = industria, *economy* = economía, ...

### **1.7 False friends or false cognates**

Se denominan false friends (falsos amigos) o cognates (cognados) a las palabras que por escribirse de la misma forma (o parecida) en español son confundidas, pero que en realidad en inglés significan otra cosa.

Por ejemplo, "conductor " en inglés no significa conductor, sino que se refiere al director de la orquesta o al cobrador que se encuentra en los autobuses. Aquí se encuentra una lista de los false friends o cognados más conocidos. (esta información se amplía en el análisis)

### **1.8. Motivación de la Interferencia.**

Al aprender un nuevo idioma, las causas de la interferencia pueden ser muy variadas y estar relacionadas con multiplicidad de factores, uno de ellos, la falta de competencia en

la lengua<sup>32</sup>. No existe un acuerdo en los factores que la producen, sin embargo no se debe olvidar que la interferencia es un fenómeno relacionado con la creatividad lingüística, es decir, con la inagotable capacidad humana de la creatividad. Sin embargo, Guzmani (2007: 93-94) destaca tres: la denominación de una realidad nueva, la comodidad, y la particular fuerza expresiva de la voz prestada. De todos ellos, el que más relevancia puede tener es el primero<sup>33</sup>: el encontrarse frente a algo desconocido, lleva a la necesidad de nombrar la nueva cosa, esto hace que se recurra a la lengua nativa se convertirá en la lengua ya sea en un préstamo o en un calco.

De acuerdo con Gusmani<sup>34</sup> un segundo factor que podría dar origen a la interferencia es lo que él ha denominado la comodidad, *la comodità*, y que podría consistir en la sustitución de un término alogloto por otro del propio idioma cuando se produzca una homonimia que dificulte el discurso. Para ilustrar esto, el propio Gusmani presenta dos ejemplos: la sustitución del pronombre de tercera persona del plural en el inglés tardomedieval (*hy / he* y *hem*) por formas de origen nórdico antiguo (*they* y *them*); y la sustitución del término latino *bellum* (guerra) por el germánico *\*werra* (en castellano e italiano, *guerra*, en francés *guerre*) para evitar la homonimia con el adjetivo *bellus* (“bello”, que en el latín tardío sustituye al clásico *pulcher*). En ambos casos estamos hablando de factores que contribuyen al cambio o lo favorecen más no de la causa última por la cual se han producido estos cambios.

---

<sup>32</sup> Véase: Cenoz 2001, Möhle 1989, Ringbom 1987, Poullisse 1990.

<sup>33</sup> Cfr. Bartolotta – Hernández (2005:185).

<sup>34</sup> Cfr. Gusmani (2007: 94).

Otros casos de interferencia pueden darse debido a la particular fuerza expresiva de la voz que se toma prestada, como ocurre con voces como *boom*, *smash*, *shock blitz*<sup>35</sup>. Puede también darse el caso de que se recurra a términos extranjeros con la finalidad de nombrar ciertas realidades consideradas inapropiadas o de mal gusto y que al ser designadas o nombradas con el extranjerismo se les da otro matiz y su significado se difumina y se presenta menos explícito, por ejemplo, el italiano *toilette*, el francés *cocotte*, alemán *Bordell* o el inglés *to expectorate*)<sup>36</sup>.

### 1.9 Principales formas de Interferencia.

Las diferentes formas de interferencia que podemos encontrar en un sistema son la alternancia de códigos y el préstamo / calco con todas sus variantes y posibilidades.

El intercambio de códigos, también denominado *alternancia lingüística* o *code-switching*, en su denominación inglesa, se conoce como el hecho de alternar ciertas estructuras de una o más lenguas en un mismo discurso, en un mismo acto de habla<sup>37</sup>. Se trata de un fenómeno que ocurre de manera muy frecuente en áreas donde existe un contacto lingüístico muy cercano o de individuos bilingües. Este sistema es bastante complejo y no supone la aparición de una tercera gramática ya que solo se alternan palabras de una lengua y otra y se conserva la estructura. Es un fenómeno ampliamente estudiado en las áreas de confluencia del español y el inglés<sup>38</sup>. Existen algunos factores

---

<sup>35</sup> Las tres primeras son anglicismos, la cuarta un germanismo, cfr. Gusmani (2007: 94).

<sup>36</sup> Cfr. Gusmani (2007: 94).

<sup>37</sup> Véase Medina (1997:15-17); Guamani (2007: 89), Casado – Gutiérrez (2009: 289) y Moreno (2009: 259-265).

<sup>38</sup> Véase Poplack (1980) y Silva-Corbalán (1989).

externos y pragmáticos que favorecen el intercambio lingüístico como por ejemplo, los participantes, el tópico de la conversación y la identificación étnica.

El préstamo<sup>39</sup> es una palabra o morfema de un idioma que ha sido tomada o prestada. Dicha palabra tiene poca o ninguna adaptación de la lengua que la toma, es decir se la toma tal cual es. Es posiblemente la forma de interferencia lingüística mejor estudiada y de las más complejas. Según Gómez<sup>40</sup>, tiene las siguientes características:

a) Uso restringido al área lingüística al que surge; como ocurre con la voz *homepage* del lenguaje técnico de la informática. A esta restricción en el uso hemos de añadir tres características más: un uso individual, esporádico y aislado.

b) Presencia de marcas autonómicas (sinónimos, paráfrasis o explicaciones) mismas que sirven para dar aclarar el significado de las palabras a los hablantes de la lengua receptora. Siguiendo con el ejemplo antes mencionado, en publicaciones de informática podemos encontrar *vuelva a home o página principal*.

c) Monosemia: el préstamo lleva consigo solo uno de los significados posibles de la lengua original y lo inserta en la lengua de acogida. Se puede tratar de un significado nuevo que la persona dueña del préstamo ha asignado al mismo. De esta forma, el anglicismo *gol* presente tanto en italiano como en castellano da la idea solo de “tanto”, mientras que en inglés a más de éste significado en otros contextos se lo entiende como “meta” y “objetivo<sup>41</sup>”. De igual manera, la palabra *chef* (*galicismo*) que se ha trasladado al italiano y al castellano con el único significado de “jefe de cocina”.

---

<sup>39</sup> Véase Gusmani (2007: 94-96). Para un estudio completo sobre el préstamo lingüístico, véase Gómez (1998).

<sup>40</sup> Véase Gómez (1998:213-254).

<sup>41</sup> Véase Gómez Capuz (2005: 16) y Gusmani (2007: 95).

Gusmani, señala cuatro tipos de préstamo que son los siguientes:

□ **Directos**<sup>42</sup>: en áreas de multilingüismo el préstamo directo es el más común en el registro oral. En castellano frecuentemente se encuentran voces como *dardo*, *guardar*, *guerra*, *jabón*, *yelmo* que tomadas del alemán<sup>43</sup>; *acequia*, *alférez*, *algarroba*, *aljibe*, *azúcar*, *zanahoria* del árabe; *centinela*, *cornisa*, *esbozo*, *escopeta*, *fragata*, *piloto* procedentes del italiano; *avalancha*, *chaqueta*, *chef*, *coqueta*, *miriñaque*, *pantalón*, *retreta*, *satén*, que proceden del francés; o *bridge*, *club*, *gentleman*, *gol*, *golf*, *hall*, *hobby*, *homeless*, *homepage*, *living*, *lord*, *lunch*, *penalty*, *round*, *sandwich*, *shorts*, *show*, *slogan*, *snack-bar*, *ticket*, *unplugged* del inglés<sup>44</sup>.

□ **A distancia**<sup>45</sup>: Cuando el préstamo ingresa por medios ocasionales, fuera de las áreas habituales de contacto. Es por ejemplo el caso de los medios de comunicación, los que ingresan términos referentes a determinados objetos los que luego pasan a ser parte del registro escrito y sirven para designar a los mismos en diferentes lenguas. Así la palabra rusa *sputnik*, usada para nombrar a los satélites en los reportajes de la prensa escrita para nombrar los satélites artificiales, pasó luego a designar comúnmente a estos artefactos en muchas lenguas.

---

<sup>42</sup> Cfr. Gusmani (2007: 95).

<sup>43</sup> Fueron introducidas en castellano en época visigoda, cfr. Medina (1996: 11).

<sup>44</sup> Vease Medina (1996: 11-12 y 23).

<sup>45</sup> Cfr. Gusmani (2007: 95).

□ Préstamos **intermediarios**<sup>46</sup>: Que ocurre generalmente entre dos lenguas, de las que una tiene el papel de intermediaria. Como es el caso del francés<sup>47</sup>, lengua diplomática del siglo XVIII a través de la cual sirvió como medio de transmisión de muchos préstamos entre inglés y el italiano o el castellano. Las palabras *quilla, babor, lingote, norte, sur, brida, vagón, contradanza* son palabras del inglés que han llegado al castellano a través del francés<sup>48</sup>). También ocurrió lo mismo con el veneciano, lengua franca en el Adriático y responsable de muchos italianismos en el croata y el turco. O el catalán en la Sicilia de finales del s. XIV<sup>49</sup>, que no era usado únicamente por las clases altas sino por toda la sociedad y que el responsable de la presencia de términos como *anciova* “anchoa”, que en realidad, los catalanes habían tomado de los genoveses, o la ingente presencia de términos catalanes en la lengua hablada<sup>50</sup>. Un ejemplo clásico, según Gusmani, sería la palabra eslovena *soba* “habitación” que no puede venir directamente del alemán antiguo *stuba*, sino es pasando por el húngaro *szoba* (/sobã/). La presencia de una lengua intermediaria es especialmente relevante en la transmisión de los exotismos, donde el papel mediador le corresponde a las lenguas europeas coloniales (inglés, español y portugués). Así debemos al portugués la difusión de términos brasileños y de Extremo Oriente (*bambú, cerbatana, paria, piraña*), al castellano de voces amerindias de América Central y de Sur (*puma, cóndor, guano, cacao, tomate, chocolate, patata*) y al inglés, la transmisión de voces de lenguas amerindias de América del Norte, de la India, del Extremo

---

<sup>46</sup> Cfr. Gusmani (2007: 95).

<sup>47</sup> Sobre el francés como lengua de enlace, véase Fuster (1995), Lorenzo (1996) y Pratt (1980).

<sup>48</sup> Cfr. Medina (1996: 23).

<sup>49</sup> Véase Bartolotta (2006a: 212-215).

<sup>50</sup> Cfr. Bartolotta (2006: 216).

Oriente y del Australia (*mocasín, tobogán, kayak, bungalow, curry, ketchup, polo, gong, shampoo / champú, boomerang*)<sup>51</sup>.

□ **Préstamos de ida y vuelta**<sup>52</sup>: Se denominan de esta forma ya que son palabras que luego de haber salido de una lengua a otra u otras regresa a su lengua original pero en su trayecto ha variado su significado y pronunciación. Esto es un fenómeno que se ha encontrado especialmente en los intercambios lingüísticos entre el inglés y el francés durante los siglos XI y XX.<sup>53</sup> Entre estos términos los más importantes serían: *challenge, tennis, sport, record, test*, entre otros. En cuanto a la lengua española es un fenómeno documentado, sobre todo, en el Suroeste de los Estados Unidos de América del Norte. Como por ejemplo la palabra *Barbacoa*, préstamo que ha vuelto al castellano, obviamente con alteraciones formales y semánticas. En el español del siglo XVI dicha palabra se refería a un “armazón formado con palos”, pasó al inglés como *barbecue*, cuyo significado era “carne servida en dicho armazón” y “celebración en la que se consume ese tipo de carne”. Significado con el que en el siglo XX ha vuelto al español, pero con su forma original *barbacoa*. Entre Otros préstamos de ida y vuelta se podría mencionar *mustang* (de las palabras españolas *mesta, mostrenco y mestengo*, que ingresa al inglés para designar al caballo salvaje de las praderas del Medio Oeste, para luego, con este nuevo significado regresar al español); o *tornado*, cuyo origen español era *tronada*, término que se contamina con el verbo inglés *to turn*, para adquirir el significado de “viento impetuoso, giratorio, huracán”, significado con el cual se lo encuentra actualmente en el castellano.

<sup>51</sup> Véase Gómez (1998: 199-202).

<sup>52</sup> Véase Gómez (2005: 60-62) y Gusmani (2007: 96).

<sup>53</sup> Véase Gómez (2005: 60-61).

Otro término sería *broker* que procede del antiguo arabismo español *alboroque*, cuyo significado era “regalo o agasajo con vino con el que se daba fin a una transacción”, esta palabra ingresa al inglés con el significado “intermediario en una transacción” y de ahí regresa al castellano.

A medida que el préstamo se va introduciendo en la lengua receptora va sufriendo un proceso de integración, bastante lento y en el que se distinguen tres etapas: adaptación, asimilación y naturalización. Una vez que este proceso ha concluido, el préstamo se normaliza totalmente y de igual forma los hablantes de esa lengua lo sienten como un elemento patrimonial de la lengua. A partir de ese momento se tratará como una voz propia y está sujeto a la acción dinámica, creativa y neológica del lenguaje<sup>54</sup>, dando lugar a la formación de derivados<sup>55</sup> (el término latino *architectus* es una adaptación del griego *ἀρχιτέκτων*, pero *architectūra*, nombre de la correspondiente técnica, fue creada siguiendo modelos indígenas como *pictūra*, *sculptūra*,...), cambios en la categoría gramatical<sup>56</sup> (sustantivos ingleses que adoptan valores estilísticos de adjetivo en castellano – *cifras récord*, *empresa líder*, *efecto boomerang* – ), entre otras. El culmen de este proceso y la máxima expresión de la creatividad de una lengua se encuentra en el fenómeno del falso préstamo<sup>57</sup>. Para Gómez este término es en apariencia originario de una determinada lengua extranjera, aunque en realidad no existe como tal en dicha lengua (ha sido “creado” en la lengua receptora) o ha sufrido tales alteraciones (apócope, abreviación, cambio semántico, cambio categorial) que no es reconocido ni comprendido

---

<sup>54</sup> Vease Gomez (2005: 17-27).

<sup>55</sup> Vease Gomez (2005: 26), Gusmani (2007:96).

<sup>56</sup> Vease Gomez (2005: 26-27).

<sup>57</sup> Véase Gómez (1998: 93-97), Gómez (2005: 63) y Gusmani (2007: 96-97).

por los propios hablantes de la lengua extranjera que funciona como modelo (Gómez, 1998: 93)

Quizá el caso de falso préstamo más antiguo que podamos encontrar es el del latín *abbātissa* “abadesa” que se forma a partir del préstamo *abbās* “abad” (del griego *ἀββᾱς*), con el sufijo *-issa*, que era utilizado para formar el femenino de algunas palabras y así había sido extrapolado por el latín. De esta forma se crea una palabra nueva, *abbātissa*, sin modelo en el mundo griego<sup>58</sup>. Más modernos, y ya en el castellano podemos encontrar *puenting*, *sillón-ball* y *top-manta*. Estos dos últimos con una fuerte carga de ironía. El primero al hacer referencia a los deportes de pelota ingleses con sufijo *-ball* y el segundo al hacer referencia a las listas de grandes éxitos tipo *top-ten*<sup>59</sup>. En castellano, también solemos encontrar estos falsos préstamos en modismos como *estar en off-side* / *orsay*, *tener radar*, *dejar K.O.*, *va que chuta*, *casarse de penalty*, *poner cara de póker*, *meterle un gol a alguien*, *montar un show* o *cambiar de chip*<sup>60</sup>. En italiano, podemos encontrar términos como *fotografía*, que, según Gusmani<sup>61</sup>, procedería del inglés *photograph* y no estaría formado a partir de los recursos grecolatinos propios del italiano. En francés, encontramos pseudoanglicismos como *high-life*, *carter*, *speaker*, *shake-hand*; en el alemán y el holandés, pseudogalicismos como *Blamage* o *pikanterie*, o pseudolatinismos como *criterium* o *harmonium*<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup> Cfr. Gusmani (2007: 96).

<sup>59</sup> Cfr. Gusmani (2005: 66).

<sup>60</sup> Cfr. Gómez (2005: 65).

<sup>61</sup> Cfr. Gusmani (2007: 97).

<sup>62</sup> Cfr. Gómez (1998: 93).

Un fenómeno de mucho interés es el de los falsos préstamos que son palabras que llegan a una lengua a partir de otra la que las crea a partir de otra y las pasa como si fueran de su propiedad. Esto ha ocurrido con nuestra lengua, u otras como el italiano, que han recibido términos salidos del francés que los ha creado a partir sobre todo de elementos ingleses y que los ha exportado como si fueran auténticos préstamos provenientes del inglés. Así, por ejemplo la palabra, *slip*, cuyo significado inglés es “combinación (de ropa interior), que el francés lo ha importado con el significado “prenda interior muy corta” para pasarlo al italiano y al castellano con esta connotación; o *derby*, que pasa de ser un topónimo inglés a designar “el encuentro deportivo entre equipos de la misma localidad” en francés, y de ahí de nuevo al italiano y al francés<sup>63</sup>. Entre los más comunes se puede mencionar a aquellos que se realizan mediante los sufijos *-ing* (*smoking, parking, camping, dancing, footing, pressing*) y *-man* (*tennisman, recordman, jazzman,.*)<sup>64</sup> Aunque quizá los más célebres sean *autostop* (a partir del francés *automobile* junto con la palabra inglesa *stop* que aparece en las señales de tráfico; el término equivalente en inglés es *hitch-hiking*); *antibaby* “píldora anticonceptiva” (en inglés, *contraceptive pill the pill*) y *rent-a-car* “alquiler de coches” (en inglés, *to hire a car*).<sup>65</sup>

Los calcos<sup>66</sup> El **calco semántico** o **calco léxico** es un préstamo semántico, en el que se toma el significado de otro idioma pero no se crea una lexía (palabra) nueva, de este modo el significante de la otra lengua se suma a otros ya existentes. Es decir, es la adopción de un significado extranjero para una palabra ya existente en la lengua: «endosar», en la acepción

---

<sup>63</sup> Cfr. Gómez (2005:66).

<sup>64</sup> Cfr. Gómez (2005:66).

<sup>65</sup> Cfr. Gómez (2005: 67).

<sup>66</sup> Véase Gusmani (1983: 3-70 y 2007: 106-109) y Gómez (2005: 36-56).

‘respaldar’, es calco semántico del inglés *to endorse*; o también «romance» en su significado de ‘amorío’, del inglés *romance*. El calco, implica el trasvase de las partes constitutivas de una palabra o frase de otra lengua.

Los calcos se producen cuando se recurre a material indígena para la formación del significante, pero en la formación de la palabra, el modelo a seguir es el del término alogloto, lo cual implica un grado de conocimiento superior de la lengua modelo y que en la lengua receptora se puedan encontrar elementos y estructuras que posibiliten una imitación al menos aproximada. El término, “calco” agrupa una serie de fenómenos lingüísticos de naturaleza muy diversa, compleja y para nada unitaria, que abarcan desde los distintos grados de interferencia hasta la actividad creadora de palabras por parte de un hablante<sup>67</sup>.

Los calcos pueden ser de dos tipos: estructurales<sup>68</sup> y semánticos<sup>69</sup>. De acuerdo con Gusmani, los estructurales se subdividen en calcos de derivación<sup>70</sup> que como su nombre lo indica, algunas palabras derivan otras con un significado también derivado por ejemplo, el italiano *stellina* para referirse a una actriz de reconocido prestigio, al estilo del inglés *star / starlet*; o bien el latino *quālitās* derivado de *quālis*,<sup>71</sup> del inglés *redskin*, formado por dos palabras: *red* “rojo” y *skin* “piel” podemos mencionar el español *piel-roja*, el italiano *pellerossa* o el francés *peau-rouge*). El otro, el calco semántico<sup>72</sup> que pasa las palabras con su traducción literal, un ejemplo sería del inglés *cold war* al castellano *guerra fría*, el

<sup>67</sup> Véase Gusmani (1983: 3-4).

<sup>68</sup> Véase Gusmani (1983: 3-15 y 2007: 106-107).

<sup>69</sup> Véase Gusmani (1983: 16-35 y 2007: 108-109).

<sup>70</sup> Cfr. Gusmani (2007: 106).

<sup>71</sup> Véase Gusmani (1983: 51-57).

<sup>72</sup> Véase Gusmani (1983: 60-61).

italiano *guerra fredda* o el francés *guerre froide*). A estos se añade el calco fraseológico que pasa a otra lengua una frase, por ejemplo del inglés *a hundred per cent*, se pasa al castellano *al ciento por ciento*, en lugar de utilizar la locución castellana de *al cien por cien*.

No siempre a un calco estructural le acompaña un cambio de significado. El cambio puede producirse a nivel sintáctico, reproduciéndose, por ejemplo, el orden de los elementos, como ocurre en la interrogativa francesa *puis-je...?* donde se ha producido la inversión del pronombre sujeto siguiendo el modelo alemán de *darf ich...?*. También lo podemos detectar en otras funciones sintácticas como el uso transitivo de verbos intransitivos, como ocurre con el italiano *correre i cento metri*, que posiblemente sigue el modelo del verbo inglés *to run*<sup>73</sup>.

En otras ocasiones, la reproducción del modelo sigue normas más libres<sup>74</sup>, lo que se hace es algo como una traducción aproximada al término en cuestión. En este caso solo se mantiene parte del compuesto, ya la otra se puede expandir (la voz latina *patria* pasa al alemán como *Vaterland*, literalmente “tierra del padre”), contraer (los franceses *coup de téléphone* y *coupe de foudre*, se tradujeron al castellano por *telefonazo* y *flechazo*, en el sentido amoroso, respectivamente) o aproximar (al inglés *count down*, literalmente, “cuenta abajo”, le corresponde el castellano *cuenta-atrás*).

---

<sup>73</sup> Véase Gusmani (2007: 107).

<sup>74</sup> Véase Gómez (2005: 40-41).

El calco semántico se produce por la importación del significado de una palabra, de esta manera se enriquece la polisemia de la voz ya existente<sup>75</sup>. Esto ha ocurrido en voces como *ventana* (< *window*), *ratón* (<*mouse*) o *archivo* (<*file*), a cuyos significados tradicionales se les ha dado el significado del campo de la informática (“cuadrado en la pantalla”, “aparato que mueve el cursor” y “conjunto de documentos”). En este caso, por razones de economía el hablante bilingüe tiende a identificar los usos contextuales de dos unidades léxicas análogas en ambas lenguas, en una especie de signo lingüístico compuesto.

En castellano nos podemos referir a calcos semánticos que han ocurrido en épocas muy remotas. Algunos ejemplos a mencionarse serían: del árabe<sup>76</sup>, *infante* que pasó a significar “hijo del rey” por influencia de la palabra árabe *walad* que posee los dos significados de “niño” e “hijo del rey”. Del francés<sup>77</sup>, hemos asimilado *pieza* como “obra literaria o musical” y *derrota* como “ruina militar” (antes significaba “rumbo, camino”) ya desde el siglo XVIII. En el siglo XIX, *bolsa* como “mercado de valores” y *útiles* como “herramientas”. También podemos citar dos casos de probables italianismo<sup>78</sup> s: *cerrojo* / *cerrojazo* por *catenaccio* y la voz marítima y militar *escuadra* que es utilizada con el valor de “equipo de fútbol italiano” por influencia del italiano *squadra*.

---

<sup>75</sup> Véase Gómez (2005: 43-52) y Gusmani (2007: 108-109).

<sup>76</sup> Cfr. Gómez Capuz (2005: 46).

<sup>77</sup> Cfr. Gómez Capuz (2005: 47).

<sup>78</sup> *Ibidem.ant*

Los neologismos<sup>79</sup> La palabra neologismo es definida por la RAE como vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua o pueden también ser inclusiones de un significado nuevo de una palabra ya existente o en una palabra que procede de otra lengua. son literalmente palabras nuevas se producen por lo general por modas y necesidades de nuevas denominaciones para un objeto nuevo o un nuevo concepto. Así, la creación de dichas palabras se puede realizar de tres maneras distintas: partiendo de términos ya existentes en el sistema lingüístico, de una palabra extranjera o de otra fuente y finalmente modificando el significado de una palabra que ya existe.<sup>80</sup> De todas ellas, la más frecuente es la primera: que ocurre generalmente mediante la adicción de prefijos y sufijos a elementos léxicos ya existentes, o bien uniendo dos palabras. Es decir, mediante la prefijación (*contra + corriente*), la sufijación (con el sufijo *-ismo*: *golpe* → *golpismo*) y la composición (*cazatalentos*, *limpiaparabrisas*, *correveidile*, *quintacolumnista*)<sup>81</sup>. Otras formas de crear este tipo de palabras se consideran a la acronimia y la siglación. De acuerdo con Guerrero (1998: 35), la acronimia, es el proceso de creación de palabras nuevas que son el resultado de la fusión mediante truncamientos iniciales o finales, cualquiera que sea la sucesión de las voces que forman un término compuesto o sintagma.

Algunos ejemplos serían, del mundo de la publicidad y el comercio, *Pryca* (Precio y Calidad) o del otros ámbitos: *tergal* (poliéster galo), *motel* (*motorist + hotel*), *ofimática* (*oficina + informática*)<sup>82</sup>

La siglación es la formación de palabras a partir de la abreviatura de una forma más larga, yuxtaponiendo las iniciales de un grupo de palabras. Actualmente

<sup>79</sup> Cfr. Guerrero (1997) y Lazzeroni (2007: 26).

<sup>80</sup> Cfr. Lazzeroni (2007: 26).

<sup>81</sup> Véase Guerrero (1997: 24-35).

<sup>82</sup> Véase Guerrero (1997: 35-36).

goza de gran difusión. El verdadero neologismo surge cuando se produce la lexicalización de la sigla. La causa hemos de verla en la frecuencia de uso, sobre todo, en los medios de comunicación, que hacen que desaparezca en el uso la conciencia del origen y de los componentes. El clásico es la palabra *láser*, formada a partir de *L(ight) A(mplification) S(timulated) E(mission of) R(adiation)*. Otros ejemplos serían *ovni*, *talgo*, *grapo*, *elepé*, *sida*, *geo*, *ecu*, etc. Se da por terminado el proceso de lexicalización cuando se escriben en minúsculas y dan lugar a compuestos (*láserterapia*) y derivados (*ugetista*, *ugetismo*)<sup>83</sup>.

En la frontera con el préstamo nos encontramos con el uso de palabras extranjeras para denominar las nuevas nociones del mundo de la técnica o de la ciencia, dando lugar a la creación de nuevas palabras. La mayor parte del léxico de la informática o de los deportes está formada por anglicismos y gran parte del lenguaje científico y médico, de grecismos y latinismos. Podríamos incluir aquí la introducción al francés, y posteriormente a toda la comunidad científica, de las voces *radio* y *polonio*, como consecuencia de los descubrimientos de Marie y Pierre Curie de dos nuevos elementos químicos. El término *polonio* proviene de la voz francesa *Polonia*, nombre del país de origen de Marie Sklodowska Curie. La voz *radio* le fue dada por la radiación que emitía el elemento, tal y como descubrió el matrimonio al entrar de noche en el laboratorio, tomando el nombre del latín *radium* “rayo”.

La última forma de creación de neologismos a que hace referencia Lazzeroni<sup>84</sup> es la modificación de una palabra ya existente. Es el caso de la voz italiana *fusiolera*

---

<sup>83</sup> Cfr. Guerrero (1997: 36).

<sup>84</sup> Cfr. Lazzeroni (2007: 26).

“fuselaje” dado por D'Annunzio al cuerpo de un avión. La palabra ya existía en el italiano desde el siglo XVI, pero hacía referencia a una “barca plana”. En esta misma categoría se pueden incluir los nombres propios que se transforman en comunes: *mecenas* “protector de artistas y literatos” del latino *Cayo Cilinio Mecenas* (ca. 70 – 8 a.C.; amigo del emperador Augusto y protector de Virgilio y Horacio) o *galateo* “buenos modales, urbanidad”, que deriva del nombre de *Galeazzo (Galateus) Florimonte*, obispo de Sessa que inspiró a Monseñor Giovanni della Casa el primer libro sobre los buenos modales publicado en 1558 y titulado *Galateo overo de' costumi*. Otros ejemplos serían *lazarillo* “muchacho que guía y dirige a un ciego” en España, formado a partir del personaje protagonista del *Lazarillo de Tormes*, y *renard* “persona astuta y engañosa” en Francia, tomado del *Roman de Renard*, un zorro iconoclasta y divertidísimo de un texto medieval francés.

Los foresterismos son la utilización de términos aloglotos en una lengua, sin hacer ninguna modificación. También se les denomina extranjerismos, peregrinismo, xenismo e incluso exotismos<sup>85</sup>. Este concepto es en cierto sentido muy similar al del préstamo lingüístico y, tal y como afirma Gómez Capuz “no hay ninguna razón para negar al extranjerismo el estatus de préstamo en sentido amplio, es decir, elemento que surge como resultado de los contactos interlingüísticos”<sup>86</sup>. Se caracterizan por un uso mínimo entre los hablantes, ligados a un sector socioprofesional, y por una falta de comprensión por parte de la media de la comunidad lingüística. Un ejemplo típico es el tecnolecto vinculados a la informática con palabras como *link*, *site*, *homepage*, *banner*,

---

<sup>85</sup> Cada una de estas acepciones tiene su matiz y se encuentran en el extremo de los hechos de préstamo. Una visión más detallada, véase Gómez (1998: 36-40).

<sup>86</sup> Cfr. Gómez (2005: 28).

*password, file server*, etc. Está por ver si se impondrá su uso o si serán sustituidas por un equivalente nativo<sup>87</sup>.

### 1.10. Efectos del contacto interlingüístico.

En este punto trataré los efectos de la interferencia en general, la diglosia, sustrato y superestrato, pidgins y criollos, efectos a nivel gramatical y las ligas lingüísticas.

La diglosia fue definida por Charles E. Ferguson en un artículo ya clásico publicado en la revista norteamericana *Word* en el año 1959. Con ella entramos en uno de los terrenos más complejos y heterogéneos de la Interlingüística, y quizá de toda la Lingüística. En áreas tradicionalmente bilingües, el empleo que una comunidad puede hacer de una lengua dentro de los niveles diastráticos o diafásicos puede determinar el uso particular y condicionado de cada una de ellas, por ejemplo reservando a una el lugar de lengua culta y de expresión formal o de comunicación con el exterior, mientras que la otra se reserva para el ámbito familiar y de expresión menos formal<sup>88</sup>. Es el caso del latín medieval, utilizado como lengua franca y diplomática, frente a las lenguas romances, o, el guaraní en Paraguay<sup>89</sup>.

Ferguson la define de la siguiente manera:

Diglosia es una situación lingüística relativamente estable, en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares

---

<sup>87</sup> Cfr. Gómez (1998: 36).

<sup>88</sup> Cfr. Gusmani (2007: 110).

<sup>89</sup> Véase Medina (1997: 43-44).

regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente compleja), vehículo de una considerable parte de la literatura escrita, ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral u escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación diaria (Ferguson, 1959: 336, traducción de Garvin-Lastra, 1974: 261).

Además establece nueve características<sup>90</sup>: función, prestigio, herencia literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática, diccionario (o *Lexicon*) y la fonología.

1.- *Función*: Reparto estricto de funciones entre la variedad Alta y la variedad Baja, dependiendo de la situación: A se empleará en contextos formales (centros educativos y religiosos, actos protocolarios, literatura, etc.); B en la comunicación cotidiana (familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo, etc.)

2.- *Prestigio*: Se minusvalora la variedad B, en favor de la lengua A que se considera mucho más prestigiosa.

3.- *Herencia literaria*: La literatura “seria y culta” está escrita en la variedad alta, mientras que la literatura “intrascendente” se escribe en la realidad baja.

---

<sup>90</sup> Véase Ferguson (1959: 328-335).

4.- *Adquisición*: La variedad A se adquiere en los centros de enseñanza y a través de los libros, en tanto que la B se adquiere siempre como lengua materna, en casa y en el trato con la infancia.

5.- *Estandarización*: La variedad A está reglada (diccionarios, gramáticas, tratados de pronunciación, libros de estilo, y demás otras prescriptivas similares para su estudio), mientras que B carece de norma escrita.

6.- *Estabilidad*: Las situaciones diglósicas se han mantenido estables durante siglos, y es lo que determina el uso que hace de cada una de ellas.

7.- *Gramática*: La variedad alta tiene una gramática más compleja y elaborada, que la variedad baja, caracterizada por su simpleza.

8.- *Diccionario*: Se comparte un mismo vocabulario, aunque con variaciones en el significado y el uso, con más frecuencia de lo que se cree. Los cultismos están en la variedad A, mientras que en B se encuentra el léxico coloquial, los neologismos, los términos familiares, etc.

9.- *Fonología*: Se refiere a los sonidos distintivos en una lengua. Ferguson señala las dificultades para poder generalizar sobre las relaciones de A y B<sup>91</sup>

Es importante señalar que Ferguson se mueve dentro de una misma lengua, entre dos variedades diferentes de esta, no entre dos lenguas distintas empleadas en situaciones diferentes. De este modo profundiza en las variedades diglósicas del árabe, el alemán

---

<sup>91</sup> Véase Ferguson (1959: 335).

suizo, el criollo hatiano y el griego. Habría que esperar a los años sesenta y setenta para dar el salto y ampliar el concepto de diglosia de modo que incluya a todas las sociedades que tuvieran registros distintos y/o lenguas no emparentadas. El encargado de ello fue Joshua Fishman a quien debemos la diferenciación entre bilingüismo (dominio en una sociedad tanto de una lengua A como de una lengua B en todas las funciones comunicativas) y diglosia (distribución funcional de A y B en una sociedad)". Aunque esta ampliación del concepto de diglosia no ha convencido a todo el mundo, dejando entrever muchas discusiones y lagunas<sup>92</sup>. En algunas situaciones de bilingüismo, no se llega a la diglosia, sino que una de las comunidades termina por acoger la lengua de la otra comunidad, sin poner ninguna restricción a su uso. En estas circunstancias, hablamos de sustrato<sup>93</sup> para designar el influjo de una lengua perdida sobre otra que se ha impuesto; se trata de situaciones en las que la posibilidad o la obligatoriedad de *elección* llevan al abandono de la lengua propia y a su sustitución por otra lengua: en el proceso de sustitución, la antigua lengua influye o deja su huella sobre la nueva. Ejemplos de este fenómeno serían las hablas celtas e ibéricas de la Península Ibérica, sustratos de la lengua española<sup>94</sup>, y las hablas celtas del territorio correspondiente a la actual Francia, sustrato del galorrománico. El influjo del sustrato ha servido para explicar la pérdida de la F-inicial en español o la palatalización del grupo latino – C T –. El concepto ha dado lugar a numerosas polémicas, pero lo cierto es que durante mucho tiempo se ha tenido como elemento clave en el estudio de la historia de la lengua<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> Véase López Morales (2004: 75-83).

<sup>93</sup> Cfr. Gusmani (2007:110).

<sup>94</sup> Véase Moreno Fernández (2005).

<sup>95</sup> Véase Jungemann (1955); sobre el sustrato en la península Ibérica.

Junto al concepto de sustrato, Walter von Wartburg propuso en 1933 el de superestrato<sup>96</sup>, referido a una acción inversa: una lengua conquistadora no llega a sustituir a la conquistada, pero influye sobre ella y la traspasa de rasgos lingüísticos. Así, las invasiones germánicas no supusieron el abandono de las variedades romances de la península Ibérica, pero hicieron posible que su lengua influyera, en distintos niveles, sobre la lengua de los invadidos: a este origen responde el sufijo *-engo* (*abolengo, realengo*) en español o la incorporación de formas léxicas como *álamo, guisa o guerra*. La misma acción de superestrato explicaría las características “arabizadas” del romance andalusi<sup>97</sup>.

Como uno efecto extremo del contacto de lenguas tenemos los fenómenos de formación de pidgins y criollos<sup>98</sup>. En este caso, no se trata ni de una lengua que se imponga a otra ni de dos lenguas que se alternan, sino de dos nuevos sistemas lingüísticos, muy peculiares, a veces muy rudimentarios y limitados, con determinado objetivo. El pidgin es una variedad creada con el fin de comunicarse con algún otro grupo. No es una lengua materna y no será utilizada dentro de la comunidad que la crea. Tampoco es una variedad en sí misma y no es una variedad “mal hablada por un extranjero”. Su origen es difícil de determinar, y no es unicausal, pero sí que parece vinculado a la idea de la necesidad de comunicarse entre grupos de muy diverso origen, como ocurre en las antiguas áreas coloniales con tráfico de esclavos (así los pidgins a base del inglés, portugués, francés,...). En muchos casos se crean como lenguas comerciales, como el Tok Pisin (del inglés *pidgin talk*) o neo-melanesio, basado en el inglés y usado en Nueva Guinea e islas

---

<sup>96</sup> Cfr. Gusmani (2007:110).

<sup>97</sup> Véase Wartburg (1949: 69-74).

<sup>98</sup> Véase Medina López (1997: 24-29) y Guamani (2007:111).

vecinas<sup>99</sup>. Otros están vinculados a las llamadas lenguas francas, como ocurre en época medieval en los puertos del Mediterráneo con base al italiano, o con el *russenorsk*, combinación de ruso y noruego utilizado por los pescadores del Ártico antes de la I Guerra Mundial<sup>100</sup>

El criollo<sup>101</sup>, según la mayor parte de los especialistas, es un pidgin que ha evolucionado lo suficiente en su estructura lingüística como para dejar de ser una segunda lengua y convertirse en lengua materna de una comunidad. Aunque esto no quiere decir que todos los pidgins lleguen a ser criollos, ni que todos los criollos se conviertan en lenguas maternas, como ocurre con el Tok Pisin y el inglés de Nigeria. En el proceso de *criollización* se produce un enriquecimiento no solo del léxico, sino también de las estructuras gramaticales.

Los límites entre pidgins y criollos no se presentan, según se comprueba en numerosos estudios, del todo claros. Tanto unos como otros están – más los primeros que los segundos – expuestos a una gran dinámica lingüística y social. La principal diferencia que se establece entre *pidgins* = lengua aprendida y *criollo* = lengua adquirida, dejaría de ser poco nítida si el fenómeno se viera como dos partes integrantes de un único proceso comunicativo que ocasiona múltiples situaciones de contacto lingüístico<sup>102</sup>.

De todo lo visto hasta ahora parece claro que la interferencia a nivel semántico es un proceso muy extendido y frecuente, sobre todo si la afinidad entre las lenguas en

---

<sup>99</sup> Véase Medina López (1997: 24-25).

<sup>100</sup> Cfr. Gusmani (2007: 111).

<sup>101</sup> Véase Gusmani (2007: 111) y Medina (1997: 26-29).

<sup>102</sup> Cfr. Medina López (1997:28).

contacto es alta o muy alta, tal y como hemos visto al tratar el hecho del préstamo. Pero lo que más se ha debatido, sobre todo en el siglo anterior, es si la interferencia podría tener efectos a efectos a nivel gramatical<sup>103</sup>. Según Gusmani<sup>104</sup>, se pueden distinguir tres posturas: la que excluye de manera categórica la gramática de los hechos de préstamo y cuyo mayor exponente es Max Müller; la favorable a ello como la representada por Hugo Schubardt, partidario de acepta la interferencia en todos los niveles de la lengua; y una postura intermedia y podríamos decir más realista, representada por Dwight Whitney, que aboga por la existencia de lenguas mixtas, donde unas influyen sobre las otras, pero no se da una completa fusión, sino que las lenguas absorben en mayor o menor medida diferentes aspectos de la lengua en contacto. Así parece que a nivel semántico la interferencia tiene una gran importancia, pero a otros niveles como el gramatical, el préstamo de elementos como las desinencias es muy raro. Solo se produce en el caso de ausencia de un morfema en el modelo, como ocurre en el húngaro *hajdú-k* “guerreros” cuya desinencia del plural *-k* es absorbida por el alemán *Heiduck* y el italiano *aiducco*<sup>105</sup>. En castellano, ocurre lo mismo con los dobles plurales de voces como *espaguetis*, *raviolis*, *paparazzis*, *confettis* (a la desinencia del plural italiano *-i* se le añade la del castellano *-s*) o *talibanes*, *mulsumanes*, *muyahidínes*, *fedayines*, *serafines*, *querubines* (a la desinencia del plural árabe o hebra *-in* se le añade la castellana *-es*)<sup>106</sup>, donde el plural alogloto es asimilado por el castellano.

---

<sup>103</sup> Vease: Guamani (2007: 111-113).

<sup>104</sup> Cfr. Gusmani (2007:112).

<sup>105</sup> Cfr. Gusmani (2007:112).

<sup>106</sup> Cfr. Gomez Capuz (2005:23).

Aunque donde se ve con más claridad la influencia en los niveles gramaticales es en la categoría de los calcos. Así sobre el modelo del latín tardío *factum habeo* se ha construido el perfecto compuesto de las lenguas germánicas (el inglés *I have done*, el alemán *ich habe gemacht*, etc.); y sobre un modelo del griego medieval, se constituye en rumano un futuro prerifrástico con *volere* (*voi cînta* “cantaré”). Otras veces se ha producido una simplificación, como es el caso de la desaparición de las declinaciones en inglés, que coincide con el momento de mayor influencia del francés medieval sobre esta lengua y que en ese mismo periodo estaba perdiendo la flexión nominal<sup>107</sup>.

Pero todos los cambios lingüísticos que hemos visto hasta ahora no tienen que comportar un cambio radical en la lengua de acogida, a pesar de la presencia de numerosos fenómenos de convergencia debido a interferencias de diferente naturaleza. Cuando esto ocurre, Gusmani propone hablar de *lega linguistica* “liga lingüística”, siguiendo a Nikolaj Trubetzkoy que había propuesto el término *Sprachbund*<sup>108</sup>. Así se habla de liga lingüística balcánica, donde confluyen el griego y el albanés, representantes de una tradición indoeuropea autónoma, el rumano de tradición neolatina, lenguas eslavas como el búlgaro, el serbio y el macedonio y lenguas no indoeuropeas como el húngaro y el turco<sup>109</sup>.

Entre los estudiosos hispanos se prefiere el término *koine*<sup>110</sup> para hablar de estas situaciones donde conviven, por razones históricas o sociales, y se ponen en contacto grupos humanos de diferentes orígenes, que pueden presentar dos alternativas lingüísticas:

---

<sup>107</sup> Cfr Gusmani (2007:112)

<sup>108</sup> Cfr. Gusmani (2007: 113).

<sup>109</sup> Cfr. Gusmani (2007: 113).

<sup>110</sup> Véase Medina López (1997: 32-33).

que sean hablantes de una misma lengua pero con variedades dialectales distintas y que además de la situación anterior, haya una importante presencia de hablantes de otras lenguas. Así se habla de *koiné* en la región del Río de la Plata en los siglos XVI y XVII, donde a las variedades del castellano llevadas por los emigrantes españoles (castellanos, extremeños, vizcaínos, andaluces,...) se juntan las hablas indígenas propias y posteriormente las de las corrientes migratorias de otros países europeos (italianos y alemanes sobre todo).

Este concepto se aplica generalmente para referirse a la coexistencia prolongada de variedades dialectales en un territorio determinado y que ha podido dar lugar, según el caso, a nuevas variedades más o menos relacionadas con uno de los dialectos o con sistemas completamente diferentes<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Cfr. Medina López (1997: 33).



## 2. Linguística

### 2.1 Generalidades

El interés en la naturaleza del lenguaje humano no es reciente, apareció muchos años atrás, los hindúes por ejemplo nos han dejado un gran legado con el sánscrito<sup>112</sup> como lengua principal con sus vastas descripciones gramaticales, su alfabeto, su fonética, su morfología e incluso su literatura. Aunque no se habla de ellos como los iniciadores del estudio del lenguaje, cabe conocer que los hindúes fueron los primeros que realizaron algunas descripciones gramaticales y dieron a conocer la teoría fonética de la vieja india<sup>113</sup>. Muchas culturas y pensadores del pasado también nos han dejado su legado, Platón, Aristóteles, Heráclito, Demócrito, Protágoras, Sócrates<sup>114</sup>, y culturas como la greca y la romana<sup>115</sup> iniciaron el estudio del lenguaje contribuyendo de manera importantísima a su conocimiento y descripción. A través del tiempo y la historia se han dado diferentes enfoques y se ha estudiado con diferentes propósitos, pero el interés que se ha tenido ha sido siempre relevante.

---

<sup>112</sup> El sánscrito (Samskrta) es la lengua antigua de la India que significa lengua culta, perfecta, correcta (sometida a las reglas gramaticales), a diferencia del prākrito (Prakrta) o lengua vulgar o común propia de las clases ineducadas. El sánscrito de los gramáticos indios es esencialmente un desarrollo del lenguaje védico, es decir de la lengua en que fueron compuestos los Vedas o libros sagrados de la India. El sánscrito representa el lenguaje de la civilización brahmica, el lenguaje culto, de la astronomía, de la música, de la medicina, de la arquitectura, de las artes mágicas, de la ciencia gramatical y de las clases educadas. Cfr Arellano (1979:15). Véase además: Agoncillo, (1969), Canalejas (1868), Borreguero (2004), Mora y Ludwika, Assas (1856) Rodríguez (1988), Thomas (1990).

<sup>113</sup> Sobre los estudios de los hindúes en cuanto al lenguaje en la obra de Arellano (1977: 15-29) hay una valiosa contribución que llama a los hindúes los primeros lingüistas del mundo. Es una descripción completa del vasto aporte de los hindúes en la que se puede apreciar toda una ciencia del lenguaje. Véase además: Garcés-Alvarez (1997), Garcés y Palomeque (1997), Garza, (2006), Hernando (1995), Pérez (2001).

<sup>114</sup> Platón, Aristóteles, Heráclito, Demócrito, Protágoras, Sócrates estudiaron el lenguaje desde el punto de vista filosófico tratando de conocer la verdad y falsedad del mismo y esclarecer la esencia de las cosas, más no dar una definición gramatical del lenguaje. Véase Yllera (1983).

<sup>115</sup> Los griegos y romanos escribieron algunas gramáticas en las que se referían a los sonidos del lenguaje, a la estructura de las palabras y de la oración. Véase Yllera (1983: 3-11).

El siglo XIX, se lo ha dedicado a los estudios comparativos e históricos de la lingüística. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), por ejemplo, estudió el lenguaje enfocándose en los principios estructurales del mismo, más no en su cambio y desarrollo como se lo había enfocado anteriormente. Esta nueva forma de estudiar el lenguaje influyó de manera decisiva en los estudios lingüísticos del siglo XX<sup>116</sup>.

Como es conocido por todos, la lingüística es una ciencia muy antigua, se inicia con el estudio sobre el lenguaje y en los últimos tiempos ha tomado mucha importancia, sin embargo para muchas personas es desconocido el enfoque de su estudio, muchos piensan que un lingüista es una persona experta en reglas gramaticales, para otros es una persona que sabe muchos idiomas y otros piensan que un lingüista es una persona que puede hacer crítica literaria, etc., sin embargo, el campo de la lingüística no es ninguno de esos; la lingüística nos permite analizar el lenguaje, nos permite hablar acerca del lenguaje como también nos ayuda a estudiar los tipos de lenguaje que se usan en los textos literarios pero no para analizarlo o evaluarlo en términos de estético o inmoral<sup>117</sup> sino desde el punto de vista del lenguaje mismo y es la única ciencia que se sirve de ella misma para su análisis o descripción ya que usamos el lenguaje para referirnos al lenguaje.

Como ya lo sabemos el ámbito de estudio de la lingüística, el lenguaje humano, es un área muy fascinante con mucho impacto en algunos campos del saber como: educación, antropología, sociología, enseñanza de idiomas, filosofía, psicología, ciencias de la

---

<sup>116</sup> Véase: Yllera (1983: 200) y Molina (1997).

<sup>117</sup> Véase Crystal, (1974).

computación, inteligencia artificial, etc. Seguidamente se mencionan algunos conceptos de Lingüística; se inicia con la definición etimológica por ser la forma más usual de la definición nominal, y debido también a que esta definición nos proporciona el verdadero significado de las palabras como también nos explica el origen de las mismas y los vocablos de los que se derivan.

En su definición etimológica se ha encontrado que la palabra Lingüística viene del francés *linguiste* que a su vez viene del Latín *lingu-* que significa ‘lenguaje; lengua idioma’ + el francés *-iste* = especialista, por lo tanto, etimológicamente la lingüística es la ciencia del lenguaje<sup>118</sup>.

A más de la definición etimológica existen diversas definiciones de Lingüística, desde muy simples hasta muy complejas, Hudson (1984: 1), por ejemplo, nos dice de una manera muy directa que la lingüística es: “the study of language”<sup>119</sup> sabemos que hay diferentes formas de lenguaje, por lo tanto esta definición es muy vaga e incompleta para entender que es la lingüística, así mismo, Arellano (2009:7) nos define en muy pocas palabras esta ciencia como la “Ciencia del lenguaje”, Fromkin (2001:13) afirman que la lingüística es “The scientific study of human language”<sup>120</sup>, mientras tanto que para Crystal (1974:27) es “The scientific way of studying language – or perhaps it should be Language”<sup>121</sup>, como se puede ver, Fromkin y Crystal nos dan una definición bastante similar refiriéndose a la misma como la forma científica de estudiar el lenguaje. Sin

---

<sup>118</sup> Véase Breve Diccionario Etimológico de la lengua Española (1998: 418).

<sup>119</sup> Cfr. Hudson (1984: 1), Richard Hudson define la lingüística como “el estudio del lenguaje”

<sup>120</sup> Cfr. Fromkin et.all (2001:3) Fromkin y sus colegas definen la lingüística como “el estudio científico del lenguaje humano”

<sup>121</sup> David Crystal (1974:27) define a la lingüística como “el estudio científico del lenguaje humano.”

embargo, Finch (2000:1), no está de acuerdo en que la lingüística es la ciencia del lenguaje ya que hablar de ciencia del lenguaje podría ser “desorientador” o “engañoso” para quienes desean estudiarla pues el lenguaje no es un conjunto de reglas estáticas. El lenguaje cambia a través de los tiempos y por esa razón la llama de manera muy directa “the systematic study of language<sup>122</sup>”, es decir, un estudio metódico caracterizado por el orden y la planificación. Hasta aquí, los lingüistas citados coinciden en que la **lingüística** es la ciencia cuyo objeto es el estudio de la lengua: un estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales como del conocimiento que los hablantes poseen de ella. Alcaráz E. y Martínez M. (1997:332) en su “Diccionario de Lingüística”, también la definen como: “Ciencia del lenguaje” es decir, el estudio científico del lenguaje natural. A todas estas definiciones, parece interesante agregar la de Coseriu, misma que nos da una descripción un poco más amplia de lo que es la lingüística, definiéndola de la siguiente manera:

la lingüística, llamada también *ciencia del lenguaje, glotología o glosología*, (fr *linguistique* o *science du langage*, it. *lingüística o glotología*, alem *Sprachwissenschaft*, ingl *linguistics*) y, con menos propiedad, también *filkología, filología comparada, gramática comparada*, es la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el *lenguaje humano articulado*, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir en los *actos lingüísticos* y en los sistemas de isoglosas que, tradicionalmente o por convención se llaman *lenguas*. Coseriu (1983: 7)

Como podemos ver para unos autores es una ciencia, para otros es un estudio científico del lenguaje, sin embargo, es necesario conocer las tareas de la lingüística. En

---

<sup>122</sup> Geoffrey Finch (2000:1) define la lingüística simplemente como “el estudio sistemático del lenguaje.”

opinión de Saussure todas las manifestaciones de lenguaje humano constituyen la materia de la lingüística, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, teniendo en cuenta, en cada período, no solamente el lenguaje correcto y el «bien hablar», sino todas las formas de expresión... el lingüista deberá tener en cuenta los textos escritos, ya que son los únicos medios que nos permiten conocer los idiomas pretéritos o distantes. (Saussure 1945: 30).

Por lo tanto, en palabras del mismo Saussure (1945: 30), la tarea de la lingüística sería:

- a) hacer la descripción y la historia de todas las lenguas de que pueda ocuparse, lo cual equivale a hacer la historia de las familias de lenguas ya reconstruir en lo posible las lenguas madres de cada familia;
- b) buscar las fuerzas que intervengan de manera permanente y universal en todas las lenguas, y sacar las leyes generales a que se puedan reducir todos los fenómenos particulares de la historia;
- c) deslindarse y definirse ella misma.

Benveniste (2004:49), Dágert (2007: 60), Garcés y Alvarez (1997:35)<sup>123</sup>, citan a Saussure en lo que concierne a las tareas de la lingüística y coinciden en que una de sus principales tareas es “hacer la historia de las familias de las lenguas y a reconstruir en lo

---

<sup>123</sup> Véase Garcés - Alvarez (1997: 35) dividen a las tareas de la lingüista en cinco que son: 1. Describir las lenguas, 2. Hacer la historia de las lenguas y sus familias para reconstruir las lenguas madres de cada familia. 3. Determinar los fenómenos de carácter permanente y universal de cada lengua. 4. Reducir a leyes generales los fenómenos particulares de la historia de las familias lingüísticas. 5. Deslindarse y definirse a sí misma.

posible las lenguas madres de cada familia”, para lo cual Saussure considera que es necesario comparar las lenguas a fin de reconstruir la historia de sus familias lo que requiere del estudio de las fuerzas sociales que producen los fenómenos lingüísticos es imprescindible, teniendo en cuenta que el lenguaje no es estático, se mueve de acuerdo a como las comunidades lingüísticas evolucionen y ahí la lingüística desempeña su papel de buscar esas fuerzas. Finalmente, la lingüística debe “deslindarse y definirse ella misma”<sup>124</sup>, puesto que por sus características y por estudiar el lenguaje que es el medio por el cual las otras ciencias realizan sus estudios; y al tener como objeto el lenguaje y a su vez estudiar el lenguaje que es un acto fisiológico, que requiere de ciertas funciones del organismo, todo esto hace que la lingüística esté relacionada con otras ciencias. Si consideramos estas tareas de la lingüística como también su principal objeto de estudio (el lenguaje) y todas las áreas que se dedican a su estudio, se coincide con Lyons (1968: i) en la definición de esta importante ciencia:

Linguistics may be defined as the scientific study of language...by the scientific study of the language is meant its investigation by means of controlled and empirically verifiable observations and with reference to some general theory of language-structure<sup>125</sup>

Según el autor, esta definición es suficiente para dar a conocer los fundamentos esenciales de la materia y añadirle su carácter de ciencia que requiere ser investigada en relación con alguna teoría de la estructura del lenguaje.

---

<sup>124</sup> Dágert (2007: 62) y Benveniste (2004) refieren las tareas de la Lingüística planteadas por Saussure en las siguientes: 1. Describir en sincronía y diacronía todas las lenguas conocidas. 2. Deslindar las leyes generales que actúan en las lenguas 3. Delimitarse y definirse a sí misma.

<sup>125</sup> *Ibidem*. Pag. 63 sobre la definición de lingüística que hace Lyons, acota: puede ser definida como el estudio científico del lenguaje, se trata de estudiar la lengua a través de observaciones controladas y empíricamente verificables y con referencia a alguna teoría general sobre la estructura del lenguaje.

Por otra parte, la lingüística, para lograr sus objetivos debe recurrir a un método. Debe observar y analizar fenómenos y llegar a sus conclusiones, por ello coincide con quienes la denominan ciencia, ya que sus características y el campo que su estudio abarca le dan las características de una ciencia, una ciencia social al igual que muchas otras como la sociología, antropología, geografía<sup>126</sup>, etc.

Siendo la lingüística una ciencia, es necesario recordar su objeto de estudio. Como ya se mencionó anteriormente, se tiene la idea (mal formada) de que un lingüista es una persona que sabe muchos idiomas. Sin embargo, esto no es correcto, a la persona que domina muchos lenguajes o idiomas se la denomina políglota y un políglota puede o no ser lingüista. Si es lingüista, conocerá no solo muchas lenguas, sino muchos aspectos del lenguaje, y que además conoce y sabe cómo estudiar los idiomas<sup>127</sup>. Parece un poco contradictorio, pero no es así. De esta manera podemos precisar mejor cuál es el objeto de la lingüística o que es lo que al lingüista le preocupa. Se puede afirmar que el estudio de la lingüística es primordialmente la descripción del fenómeno lingüístico, o la forma de hacer ésta descripción para con ello explicar el por qué se da tal o cual fenómeno. Saussure ha dejado claro que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua<sup>128</sup>. Crystal da algunas pautas que nos hacen entender un poco más cuál sería el objeto de la lingüística. Este autor dice que su tarea es estudiar el estado del lenguaje en un tiempo determinado, como se lo usa ahora o como se usó en el pasado o en una época determinada, así mismo estudia el rol

---

<sup>126</sup> Véase: Hudson (1984).

<sup>127</sup> Véase Coseriu (1983).

<sup>128</sup> Véase Saussure (1983). Saussure se refiere a que es difícil determinar el objeto de la lingüística, otras lenguas nos dan ya el objeto, pero para la lingüística depende del punto de vista que se adopte para analizar las lenguas.

del lenguaje en la sociedad. Plantea preguntas interesantes que un lingüista debe plantearse para su estudio lingüístico, así:

What are the jobs that language does in society? How does it do them? How do we analyze any language we come across? Do all languages have the same parts of speech? What is the relation between language and thought? Or language and literature?<sup>129</sup>

Todas estas preguntas se pueden responder si estudiamos el lenguaje desde un punto de vista sincrónico, más no histórico.

Como podemos ver, la lingüística como ciencia se dedica al análisis de la naturaleza que gobierna el lenguaje. A veces se confunde con la filología, pero se diferencia de ella en que la filología se interesa en el desarrollo histórico de las lenguas en textos escritos y en el contexto de la literatura y la cultura asociada, mientras que la lingüística por su parte se encarga de explicar el funcionamiento de las lenguas en un punto dado para comprender su funcionamiento general. Así, la lingüística se constituye en ciencia teórica y empírica que estudia el lenguaje con la finalidad de describir el lenguaje humano, sus relaciones internas, su función y su papel en la sociedad. En este sentido, el término lenguaje comprende la facultad comunicativa propia de los humanos y las lenguas naturales en las que este se manifiesta, junto con sus elementos constitutivos, las relaciones entre éstos y las reglas de su funcionamiento<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Cfr. Crystal (1983:6). Crystal nos plantea las siguientes interrogantes que un lingüista se pregunta: ¿Cuáles son las funciones que el lenguaje cumple en la sociedad? ¿Cómo desempeña esas funciones? ¿Cómo analizamos cualquier idioma que nos interese? ¿Todas las lenguas tienen las mismas partes de la oración? ¿Cuál es la relación entre lenguaje y pensamiento? ¿O lengua y literatura?

## **2.2 Lingüística diacrónica y sincrónica**

El campo de la lingüística es muy amplio, Saussure (1945:124) nos dice que una de las formas de abordar el estudio del lenguaje es tomando una orientación sincrónica por un lado y diacrónica por el otro, es decir en relación con el tiempo. Tanto la una como la otra hacen uso de métodos diferentes y se ocupa de diferentes aspectos, en palabras de Saussure:

La lingüística sincrónica se ocupará de las relaciones lógicas y psicológicas que unen términos coexistentes y que forman sistema, tal como aparecen a la conciencia colectiva. La lingüística diacrónica estudiará por el contrario las relaciones que unen términos sucesivos no percibidos por una misma conciencia colectiva, y que se reemplazan unos a otros sin formar sistema entre sí.

En cuanto a los métodos de la lingüística, Hernando (1995: 20) resume estos dos enfoques así:

la sincrónica únicamente tiene una perspectiva no temporal; la diacrónica tiene dos, una prospectiva, hacia el futuro y la otra prospectiva, hacia el pasado. La sincrónica trata cada lengua por separado; la diacrónica se ve obligada a trabajar en cadena de lenguas (...) las leyes sincrónicas son generales, pero no imperativas; las diacrónicas por el contrario, son imperativas<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Sobre lingüística véase: Aitchison (1992), Aitchison (1995), Alonso-Cortés (2002), Allen (1966), Bauer (2007), Bieswanger y Becker (2010), Blecua (1973), Brown (2006), Crystal (2003), Crystal (2009), Dinneen (1967), Fromkin (2003), Herbst (2010), Hockett (1964), Kortmann (2005), Mair (2008), Robins (1964), Hockett (1964).

<sup>131</sup> Cfr, Hernando (1995:20).

Para Saussure, la lingüística sincrónica tiene que ver con las simultaneidades entre los elementos coexistentes, sin tomar en cuenta la intervención del tiempo, es decir se estudia la lengua en su estado estático tal y como es en un momento dado. Saussure se expresa en las siguientes palabras:

...se ocupará de las relaciones lógicas y psicológicas que unen términos coexistentes y que forman sistemas, tal y como aparecen a la conciencia colectiva. El objeto de la lingüística sincrónica general es establecer los principios fundamentales de todo sistema idiosincrónico, los factores constitutivos de todo estado de la lengua (Saussure 1945: 127, 128)

A la lingüística diacrónica se la denomina también lingüística evolutiva o histórica, se ocupa del desarrollo histórico de la lengua, siguiendo su evolución, y de los cambios estructurales que sufren los elementos del sistema, Saussure (1945: 166) dice:

La lingüística diacrónica estudia no ya las relaciones entre términos coexistentes de un estado de lengua, sino entre términos sucesivos que se sustituyen unos a otros en el tiempo.

En efecto, la inmovilidad absoluta no existe; todas las partes de la lengua están sometidas al cambio; a cada período corresponde una evolución más o menos considerable. La evolución puede variar de rapidez o de intensidad sin que el principio mismo se debilite; el río de la lengua fluye sin interrupción; que su curso sea lento o torrentoso, es de consideración secundaria.

Como lo podemos ver, Saussure deja clara la idea de su opinión por el cambio lingüístico, el mismo que puede variar en rapidez e intensidad, sin que ello signifique que el cambio sea importante.

### **2.3 Lingüística teórica y aplicada**

La lingüística teórica o descriptiva tiene como finalidad definir la forma en la que un idioma está organizado (estructura gramatical) para descubrir las unidades que lo conforman y determinar su posible combinación para expresar diversos significados.

Según Serra-Veyrat la lingüística teórica...

...se ocupa de construir modelos teóricos para describir y explicar la estructura del lenguaje natural, como fundamento necesario para la elaboración de las gramáticas de las lenguas particulares<sup>132</sup>.

A partir de esta definición se desarrolla otra de las ramas de la lingüística, la lingüística aplicada<sup>133</sup> cuyo objetivo es la aplicación de los descubrimientos y técnicas del estudio científicas para el análisis o resolución de problemas de la vida diaria y que están relacionados con la lengua. Debido a su multidisciplinariedad creciente incorpora una acción conjunta con campos como la psicología, la pedagogía, la neurología, la medicina, la

---

<sup>132</sup> Cfr Serra Veyrat (2006: 6).

<sup>133</sup> Para lingüística aplicada véase: Davies y Elder (2004), Byram, M. (2000). Kaplan (2002), Schmitt, (2002), Richards (1992).

psiquiatría, la música, la matemática, la antropología. Además, y muy importante la enseñanza-aprendizaje de idiomas, García la define de la siguiente manera:

Por lingüística aplicada entendemos la combinación de conocimientos producidos en los estudios de la teórica con finalidades externas a la lingüística, como puede ser la terapia del lenguaje, la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción, la elaboración de diccionarios de lengua general, la lexicografía y la elaboración de diccionarios especializados: la terminografía, (García, 2004:233).

Siguiendo a la misma autora, se puede decir que existe una dependencia entre estos dos tipos de lingüísticas ya que:

La lingüística teórica necesitará ser aplicada a un fenómeno particular de la lengua y la aplicada, además de que deberá contener principios y fundamentos teóricos que la validen a través de la aplicación, aportará elementos que observa en la práctica y que enriquecerán a la teoría<sup>134</sup>.

Según Fernández (1999: 50), citado por Jiménez (2013) la lingüística teórica se divide en Fonética y Fonología, morfología, Sintaxis, Lexicología y Semántica<sup>135</sup>. De igual manera, la mayoría de libros que versan sobre lingüística consideran las mismas como ramas de la lingüística, en muchos textos se ha añadido también la pragmática. Aquí una pequeña referencia a lo que constituye cada una de ellas.

---

<sup>134</sup> Cfr. García (2004: 233).

<sup>135</sup> Cfr. Jiménez (2013: 81).

## **2.4 Ramas de la Lingüística**

Como ya se mencionó antes, la lingüística se interesa en la descripción y explicación de la naturaleza del lenguaje humano. Referente a esto es importante preguntarse qué es universal para el lenguaje, como los lenguajes pueden variar y como los seres humanos conocen los lenguajes.

Todos los seres humanos logran competencia en el lenguaje de manera casi inconsciente y aunque los animales tienen su forma de comunicación, no tienen la capacidad de hablar ni aún con entrenamiento. Es por esto que los lingüistas asumen que la habilidad de los seres humanos para adquirir el lenguaje es innata<sup>136</sup>. Los argumentos de Chomsky (1965) han sido muy importantes como también de otros autores<sup>137</sup> que están de acuerdo en que el lenguaje es una destreza innata similar a la habilidad de caminar o cualquier otra actividad humana y que los seres humanos poseen un dispositivo donde se encuentran las bases de la lengua. El lenguaje es el objeto de la lingüística, el lenguaje un tema muy amplio que puede estudiarse desde muchos enfoques, comunicativo, social, educativo, antropológico, histórico, etc. Las diferentes ramas de la lingüística ayudan a estudiar algunos de estos aspectos:

### **2.4.1 Fonética**

---

<sup>136</sup> Véase: Chomsky (1965, 1967, 1981, 1986, 1995, 2000).

<sup>137</sup> Hauser (2002), Jackendoff (2002), Pinker, (1994,1990). Las ideas de estos lingüistas han tenido gran impacto en muchos campos de la investigación y la teoría sobre la Gramática Universal es la más conocida en el campo de la adquisición del lenguaje.

Uno de los campos de la lingüística que explica el proceso de producción de la voz y de los sonidos humanos es la fonética, que estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción o dicho de otra manera los sonidos del lenguaje, o fonemas. Para explicar este concepto algunos autores<sup>138</sup> han relacionado con el signo lingüístico que viene a ser significante + significado, para estos autores y Quillis en particular, el significante es “una corriente de sonidos, un fenómeno físico capaz de ser percibido por el oído”, (Quillis, 1997: 8)” por ésta razón lo relaciona con la fonética y dice que la fonética estudia el significante del habla” (Quillis, 1997: 8) y continúa

la fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción

En este mismo sentido, Obediente, dice:

el significante no es el sonido “material” sino la representación o imagen psíquica de ese sonido, el cual tiene un cierto valor para los integrantes de una determinada comunidad, (Obediente, 1998:3)

para luego definirla de la siguiente manera:

---

<sup>138</sup> Véase Quillis (1997), Obediente (1998), Finch (2000).

la ciencia que estudia los sonidos del lenguaje en su realización concreta, o mejor aún, como la ciencia que estudia la expresión fónica del lenguaje en el plano del habla (Obediente, 1998:3)

Baker y Hengeveld dicen que la fonética estudia

The physical process of speaking and listening as well as the physical properties of the speech sound<sup>139</sup>

Como se puede observar, la fonética estudia la forma en que los seres humanos producimos el habla. Para ello es necesario que se piense en los sonidos como unidades individuales de la lengua y cómo funcionan en las palabras. Mediante su estudio se conocerá la respuesta a algunos interrogantes en cuanto tiene que ver con la producción de los sonidos, sus propiedades y la forma en que se los podría diferenciar uno de otro.

Finalmente, en el “*Diccionario de Terminología Lingüística Actual*” se dice que la Fonética:

estudia las propiedades acústicas de los sonidos y de las condiciones fisiológicas de la formación de los sonidos, independientemente de su carácter sistemático (estudiado por la fonología)<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Cfr. Baker y Hengeveld (2012:286). *Los procesos físicos del habla y escucha como las propiedades físicas de los sonidos del habla*. Mi traducción.

<sup>140</sup> Cfr. Abraham, *Diccionario de Terminología Lingüística Actual* (1981:195).

Recordemos que la fonética es una disciplina de la lingüística cuyo estudio nos permite conocer la gran variedad de sonidos que producimos los seres humanos<sup>141</sup>, la forma de producirlos, los órganos que actúan en dicha producción como también el papel que juega cada uno de estos órganos. El conjunto de órganos forman lo que se llama el aparato fonador<sup>142</sup> constituido principalmente por los órganos de la respiración, por ello cumple principalmente funciones respiratorias. Para la producción de sonidos la respiración desempeña un papel muy importante ya que genera el aire<sup>143</sup>, el cual juega un papel muy importante en la producción de vocales y consonantes. Aparentemente la producción de sonidos se ve como un acto muy simple, ya que es un acto natural, sin embargo, cuando se aprende otro idioma es necesario estar conscientes de que aunque tengamos el mismo aparato fonador, los sonidos del otro idioma no son iguales y por lo tanto se los debe producir de manera diferente, por ello esta disciplina es importante especialmente cuando se estudia un idioma con fines académicos.

## 2.4.2 Fonología

De la misma forma que a la fonética, a la fonología se la relaciona con el significante pero en este caso de la lengua, no del habla, debido a que la fonología estudia

---

<sup>141</sup> Cfr. Roach, (2001: 10). El aparato fonador está constituido por órganos como labios, dientes, alveolos, paladar, velo (duro y blando), úvula, faringe, laringe, lengua, mandíbula, glotis y epiglotis, los cuales se dividen en articuladores y puntos de articulación. Los articuladores son los órganos llamados “movibles” y los que se mueven hacia los puntos de articulación. Los puntos de articulación son los que permanecen estáticos y donde hacen contacto los articuladores para dar lugar a los diferentes sonidos. Dependiendo del lugar que haga contacto cada articulador se producen diferentes sonidos. Véase: Gut, U. (2009 13-27), Ladefoged, P. & Johnson, K. (2014:10-14), (Reetz y Jongman (2011:2-4), Roach (2001: 11-15), Roach (2009: 8-10).

<sup>142</sup> Véase: *ibídem.* 10, Roach (2009: 8).

<sup>143</sup> Para vocales y consonantes del inglés y su producción véase: Ladefoged, P. & Johnson, K. (2014: 11-23), (Reetz y Jongman (2011:12-15), Roach (2009: 13-18). Stevens, K. (2000: 257-322).

los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística, (Quillis, 2010:8-9)

Al hablar emitimos sonidos, cada sonido se articula de manera diferente. El inglés al igual que otros idiomas tiene un alfabeto ortográfico y uno fonético. Cuando se aprende el inglés se suele tratar de pronunciar usando el alfabeto de la lengua nativa y por esa razón se dificulta por una parte, pronunciar correctamente y por otra, que la pronunciación permita comprender el mensaje. Por esta razón, se considera que “it is essentially preoccupied with sound as a system for carrying meaning” (Finch, 2000:34)”

Para Akmajian y otros la fonología se define desde dos puntos de vista, el primero

It refers to a description of the sounds of a particular language and the rules governing the distribution of those sounds

y el segundo:

...it refers to that part of the general theory of human language that is concerned with the universal properties of natural language sound systems<sup>144</sup>

Roach se refiere a la fonología de la siguiente manera:

---

<sup>144</sup> Cfr: Akmajian y otros (2001:109). Se refiere a una descripción de sonidos de un idioma en concreto y las reglas que gobiernan la distribución de esos sonidos... Se refiere a aquella parte de la teoría general del lenguaje humano que tiene que ver con las propiedades universales de sistemas de sonido del lenguaje natural.

When we talk about how phonemes function in language, and the relationships among the different phonemes - when, in other words, we study the abstract side of the sounds of the language we are studying a related but different subject that we call phonology<sup>145</sup>

Analizando todas las definiciones de los autores citados nos damos cuenta que todos coinciden en que la fonología es la rama de la lingüística que estudia la función de los fonemas en el lenguaje y las relaciones entre ellos, eso significa la parte abstracta de los sonidos, las que por la naturaleza de los mismos sonidos resulta bastante complicado entenderla.

El estudio tanto de la fonética como de la fonología nos servirá para conocer los fonemas o sonidos del inglés, o del idioma que se esté estudiando, como se producen y como se pronuncian, como también la intencionalidad del hablante según su tono de voz o el énfasis que se ponga en determinadas palabras o sílabas. Si abordamos estas ramas de la lingüística aplicando al idioma inglés, entonces podremos conocer cuántos sonidos tiene el inglés, cuántos de ellos son sonidos consonánticos y cuantos vocálicos, aprenderemos como se clasifican las consonantes y las vocales y sobre todo su articulación, lo cual nos permitirá más que conocer los sonidos reconocerlos y producirlos de manera adecuada, aunque el objetivo mismo de ellas no sea la pronunciación sino más bien entender los principios que regulan el uso de los sonidos del habla.

---

<sup>145</sup> Cfr: Roach (2000:46) Cuando hablamos de la forma en que funcionan los fonemas en la lengua y las relaciones entre los diversos fonemas- cuando, en otras palabras, estudiamos el lado abstracto de los sonidos de la lengua, estudiamos un tema relacionado, pero diferente que se llama fonología.

### 2.4.3 Morfología

Cuando hablamos de palabras, pensamos en ellas como las unidades básicas del lenguaje que nos servirán para unir las y formar frases u oraciones con significado. Significado que puede variar dependiendo de si a una de las palabras se le ha añadido o cambiado algo o se la ha cambiado de lugar en la oración, lo cual también mostrará sea el tiempo de la oración o a lo mejor si la misma es activa o pasiva dependiendo de quien realice o quien reciba la acción del verbo en la oración planteada.

El término morfología en su definición etimológica proviene del alemán *formenlehre* que significa “el estudio de las formas”, sin embargo se ha preferido tomar en consideración la definición de palabra para referirse a esta disciplina que trata de comprender lo que ocurre dentro de la palabra. Para ello es importante que se conozcan los objetivos de la misma; entre ellos están: la identificación de los morfemas (unidades más pequeñas que integran la estructura de la palabra); la determinación de sus valores y relaciones, así como la forma en que se combinan para formar las palabras, acuerdo con Bosque también le compete las categorías léxicas<sup>146</sup>.

Rowe and Levine (2006:118) sostienen que la morfología

...it is the study of the structure and classification of words and the units that make up the words, the study of internal structures of words and how they can be modified<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Cfr. Bosque (2009: 12).

<sup>147</sup> Cfr. Rowe and Levine (2006:118) Es el estudio y la clasificación de las palabras y de las unidades que las componen, el estudio de las estructuras internas de las palabras y como pueden modificarse.

La morfología como rama de la lingüística nos enseña a construir palabras a partir de morfemas, en su mismo libro, define al morfema como: “the smallest units of meaning”, es decir que estas unidades no se pueden dividir y mantienen su significado. Se deberá entender a la palabra como la unidad fundamental de la estructura lingüística que nos permite usar el lenguaje de manera creativa.

En el “*Diccionario de Terminología Lingüística Actual*”, tenemos una definición mucho más completa, el autor nos dice:

El estudio de las reglas generales que rigen la forma hablada o escrita de las oraciones de una lengua. Las unidades del análisis morfológico se conocen como *morfemas*. Los elementos fonológicos que se combinan para formar morfemas se denominan *fonemas*. Los morfemas muy a menudo pero invariablemente corresponden a unidades léxicas, elementos que están asociados a especificaciones de rasgos semánticos. Las unidades léxicas pueden sin embargo comprender grupos de morfemas<sup>148</sup>.

Como se aprecia, esta definición nos confirma que la morfología no es aislada de las otras ramas de la lingüística, si no que se construye en interdependencia con la fonética y fonología y también con la sintaxis, por eso algunos autores<sup>149</sup> la asocian con esas ramas para su estudio. Vale la pena aquí citar a Alonso-Cortéz quien nos dice:

---

<sup>148</sup> Cfr: Abraham, *Diccionario de terminología lingüística actual* (1981: 307) Versión en español.

<sup>149</sup> Véase: Hudson (2002), Alonso-Cortéz (2002).

La morfología se ocupa en primer lugar de determinar las unidades morfológicas, al igual que la fonología se ocupa de determinar los fonemas. Una segunda tarea de la morfología trata de las distintas variaciones que adoptan sus unidades (...) Una tercera tarea de la morfología se fija en cómo aquellos se disponen constituyendo unidades de otro orden, como la palabra y las distintas agrupaciones de morfemas en la palabra (...) La morfología, en fin, se limita a caracterizar el saber que un hablante tiene de como los morfemas se combinan para formar palabras, y qué es una palabra posible o imposible en una lengua, de acuerdo con las reglas que el hablante ha internalizado<sup>150</sup>.

Se considera que las palabras (morfemas) son las unidades básicas con significado, a pesar de ello cuentan con una estructura interna que debemos conocer. Fromking y Rodman nos dicen:

The study of the internal structure of words, and of the rules by which words are formed, is called **morphology**. This word itself consists of two morphemes, *morph* + *ology*. The morphemic suffix *-ology* means “*science of*” or “*branch of knowledge concerning*.” Thus, the meaning of *morphology* is “the science of word forms<sup>151</sup>”

---

<sup>150</sup> Cfr. Alonso-Cortéz (2002:215).

<sup>151</sup> Cfr. Fromking y Rodman (1988:69) estos dos autores nos dicen de la morfología: el estudio de la estructura interna de las palabras, y de las reglas para formar las palabras, se llama **morfología**. Esta misma palabra está formada de dos morfemas, *morf* + *logía*. El sufijo morfémico *-ology* significa “*ciencia del la*” o “*rama del conocimiento acerca*”. Por lo tanto, el significado de *morfología* es “*ciencia de las formas de la palabra*”. La negrita es del autor.

El **morfema** es considerado “the most elemental unit of grammatical form<sup>152</sup>” ya que tiene la característica de no tener estructura interna y por lo tanto no se la puede dividir en partes más pequeñas, las palabras *write, house, book, live*, son palabras que no se pueden dividir por lo tanto se las considera morfemas, pero las palabras *writer, housing, booked, lives* se pueden dividir.

Existen dos tipos de morfemas libres (“*free morphemes*<sup>153</sup>”) e independientes o ligados (*bound morphemes*<sup>154</sup>). Los primeros, son morfemas que no necesitan unirse a otro lexema para ser palabras completas, entre ellos están los artículos, conjunciones, preposiciones, verbos. Los ligados o dependientes, son morfemas que necesitan unirse a otro lexema ya que por ellos mismos no constituyen una palabra completa. Esto nos lleva a dos cosas: Por una parte la división de palabras en simples y en compuestas y por otra al reconocimiento de las partes de una palabra.

Las palabras pueden ser simples y compuestas, las simples son aquellas que como ya se lo dijo antes, son los llamados morfemas, *pet, the, and, but, son horse*, son ejemplos de palabras simples. Por otra parte, las palabras compuestas, son las que se les ha añadido un **afijo** (suffix or preffix) para tener una nueva palabra. Los afijos, llamados también “derivational affixes<sup>155</sup>” son morfemas que por su naturaleza necesitan unirse a otro morfema para ayudan a derivar nuevas palabras, por ejemplo: al verbo *write* se le añade el sufijo *-r* para convertirlo en sustantivo, o el adjetivo *happy* se le añade *-ly* y se obtiene el

<sup>152</sup> Cfr. Fromking y Rodman (1988:69) consideran que el morfema es la unidad fundamental de la forma gramatical. *Negrta y cursiva mias.*

<sup>153</sup> Véase McGregor (2009:60) este autor indica que las palabras que por ellas mismas tienen significado y que son indivisibles se denomina “morfemas libres”, véase también Atkinson, Britain, Clahsen, Radford y Spencer (2009:140).

<sup>154</sup> Véase McGregor (2009:60) los morfemas que se unen a otras palabras para derivar o dar origen a nuevas palabras se las llama “morfemas ligados”.

<sup>155</sup> Véase McGregor (2009:60) este tipo de morfemas se denomina “afijos derivacionales”.

adverbio *happily*. Otro ejemplo sería, a la palabra *necessary* se le añade el prefijo *un-* para tener una nueva palabra *unnecessary*. Los sufijos por su parte cumplen otra función, ellos dan información de, número, tiempo aspecto o persona, por ello se llaman también inflectivos (Inflectional morphemes), por ejemplo al verbo *need* se le añade *-ed*, para formar el pasado del verbo *needed*, al sustantivo *chair* se le añade *-s* y tenemos el plural *chairs* o al verbo *play* se le añade *-s* para señalar *persona*.

Ahora veamos los **afijos derivacionales**, estos afijos son de dos clases: prefijos y sufijos. Los *prefijos* (*prefixes*) son morfemas que nunca pueden constituir palabras por ellos mismos, los siguientes morfemas del inglés *a-*, *ab-*, *anti-*, *co-*, *com-*, *con-*, *counter-*, *de-*, *dis-*, *ex-*, *in-*, *intra-*, *mal-*, *mis-*, *multi-*, *non-*, *ob-*, *out-*, *over-*, *post-*, *pre-*, *re-*<sup>156</sup>, se colocan antes de las palabras ya existentes o raíces de palabras para formar otras nuevas. Estos generalmente cambian el significado de la palabra.

Los siguientes *sufijos* (*suffixes*) *-al*, *-able*, *-(at)ion*, *-er*, *ful*, *-ic*, *-ive*, *-ize*, *-less*, *-ment*, *-nes*, *-ous*, *-ship*, *-(t)ion*, *-ure*, *-y*, *-ial*<sup>157</sup>, son de igual manera morfemas ligados pero que van siempre al final de una palabra o raíz para dar lugar a la formación de nuevas palabras, estos generalmente cambian no solo el significado de la palabra sino también dan información sobre número, género, tiempo o aspecto<sup>158</sup>.

---

<sup>156</sup> Cfr. O'Dwyer (2006:34).

<sup>157</sup> Cfr. O'Dwyer (2006:35).

<sup>158</sup> Véase: para afijos o morfemas derivacionales, prefijos y sufijos: Fromkin y Rodman (1988: 70:72), McGregor (2009:60), véase también O'Dwyer (2006:33-37) y Clooss y Prat (1980: 90-92).

Es importante también que conozcamos las categorías sintácticas que tenemos en la lengua inglesa. Las diferentes categorías léxicas que se usan en la formación de oraciones se dividen en dos grandes grupos, **content words** y **gramatical or function words**. *Content words* son las palabras que por sí solas tienen un significado concreto y juntas dan la idea central de la oración en su conjunto y son los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios. Las *function words* son las palabras que no tienen un significado concreto, pero que le dan a la oración un significado gramatical, estas palabras son: auxiliares, pronombres preposiciones, conjunciones, interjecciones. McGregor<sup>159</sup> analiza cada una de ellas. Para empezar expondré las *content words*:

**Sustantivos.-** Son palabras que se refieren a cosas o entidades (personas, animales, objetos, lugares, ideas abstractas). Los sustantivos en inglés declinan para mostrar el número. En la oración pueden estar precedidos por modificadores como los artículos definido e indefinido y los adjetivos. En una oración el sustantivo o nombre actúa como el sujeto de quien (o del que) se está hablando. Los sustantivos se clasifican en: comunes y propios.

Los sustantivos comunes no hacen referencia a un sujeto en específico y por eso su nombre. Sirven para nombrar a todos los objetos pertenecientes a una misma clase o especie. Por ejemplo *house, bag, door, telephone*; al nombrar la palabra *house* por ejemplo, estamos haciendo referencia a cualquier casa, no a una en específico.

---

<sup>159</sup> Véase: McGregor (2009: 62-65).

Por otra parte, los sustantivos propios identifican en particular a un sujeto de los demás en su clase y por ello se los escribe siempre con mayúscula al inicio de la palabra. Con estos se nombra generalmente personas, estados, ciudades, países, continentes y monumentos. Por ejemplo: Susan, Margareth, Estados Unidos, Pekin, Spain, Europe, The Eiffel Tower. Estos sustantivos se usan cuando nos referimos específicamente al sujeto que tiene ese nombre.

**Verbos.-** son palabras variables que, por su significado dan la idea de acciones, estados, procesos, sucesos, etc. Desde el punto sintáctico, los verbos constituyen el núcleo de la oración. En *José camina a su trabajo*, el verbo camina se refiere a la acción que realiza José; en *José está enfermo*, estamos hablando del estado o situación de José enfermo. El verbo en inglés lleva pocas inflexiones –s tercera persona, –ing participio –ed. En cuanto a su conjugación es importante indicar que solo expresa por si mismo presente y pasado; para formar otros tiempos se ayudan con los verbos auxiliares. El tiempo pasado de dos maneras, la una, la forma regular, añadiendo el –ed al verbo y la otra, la forma la irregular la hacen por otros medios y en algunos casos por un proceso denominado “suppletion”.

**Adjetivos.-** Estas palabras señalan cualidades o propiedades de las cosas, por ejemplo, el color, la calidad, la edad, la forma, siempre se los ubica antes de los sustantivos para calificarlos *blue house large country, cosmopolitan city*. Los adjetivos también pueden ser precedidos de un intensificador o de un elemento que enfatice el adjetivo como por ejemplo *very, too*; por ejemplo *very large country, too tired person*. etc. Otra característica de éstas palabras es que se pueden hacer negativos si se les antepone el prefijo *un-, in-i- de*.

Por ejemplo, si a la palabra *desirable* (*deseable*) se le añade *un-* nos da el negativo de la palabra *undesirable* (*indeseable*) y finalmente nos ayudan a formar los comparativos y los superlativos. Al adjetivo *short* (*pequeño*) le añadimos *-er* para formar el comparativo *shorter* (*más pequeño*), a la misma palabra le añadimos *-est* y formamos el superlativo *shortest* (*el más pequeño*).

**Adverbios.-** Son palabras invariables que modifican a un verbo, a un adjetivo, a otro adverbio o a todo un período; pueden indicar cualidades y propiedades de los eventos como por ejemplo de lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación, duda y otros matices. En inglés los adverbios no declinan.

Ahora continuamos con las *function words*, entre ellas tenemos las siguientes:

**Pronombres.-** son palabras que se emplean para designar una cosa sin emplear su nombre, común o propio, es decir se los usa en lugar de ellos, son morfemas gramaticales a los que no se les puede añadir morfemas.

**Auxiliares.-** Un verbo auxiliar es un verbo que proporciona información gramatical y semántica adicional a un verbo de significado completo. Se usan con verbos léxicos que indican actividades o eventos. Los verbos auxiliares del inglés son *do*, *be* y *have*.

**Preposiciones.-** Las preposiciones son palabras invariables que van con los sustantivos y que se utiliza para establecer una relación de dependencia entre dos o más palabras, localizando el evento en el tiempo y el espacio; la palabra que sigue a la

preposición funciona como complemento; el tipo de relación que se establece varía según la preposición.

**Conjunciones.-** las conjunciones son palabras que se utiliza para unir dos o más partes de una oración o dos o más oraciones. En inglés no admiten modificaciones morfológicas.

**Interjecciones.-** palabra o expresión que, pronunciada en tono exclamativo, expresa por sí sola un estado de ánimo o capta la atención del oyente; estas son las únicas palabras que pueden tener significado por si solas y además no se pueden derivar.

#### 2.4.4 Sintaxis

En el apartado anterior se trató la morfología que nos ayuda a entender la estructura interna de las palabras, con lo cual nos habilita a comprender y crear nuevas formas, formas que para comunicar una idea deben estructurarse de determinada manera; aquí entra la sintaxis, la cual por su naturaleza está muy ligada a la morfología ya que es ella la que nos ayuda a entender como esas palabras se relacionan en una oración. Se analizan las definiciones más importantes: En el Webster New World Dictionary, se define a esta rama de la lingüística como:

The arrangement of and relationships among words, phrases, and clauses forming sentences<sup>160</sup>

---

<sup>160</sup> Cfr: Webster's New World Dictionary (1988:1359) s.v. la disposición y las relaciones entre palabras, frases y cláusulas que forman oraciones.

También, Radford nos dice:

The study of the way in which phrases and sentences are structured out of words, and so addresses questions like “What is the structure of a sentence like: *What is the president doing?* And, what is the nature of grammatical operations by which its component words are combined together to form the overall sentence structure<sup>161</sup>.

Otra definición muy importante es la que se encuentra en el Diccionario de Terminología de Lingüística Actual, en el que se dan dos definiciones, una con un sentido estricto y la otra con sentido tradicional. En un sentido más estricto: “disciplina de la semiótica que se ocupa de la relación de los signos lingüísticos entre sí” y en un sentido más tradicional: “estudio de la oración<sup>162</sup>”.

De esta forma, se entenderá que la sintaxis tiene como tarea descubrir los principios o leyes que nos ayuden a entender la distribución de los morfemas y la forma de estructurarlos en una oración. Debemos recordar que la distribución de los morfemas no es libre, sino que debemos regirnos a ciertas reglas que nos ayudarán a distribuirlos y ordenarlos correctamente de acuerdo al significado de la frase. Como ya se mencionó anteriormente, estos morfemas son clases de palabras o partes de la oración, adjetivos, sustantivos, preposición, verbo, etc que son morfemas lexicales llamadas clases o

---

<sup>161</sup> Cfr: Radford (2004:1) El estudio de la forma en la que a partir de palabras se estructuran frases y oraciones, y de esta manera se abordan preguntas como: ¿Cuál es la estructura de la oración: *Qué está haciendo el presidente?* Y ¿Cuál es la naturaleza de las operaciones gramaticales por las cuales las palabras que las componen se combinan para formar la estructura global de una oración?

<sup>162</sup> Cfr: Abraham, Diccionario de terminología lingüística actual (1981: 426) Versión en español.

categorías léxicas y que de acuerdo a su función en la oración pueden ser sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos, etc..

Para completar la definición expuesta en el Diccionario de Lingüística Moderna se toma la de Alcaráz E. y Martínez M. quienes afirman:

Es la rama de la gramática que tiene como objeto los aspectos (formales, semánticos, funcionales) relacionados con la combinación de las palabras en unidades significativas más amplias hasta configurar la **ORACIÓN** la unidad máxima y básica de la sintaxis<sup>163</sup>.

Como hemos podido ver, todas las definiciones hablan de la oración, en efecto, al unir las palabras, las integramos en oraciones, las que por su naturaleza constituyen unidades comunicativas que ayudan a hacer preguntas, expresar sentimientos y emociones o afirmar o negar algo, es decir, que estas unidades léxicas unidas de una u otra manera nos dan como resultado expresiones más largas con significado, para entender esas palabras, expresiones u oraciones nos es de mucha ayuda la semántica a la que me referiré más adelante en el punto 2.4.5.

Luego de haber revisado las definiciones de sintaxis es necesario estudiar la oración, unidad básica del lenguaje. Según McGregor, la oración es:

---

<sup>163</sup> Cfr. Alcaráz E. y Martínez M. Diccionario de Lingüística Moderna (1997:530).

“the largest unit showing grammatical structure, the largest unit over which grammatical rules or patterns apply<sup>164</sup>,”

Sin embargo, no cualquier oración con estructura gramatical correcta es una oración con sentido, muchas oraciones gramaticalmente correctas pueden tener un doble sentido o ser ambiguas, o incluso no tener sentido por ejemplo:

(1) We sell toys for children of plastic.

La oración es gramáticamente correcta, pero ¿quienes son de plástico, los niños o los juguetes? La oración da a entender que son los niños, pero no es lógico. Como no está claro en la oración quiénes o qué es de plástico, la misma presenta ambigüedad. Lo lógico sería que fueran los juguetes, en cuyo caso la oración debería decir:

(1) We sell plastic toys for children.

O veamos este otro ejemplo,

(2) Books did the tasks.

Una vez más, la oración es gramaticalmente correcta, pero no es lógica, no tiene sentido, puesto que los libros por su naturaleza no pueden ser entes ejecutores de una

---

<sup>164</sup> Cfr. McGregor (2009:105). McGregor define a la oración como la unidad más completa con estructura gramatical, la unidad más completa en la que se aplican reglas gramaticales. Esta definición viene de Leonardo Bloomfield (1887-1949:170), quien propuso que la oración es una secuencia de palabras que debido a la estructura gramatical no se incluyen en ninguna otra unidad lingüística más grande.

actividad. Estos son ejemplos de secuencias de palabras que se ajustan a las reglas de las sintaxis aunque no son lógicas o no tienen sentido lo cual se constituye en problema de semántica. Estas oraciones que siguen las reglas de la sintaxis se denominan “well formed or gramatical”. Pero podría darse el caso de oraciones que no siguen un orden sintáctico, por ejemplo:

(3) The blue houses comfortable.

En este caso, la oración no sigue un orden sintáctico, el adjetivo no está ubicado correctamente y no se ha usado verbo, por lo tanto no cumple con las reglas. Este tipo de oraciones se denominan “ill formed or ungrammatical<sup>165</sup>”.

En las oraciones arriba expuestas es fáciles detectar si tienen sentido o si son ambiguas. Cualquier persona con conocimiento de la lengua en la que se habla podría darse cuenta de ello debido a su intuición lingüística. Entonces nos preguntamos ¿de qué depende la gramaticalidad de las oraciones?

Fromkin y Rodman afirman que la gramaticalidad de las oraciones no depende de lo que se aprende en la escuela ya que los niños adquieren la mayoría de las reglas sintácticas de su lenguaje incluso antes de aprender a hablar. Tampoco depende de la veracidad de las oraciones, o de que las mismas se refieran a objetos o acciones reales, lo que si es cierto es que ese conocimiento inconsciente del ser humano le permite juzgar las oraciones como

---

<sup>165</sup> Cfr. Fromkin, etall, (2000:90), Fromkin y Rodman (1998: 106), Fromkin y Rodman llaman a las oraciones que se ajustan a las reglas gramaticales “bien formadas o gramaticales” y a las que no se ajustan a ellas, mal formadas o no gramaticales.

gramaticales o no, como verdaderas o no o como coherentes o no. Las ambigüedades resultan de usar estructuras diferentes y cuando encontramos este tipo de oraciones nos encontramos con un caso de “structural ambiguity<sup>166</sup>”. Estas mismas reglas sintácticas también nos permiten reconocer cuando las diferencias estructurales resultan en diferencias en significado y cuando no, como también nos ayuda a determinar las relaciones gramaticales en una oración, tales como la de sujeto y objeto directo, como los roles de ellos en la oración.

Las reglas sintácticas determinan el orden de las palabras en una oración y la forma de agrupar dichas palabras y que puedan ser sujeto y predicado. La estructuración de cada una de éstas partes puede mostrarse en un árbol sintáctico con sus ramas hacia abajo, dejando ver agrupaciones y subagrupaciones que reflejan las llamadas estructuras gerárquicas “*hierarchical structures*<sup>167</sup>” del árbol.

En cada agrupación (sujeto o predicado) se puede encontrar palabras que corresponden a una gran familia (en este caso la familia de los sustantivos), los cuales pueden sustituirse unos por otros sin perder la gramaticalidad de la oración, estas categorías sintácticas. Estas familias de palabras se denominan “*syntactic categories*<sup>168</sup>”. En las oraciones:

The horse jumped the fence

The dog jumped the fence

<sup>166</sup> Cfr. Fromkin y Rodman (1998:110) la ambigüedad estructural resulta del uso de estructuras diferentes.

<sup>167</sup> Cfr. Fromkin and Rodman (1998:111) Fromking y Rodman llaman a las diferentes agrupaciones y subagrupaciones de palabras en una oración: *estructuras jerárquicas*.

<sup>168</sup> Cfr. Fromkin and Rodman (1998:113) Fromking y Rodman llaman *categorías sintácticas* a las familias de palabras que cumplen la misma función en una oración y que al reemplazarlas por otra de la misma familia, la oración sigue siendo gramaticalmente correcta.

The child jumped the fence

The cat jumped the fence

Vemos que existe un elemento que ha sido sustituido sin cambiar la gramaticalidad de la oración aunque el significado de la oración ya no es el mismo. *The horse, the dog, the child* y *the cat*, son agrupaciones de palabras que se denominan “noun phrase (NP)<sup>169</sup>” que están compuestas de un sustantivo que de paso es la palabra más importante en la frase y que, como tal, es la única que puede cumplir la función de sujeto o varios objetos en una oración. Las frases nominales pueden ser sustantivos propios (Betty), comunes (cat), abstractos (love) o pronombres (she), aunque *she* es una sola palabra, es considerada una frase nominal en este caso.

La oración tiene otra categoría sintáctica, denominada “verb phrase<sup>170</sup>” que es la frase que completa la oración. La segunda parte de la oración antes mencionada *the horse jumped the fence* es decir la frase *jumped the fence* está constituida por un verbo, que es la parte más importante de este tipo de frases, expresa las actividades en las que el sujeto de la oración está involucrado. En una frase verbal, el verbo está seguido de una frase nominal; pero también se puede tener el ejemplo: *the horse jumped in the morning*, en la que “*in the morning*” es una frase preposicional, de tal manera que una frase verbal tiene como constituyentes un verbo acompañado de una frase nominal o preposicional. Esto indica que unas categorías sintácticas pueden contener otras categorías sintácticas como: Sentence (S),

---

<sup>169</sup> Cfr. Fromkin y Rodman (1998:113) se llama frase nominal “noun phrase” a la constituida principalmente por un sustantivo.

<sup>170</sup> Cfr. Fromkin y Rodman (1998:113) se llama frase verbal “verb phrase” a la constituida principalmente por un verbo.

Determiner (Det), Adjective (Adj), Noun (N), Pronoun (Pro), Preposition (Pep), Prepositional Phrase (PP), Adverb (Adv), Auxiliary Verb, (Aux), y Verb (V), que se llaman partes del habla y que están presentes en todas las lenguas humanas.

Hasta aquí se ha hecho una revisión de frases nominales, frases verbales, frases preposicionales, en las que la palabra principal es un sustantivo, un verbo, una preposición respectivamente, sin embargo es necesario conocer que en inglés también contamos con frases adjetivales (AdjPs) como en *too exaggerated, very small, quite poor, somewhat convinced*, que están compuestas por un adjetivo y un modificador que indica grado o intensidad y frases adverbiales (AdvPs) compuestas por un adverbio y también un modificador que de igual manera indica grado *very loud, totally late*<sup>171</sup>.

#### 2.4.5 Semántica

La palabra semántica viene del griego *semantikos*, que quiere decir “*significa*”. Comprende el estudio del contenido de las formas lingüísticas. Es la rama de la lingüística que nos ayuda a entender el significado y la significación de los elementos de la lengua. Es decir, se refiere a los aspectos del significado, o de interpretación de palabras, expresiones o representaciones formales de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones. El lenguaje de por sí consta de expresiones, de símbolos, de palabras o incluso situaciones que la semántica nos ayudará a develar, por ello su estudio es muy importante. A propósito de la semántica Rowe and Levine dicen:

---

<sup>171</sup> Véase Fromkin y Rodman (1998:105-114), McGregor (2009: 112-114).

It is the study of the meaning of linguistic expressions, such as morphemes, words, phrases, clauses and sentences<sup>172</sup> (Rowe and Levine, 2006:153)

En general cuando se habla de “*meaning*” nos referimos al significado que una palabra tiene en el diccionario. En este caso, el significado de la palabra o la expresión lingüística estaría fuera de un contexto y, por lo tanto, su significado vendría a ser literal. Si ese es el caso se consideraría una acepción; es decir, la palabra está contemplada sola. Al unirse con otras palabras, esta misma palabra puede llegar a tener varios significados los mismos que se determinarían de acuerdo a las palabras que la acompañen e, incluso, del lugar que las mismas ocupen en la oración.

De esta misma opinión es Akmajian, quien afirma:

...In general, the linguistic meaning of an expression is simply the meaning of meanings of that expression in the language. In contrast, the speaker meaning can differ from the linguistic meaning, depending on whether the speaker is speaking literally or nonliterally. When we speak literally, we mean what our words mean, and in this case there important difference between speaker meaning and linguistic meaning. But when we speak nonliterally, we mean something different from what words mean<sup>173</sup>.

---

<sup>172</sup> Cfr: Rowe and Levine (2006:153) Es el estudio del significado de las expresiones lingüísticas, tales como morfemas, palabras, frases, cláusulas y oraciones.

<sup>173</sup> Cfr: Akmajian, (2001:229) En general, el significado lingüístico de una expresión es únicamente el significado de uno de los significados de esa expresión en la lengua. Por el contrario, el significado del locutor puede diferir del significado lingüístico, dependiendo de que si el locutor usa el lenguaje de manera literal o no. Cuando se habla de manera literal nos referimos a lo que significan nuestras palabras, pero cuando hablamos en una forma no literal, queremos decir algo diferente a lo que las palabras significan.

Otra definición que es importante mencionar es la que consta en el *Webster's New World Dictionary*:

It is the branch of linguistics concerned with the nature, the structure and the development and changes of the meanings of speech forms, or with contextual meaning<sup>174</sup>

Apoyándonos en los conceptos emitidos, se puede decir entonces que la semántica es el estudio del significado de las palabras y sus combinaciones invariables y como estas se pueden combinar para formar oraciones con significado cuyo fin es comunicar.

Para comunicar es necesario conocer el significado de los morfemas, palabras, frases y oraciones y obviamente aprender un idioma significa que debemos conocer los significados acordados (y que no se pueden cambiar a nuestra voluntad) de las series de sonidos y palabras y aprender a combinar dichas unidades para formar oraciones que, por su puesto, tengan también significado.

Todas las personas tenemos en nuestro cerebro un diccionario de palabras con su significado que las usamos tanto para expresar nuestros pensamientos e ideas, como, para entender lo que escuchamos. Este conocimiento es parte del conocimiento lingüístico y, por lo tanto, es parte de la gramática. Todo ese cúmulo de palabras se conoce con el nombre de léxico. El conocimiento del significado nos permite identificar o distinguir a un hombre, de una mujer, o de un niño, o de un animal, de la actividad que realiza y sobre quien recae esa actividad, y de asociarlas con otros significados. La información que tengamos sobre las

---

<sup>174</sup> Cfr Webster's New World Dictionary (1988:1059) La rama de la lingüística interesada en la naturaleza, la estructura y el desarrollo y cambios de los significados de las formas del habla o con el significado contextual.

palabras son las propiedades semánticas de las palabras o unidades léxicas, que gramaticalmente hablando pueden ser verbos, adjetivos, sustantivos y adverbios, comúnmente llamadas “content words” or “function words”.

¿Pero qué significa la palabra “significado”? sobre ello McGregor afirma:

Meaning is the content conveyed in communication by language, the message or thought in the mind of a speaker that is encoded in language and sent to a hearer who decodes it<sup>175</sup> (McGregor, 2009:129)

Cuando usamos el lenguaje lo usamos para emitir un mensaje. Ese mensaje lo recibe un oyente quien, a su vez lo decodifica y entiende, pero, para entender debidamente el mensaje, es necesario conocer que las palabras a veces tienen “connotaciones” introducidas por el locutor y, que por ello, varían de acuerdo a la experiencia en determinados campos y también de acuerdo al contexto lingüístico en el que tenga lugar la conversación.

Por otra parte, las palabras también pueden tener un significado literal y uno figurativo. El significado literal es el que se toma el significado de las palabras tal y como se presentan. Las expresiones idiomáticas nos lo demuestran, por ejemplo, la frase “*beating around the bush*”, si la tomamos literal sería “*golpear alrededor del árbol*” o “*speaking indirectly or evasively (dar vueltas para hacer algo)*”. La primera es literal, la segunda

---

<sup>175</sup> Cfr. McGregor (2009:129) de acuerdo con este autor el significado es el contenido transmitido por el lenguaje a través de la comunicación, el mensaje o pensamiento que está en la mente del locutor esta codificado en el lenguaje y enviado al oyente, quien lo decodifica.

figurativa. De acuerdo con McGregor, los significados figurativos pueden ser considerados “an extensión of the literal meaning<sup>176</sup>”

Siguiendo al mismo autor, podemos catalogar la extensión del significado en estas categorías: metáfora, metonimia y sinécdoque.

*Metáfora.*- el sentido de la expresión se extiende a otro concepto que nos da cierto tipo de parecido con algo, por ejemplo: *children are sponges* decimos de los niños por que aprenden con facilidad, más no debido a que absorban algo, pero que nos da la idea de que absorben el conocimiento de manera rápida.

*Metonimia.*- en este caso el cambio semántico se da debido a que se designa una cosa o idea con el nombre de otra, valiéndose de alguna relación semántica existente entre ambas. Por ejemplo *they don't have bread*, no significa que no tengan pan, si no que no tienen medios para subsistir. El pan se asocia con comida y la comida con el trabajo que daría el dinero para comprarla.

*Sinécdoque.*- La sinécdoque es una licencia retórica que expresa una parte del todo por el todo. Frecuentemente, describimos a alguien por una sola parte o característica del cuerpo, por ejemplo, cuando decimos *the police is coming*, no queremos decir que venga todo el cuerpo policial, pero si algunos de ellos<sup>177</sup>.

---

<sup>176</sup> Cfr. McGregor (2009:131) McGregor considera el significado figurativo una extensión del significado literal.

<sup>177</sup> Véase McGregor (2009: 131-132), para metáfora, metonimia y sinécdoque, véase Goossens (2003: 351), Mey (2009:631-633) y Allan (2010:550-553).

Es muy importante que sepamos no solo el significado de la palabra, sino también su pronunciación. Así, sabremos si ellas son diferentes o no. Muchas palabras pueden tener más de un significado. Cuando esto sucede estaremos ante un caso de **polisemia**. Las palabras *bed, bank, book, capitalist, head*, son ejemplos de palabras polisémicas en **inglés**. Llamamos palabras polisémicas a las que tienen dos o más significados, sin embargo, hay que ser cuidadosos al usarlas ya que no siempre todas se pueden usar en los mismos contextos. Existen otras palabras que se pronuncian exactamente igual, no se deletrean igual y tienen significados diferentes, en este caso tenemos los llamados **homónimos**. Este tipo de palabras crean ambigüedad y se necesita contexto para entenderlas. A continuación algunos ejemplos de éste tipo de palabras con sus correspondientes significados:

- *aisle – isle*: la primera se refiere a un asiento que va al pasillo, la segunda porción de tierra rodeada de agua.
- *bare – bear – bear*: la primera desnudo; la segunda es un verbo que significa soportar, aguantar, la tercera se refiere al el animal mamífero carnívoro plantígrado.
- *bark – bark*: la primera es un verbo que significa ladrar, la segunda se refiere a la corteza de un árbol.
- *cell – sell*: la primera hace referencia a una celda, puede ser de prisión, la segunda es un verbo que significa vender.
- *die – dye*: la primera es un el verbo morir. la segunda es otro verbo que significa teñir.
- *grate – great*: la primera se refiere al verbo rallar, la segunda es un adjetivo que tiene como significado estupendo genial.

- *race – race*: la primera se refiere a la raza, por ejemplo la raza humana; la segunda significa competencia de autos o caballos.

- *sail – sale*: la primera como verbo navegar o como sustantivo vela, la segunda es un verbo que significa vender o que un artículo está de oferta.

En otros casos las palabras se deletrean igual y se pronuncian igual pero tienen significado diferente se llaman **heterónimos**. Las siguientes palabras son heterónimos en inglés:

- *affect* (como verbo) y *affect* (como sustantivo usado en psicología).
- *appropriate* (se usa como adjetivo) y *appropriate* (se usa como verbo)
- *contract* (verbo) y *contract* (sustantivo)
- *present* (se usa como verbo) y *present* (se usa como sustantivo)
- *record* (se usa como sustantivo) y *record* (se usa como verbo)

Cabe indicar que para distinguir las funciones de las palabras en contexto nos ayuda la acentuación, la misma que se cambia de una sílaba a otra dependiendo de la función gramatical de la palabra.

También tenemos casos en los que las palabras tienen pronunciación diferente, pero tienen el mismo significado, este tipo de palabras se llaman **sinónimos**. Las siguientes palabras son algunos ejemplos de sinónimos en inglés, por supuesto hay muchísimos más.

- *accord - agree - grant*
- *betray – deceive - fool*
- *bother – annoy - irritate*
- *commemorate – celebrate - honor*
- *generous – benevolent - unselfish*
- *obligatory – compulsory - required*

Otro grupo de palabras a tener en cuenta son los **antónimos** que son palabras que no comparten ni significado ni escritura pero que se relacionan en cierta forma entre si debido a que sus significados son opuestos<sup>178</sup>. A continuación se han seleccionado algunos antónimos en inglés: *offer / refuse, hero / coward, deny / admit, agree / disagree, slow / fast, odd / even, remember / forget, laugh / cry, long / short, obedient / disobedient,*

#### 2.4.6 Pragmática

Todo acto comunicativo conlleva una intención, intención que es transmitida a través de palabras; la semántica, estudia el significado en su sentido literal de las palabras y oraciones, pero la pragmática va más allá, en su estudio se incluyen otros factores importantes que determinan el significado real del mensaje que se emite.

Aunque se cree que la pragmática es una nueva rama de la lingüística y que solamente en la actualidad ha cobrado vigor debido a la cantidad de estudios relacionados con esta disciplina aunque no todos en el ámbito de la lingüística, si no en muchos otros

---

<sup>178</sup> Véase Fromkin y Rodman (:1988:162-166), Véase también Archivald, O’Grady (2001:246-247).

campos<sup>179</sup>, me atrevería a decir que no es tan nueva y que Coseriu (1978: 18-19) hace referencia a la existencia de una disciplina que existió ya en la Edad Antigua y Media. Según Coseriu, en estas épocas existían tres disciplinas, la *gramática*, la *retórica* y la *dialéctica*. Cuando se refiere a la retórica, menciona:

...enseña el uso lingüístico que es adecuado a las situaciones y contextos. Enseña también normas de la competencia lingüística, pero no gramaticales...”.

Esto nos lleva a concluir que la pragmática no es una disciplina nueva, más bien ha existido desde hace mucho tiempo aunque con el nombre de retórica, de la cual a mi juicio se deriva, claro que ahora se han involucrado nuevos elementos a los que Coseriu en su momento hace mención<sup>180</sup>. La retórica como disciplina existe, pero tiene otro enfoque y otro propósito.

Según Maqueo, el término “pragmática” fue acuñado por Morris (1938) y Carnap (1942) e ingresó a la lingüística en los 80. Sin embargo, el término ya había existido antes en el campo de la filosofía en la que se la consideraba parte de la semiótica juntamente con la sintaxis y la semántica<sup>181</sup>. El mismo Morris, la define así:

---

<sup>179</sup> Véase Maqueo (2006: 120).

<sup>180</sup> Coseriu se refiere al uso lingüístico adecuado a las situaciones y contextos del habla, afirma que para comprender lo que es el uso lingüístico adecuado se debe distinguir los factores del contexto de hablar. Coseriu refiere tres factores, el objeto del habla, el oyente o destinatario y la situación o contexto, que no difieren mucho de los elementos que hace mención Escandel cuando se refiere a los elementos del análisis pragmático.

<sup>181</sup> Véase Maqueo (2006: 120).

por «pragmática» se entiende la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes” y aclara: la «pragmática» ha de diferenciarse entonces del «pragmatismo», así como el adjetivo «pragmático» debe diferenciarse de «pragmatista», (Morris, 1985: 67).

La definición de Morris está basada en la semiosis y, claro se refiere a los signos como el mensaje creado por los intérpretes y que se da a conocer con un fin determinado, es decir, se crea en la mente un significado para expresarlo en forma de oración con significado semántico específico.

Otra definición importante de mencionar es la de Escandel (2013: 15-16) para quien:

... se entiende por *pragmática* el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

Para Escandel, los factores extralingüísticos son tanto o más importantes que las nociones gramaticales cuando de entender el lenguaje se trata. Estos factores determinan como usar este lenguaje para emitir un mensaje con determinado significado, por ello se puede afirmar que la pragmática tiene como propósito, establecer la relación entre emisor, enunciado, receptor y entorno, que ha decir de la misma autora son los elementos de naturaleza material en un análisis pragmático.

Por otra parte, Maqueo (2006: 121) se refiere al objetivo de la pragmática en las siguientes palabras:

...intenta explicar el significado de las palabras y expresiones en relación con los interlocutores y los contextos.

En *Webster's New World Dictionary* se define a la pragmática de la siguiente manera:

the branch of linguistics concerned with meaning in context, or the meanings of sentences in terms of the speaker's intention in using them<sup>182</sup>

Rowe and Levine aportan con otra definición importante, ellos dicen que “pragmatics is the study of the effect of context on meaning<sup>183</sup>,”

Analizado los aportes expuestos se puede decir que todos coinciden en que la pragmática es una disciplina que se enfoca en ayudar a conocer a profundidad el significado de los mensajes en un contexto determinado como también a determinar como los factores extralinguísticos actúan para ayudar a la comprensión en la comunicación.

---

<sup>182</sup> Cfr. Webster's New World Dictionary (1988:1059), en este diccionario se define a la lingüística como la rama de la lingüística que tiene que ver con el significado en contexto, o los significados de las oraciones de acuerdo con la intención del hablante al usarlas.

<sup>183</sup> Cfr. Rowe and Levine (2006:153) El estudio del efecto del contexto en el significado.

De acuerdo a esto, las palabras o frases adquieren una “*connotación*” diferente de acuerdo al contexto en que se usa, esta connotación no es la que se encontraría en un diccionario, por ello, la debemos de interpretar e inferir de acuerdo a las situaciones que acompañan a la locución. Por todo esto, se podría afirmar que esta disciplina se refiere al uso práctico de la lengua. Por ejemplo cuando una persona está haciendo algo y la invitan a salir, la respuesta puede ser “estoy ocupada” claro el significado literal sería ese, pero a lo mejor el mensaje que se quiere transmitir es “espérame un momento”, “no puedo en este rato”, “ayúdame con el trabajo”, etc., mi interlocutor sabrá interpretar mi mensaje y me entenderá de acuerdo a las circunstancias en que se use la frase.



### **3. El lenguaje**

#### **3.1 Sobre el origen del lenguaje**

Para iniciar con el estudio del lenguaje, es necesario conocer primero sobre su origen. Este tema ha sido motivo de preocupación desde mucho tiempo atrás, por ello ha sido ampliamente discutido por lingüistas, psicólogos, biólogos, sociólogos, educadores, etc. lo que ha dado lugar a diversidad de teorías y orientaciones en cuanto su origen, sin embargo, aún no ha sido acabado ya que hasta el momento no se sabe a ciencia cierta cómo se originó el mismo.

Desde los inicios de la historia el estudio del lenguaje surgió de la mano con la filosofía, es así que los presocráticos y Platón ya se preocuparon del origen del lenguaje y su relación con la realidad, haciéndolo siempre desde un punto de vista filosófico, pues les interesaba conocer la verdad y falsedad del mismo y esclarecer la esencia de las cosas, más no dar una definición gramatical del lenguaje, ubicándolo dentro de la lógica. En la época alejandrina, se retoma el estudio de este tema pero con la finalidad de preservar la pureza de la lengua y evitar su cambio y corrupción.

Platón sobre los años 427 -347 a JC en su obra el Cratilo, trata de entender el lenguaje relacionándolo con la realidad, para ello reflexiona sobre la designación de los nombres de las cosas y como se habían hecho tales designaciones. Por su parte, Hermógenes, Demócrito y Sócrates tenían cada uno diferentes opiniones sobre los nombres asignados a los objetos y defienden cada uno su teoría Hermógenes y Demócrito creen en la

relación convencional entre nombres y objetos<sup>184</sup> y para Sócrates las palabras deben analizarse por sus partes y etimología ya que el hecho de partir de los nombres para conocer las cosas puede conducir al error. Luego de discusiones y análisis Sócrates y Heráclito concuerdan en que se debe conocer los objetos para designarles un nombre, es decir no se los puede nombrar sin primero conocerlos. Más tarde, filósofos presocráticos, sofistas y el mismo Sócrates pensaron en la posibilidad de que los nombres provenían de un poder divino, esta idea fue la que en la época cristiana dio lugar a la tesis del origen divino del lenguaje.

De acuerdo con Jiménez (2011:139), de ésta época se extraen dos teorías acerca del origen del lenguaje, de la primera nos dice:

La teoría *Phisey*, defendida por Platón, que sostiene que las palabras designan las cosas según su naturaleza (no habría, por tanto, arbitrariedad). Será continuada por Heráclito y los estoicos hasta dar lugar a la escuela *anomalista*. Estos piensan que no hay regularidad dentro del lenguaje (normal sería todo irregular), puesto es producto de la Naturaleza y ésta no se somete a ninguna regla. El nombre es, como la pintura, una imitación del objeto.

Y de la segunda:

---

<sup>184</sup> Cfr. Yllera y otros (1983: 7) Se discutía por ejemplo cosas como: que si las palabras reflejaban la naturaleza de las cosas, su observación permitía el conocimiento de los objetos, si las denominaciones revelaban la naturaleza de las cosas que designaban o no, de si las palabras correspondían a las cosas por naturaleza o por su uso convencional.

La teoría *Thesey*, defendida por Aristóteles, que sostiene que las palabras designan las cosas por convención. Continuada, en éste caso, por Demócrito y los escépticos, dará lugar a la escuela *analogista*, que defiende la idea de que el lenguaje se debe a unas reglas estrictas, por lo que no hay irregularidad y los nombres se dan a las cosas por pacto social<sup>185</sup>.

Siguiendo al mismo lingüista se sabe que los estudios etimológicos de esas épocas, fueron realizados con la finalidad de conocer “si el origen de la palabra se debe a la naturaleza o no<sup>186</sup>”, y los realizaron los anomalistas y los analogistas, sin embargo y a pesar de haber seguido un método de análisis como descomposición de las palabras, búsqueda de semejanzas externas entre las palabras y el simbolismo de los sonidos, no han podido dar explicación del origen de la palabra ya que no consideraron la evolución de la lengua<sup>187</sup>.

Como se puede ver el estudio del origen del lenguaje es muy antiguo como prueba tenemos lo anteriormente citado. Teniendo en cuenta que la investigación sobre el tema ha continuado, podría mencionar algunas de las nuevas concepciones acerca del origen del lenguaje:

Entre las nuevas concepciones sobre el origen del lenguaje es importante anotar que las mismas han sido discutidas y nombradas de diversas formas por ejemplo Veyrat<sup>188</sup> nos habla de dos teorías principales de las cuales se derivan otras. Estas dos teorías serían:

---

<sup>185</sup> Cfr. Jiménez (2011:139), véase Jiménez (2013:224), Jiménez (2001:120-121).

<sup>186</sup> Cfr. Jiménez (2011:139).

<sup>187</sup> Véase Cfr. Jiménez (2011:139-140).

<sup>188</sup> Véase Veyrat (1999: 357-358).

1. La primera que la ha denominado de la *divinidad* o del *milagro*, y que otros autores la denominan *bíblica*<sup>189</sup>.

2. La segunda que a su vez ha dado origen a dos variantes:

a. La del instinto y

b. La de la mutación aleatoria

En cuanto a la primera, la autora dice que el lenguaje “es un don del creador”, sin embargo otros se refieren más ampliamente a la misma y por ejemplo Yule<sup>190</sup> indica que de acuerdo con la tradición hindú, el lenguaje proviene de la diosa Sarasvati. Siguiendo al mismo autor, para comprobar esta teoría se han realizado algunos experimentos para comprobar esta teoría, pero los mismos no han arrojado resultados positivos, para ello se crearon una hipótesis según la cual los niños debían crecer sin tener ningún contacto con ninguna lengua y al cabo de algún tiempo debían hablar. Se realizaron experimentos: uno de ellos consistió en dejar dos recién nacidos con una pastora muda y algunas cabras, al cabo de dos años los niños hablaron, pronunciaron la palabra *bekos* la que en lugar de parecerse al egipcio, era muy similar a la palabra de la lengua frigia<sup>191</sup> que se hablaba en la antigua Turquía. El autor hace la reflexión de que si se separa esta palabra en dos partes y se elimina la parte final *-kos* nos quedamos con el sonido de las abejas *be*.

---

<sup>189</sup> Véase Klauer (2007:198).

<sup>190</sup> Véase Yule (2006:1).

<sup>191</sup> Véase Adiego (2004:229-233) en *Lenguas en contacto: el testimonio escrito* por Adiego en su artículo “Los alfabetos epicóricos anhelénicos de Asia Menor” nos da importante información sobre la lengua frigia.

Así mismo, en Arellano (2009:13) se hace referencia a ésta teoría a la que se la ha denominado también teológica, de ella se dice que tanto sabios como filósofos antiguos ya sea cristianos o paganos estuvieron de acuerdo en que el lenguaje era “algo innato a la naturaleza humana creada por Dios<sup>192</sup>,”

En Roca-Pons se dice que a éstas teorías se las conoce con el nombre de *teológicas* y *metafísicas*, de acuerdo con este estudioso del lenguaje:

...ha sido considerado como una construcción tan perfecta, que solo puede atribuirse a un origen divino, tanto en el sentido de la concepción tradicional basada en la existencia de un Dios personal como en la de un espíritu supraindividual o Geist<sup>193</sup>...

Siguiendo al mismo autor, el lenguaje en su forma originaria era “místico o poético”, idea defendida por muchos otros como Herder, Schelling y Cassirer quienes han influido en la escuela idealista la cual Vossler representaba<sup>194</sup>.

En cuanto a la segunda teoría comentada por Veyrat, se dice que es *a) la del instinto*, quienes defienden esta teoría creen que el sistema cognitivo del hombre desarrolla un “proceso evolutivo” que permite la presencia del lenguaje, como se trata de un proceso evolutivo, el lenguaje sería innato, y, *b) la de la mutación aleatoria* que considera que el lenguaje se da por mediante un proceso evolutivo en la biología de los seres humanos en la cual existiría una acumulación gradual de cambios genéticos.

---

<sup>192</sup> Cfr. Arellano (2009:13).

<sup>193</sup> Cfr. Roca-Pons (1978:9).

<sup>194</sup> Véase: López (1974: 357).

### 3.2 Conceptos generales

Desde los inicios de la historia hasta la aparición de la teoría de la evolución de Darwin el lenguaje como “*arte de comunicarse*” ha sido descrito especialmente por la corriente filosófica. Luego, los lingüistas se encargaron de su estudio y definición. Dichos lingüistas tienen diversos criterios y han enfocado su estudio desde diferentes puntos de vista, lo que ha dado como resultado diferentes definiciones. En algunos casos los autores coinciden ampliamente en sus criterios acerca del lenguaje, pero en otros los mismos son diferentes. A continuación me referiré a algunos de ellos.

Para iniciar con una breve exposición acerca de cómo los filósofos veían en un inicio el lenguaje, por ejemplo para Aristóteles nos da la idea de una doble definición del ser humano, por una parte somos *zoon logikon* que tiene un doble sentido “lenguaje y razón”, además, Aristóteles propone que el hombre es un *zoon politikon*<sup>195</sup>, es decir un animal racional, sociable, es decir que para él, los humanos éramos criaturas con razón y lenguaje por naturaleza, capaz de habitar en comunidades, usar ese lenguaje para vincularse socialmente con el resto de individuos, esto es comunicarse. Para Aristóteles el ser humano se diferencia de los demás justamente por su capacidad de articular el lenguaje, pues para el resto de animales esta es una cualidad que no la poseen, emiten sonidos pero no los combinan para formar palabras.

En cambio Hobbes y Locke coinciden en que el lenguaje se dio a partir de materiales pre lingüísticos existentes en los humanos; el hombre, así como los animales

---

<sup>195</sup> Véase, Echeverría (2008:270), Moreno (2008: 90), Cárdenas, (2011:43-45).

tiene la capacidad de asociar determinadas experiencias de cosas que tienen lugar sucesivamente. A diferencia de los animales, el hombre puede “inventar marcas o signos” que se asocian a las cosas, estas marcas sirven para recordar realidades. Tales marcas llegan a ser nombres cuando son de naturaleza fónica, suscitan en la mente pensamientos habidos anteriormente y son admitidas públicamente. Como podemos ver, estos dos autores también creen que el ser humano desarrolla el lenguaje debido a que posee una característica superior a la de los animales<sup>196</sup>.

De acuerdo con este mismo autor, Hobbes atribuye al lenguaje dos funciones generales y cuatro específicas. Las generales serían las expresivas y las comunicativas y de las comunicativas se desprende que el lenguaje puede ser práctico, artístico o teórico, lo que de cierta manera coincide con lo que Aristóteles también pensaba en cuanto a los usos del lenguaje<sup>197</sup>.

Según estas definiciones podemos claramente detectar que para los filósofos existía una relación directa entre la razón y el lenguaje, lo cual tiene mucha lógica ya que para poder expresarnos través del lenguaje necesitamos crear en nuestro cerebro nuevas ideas y para esto es fundamental el pensamiento y la razón ya que el pensamiento nos ayuda a ordenar las ideas y la razón nos ayuda a que las mismas tengan coherencia y cohesión. Así,

---

<sup>196</sup>Véase Muñíz (1992:76-77).

<sup>197</sup> Véase Guadaño (2013:22), Véase también Muñíz (1992:77-78) Aristóteles dice que el uso del lenguaje puede ser práctico, artístico y teórico, es práctico cuando el hombre juzga sus acciones o las de otros y da un juicio valorativo sobre ellas, es práctico cuando trata de encontrar explicaciones a sus valoraciones y expresa su conocimiento de las mismas y es artístico cuando recrea o imita acontecimientos y los expresa a través del discurso, ideas muy similares a las de Hobbes, quien por su parte dice que el lenguaje sirve para registrar lo que mediante la meditación hallamos ser las causa de las cosas presentes o pasadas, que sería el lenguaje práctico de Aristóteles; como segunda cosa dice que el lenguaje posibilita el mostrar a los demás los conocimientos, que vendría a ser el conocimiento práctico y finalmente dice que el lenguaje se usa para manifestar nuestras voluntades o solazarnos mediante los sentimientos que determinadas expresiones producen en nosotros, que aunque no es muy similar a lo que nos dice Aristóteles se refiere a sentimientos y expresiones entonces bien podría caer en lo artístico.

pensamiento y razón son dos aspectos del lenguaje muy importantes ya que son los que hacen del lenguaje humano algo totalmente diferente al lenguaje de otros seres vivos.

Sabemos que el lenguaje oral es una actividad exclusivamente humana, y no instintiva<sup>198</sup>, con la cual se transmiten ideas, emociones, pensamientos, sentimientos, etc, a través del uso de ciertos órganos de la fonación se emiten sonidos (lenguaje hablado) o de trazos y signos convencionales (lenguaje escrito), por medio de los cuales se hace posible la relación y el entendimiento entre hombres, pues son el vínculo de expresión del pensamiento y de exteriorización de los deseos y afectos. Este lenguaje humano se define habitualmente en las lenguas naturales, y la ciencia que las estudia se suscribe al ámbito de competencia de la lingüística. Se cree que la progresión de las lenguas naturales empieza con el habla, continúa con la escritura y, finalmente, se instala una comprensión y explicación de la gramática.

### **3.3 Algunas concepciones del lenguaje:**

Ahora, es oportuno conocer algunas concepciones acerca del lenguaje, ideas muy importantes y que han aportado muchísimo para entender no solo la naturaleza misma del lenguaje si no su origen y sus características. Mencionaré algunas definiciones de lenguaje que las considero importantes debido a su trascendencia en el campo de la lingüística y en las pautas que nos pueden dar para entender lo que es el lenguaje. Para Chomsky, quien explica el objetivo del análisis lingüístico en cuanto a la importancia y uso de la sintaxis, el lenguaje es:

---

<sup>198</sup> Véase Sapir (1921:9-25).

un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una ellas de una longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos finito<sup>199</sup>

Como podemos ver, para Chomsky el lenguaje se constituye de oraciones las que se construyen a partir de sonidos a los cuales llama elementos. Su idea de conjunto finito de elementos se refiere a que en el lenguaje los sonidos del habla existen en un número limitado e incluso si se quiere decir minúsculo. En efecto, los lenguajes de manera general tienen un número pequeño de fonemas, sin embargo, al combinarlos de diferentes maneras se puede construir infinidad de palabras, prueba de ello es la cantidad de términos existentes en los diccionarios de las diferentes lenguas. Las palabras a su vez organizadas de una y otra forma nos dan infinidad de oraciones. Por ejemplo, el español tiene solo 24 sonidos diferentes, cinco sonidos vocálicos y 19 consonánticos. Se dice que entre todos los idiomas, el número de fonemas del español se aproxima a la media de las lenguas del mundo que es 25, de acuerdo con Madieson (1985). Se menciona también el caso de una lengua amazónica llamada pirahã del Brazil, en la que se han encontrado solo diez fonemas contrario a la lengua !xu de la familia khoi-san de Africa meridional del que se reporta tener 119 fonemas<sup>200</sup>.

Otro estudioso de la lengua y que nos ha aportado con ideas sobre el origen del lenguaje tratando de explicar la forma en que los niños lo desarrollan, reconoce al lenguaje como:

---

<sup>199</sup> Cfr. Chomsky, (1957:27). Cabe indicar que su definición es de lengua, pero en su nota de pie de página indica que es la definición sobre lenguaje, como lengua natural.

<sup>200</sup> Véase Hualde (2013:2).

Un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos y son producidos por los llamados “órganos del habla”<sup>201</sup>.

Sapir nos habla del lenguaje como un método propio del ser humano, en el cual lo instintivo<sup>202</sup> no tiene cabida pues considera el lenguaje como un “sistema convencional de símbolos sonoros”<sup>203</sup>; para él, aunque le es difícil conocer y determinar el origen mismo del lenguaje éste

consiste en una relación simbólica peculiar –fisiológicamente arbitraria- entre todos los posibles elementos de la conciencia por una parte, y por otra ciertos otros elementos particulares, localizados en los centros cerebrales nerviosos, sean auditivos, motores o de otra naturaleza<sup>204</sup>.

Otro aspecto importante al que se refiere Sapir es a los llamados “órganos del habla” a los que reconoce como tales por su importancia para la articulación y producción de sonidos, sin embargo hace notar que dichos órganos no han sido destinados propiamente para el habla, más bien para éstos órganos el producir sonidos es una función adicional incidental ya que la existencia de los mismos se debe a otras funciones como el respirar o el comer y por ello sostiene que:

---

<sup>201</sup> Cfr. Sapir (1954:14).

<sup>202</sup> Véase Sapir (1954: 9-31) Para Sapir, funciones como caminar aunque no son instintivas, están predeterminadas en el organismo ya que cada parte de nuestro cuerpo está preparada para ese acto y son funciones “inherentes al hombre”, en cambio para el acto de hablar no existen tales antecedentes por lo que no es una función orgánica es más bien una función adquirida “cultural”.

<sup>203</sup> Cfr. Sapir (1954:10).

<sup>204</sup> Cfr. Sapir (1954:17).

El habla no es una actividad simple, realizada por uno o más órganos biológicamente adaptados para ese objeto. Es una red muy compleja y siempre cambiante de adaptaciones diversas -en el cerebro, en el sistema nervioso y en los órganos articulatorios y auditivos- que tiende a la deseada meta de la comunicación de ideas<sup>205</sup>.

Para este autor el habla es propia del ser humano, ser que nace en sociedad y vive en sociedad por lo tanto debe adaptarse a ella y a los distintos cambios que se produzcan, uno de esos cambios es justamente el del lenguaje, el que con el transcurso del tiempo se modifica, dando como resultado la variación lingüística. Por otra parte, el lenguaje es muy diferente en diferentes contextos, pues eso depende de la forma en que cada comunidad hablante combine los sonidos del habla, Sapir afirma:

El habla es la actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo.

Con esto se entendería que si bien el habla es un legado de nuestros antepasados, la misma tiende a cambiar dependiendo de las condiciones sociales en las que tenga lugar y esto es algo que ha sucedido a lo largo del tiempo, las lenguas han cambiado, algunas palabras se han modificado, otras han cambiado su sentido, otras su significado, e incluso muchas han desaparecido.

---

<sup>205</sup> Cfr. Sapir (1954: 15).

Es interesante la relación que este mismo autor plantea acerca de la relación pensamiento-habla, el lenguaje debió existir antes que el pensamiento, por supuesto que hay una relación muy estrecha entre los dos, pero de ninguna manera el lenguaje es el resultado del pensamiento, nadie puede pensar sin recurrir a las palabras y mientras no se tiene el concepto o la idea de un objeto no se lo puede expresar y tampoco nadie lo puede usar; sin embargo, el lenguaje se ha visto mejorado por influencia del pensamiento, en este contexto nos dice:

El punto de vista que hemos venido desarrollando no excluye de ningún modo la posibilidad de que el desenvolvimiento del habla dependa en muy alto grado del desarrollo del pensamiento. Podemos dar por sentado que el lenguaje ha surgido pre-racionalmente – de qué manera concreta y en qué nivel preciso de actividad mental es algo que no sabemos- pero no debemos imaginar que un sistema bien desarrollado de símbolos lingüísticos haya podido elaborarse con anterioridad a la génesis de conceptos claramente definidos y a la utilización de los conceptos, o sea el pensamiento. Lo que debemos imaginar es más bien que los procesos del pensamiento entraron en juego, como una especie de afloramiento psíquico, casi en los comienzos de la expresión lingüística, y que el concepto, una vez definido, influyó necesariamente en la vida de su símbolo lingüístico, estimulando así el desarrollo del lenguaje<sup>206</sup>.

Otras contribuciones muy importantes en el tema que se trata son las de Leonardo Bloomfield para quien el lenguaje en los niños se desarrolla prácticamente desde el nacimiento, para él, el llanto de un niño recién nacido frente a una situación de dolor u otras

---

<sup>206</sup> Cfr. Sapir (Cfr. Sapir (1954:24).

sensaciones de incomodidad es ya manifestación de lenguaje; las emociones juegan un papel importante pues las respuestas a esas emociones ya sea con llanto o con risa es la iniciación del lenguaje

The new-born child shrieks with wide-open mouth when in pain. By the end of the first month it yells also under other sensations<sup>207</sup> of discomfort and soon afterwards it croons when it is contented. As these less violent emotions<sup>208</sup> are accompanied by less violent muscular effort, there is already some differentiation in the sound produced<sup>209</sup>.

Se puede apreciar que Bloomfield relaciona la iniciación del lenguaje con la emisión de los primeros sonidos como el llanto y la risa, a medida que el niño crece, continúan las reacciones a las emociones, y juntamente con ello se da el desarrollo de los músculos de la boca; luego, con la aparición de los dientes se va completando el aparato fonador que le sirve para emitir ya otro tipo de sonidos en los que actúan la lengua y los dientes.

Hay una concepción generalizada de autores que opinan sobre la manera en la que el lenguaje se desarrolla y que concuerda con lo que Bloomfield manifiesta. Por ejemplo Fernández y de Lama opinan que:

---

<sup>207</sup> Véase Bloomfield (1983: 1-4) Este autor nos habla de las sensaciones de dolor o de placer que el niño recién nacido siente y las reacciones (risa o llanto) que puede tener frente a ellas, las que se traducen en procesos físicos denominados “expressive movements”

<sup>208</sup> Véase Bloomfield (1983:1-4) Bloom nos habla de emociones las que pueden ser desde leves hasta muy violentas dependiendo de la sensación que los recién nacidos sientan; estas sensaciones causan diferentes reacciones dependiendo de la intensidad de la emoción. Si la emoción es media el pulso y la respiración se acelera, si es una emoción demasiado fuerte, la persona puede hasta morir.

<sup>209</sup> Cfr. Bloomfield (1983:10) El niño recién nacido grita muy fuertemente cuando siente dolor. Cuando cumple el primer mes grita frente a otras sensaciones de malestar y luego canturrea cuando está contento. Debido a que estas emociones no violentas se acompañan de un esfuerzo muscular menos violento, existe ya una diferenciación en el sonido producido.

...Las vocalizaciones son sonidos generalmente asociados a situaciones biológicas de necesidad o satisfacción. La gama de sonidos es muy variada: va del llanto a los arrullos, pasando por otros sonidos menos definidos<sup>210</sup>.

Bloomfield aunque no directamente también se ha referido a las situaciones biológicas presentes en esta etapa del desarrollo del lenguaje, así como la variedad de sonidos emitidos por el niño, los que con el correr del tiempo le darán la capacidad de consolidar su lenguaje. El proceso en si está relacionado con los procesos mentales ya que de acuerdo con el mismo autor:

Investigation has shown that the expressive movements are most directly coordinated with the *emotional* element that is present in every mental process<sup>211</sup>.

También para este autor la mímica y la comprensión de gestos aparecen muy temprano en la edad del niño. Por una parte, la mímica le ayuda en la imitación de los sonidos que escucha a su alrededor y a su vez la imitación le lleva a la repetición. Por otra, también comprende los gestos y los asocia con las experiencias recibidas que pueden ser emocionales y perceptuales. La imitación y uso de gestos es una característica humana, lo cual le da al lenguaje el carácter de humano<sup>212</sup>, característica que muchos autores le han atribuido. Sapir define al lenguaje como “un acto humano<sup>213</sup>” y Saussure nos dice: “el lenguaje es un fenómeno; es el ejercicio de una facultad que está en el hombre<sup>214</sup>”.

---

<sup>210</sup> Cfr. Fernández y de Lama (1992:126).

<sup>211</sup> Cfr. Bloomfield (1983:1) La investigación ha demostrado que los movimientos expresivos son coordinados directamente con el elemento emocional que está presente en todos los procesos mentales.

<sup>212</sup> Véase Bloomfield (1983:5).

<sup>213</sup> Cfr. Sapir (1921:14).

<sup>214</sup> Cfr. Saussure (2004:119).

La imitación y la comprensión de gestos son el inicio para la comprensión de las palabras que se escuchan y con ello la producción del lenguaje o inicio del lenguaje, a esta etapa Fernández y Lama le llaman “periodo prelingüístico, preverbal, en la adquisición del lenguaje<sup>215</sup>”, idea que es compartida por otros autores que también se refieren a este período<sup>216</sup> como la etapa inicial del lenguaje.

El niño continua con su imitación hasta dominar por completo su capacidad de hablar, en el camino comete errores los que se deben a la dificultad de discriminar sonidos y de articular los que escucha, su percepción de los sonidos es la misma que la de un adulto que escucha otro idioma; es la práctica la que le ayuda a perfeccionar su lenguaje ya a hablar usando el vocabulario aprendido y sobre todo usando estructuras gramaticales adecuadas. A propósito de esto Bloomfield nos dice:

It is no simple task to associate correctly a sound heard with the articulatory movements that will produce it, even though, in the case of some, such as the lip-closure sounds p, b, m, the eye aids the ear. The child is very much in a position of the adult who hears a foreign language; its perception is often wrong<sup>217</sup>

Se han expuesto algunas ideas importantes de autores renombrados que nos han aportado con sus ideas acerca del lenguaje, ahora antes de proceder a referirme a las teorías acerca del origen del lenguaje, quisiera contrastar algunas definiciones de lenguaje.

---

<sup>215</sup> Cfr Fernández y Lama (1992:126).

<sup>216</sup> Véase Rice (1997: 187). Véase también Murillo Sánchez (2002:16).

<sup>217</sup> Cfr. Bloomfield (1983: 12) No es una tarea sencilla el asociar correctamente un sonido escuchado con los movimientos articulatorios que lo producirá, aunque en el caso de algunos sonidos, que se producen con los labios cerrados como p, b, m, el ojo le ayuda al oído. El niño está en la misma posición del adulto que escucha una lengua extranjera; su percepción es a menudo equivocada.

Luria (1984) se refiere al término lenguaje humano como:

...un complejo sistema de códigos que designan objetos, características, acciones o relaciones, códigos que tienen la función de codificar y transmitir la información, introducirla en determinados sistemas<sup>218</sup>,

Entendemos por códigos las palabras que representan los objetos a nuestro alrededor, al referirnos a estos “códigos” es importante recalcar que los mismos han sido denominados de manera arbitraria, es decir, no tienen relación con los objetos mencionados, ya Chomsky nos habló de esta arbitrariedad; hasta hoy nadie ha podido explicar por qué por ejemplo la palabra “casa” debe ser interpretada como “un lugar para vivir”, simplemente es una convención que ha sido adoptada para este código.

Para Whitney citado en Guerrero L. (1975: 24) el lenguaje es una nomenclatura, “primero tenemos la idea y después le ponemos el nombre”, esto implica que “el significado” sea un dato prelingüístico y la lengua una simple nomenclatura en la que la arbitrariedad opera de forma externa para así nombrar lo que sea necesario. La arbitrariedad del signo<sup>219</sup> es un atributo funcional, como ejemplo tenemos el alfabeto Morse<sup>220</sup> o el lenguaje de los sordomudos. Existen otras formas de significación también importantes como las señales de cortesía y los ritos simbólicos que también son arbitrarios.

En el *Diccionario de Lingüística* Lewandowski (2000:203) se refiere al lenguaje como

---

<sup>218</sup> Cfr. Luria (1984: 26).

<sup>219</sup> Véase Sazbón (1976: 20-25).

<sup>220</sup> Para el alfabeto Morse, Véase Laster (1984:36-37).

... un fenómeno típicamente humano y a la vez social, el sistema primario de signos, instrumentos del pensamiento y la actividad, el más importante medio de comunicación<sup>221</sup>

Al hablar del lenguaje verbal humano, sabemos que este constituye una facultad biológica, simbólica y social<sup>222</sup> exclusiva del hombre<sup>223</sup> el sistema simbólico más poderoso de cuantos se conocen y que ha hecho posible la tradición, la historia y la cultura. Es una dimensión esencial de lo humano, un hecho distintivo y propio de la condición humana que nos permite convertir la experiencia con lo real, con ese mundo que está fuera del sujeto.

Otra definición que concuerda con las anteriores es de San Andrés que dice:

...el lenguaje es un sistema de expresión, representación y comunicación que se apoya en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento<sup>224</sup>.

De acuerdo con la autora, esta definición incluye de manera muy propia los lenguajes orales y no orales como el lenguaje de signos para personas sordas y otros

---

<sup>221</sup> Confróntese Lewandowski (2000:203).

<sup>222</sup> Véase Jiménez (2011:205, 206).

<sup>223</sup> Ya hemos visto anteriormente que Sapir, Bloomfield, Chomsky, entre otros se refieren al lenguaje como una “facultad Biológica y psicológica” que es propia del ser humano. De igual forma comparan el lenguaje humano con el de los animales y los resultados de los estudios los han llevado a la conclusión de que el lenguaje oral si es exclusivo del ser humano. Yule (2006: 19) por ejemplo, nos plantea la situación de que si a un hogar llegan un cachorro y un bebé al mismo tiempo, los dos crecerán escuchando el mismo lenguaje, sin embargo, el niño aprenderá a hablar, pero el cachorrito no lo hará. Sin embargo, siempre aclara que a lo mejor, el cachorrito no es la mejor comparación con el ser humano y sugiere hacer la comparación con un chimpancé que es el animal más cercano al ser humano, pero ya sabemos que si se han hecho este tipo de experimentos y que los resultados no han sido convincentes como para decir que los animales si pueden hablar.

<sup>224</sup> Cfr. San Andrés (2003:20).

lenguajes artificiales como los informáticos. Una vez que se ha dado algunas definiciones del lenguaje, es necesario conocer las características del lenguaje humano.

### 3.4 Características del lenguaje humano

Es importante mencionar que el lenguaje aunque con una naturaleza muy compleja es común a toda la humanidad y las lenguas humanas aunque diferentes tienen muchas cosas en común, por ello las características se han establecido para todas en general. Los textos<sup>225</sup> señalan a Charles Hockett (1968) citado en Jiménez<sup>226</sup>, como el primer autor que ha considerado las características del lenguaje verbal humano. Aunque las mismas han sido muy discutidas y parafraseadas de diversas formas en los diferentes textos aún se consideran válidas. Jiménez las ha clasificado de manera que cada característica da determinadas propiedades al lenguaje.

**3.4.1 Economía** dado que el límite de memoria del ser humano no es muy amplio, solo emitimos y diferenciamos un número limitado de sonidos. De acuerdo a esta característica tenemos las siguientes propiedades:

**3.4.2 Intercambiabilidad** gracias a que los sonidos se producen con los órganos de la fonación y se reciben a través del oído, y a que la emisión y la recepción de mensajes no tiene reglas, esta propiedad permite que una persona pueda ser indistintamente transmisor y receptor de mensajes casi al mismo tiempo.

**3.4.3 Dualidad** Hockett la llamaba doble articulación mientras que para Martinet era la propiedad que permite que la lengua se estructure en los dos niveles, el fonético y el

---

<sup>225</sup> Véase San Andrés (2003:25-29), Olarrea y Olarrea Busto (2010:46-49), (Tusón y Tusón Valls: 32-36).

<sup>226</sup> Véase Jiménez (2011:198-200).

gramatical. Ya sea con monemas (unidades dotadas de significado) que se descomponen en unidades sin significado llamados fonemas los que al combinarse forman otras unidades lingüísticas.

3.4.4 **Eficiencia** permite que los miembros de una comunidad lingüística utilicen las mismas expresiones para referirse a cosas distintas.

3.4.5 **Creatividad** el lenguaje humano es un sistema abierto que permite crear constantemente nuevos signos y nuevos mensajes, esto le da al ser humano la capacidad infinita de usar el lenguaje para entender y expresar diferentes significados y a la vez discernir y crear locuciones totalmente nuevas, esto aprovechando el conocimiento lingüístico de las personas que les permite aplicar patrones generales a casos particulares. Desde el punto de vista sintáctico no hay límite para el número de distintas expresiones correctas que pueden formarse aplicando las reglas del sistema. En segundo lugar, desde el punto de vista semántico es posible expresar nuevos contenidos por medio de los elementos existentes utilizando procedimientos analógicos. A su vez, esta característica da lugar a dos propiedades:

3.4.6 **Composicionalidad** aun cuando las unidades básicas como son los sonidos de la lengua son muy pocas, las mismas contrastan entre sí de manera muy clara es por ello que esta propiedad permite usar y combinar de mil maneras dichas unidades del lenguaje para formar palabras, las mismas que se pueden transformar en oraciones pequeñas y estas oraciones pequeñas a su vez pueden combinarse indistintamente para formar otras más grandes, más completas o frases aún más complejas.

3.4.7 **Recurrencia** permite que se usen los mismos patrones de organización para los distintos niveles de la estructura fonéticofonológica, morfosintáctica o lexicosemántica

de la lengua, lo que permite que dos unidades lingüísticas se las pueda distinguir en género o número por ejemplo dependiendo del morfema gramema que se le añada, por ejemplo si se añade –a a un sustantivo el mismo es femenino o en otros casos añadir –o puede usarse para masculino o femenino o en el caso de añadir –s se marca el plural.

3.4.8 *Simbolismo* permite remitir que el hablante pueda referirse a una realidad distinta. Determina las siguientes propiedades:

1. *Especialización*: las expresiones lingüísticas no siempre tienen están directamente relacionadas con la actividad que suponen, por ejemplo, si digo: quiero ir a casa, el decir la frase no implica que me vaya, debo realizar la acción de caminar para poder irme a casa.

2. *Semanticidad*: el lenguaje usa símbolos para referirse a objetos y acciones , estos símbolos, ya lo hemos dicho son convencionales por ello las unidades lingüísticas tienen un significado que nada tiene que ver con la realidad de los objetos nombrados, sin embargo los reconocemos debido a que sabemos los significados asignados a esos objetos..

3. *Desplazamiento*: el lenguaje humano permite superar los límites del momento actual, es decir que no solo nos permite ocuparnos de eventos del presente si no que nos permite usar el aspecto<sup>227</sup> del verbo para referirnos a eventos, situaciones u objetos que no están en el presente, si no que están lejanos del tiempo y espacio con respecto del hablante o que inclusive vendrán en el futuro.

4. *Prevaricación*: en general el lenguaje se usa para comunicar un enunciado verdadero, sin embargo el simbolismo lingüístico, es decir el hecho de que la palabra no

---

<sup>227</sup> Véase Girón (1993: 90) El aspecto del verbo informa acerca del desarrollo interno de la acción: si la misma ha acabado el aspecto es perfecto o si no ha acabado es aspecto imperfecto.

expresa el objeto como tal, sino como percibido, permite que en ocasiones el mensaje emitido sea entendido de manera que se tergiverse el significado del mismo y se termine diciendo o interpretando una falsedad. A veces el uso de metáforas conduce a una ambigüedad de significado.

5. *Reflexividad*: el lenguaje como tal se usa para referirnos a otros objetos o personas, a situaciones y eventos de nuestro alrededor, esta propiedad del lenguaje es la que permite reflexionar y analizar el mismo lenguaje por medio del lenguaje. por ejemplo, las gramáticas, los diccionarios, los libros de lenguas, hacen una reflexión o estudio de temas de lenguaje usando el lenguaje.

Pardado 2012: 3-7)<sup>228</sup>, describe otras características del lenguaje las cuales junto con el autor considero que son muy importantes en su descripción, son las siguientes:

### **3.5. Otras características del lenguaje humano**

#### **3.5.1 El lenguaje es sonido**

El hecho de plantear que el lenguaje es sonido, podría parecer natural ya que todos tenemos la experiencia de hablar y escuchar el lenguaje. Sin embargo, al decir que el lenguaje es sonido significa que los sonidos del lenguaje están primero y son más importantes que su escritura, para los lingüistas el sistema de escritura es considerado secundario, pues para ellos es primero el habla porque al leer básicamente como un sonido, pueden sacarle ventaja al hecho de que todos los seres humanos producen sonidos con los mismos órganos. Es también importante que aun cuando los sonidos del segundo idioma

---

<sup>228</sup>

Véase: Pardado (2012: 3-7).

son difíciles de producir, todos ellos pueden ser descritos en relación a los movimientos que hacemos con los órganos del habla para producirlos.

### **3.5.2 El lenguaje es sistemático**

El lenguaje es representado por una secuencia de símbolos. Consiste de un número limitado de sonidos los que pueden ser combinados de manera limitada con la finalidad de tener una gran variedad de palabras las que se pueden combinar con otras para emitir mensajes. Esto quiere decir que tenemos una sola posible combinación de sonidos para obtener una palabra correcta ya que si en esa palabra cambiamos un sonido, habremos cambiado también el significado de la misma o tendremos una palabra sin significado.

### **3.5.3 El lenguaje es un sistema de sistemas**

El lenguaje está constituido por dos sistemas uno fonológico y otro gramatical, las unidades de los dos sistemas solo se pueden combinar en base a ciertas reglas para obtener palabras con sentido.

### **3.5.4 El lenguaje tiene significado**

El lenguaje es básicamente para comunicarse y la combinación de sonidos da como resultado palabras que tienen relación con todo lo que nos rodea. Es a través del lenguaje que los individuos hacen contacto con el resto de individuos y se convierten en entes o miembros activos de una comunidad.

### **3.5.5 El lenguaje es arbitrario**

Conocemos que la comunicación entre hablantes de dos lenguajes diferentes es imposible pues no hay relación entre los sonidos y los mensajes expresados. Al decir que el lenguaje es arbitrario se está simplemente puntualizando la condición requerida para la existencia de uno o más lenguajes. Además, no hay la necesidad de que haya una conexión directa entre el objeto y el nombre asignado, lo cual significa que en lenguajes diferentes se puede expresar el mismo concepto o idea con palabras muy diferentes.

### **3.5.6 El lenguaje es convencional**

El lenguaje es arbitrario en cuanto tiene que ver con las expresiones que usamos para referirnos a las cosas por separado, sin embargo, al ser este parte de un sistema de sistemas, se usa bajo ciertas convenciones regulares y si se quiere bajo ciertos acuerdos entre la comunidad hablante.

### **3.5.7 El Lenguaje es creativo**

El lenguaje es un sistema de patrones, estos patrones están constituidos por un innumerable número de sonidos o palabras, cada sonido o palabra es diferente de otra, sin embargo estos patrones son la base que nos da la habilidad para producir nuevas oraciones. Si se usan los diferentes sistemas (fonológico, gramatical y léxico) de manera creativa se pueden obtener como resultado creaciones nuevas e interesantes cada vez que utilizemos el lenguaje<sup>229</sup>

---

<sup>229</sup> Véase: Pardado (2012: 3-7).

### **3.6 Funciones del Lenguaje**

Es importante ahora referirse a las funciones del lenguaje. De acuerdo con el diccionario Aula citado en Guerrero Lupe (1975: 28), el lenguaje tiene la cualidad de transmitir matices informativos adyacentes al contenido del mensaje, según se centre la atención de la información que se intercambia con el oyente en uno u otro de los factores que constituyen el acto de comunicación. Así cada uno de los seis factores determina una función diferente del lenguaje.

#### **3.6.1 Función referencial**

Nos ayuda a determinar el contexto. Es la capacidad del lenguaje para referirse o hacer referencia a las cosas del mundo. Al nombrar un objeto “la casa blanca” nos estamos refiriendo a un objeto, la casa la cual tiene un estado concreto, el ser blanca y tanto el objeto como el estado correspondiente pertenecen al mundo real, son ajenos al lenguaje, en tanto y cuanto existen fuera de él.

#### **3.6.2 Función emotiva**

Llamada también expresiva enfoca el interés del mensaje hacia el emisor, permite expresar la actitud del emisor hacia lo que está diciendo y deja mostrar la real intención expresada en palabras. Esta función está representada en su estado más puro de la lengua

por las interjecciones que difieren radicalmente de los medios lingüísticos para referirse al mundo en dos sentidos.

### **3.6.3 Función conativa**

Es aquella que orienta el interés del mensaje hacia el receptor con la intención de lograr un cambio en sus actitudes. Los imperativos ayudan a que esta función se objetivise de la mejor manera.

### **3.6.4 Función fática**

Conocida también como contacto, es la capacidad del lenguaje para establecer, prolongar mantener o interrumpir una conversación asegurándose de que existe el contacto emisor-receptor.

### **3.6.5 Función metalingüística**

Esta función es la capacidad que tiene el lenguaje para referirse a si mismo, constituye el “lenguaje del lenguaje”, es decir como el lenguaje habla y como se lo utiliza para llegar al emisor. Cuando intentamos definir las funciones del lenguaje, estamos usando la función metalingüística.

### **3.6.6 Función poética**

Es la capacidad del lenguaje por medio del cual hace tender la atención del mensaje hacia el mismo, no solamente se refiere a la poesía o prosa, sino a la capacidad de coordinar palabras en una frase, de tal manera que exista secuencia sonora entre ellas, juega un papel primordial en la transmisión efectiva de la información contenida en el mensaje.

### **3.7 Niveles del lenguaje**

A través del tiempo la lengua evoluciona continuamente, muchas expresiones caen en desuso y se reemplazan por otras. El órgano regulador de estos cambios es la Real Academia de la Lengua que se encarga de sancionar el uso correcto de la lengua en cada momento de su evolución, dicha evolución va también con los niveles del lenguaje que pueden ser de orden cultural y dependen de factores sociológicos. Cada uno de estos niveles se utiliza en determinados contextos. Guerrero L, (1994:36) los describe de la siguiente manera<sup>230</sup>:

#### **3.7.1 Nivel culto**

Se caracteriza por la riqueza del vocabulario, el dominio de las normas gramaticales, la pronunciación correcta, la elegancia de la expresión y la ausencia de vulgarismos. Este nivel es usado por personas cultas y educadas.

#### **3.7.2 Nivel científico-técnico**

---

<sup>230</sup> Véase: Guerrero (1994:36).

Está determinado por la necesidad de expresar conceptos técnicos o científicos. En este tipo de lenguaje prevalece el empleo de un vocabulario exacto y complejo, con innumerables tecnicismos.

### **3.7.3 Nivel familiar:**

Es el lenguaje que se utiliza para comunicarnos con la mayoría de las personas que nos rodean, se caracteriza por la espontaneidad del hablante, aunque se sobreentiende que carece de vulgarismos, barbarismos u otros vicios. Se considera como el nivel intermedio entre el lenguaje culto y el inculto.

### **3.7.4 Nivel vulgar**

Este nivel usa muchos vulgarismos y abundancia de errores como consecuencia de la incultura o el descuido.

### **3.7.5 Nivel rústico**

Propio de hablantes muy incultos como los analfabetos. En este tipo de lenguaje predominan los errores de pronunciación, la incoherencia en el mensaje y la pobreza léxica.

## **3.8 Lengua y habla**

Juntamente con el lenguaje debemos referirnos a ciertos términos que por ser términos que tiene relación y únicos del ser humano son muy importantes en este estudio, estos son: *lengua* y *habla*. Para comprender la dicotomía *lengua* - *habla*, es necesario remitirnos al lingüista suizo Ferdinand De Saussure (1857 - 1913), considerado el creador de la lingüística moderna. Su obra *Curso de lingüística general*, en 1916, suele tomarse como punto de partida de la lingüística, en cuanto estudio científico del lenguaje.

### 3.8.1 La lengua

Saussure (1945:62) consagró los primeros capítulos de su *Curso* a definir cuál debía ser el objeto de estudio de la lingüística, y llegó a la conclusión de que dicho objeto de estudio debía ser la *lengua*<sup>231</sup>. Veamos por qué.

Para formular su célebre dicotomía *lengua* - *habla*, Saussure partió de la naturaleza “multiforme y heteróclita” del lenguaje, que a primera vista se revela como una realidad inclasificable, de la que no se puede obtener la unidad, ya que esta realidad es, al mismo tiempo, física, fisiológica y psíquica, individual y social. Ahora bien, este desorden resulta menos desorden si, de esta heterogeneidad, se abstrae un puro objeto social, conjunto sistemático de las convenciones necesarias a la comunicación, indiferente a la *materia* de las señales que lo componen; se trata de la *lengua*, frente a la cual el habla representa la parte puramente individual del lenguaje (fonación, realización de las reglas y combinaciones contingentes de signos)”

---

<sup>231</sup> Véase: Saussure (1945:62).

Saussure sostiene que “el estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una, esencial, tiene como objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; [...] la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación, y es psicofísica”.

Podríamos concebir que la *lengua*, es el lenguaje menos el *habla*: en palabras de Saussure, “*lengua* es una institución social y al mismo tiempo un sistema de valores”.

La dicotomía *lengua* - *habla* es la oposición fundamental establecida por Saussure. Según su teoría, el lenguaje, propiedad común a todos los seres humanos procede de la facultad de simbolizar y presenta los componentes: la *lengua* y el *habla*.

La *lengua* considerada como un producto social ya que el individuo la recibe pasivamente de su medio, desde el exterior; constituye un “contrato colectivo” al que todos los miembros de la comunidad están obligados a integrarse y someterse con la finalidad de comunicarse. En términos saussureanos, *la lengua* es a la vez “un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad”, “un conjunto de impresiones depositadas en cada cerebro”, “la suma de las imágenes verbales acumuladas en todos los individuos”. En síntesis: un código constituido por un “sistema de signos”. Si *la lengua* es un sistema de signos, un código, entonces deberíamos relacionarla con los demás sistemas simbólicos y, desde este punto de vista, viene a ser objeto de estudio de la *semiología*, que debe estudiar, como lo definió Saussure, “la vida de los signos en el seno de la vida social.” Así, al mismo tiempo que fundaba la lingüística, Saussure instituía una nueva ciencia a la que denominó semiología (del griego *semeîon*, signo).

### 3.8.2 El habla

El *habla* se define como “el componente individual del lenguaje”, como un “acto de voluntad y de inteligencia”; es, esencialmente, un acto individual de selección y de actualización ya que su naturaleza es eminentemente combinatoria, está constituida por “las combinaciones” gracias a las cuales el sujeto hablante puede utilizar el código de la lengua para expresar su pensamiento personal y, en segundo lugar, por “los mecanismos psicofísicos” que permiten al propio sujeto exteriorizar estas combinaciones”<sup>232</sup>

Estas definiciones dadas por Saussure han sido criticadas por los lingüistas modernos y han criticado la dicotomía planteada por el mencionado lingüista, ya que aducen que es una oposición demasiado tajante y la han calificado de insuficiente. Sin embargo se puede entender claramente que estos dos conceptos, *lengua* - *habla*, sólo encuentran una definición completa en el proceso dialéctico que los une: no hay *lengua* sin *habla* y no hay *habla* que esté fuera de la *lengua*. Incluso, así lo consideraba el mismo Saussure (1945:50): “El lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro”.

Eugenio Coseriu se opone a la tesis de Saussure y afirma que lengua y habla son realidades autónomas y netamente separables, dado que, por un lado, el habla es realización de la lengua y, por otro lado, la lengua es condición del habla. A su vez propuso una distinción tripartita: el *sistema*: la *lengua*; la *norma*: un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales que varía según la comunidad; y el *habla*: realización

---

<sup>232</sup> Véase: Saussure (1945:62).

individual del sistema y para resolver la insuficiencia de la dicotomía saussureana propuso desdoblar el concepto de lengua en dos conceptos distintos: el sistema y la norma. Al pasar del habla a la norma se deja de lado todo aquello que es puramente individual, ocasional y momentáneo mientras que al pasar de la norma al sistema, se prescinde de la pura repetición y hábito individual, así como todo lo que constituya costumbre y tradición del grupo al que el individuo pertenece, (Coseriu, 49:65)

Noam Chomsky también replanteó varios aspectos de la teoría saussureana y, en particular, reformuló los conceptos de lengua y habla dados por Saussure y paralela a la definición de lengua y habla, introdujo la distinción entre *competencia* y *actuación*.

Para Chomsky, la definición que Saussure dio al lenguaje de “sistema de signos”, sólo coincide parcialmente con el concepto de “competencia” que él había introducido. Para este lingüista, la “competencia” la lengua no es un sistema pasivo de signos o un simple inventario, sino “la interiorización mental que un hablante hace del sistema como un mecanismo generador de todas las posibles expresiones correctas de la lengua”. Según esto, la “competencia lingüística” consiste, entonces, en el *conocimiento tácito* (o inconsciente) que cada hablante tiene de la gramática de su lengua la que permite, a partir de elementos finitos (fonemas, morfemas, reglas de selección y combinación), generar y producir un número infinito de oraciones. Así, Chomsky enfatiza la creatividad de la “competencia”, creatividad que Saussure había excluido en el sistema de la lengua y había relegado al dominio del habla. Por lo tanto, la “competencia” es aquello que hace posible la “actuación” o comportamiento lingüístico. En cuanto al concepto de habla, este sí parece

coincidir suficientemente con el concepto chomskiano de “actuación”, como uso real que un hablante hace de la lengua en situaciones concretas, (Chomsky,1965: 3-26).

De lo anterior se puede deducir que mientras para Chomsky la creatividad del lenguaje se manifiesta tanto en la “competencia” como en la “actuación”, para Saussure el aspecto creador del lenguaje radica exclusivamente en el habla.

## **4. El idioma**

### **4.1 Adquisición del idioma en los niños**

Hablar un idioma, especialmente el nativo, es algo natural que todos los individuos lo hacemos, desde muy temprano en nuestras vidas y que a simple vista no es nada complicado. Sin embargo, estudiosos en el tema han podido determinar que la adquisición del mismo se inicia desde muy temprano en la edad del niño<sup>233</sup> y constituye una actividad cognitiva bastante compleja en la que el sujeto aprendiz actúa como un procesador activo que aplica conocimientos, habilidades y una serie de estrategias cognitivas y discursivas para construir un significado. Esta actividad se realiza de manera constante, antes, durante y después del proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, se conoce que antes de que aparezcan las primeras expresiones lingüísticas efectivas o haya emitido su primera palabra, el niño procesa los estímulos lingüísticos de su entorno y la inteligencia lingüística ya se ha iniciado, todo esto hace que con el tiempo aparezca el lenguaje verbal cuyo desarrollo, transforma a los niños en hablantes competentes de la lengua<sup>234</sup>

El niño, desde el momento en que empieza a escuchar inicia también con la imitación y la emisión de ruidos y sonidos que luego se convierten en fonemas, para luego convertirse en sílabas y palabras las que al inicio son aisladas, pero luego se convierten en oraciones sintácticamente correctas al mismo nivel que un adulto. Esta actividad de

---

<sup>233</sup> Véase Bloomfield (1983:10) Blommfield afirma que desde muy temprano en la vida del bebé, es decir desde su nacimiento el llanto en respuesta a los estímulos de dolor o incomodidad, la risa de placer, son manifestaciones del lenguaje.

<sup>234</sup> Véase (Fernández, González, Jiménez, Serna, (2009:14-17).

iniciación en el lenguaje se forma paulatinamente de manera inconsciente y sin necesidad de instrucción de parte de los padres o tutores.

Por otra parte, el desarrollo del lenguaje es una actividad que va de simple a compleja, el niño empieza simplemente recordando y repitiendo palabras que en ese momento no asocia con ningún objeto o significado; conforme se desarrolla, va también asociando las palabras con los objetos y/o personas y dándoles significado a las mismas. De la misma manera, al inicio mencionan simplemente palabras sueltas, luego poco a poco van incluyendo más palabras tanto en su lenguaje oral como en sus intercambios y a la vez en su vocabulario. De esta manera van apareciendo frases y oraciones con un significado lógico; conforme el tiempo pasa, se adquieren nuevas palabras que sirven para mejorar nuestros intercambios; este proceso nunca termina, siempre estaremos renovando nuestro lenguaje, adquiriendo nuevas palabras y enriqueciéndolo<sup>235</sup>.

Para el desarrollo del lenguaje son muy importantes los patrones de interacción entre quienes los rodean; padres, familiares, amigos y los niños; sin embargo, estos patrones pueden ser muy diferentes en cada situación, sin que estos incidan de manera importante en la velocidad de la adquisición del lenguaje del niño, ya que la manera en que los niños lo aprenden es mediante un patrón específico sistemático. Clark, (2000:181) dice:

---

<sup>235</sup> Véase: Rice (1997: 187-188) el autor se refiere a la secuencia del desarrollo del lenguaje, refiere cada etapa, desde la emisión de primeras palabras hasta la elaboración de frases. Véase también: Sigelman, & Rider (2009: 276-283).

...the way children learn language follows a specific pattern and is inherently systemic in nature. It is clear that children must be exposed to language and be able to interact with others, but how that exposure and interaction occur is extremely variable<sup>236</sup>.

Es muy importante entonces para seguir esos patrones, el contacto que los niños tienen con otros para interactuar y desarrollarse de una manera integral. El desarrollo cognitivo y social permitirá al niño adentrarse en el mundo de la comparación social y la capacidad de comparar y valorar la conducta, además la relación afectiva es una base fundamental para el inicio de la comunicación<sup>237</sup>. Un niño de dos a seis años evoluciona muy rápido en el uso del lenguaje y a partir de esta edad (seis años) se puede decir que es competente en el uso del idioma.

Durante el proceso de adquisición del lenguaje los niños se encuentran frecuentemente involucrados en conversaciones tomando parte activa en las mismas. La experiencia y la interacción con los demás y la necesidad de satisfacer las necesidades comunicativo-lingüísticas que promueven en general las madres les sirve tanto de apoyo emocional<sup>238</sup> como para relacionar los sonidos con su significado para así aprender el idioma de manera natural y obtener una “competencia comunicativa”, entender las reglas gramaticales de manera intrínseca y alcanzar el conocimiento del uso de esas reglas y, aunque cada niño aprende el lenguaje de manera diferente no hay mucha diferencia en el patrón de desarrollo de un idioma y otro ya que luego de haber visto la facilidad con la que

---

<sup>236</sup> Cfr. Clark, (2000) la forma en que los niños aprenden el lenguaje sigue un parón específico y es sistémicamente inherente en naturaleza. Es claro que los niños deben estar expuestos al lenguaje para tener la capacidad de interactuar con otros, pero la forma en que en que la exposición y la interacción ocurren es extremadamente variable.

<sup>237</sup> Cfr. Fernández (2000: 137-404).

<sup>238</sup> Véase: Fernández, (2009: 137-404).

los niños de la misma edad adquieren diferentes idiomas se puede afirmar que un idioma no es más difícil que otro.<sup>239</sup>

Las experiencias pasadas, son otro elemento importante en la adquisición del lenguaje, dichas experiencias ayudan a relacionar eventos y significados y referirse a ellos. Para los niños el lenguaje es una poderosa herramienta para entender lo que tienen a su alrededor como también para comunicarse de manera metafórica, mostrándonos de ésta forma que el lenguaje es creativo, esto se muestra en situaciones diarias en las que los niños usan nombres inventados para muchos objetos a su alrededor. Otro medio para expandir o modificar el lenguaje en el niño es la audiencia a la que se dirige; el hecho de hablar a diferentes audiencias (otros niños, personas adultas, etc), escuchar las correcciones que otros niños se hacen a sí mismos, hacer preguntas, etc., les permite crear y recrear su lenguaje y a la vez darnos cuenta de cuán extenso es su conocimiento del idioma; Clark (2000: 182) dice

...as children develop their ability to use their language, they become more and more understanding of social situation and learn how to control their own action and thoughts.

Finalmente, los niños también consiguen expandir el desarrollo de su idioma relacionando lo que ven o se les presenta con lo que ellos han aprendido con anterioridad y para esto juega un rol muy importante el lenguaje del juego, el cual permite en primer lugar incrementar el vocabulario como también extender sus habilidades lingüísticas al expresar

---

<sup>239</sup> Véase: Clark (2000: 181-182).

sus puntos de vista, resolver conflictos, persuadir a otros a jugar, hablar y cooperar, en fin, para ellos cada situación es una oportunidad para interactuar y e incrementar su lenguaje, aunque como ya se lo mencionó anteriormente, esto sucede de manera paulatina. Cabe entonces referirse a las etapas del desarrollo del lenguaje en los niños.

## **4.2 Etapas del desarrollo del lenguaje**

Muchos autores han discutido sobre las etapas del desarrollo o adquisición del lenguaje, he tomado la de Mazet y Stolery (1982), citado por Vives (2007: 155).

### ***4.2.1 Etapa del pre-lenguaje***

(0-12 meses, incluso hasta los 18 meses): aparecen los primeros gritos y emisiones reflejos (2 primeros meses), primero muestran malestar, luego ecolalia con la madre, de donde surge la primera comunicación (fonéticamente, a los 8-9 meses las vocalizaciones del bebé son más fácil de identificar.

#### **- Primeras palabras (de 9 a 18 meses):**

- Proceden de la ecolalia (mamá, papá, tata, pepe)
- Su adquisición es de 20 palabras a los 18 meses. Entre los 2 y los 3 años pasa de 100 a 200. (a los dos años) y a 1000-2000 palabras (a los 3 años).

- Palabras - frase (palabra acompañada de mímica, que tiene sentido de frase).

A los 18 meses surge la negación, con la utilización de la palabra ‘no’

### ***4.2.2 Lenguaje propiamente dicho***

(a partir de los 3 años): entre 2 y 5 años se situaría en el nivel crítico con riesgo de fijación de los trastornos. Se hará constar cuando aparezca el habla, diferenciando entre las primeras asociaciones silábicas, la aparición del habla propiamente dicha<sup>240</sup>.

#### 4.3 Teorías sobre la adquisición del idioma

##### 4.3.1 Teoría innatista

Durante mucho tiempo han existido autores que han vertido sus teorías acerca de la adquisición del lenguaje, sin embargo, no ha habido mucho acuerdo para indicar que una u otra teoría sea la más aceptada. Para empezar, lingüistas tales como Noam Chomsky (1965) y Eric Lenneberg (1921-1975) introdujeron la teoría de que el ser humano nacia con un potencial innato para el lenguaje y que los niños nacían con una “caja negra” dispositivo (*LAD, Language Acquisition Device*) que los predispone a procesar la gramática, a discriminar diferencias fonéticas, ordenar palabras y reconocer frases, este dispositivo fue denominado como “language acquisition device” y la teoría se la conoce como “*innateness hypothesis*” Teoría innatista o nativista. Esto quiere decir que el lenguaje es algo exclusivo e intrínseco de los seres humanos quienes nacemos biológicamente preparados y predispuestos para adquirirlo ya que tenemos un conjunto de facultades bien definidas como la mente. La importancia de esta teoría radica en el hecho que Chomsky enfatiza el aspecto creador de la aptitud de los seres humanos quienes a partir de estructuras definidas pueden producir o crear un infinito número de oraciones.

---

<sup>240</sup> Para más información acerca de las etapas del desarrollo del lenguaje véase: Morera (1997: 55-56), Myers, D. (2006: 403-408), Yule (2006: 204-205).

Chomsky niega que la mente del niño sea una tábula rasa que se puede simplemente llenar con lenguaje imitado, más bien los niños nacen con una habilidad para descubrir las reglas del sistema lingüístico por ellos mismos, lo cual sería una habilidad innata y especial del ser humano que luego se llamaría Gramática Universal (GU) las que se considera como un conjunto de principios comunes para todos los idiomas. Al nacer los niños pre-equipados con este sistema lingüístico, lo que deben hacer es aprender cómo estos principios se aplican y cuáles son las variaciones que se aplican en su idioma<sup>241</sup>

Tanto Chomsky (1965) como Lennenberg (1969) creen que el aprendizaje del lenguaje es un hecho biológico. Chomsky, por su parte con su idea innatista enfatizó la importancia de ciertos hechos importantes como la creatividad en el uso del lenguaje y la pobreza de estímulo que los niños a veces recién durante la etapa de la adquisición del idioma para exigir el estudio de los factores innatos que influyen en el aprendizaje de la lengua. Lennenberg por su parte, afirma que el aspecto biológico ha sido muy descuidado cuando se trata de adquirir un lenguaje. Otra afirmación de Lennenberg es que en la vida del ser humano existe un periodo denominado “*critical period*”<sup>242</sup> mismo que está presente antes de la pubertad. Durante este tiempo el aprendizaje del idioma es efectivo siempre y cuando haya exposición al idioma, pasada esta edad (13-15 años) el *dispositivo* de aprendizaje cesa su funcionamiento y, la habilidad para aprender el idioma desaparece. De acuerdo con Lennenberg, la edad juega un papel preponderante en la adquisición del idioma asegurando que si el aprendizaje de la lengua no ocurre dentro de esta edad, la misma no

---

<sup>241</sup> Véase: Chomsky (1981), Cook (1988), White (1989) citado en Lightbown & Spada, (1999).

<sup>242</sup> Sobre la hipótesis del periodo crítico véase: Jedynak (2009: 33-64, 77-99), Katharina (2008: 2-6), Singleton, D. & Lengyel Z. (2004: 32-197).

será aprendida con la misma eficacia con la que se lo haría durante esta época<sup>243</sup>. Esta teoría se respalda en algunos estudios realizados en niños emigrantes; los niños que emigraron antes de tener siete años, aprendieron muy bien el lenguaje del país al que emigraron y sus pruebas dieron resultados similares a los resultados de las aplicadas a niños nativos, mientras que los niños que emigraron después de esta edad al ser evaluados, sus pruebas dieron resultados más bajos que las de los otros niños. De manera general se cree que los niños más pequeños aprenden el idioma de manera mucho más rápida<sup>244</sup>. De acuerdo con Lightbown & Spada (1999) algunas evidencias sobre la influencia de la edad en la adquisición de idiomas son las siguientes:

- Todos los niños aprenden a hablar a la edad en la que aprender otras acciones resultaría muy difícil, en condiciones favorables inclusive los niños con destrezas cognitivas mínimas desarrollan sistemas de lenguaje un tanto complejas siempre y cuando las condiciones se prestan. Inclusive los niños que padecen de sordera pueden aprender el lenguaje de signos de manera muy competente.

- Los niños dominan las estructuras básicas de su lengua materna en la medida en la que su medio ambiente les permite. En ciertos casos podrían haber condiciones que lo promueven y en otras que lo obstaculizan, en cualquier circunstancia se adquiere el idioma y los niños logran dominar diferentes niveles de vocabulario, creatividad, gracia social, etc. Esto sustenta la hipótesis de que el lenguaje está de alguna manera separado de otros aspectos del desarrollo cognitivo y podría aún estar localizado en otra parte del cerebro.

---

<sup>243</sup> Cfr. Lennenberg (1969: 635).

<sup>244</sup> Véase: Ellis (2008); Larsen-Freeman, (2008); Mayberry & Lock (2003).

- El lenguaje al que los niños están expuestos no contiene ejemplos de todas las reglas y patrones lingüísticos que podrían conocer.
- Los primates que habiendo sido entrenados para hablar no han podido aprender el lenguaje en la proporción que un niño de 3 años lo ha logrado.
- Los niños aprenden sistemas lingüísticos complejos sin necesidad de que exista una persona que insista en el uso correcto de las reglas de esos sistemas.

Otra prueba de que el aprendizaje del idioma en el niño se da a temprana edad y de que se lo aprende de manera innata, es el estudio realizado por una pareja que trato de enseñar cuatro palabras a Viky, un chimpancé, quien a la edad de seis años solo aprendió cuatro palabras luego de largo tiempo de haber practicado; sin embargo, el niño de esta pareja a la misma edad del chimpancé había aprendido miles de palabras sin que hayan dedicado tiempo para enseñarle<sup>245</sup>.

Según Lennenberg (1967), citado en Rowe & Levine (2008) la adquisición del idioma se relaciona con otros comportamientos innatos, estos comportamientos tienen algunas características:

- El comportamiento aparece antes de ser necesario para la supervivencia.
- No aparece en respuesta al ambiente.
- No es el resultado de una decisión consciente.
- No es el resultado de una educación formal o capacitación, de hecho, la educación formal da muy poco resultado.

---

<sup>245</sup> Véase: (Brown 2008: 233-234).

- El comportamiento aparece de manera secuencial predecible, a cierta etapa del desarrollo.
- El comportamiento aparece en un período denominado “crítico”; luego de ese período será difícil o imposible aprender el comportamiento.

#### **4.3.2 Teoría de la imitación**

Otra teoría que intenta explicar la adquisición del idioma, es la de la imitación (behaviorism) “*imitation hypothesis*”, acuñada por John B. Watson en 1913. Esta teoría tiene que ver con los componentes objetivos y observables de la conducta humana y la forma en que podrían ser causados o cambiados, (Linden, 2008). Quienes defienden esta teoría sostienen que los niños adquieren el idioma de manera intuitiva, es decir, a través de la imitación práctica y retroalimentación. Los niños escuchan el lenguaje y observan las señales usadas por las personas a su alrededor y las imitan.

Como lo sabemos, el lenguaje es arbitrario, es decir no hay correlación entre la palabra y el objeto. Los niños imitan y practican los sonidos (palabras) y patrones que escuchan hasta formar “hábitos” del uso correcto del lenguaje y dar el nombre correcto a los objetos a su alrededor. De acuerdo con esta teoría es muy importante la cantidad y calidad del lenguaje que el niño escuche como también la solidez del refuerzo que reciba de parte de las personas a su alrededor; todo esto debería surtir un efecto exitoso en la adquisición del lenguaje. Como podemos ver, de acuerdo a esta teoría la imitación y la práctica es el proceso fundamental en el desarrollo del lenguaje (Lightbown & Spada 1999).

La teoría de la imitación se argumenta con el hecho de que los niños que escuchan otros idiomas tienden a llamar a un mismo animal con sonidos como: /ʃɛɪn/, /рєяɔ/, /hʌnt/ o /kean/ palabras que sirven para nombrar al animal “perro” en diferentes idiomas como el francés, español, alemán e italiano, sin embargo, en otros aspectos como en el sistema gramatical, no se da la imitación ya que por ejemplo no utilizan las reglas para los pasados y dicen “goed” en lugar de “went” para el pasado de “go” o “mouses” en lugar de “mice”, es decir se da una generalización de reglas ya que utilizan las mismas para los tiempos pasados regulares a los cuales se les añade la inflexión “ed” y para los plurales regulares a los cuales se les añade la “s” o “es”. Estas son palabras que generalmente no escuchan de las personas a su alrededor, por lo tanto no tendrían de donde imitarlas. Además esta hipótesis no cuenta para niños que tienen pobreza de estímulo en lo que concierne al idioma como sucede en culturas en donde no se les habla a los niños o en culturas en las que se producen frases incompletas en las que los niños tienen la capacidad de entender frases que nunca las han escuchado<sup>246</sup>

### 4.3.3 Teoría de la interacción

El principal mentor de esta teoría es Vygostky.

Vygostky por su parte considera que el lenguaje se desarrolla como resultado de la interacción social la cual juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Un entorno interactivo de apoyo hace que el niño sea capaz de avanzar a niveles superiores de conocimiento, lo cual no sería posible de que lo realice independientemente.

---

<sup>246</sup> Véase: (Brown, 234-235).

Para Vygostky el origen del lenguaje y del pensamiento son las conversaciones mantenidas con las personas a su alrededor. La propuesta más importante es la idea de la existencia de la zona de desarrollo próximo (*zone of proximal development*) la que sería el lugar e donde los estudiantes construyen el nuevo lenguaje a través de interacción social, para él:

...lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.<sup>247</sup> (Vigotsky, 1988, p.138).

Esta teoría la adoptaría también por Jerome Bruner (1983: 27-31), para quien el rol que el ambiente lingüístico cumple en el desarrollo del lenguaje es muy importante. Según Bruner el lenguaje es el resultado de la interacción de la capacidad innata del niño con el ambiente en el que se desenvuelve, el niño es un ente social y es el ambiente más importante que la capacidad innata. Los interaccionistas enfatizan que los niños reciben un lenguaje dirigido a ellos, es decir ajustado para que ellos lo entiendan. Para ellos, la adquisición del lenguaje es similar a la adquisición de cualquier otra destreza o conocimiento<sup>248</sup>.

Al referirse a la adquisición del lenguaje por parte del niño, Bruner (1983: 18-19) sostiene que la adquisición del lenguaje ocurre o inicia mucho antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Existe un momento en que la madre y el niño establecen

---

<sup>247</sup> Para conocer más sobre la zona de desarrollo próximo véase: Véase Wertsch, (1985: 67-77) y Vigotsky (1995).

<sup>248</sup> Véase también (Lightbown & Spada 1999).

una forma de interacción predecible que funciona como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Sin embargo, de acuerdo con Bruner, la adquisición del lenguaje no podría ocurrir si el niño no tuviera la capacidad predispuesta para el aprendizaje del lenguaje, es decir, lo que Chomsky llamó Mecanismo de Adquisición del lenguaje (LAD)<sup>249</sup>. Pero, este dispositivo no funcionaría si el niño no cuenta con el apoyo de los adultos quienes se incorporan junto con el a una dimensión transaccional (*transactional format*). Esta dimensión que en un inicio esta bajo el control del adulto permite que el niño adquiera un sistema denominado Sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje (LASS)<sup>250</sup>. De acuerdo con Bruner, LAD juntas hacen posible que el niño entre a la comunidad lingüística<sup>251</sup>. LASS también le proporciona al niño la habilidad mental para extraer las reglas del idioma, las que las abstrae del contexto lingüístico y sociocultural que le rodean. Esto les sirve también para construir la fonología, semántica y sintaxis de su lengua nativa, los cuales se desarrollan a la edad de cinco o seis años, mientras que la adquisición del vocabulario y registros especiales como la escritura académica continúa hasta la adultez. Para Bruner, otro factor muy importante en la adquisición del lenguaje es la cultura, pues ella es la que forza a utilizar el lenguaje<sup>252</sup>.

Finalmente, es importante mencionar que según Brown 2008:235 existen cinco factores lingüísticos que inciden en el desarrollo del intelecto del niño, estos son:

- Las palabras que a manera de invitación ayudan a la formación de conceptos.

---

<sup>249</sup> LAD, corresponde a Language Aquisition Device.

<sup>250</sup> LASS, corresponde a las siglas en inglés para Language Acquisition Support System.

<sup>251</sup> Cfr. Bruner (1983: 18-19).

<sup>252</sup> Véase también (Saville-Troike, 2006).

- El diálogo entre el niño y el adulto que orienta, motiva y estimula al niño a participar.
- La escuela, lugar que provee experiencias y conocimientos.
- Los conceptos científicos provistos por la cultura y transmitidos mediante la palabra.
- La aparición del conflicto o problema, que ayuda al desarrollo intelectual mediante la resolución del mismo.

Todas estas hipótesis nos hablan de la adquisición del lenguaje como primera lengua. Cada una de ellas contribuye de una u otra manera a la discusión de este tema, el cual es muy importante dentro del ámbito de la lingüística. Mientras los nativistas insisten que el lenguaje se aprende básicamente debido a que el individuo nace con una programación genética para el aprendizaje de su lengua materna, por ello, todo está programado en este sistema y solamente se debe aprender estos mecanismos gramaticales al idioma materno que no es más que una variante de una gramática común para todas las lenguas, otros estudiosos sobre el tema sostienen que el aprendizaje del idioma se basa en factores externos como la imitación, o el efecto estímulo-respuesta del contexto social, es decir, si se corrige al niño o se refuerza el conocimiento del lenguaje, el niño lo aprenderá de mejor manera. En mi opinión, considero que aunque nada se ha podido probar, Chomsky tiene mucha razón en su teoría, si nuestro cerebro fuera una tábula rasa, para iniciar el uso del lenguaje sería necesario aprender un sinnúmero de reglas del uso del mismo, reglas que para un nativo de cualquier lengua resultan muy fáciles y cuyo uso no requiere un aprendizaje previo. Se las usa de manera automática e inconsciente, el niño habla y comunica su mensaje adecuadamente y cuando crece, usa el lenguaje de manera correcta;

aunque si se le pregunta por qué se usa la lengua de una u otra forma, resulta bastante difícil describir a menos que se haya estudiado la gramática del idioma en cuestión. Lo mismo sucede con el sistema fonológico y sintáctico. Por otra parte, aprender varios idiomas requeriría empezar a llenar esa tábula rasa con cada sistema de cada lengua a aprender, lo cual resultaría bastante difícil y complicado. De igual manera, para un niño que se moviliza a un ambiente que no es el suyo y debe empezar a usar otra lengua (migrantes) debería iniciar una vez más su proceso de “llenar” su tábula rasa con las estructuras del nuevo idioma, lo cual tomaría mucho tiempo, sin embargo se ha comprobado que los niños que tienen la oportunidad de estar en contacto con otra lengua que no es la nativa, aprenden esta lengua de manera muy fácil y rápida y alcanzan fluidez en la misma y es más, si a estos niños se les da la oportunidad de estar en contacto con dos lenguas a la vez, aprenden las dos sin previa instrucción o entrenamiento.

Lo anteriormente descrito se refiere a la adquisición de la lengua materna, sin embargo, y teniendo en cuenta que este estudio trata sobre la interferencia de la lengua nativa, en este caso el español, en el aprendizaje del inglés, es muy importante el tema de la adquisición de una segunda lengua. Este tema ha sido ampliamente discutido en algunas obras y artículos por autores como Chomsky, Lennenberg, Krashen, Gardner, Nunan por mencionar algunos.

#### **4.4 Teorías del aprendizaje de la segunda lengua (L2)**

Sería muy importante empezar definiendo y entendiendo a qué se refiere “Second Language Acquisition” o la adquisición de un segundo idioma. Existen muchos autores<sup>253</sup> que se ha referido a este término y lo han definido como la manera o el proceso por el cual un individuo aprende otro lenguaje una vez que ha aprendido su idioma nativo. Este término se usa también para referirse a la adquisición de cualquier otro idioma que se aprenda además de la lengua madre, es decir no necesariamente el segundo, puede ser el tercero, cuarto o décimo, etc. El lenguaje que se va a aprender se denomina “lengua meta” (“target language”) o lengua 2 (L2). La lengua nativa o lengua madre se denomina Lengua 1 (L1) o lengua nativa (Gass & Selinker 2000, Saville-Troike, 2006). Existe evidencia de que los seres humanos como tales, tienen la capacidad de aprender no solo su lengua nativa, sino otras más. Este potencial acompaña a la persona durante toda su vida aunque existe una marcada diferencia entre la calidad de aprendizaje de la lengua nativa comparada con la de un segundo idioma, se ha comprobado además que la segunda (o tercera, etc.) lengua se aprende de manera más lenta e incompleta<sup>254</sup>. Se ha demostrado además de que el aprendizaje de un segundo idioma puede ser más o menos eficaz y el aprendiz puede lograr un dominio del idioma parecido al de un hablante nativo cuando más temprano se inicia el aprendizaje del mismo. Como también se ha afirmado que si el aprendizaje se inicia a temprana edad, se puede lograr un dominio de la gramática y la pronunciación de la lengua meta. La edad considerada como la mejor para adquirir un segundo idioma es antes de la pubertad, estudios demuestran que los inmigrantes que arribaron antes de ésta etapa de sus vidas a los Estados Unidos han alcanzado un dominio del idioma muy similar al de un

---

<sup>253</sup> Birdsong (2009), Krashen (2002), Ellis (1977), White (2003), Snyder (2001), Saville-Troike (2006), Atkinson, (2011), Towel and Hawkins (1994), Singleton (1995), Meisel (1011), García &García (2003), Gass (2000), entre otros.

<sup>254</sup> (Towell & Hawkins, 1994).

nativo<sup>255</sup>. Luego de revisar investigaciones relacionadas con la edad y la adquisición de un segundo idioma realizó las siguientes generalizaciones<sup>256</sup>:

1. Adults proceed through the early stages of second language acquisition development faster than children do.
2. Older children acquire faster than younger, time and exposure held constant.
3. Acquirers who begin natural exposure to second language during childhood generally achieve higher second language proficiency than those beginning as adults.

Existen muchas teorías y enfoques adoptados por investigadores con la finalidad de explicar el fenómeno de la adquisición de un segundo idioma. Estos enfoques se han expuesto a lo largo de mucho tiempo, sin embargo; no hay un consenso sobre cuál de ellas podría ser la más adecuada. Towell & Hawkins (1994), clasifican éstos enfoques en tres categorías:

a. Enfoque lingüístico, quienes defienden este enfoque asumen que los niños nacen con una facultad para el lenguaje que los dota de herramientas gramaticales biológicamente determinadas para adquirir la lengua que se habla a su alrededor.

b. Enfoques sociolingüísticos. Este enfoque tiene que ver con dos cuestiones, la primera, la actitud de los alumnos de una L2 hacia el aprendizaje de esa lengua, hacia las personas que la hablan, o hacia la cultura con la que dicha lengua está asociada. Si esas actitudes son positivas o negativas determina directamente la motivación del alumno para

---

<sup>255</sup> Véase: (Singleton & Lengyel; 1995, Ellis, 1997).

<sup>256</sup> Krashen (1982, p. 43).

aprender la L2. La segunda, cuestión tiene que ver con el efecto del contexto en el que el alumno se encuentra o usa la L2.

c. Enfoques psicológicos o cognoscitivos, este tipo de enfoques también tienen que ver con dos cuestiones. La primera, es la madurez cognitiva general del estudiante de L2 comparada con el estudiante de L1. Los aprendices de L1 adquieren sus conocimientos de la lengua y del mundo al mismo tiempo, mientras que los aprendices de la L2 ya conocen mucho sobre el mundo. Estas diferencias cognitivas generales pueden tener relación con las diferencias en la adquisición del lenguaje entre los dos grupos. La segunda, es la naturaleza de los dispositivos mentales que contribuyen a comprender, almacenar y producir el lenguaje, la forma en que aquello podría estar relacionado con la manera en que los estudiantes de L1 y L2 adquieren un lenguaje particular.

La investigación de estas tres áreas tiene diferentes enfoques y la interacción de cada una de ellas da como resultado los cinco tipos de comportamiento observado en la adquisición de un segundo idioma. Sin embargo, el mantenerlas separadas tiene grandes ventajas tanto en los niveles descriptivos como teóricos, por ello, el autor recomienda considerarlos por separado. A continuación se describe las teorías que relacionadas con estos enfoques.

#### **4.4.1 La hipótesis del análisis Contrastivo**

Se cree que la hipótesis del análisis contrastivo, fue una de las primeras que trató de explicar el fenómeno de la adquisición de un segundo idioma, nació en los años 50 y

recibió la influencia de la lingüística estructural y de la psicología conductista (structural linguistics and behabiouristic psychology). Esta teoría se enfoca en las diferencias y similitudes entre la lengua nativa y la lengua meta<sup>257</sup>. La hipótesis del análisis contrastivo tiene que ver con la predicción y la explicación de los problemas de los aprendices basándose en la comparación de la lengua madre con la lengua meta para determinar sus similitudes y diferencias y así poder ayudar a un mejor aprendizaje<sup>258</sup>.

Saville-Troike (2006) y Gass & Selinker (2000) comparten la idea de que el análisis contrastivo se fundamenta en la lingüística estructural y en la psicología conductista, cada una con su propio enfoque. Si se toma como fundamento la lingüística estructural el análisis contrastivo se enfoca en las formas superficiales de la lengua nativa y de la lengua meta como también en la descripción y comparación de las dos lenguas al mismo tiempo. Se comparan y se da gran importancia a aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos; los aspectos discursivos se toman también en cuenta pero tienen menos importancia que los anteriores. Este enfoque además da prioridad al aprendizaje de las estructuras por sobre el significado. Por otro lado, a raíz de las nociones de la psicología del comportamiento, los defensores del análisis contrastivo en la adquisición del idioma involucra la formación de hábitos en un proceso llamado estímulo-respuesta-refuerzo (S-R-R), es decir, los aprendices reciben el input lingüístico (estímulo) y responden a éste, el refuerzo fortalece la respuesta (es decir crea un hábito); los estudiantes al responder al estímulo mediante la imitación y repetición del lenguaje que escuchan a su alrededor, cuando esto sucede el aprendizaje ocurre. Esto implica que “la práctica hace al maestro.”

---

<sup>257</sup> Véase: Yang, X. & Xu, H. (2001: 17).

<sup>258</sup> Véase: (Saville-Troike, 2006; Gas, 1979).

Otra suposición de esta teoría es que existe transferencia en el aprendizaje. Durante el aprendizaje de la L2, los estudiantes tienden a usar las estructuras de la lengua nativa para construir las estructuras de la lengua meta, es decir, los elementos del lenguaje nativo (o hábitos lingüísticos) se transfieren a la lengua meta. De acuerdo a esta teoría, el aprendizaje es la formación de un hábito. Una vez que el hábito se forma, este puede ayudar o facilitar la formación de un nuevo hábito que sería la adquisición del nuevo idioma. Si facilita o interfiere depende de la diferencia entre los hábitos de la primera y segunda lengua. Esto puede dar lugar a la transferencia positiva y negativa. La transferencia puede ser positiva (o facilitadora) cuando los dos idiomas comparten las mismas características; de acuerdo con Lado (1957) las estructuras más sencillas de la lengua meta son las que tienen la misma forma, significado y distribución que las de la lengua nativa y por lo tanto se pueden transferir de manera positiva; o puede ser negativa (llamada interferencia) cuando las estructuras de los dos idiomas son diferentes, es decir no comparten características o equivalente en forma o significado<sup>259</sup>.

Pareció ser que esta hipótesis ayudó en la predicción de errores en lo que a la transferencia se refiere, sin embargo, algunos investigadores se dieron cuenta que las predicciones realizadas no fueron del todo correctas y que aún existían algunas inconsistencias. Por ejemplo, algunos estudios demostraron que no todas las estructuras que existen en la lengua nativa, pero que no existen en la lengua meta causaban problemas de aprendizaje. Por esta razón a finales de los 60 e inicios de los 70 se dio paso a una nueva perspectiva que dio interés primordial a la adquisición del idioma en cierto orden natural.

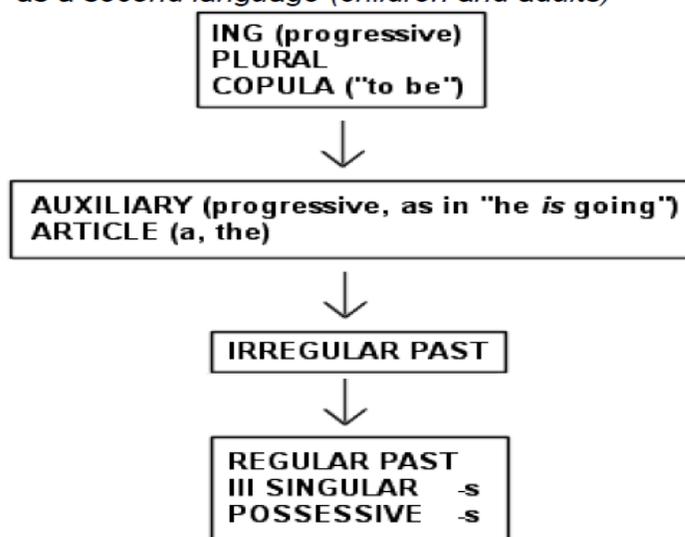
---

<sup>259</sup> Véase: Yang, X. & Xu, H. (2001: 17-18).

#### 4.4.2 La hipótesis del orden natural

De acuerdo con esta teoría se considera que cada persona que aprende las estructuras gramaticales un idioma, lo hará en un orden predecible, es decir, la adquisición de ciertas estructuras se da temprano y de otras más tarde. Los aprendices de una lengua aprenderán ciertas estructuras gramaticales más temprano que otras<sup>260</sup>. Existen algunos investigadores<sup>261</sup> quienes a través de diferentes estudios y aplicando diferentes técnicas e instrumentos pudieron comprobar que en realidad existe un orden en la adquisición de los morfemas de un segundo idioma. De todos estos estudios Krashen pudo establecer el siguiente orden de adquisición de estructuras. Krashen (1982:13) nos proporciona un esquema de la secuencia en la que se produciría la adquisición de ciertas estructuras:

TABLE 2.1. "Average" order of acquisition of grammatical morphemes for English as a second language (children and adults)



<sup>260</sup> Krashen (1982: 12-13).

<sup>261</sup> Información sobre estudios realizados en torno a esta teoría se encuentran en Bailey, Madden, y Krashen, (1974), Brown (1973), Dulay y Burt (1974, 75), Fathman (1975), Véase: Krashen (1981: 119-136), Madden y Krashen (1974), Makino, T. 1981.

Los estudios realizados por Brown dieron lugar a dos conclusiones importantes, la primera: tres niños de diferentes hogares y sin ninguna relación entre ellos que aprendían Inglés como lengua nativa mostraron un orden de adquisición del mismo muy similar que fue el siguiente:

1. Progressive: -ing            The boy (is) eating.
2. Plural:                        The boys are hungry.
3. Irregular past:              The boy sang.
4. Possessive:                 The boy's book.
5. Article:                      He saw the/a boy.
6. Regular past:                The boy shouted.
7. Third person singular:    The boy runs.
8. Copula's:                    The boy's hungry.
9. Auxiliary's:                The boy's going.

Segundo: no existió relación entre el orden de aparición de las formas gramaticales mencionadas y la frecuencia con la que cada morfema ocurrió en el habla que los niños escucharon. Estos hallazgos dieron un considerable apoyo empírico a un nuevo enfoque en teoría lingüística en una época en la que gran parte de la habilidad lingüística humana se consideraba innata, de tal manera que la adquisición y el conocimiento gramatical eventual que logran los hablantes nativos es determinado por estructuras mentales abstractas internas y es considerablemente no determinado por el input.

#### **4.4.3 La hipótesis del monitor**

Esta hipótesis planteada por Krashen<sup>262</sup> asume que el sistema lingüístico ya aprendido actúa como un monitor de lo que el estudiante produce. Dicho de otro modo, mientras el individuo aprende un sistema nuevo es capaz de producir solamente habla espontánea, el sistema aprendido revisa la producción o habla. Antes de producir una palabra, oración o sonido, el estudiante la revisa para detectar errores, y usa su sistema ya aprendido para corregirlos. La corrección por parte del mismo estudiante ocurre cuando el mismo usa el Monitor para corregir las frases o palabras luego de haberlas producido. Por estas razones se considera que el modelo monitor propiciaría un progreso inicial rápido en el aprendizaje en los adultos, comparado con el de los niños ya que aquellos tendrían la ventaja de poder usar este así llamado “monitor” al tratar de producir las estructuras de la lengua aprendida. Sin embargo, el autor ha detectado algunas dificultades que se podrían presentar al momento de usar el monitor, ellas serían:

- a. el tiempo para usar el monitor,
- b. el enfoque en la forma
- c. conocer la regla.

a. Tiempo: el individuo que está aprendiendo un nuevo idioma necesita tiempo suficiente para pensar y usar las reglas de manera consciente y efectiva. Una conversación normal, no da tiempo para pensar y usar la regla, para la mayoría de las personas es normal centrarse en el significado, más no en la forma de la frase o palabra a usarse, sin embargo en este caso ocurre lo contrario y la conversación se convierte en un intercambio poco fructífero y a veces difícil de entender.

---

<sup>262</sup> Véase: Krashen (1982: 22-27).

b. El enfoque en la forma: enfocarse el significado y en la forma y al mismo tiempo es muy complicado para quienes están tratando de producir un segundo idioma; los procesos mentales para llevar a cabo las dos acciones tardan más, además tratar de expresarse de manera correcta, pone un tanto nerviosa a la persona; por lo tanto, la conversación se tornará inusual.

c. Conocer la regla: El conocimiento y la aplicación de reglas al momento de hablar causan cierto problema debido a que la estructura del lenguaje es extremadamente complejo, por lo tanto las mismas no siempre son totalmente aprendidas

#### **4.4.4 Hipótesis del Input**

Esta hipótesis tiene gran importancia teórica y práctica ya que nos da pautas de cómo enseñar un nuevo idioma. Krashen asegura que el lenguaje se adquiere mediante la comprensión del input que se recibe, este input debe contener “i+1”, donde i simboliza nuestro nivel real de competencia y 1 equivale al siguiente nivel de competencia, el nuevo conocimiento, es decir un nivel un tanto más avanzado que el nuestro según el orden natural de adquisición. El nuevo lenguaje se comprende gracias a la información extralingüística o a la ayuda que se pueda recibir del contexto en el que el aprendizaje se desenvuelve.

Cabe destacar que esta hipótesis da gran importancia a la comprensión del lenguaje, por lo tanto se relaciona con la adquisición del lenguaje, más no con el aprendizaje ya que al momento de comprender el lenguaje adquirimos el mismo. Se entiende el lenguaje

cuando se capta el mensaje que se escucha más no cuando nos concentramos a analizar la estructura de la frase u oración.

Según ésta hipótesis la fluidez en el manejo de la lengua no se da de un momento a otro, si no emerge por sí sola, hay que darle un tiempo suficiente para que el aprendiz reciba la información, la comprenda y se sienta listo para su producción. Por supuesto que al inicio se cometerán errores, pero luego conforme el estudiante escuche y entienda más datos, estos errores se irán corrigiendo hasta alcanzar un mejor nivel<sup>263</sup>.

#### **4.4.5 La hipótesis del ‘filtro afectivo’**

A pesar de haber sido propuesta por Dulay and Burt en 1977, esta hipótesis llegó a formar parte de las 5 teorías de Krashen. Esta hipótesis tiene que ver con un tipo de factores que podrían influenciar en el aprendizaje de una segunda lengua, los factores afectivos actúan como un “filtro” el mismo que controla la cantidad de “input” que ingresa al cerebro de los aprendices. Las personas cuyo filtro afectivo sea alto no permitirán la entrada de la información que se pretende adquirir debido al bloqueo mental que produce que el estudiante utilice el input inteligible y por tanto no se produce la adquisición; por el contrario, quienes reciban un input inteligible que el estudiante pueda entender y tengan un filtro afectivo bajo, permitirán la entrada del conocimiento dentro de su dispositivo, como consecuencia, el aprendizaje será inevitable pues el órgano mental del lenguaje funciona

---

<sup>263</sup> Véase Krashen (1982: 20-23).

automáticamente como cualquier otro. Este enfoque natural está dentro de la concepción mentalista del lenguaje de Chomsky<sup>264</sup>.

Esta teoría además considera que las personas adultas adquieren un segundo idioma solamente si el medio les provee de un input comprensible y si sus filtros afectivos son lo suficientemente bajos que permitan la entrada del input. En esta teoría se considera que la motivación, la actitud, la ansiedad y la confianza en sí mismo son factores determinantes en la adquisición de la segunda lengua.

1. **Motivación.-** La motivación es uno de los factores más importantes en el aprendizaje de una lengua. Una grande motivación ineludiblemente ayuda para que la adquisición sea mucho mejor. Hay varios tipos de motivación. Por ejemplo, para Gardner and Krashen existen dos tipos de motivación, “integrativa” e “instrumental”. La primera permite que los aprendices de una segunda lengua se interesen en la lengua meta y ese interés les da la voluntad suficiente para participar en esa vida social. La segunda, solo ayuda a que los aprendices usen la lengua para aprobar algún examen, viajar a otro país o para ser promovidos en sus trabajos. Se habla también de motivación "instrumental" la misma que ocurre cuando la lengua es una necesidad práctica y la motivación "integrativa" misma que es parte de una persona cuando se adquiere una segunda lengua con la finalidad de integrarse a un grupo o identificarse con él, es decir por razones sociales.

2. **Actitud.-** la actitud hacia algo se puede definir como la manera de sentir y pensar acerca de ese “algo”. Una actitud positiva ayuda a que la adquisición de la lengua

---

<sup>264</sup> Krashen (1982, 30-31), Towell & Hawkins (1994).

sea eficaz, esta misma actitud permite un comportamiento positivo que ayuda y motiva a participar activamente, además la actitud positiva ayuda a tener la decisión de compromiso con lo que se está aprendiendo.

3. **Ansiedad.-** el temor que el estudiante experimenta en situaciones en las que debe usar la lengua meta, lengua de la cual no tiene un dominio total, es un factor fundamental que podría bloquear el aprendizaje de la misma. La ansiedad limita la facultad de procesar información nueva y en las diferentes fases del aprendizaje, influye de una u otra manera. En la fase del “Input” la ansiedad actúa como un filtro que impide que la información llegue al sistema del procesamiento cognitivo, Krashen (1982). Durante la fase del procesamiento de la información la ansiedad puede influir negativamente, tanto en la velocidad, como en la precisión y calidad del aprendizaje ya que la preocupación producida por la ansiedad lleva a la incapacidad de absorber palabras nuevas o entender determinados conceptos gramaticales. En la fase final o de “Output”, una vez más la ansiedad puede influir en la calidad de la comunicación en la lengua meta. Esto sucede debido a que la ansiedad impide el proceso de recuperación de las informaciones. García (2010).

4. **Confianza en uno mismo.** La personalidad es un factor muy importante en la adquisición de un segundo idioma, un rasgo de la personalidad es la confianza en uno mismo. El aprendiz que tiene mayor autoestima y confianza en sí mismo tiende a adquirir más y mejor la lengua meta debido a que su personalidad les permite aventurarse a usar la nueva lengua, esto les da oportunidad de practicar la misma lo que con el tiempo favorece la adquisición. Quienes no tiene esta característica, tendrán miedo de quedar mal o cometer

errores y preferirán no hablar, por ello, perderán la oportunidad de interiorizar el conocimiento por falta de práctica, esto inhibirá la adquisición de la lengua.

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. En teoría, las barreras afectivas, el aprendiz provocan un "bloqueo mental" el que no permite el procesamiento adecuado de los datos (o sea, adquiridos), aun cuando el aprendiz los entienda. La adquisición es óptima cuando el aprendiz es motivado, confía en sí mismo, y siente poca ansiedad.

#### **4.4.6 La teoría del aprendizaje vs. adquisición**

Hay dos estrategias diferentes que se usan para desarrollar el manejo de una segunda lengua.

**La adquisición.-** que es “un proceso inconsciente, similar al que utilizan los niños al adquirir el lenguaje”; se parece a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. Es, en dos sentidos, un proceso subconsciente: (a) las personas muchas veces ni se dan cuenta de que están adquiriendo una lengua y se sabe reconocer cuando se el lenguaje está bien usado y cuando no, aun cuando se desconozca la regla que se ha violado; (b) se concentra más en poder usar la lengua para comunicarse más no se centra en el uso en sí de estructuras. Es más, generalmente el aprendiz no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha internalizado, sin fijarse en ello, Krashen.

**El aprendizaje.-** que es “un proceso consciente, que tiene como resultado ‘saber sobre el idioma’ y viene luego de que se haya adquirido la lengua. Es saber acerca de una lengua, o conocerla formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de otros idiomas. Supuestamente, la corrección de errores ayuda al aprendiz a llegar a la correcta representación mental de una regla. Sin embargo, hay buenas evidencias que indican que la corrección de errores *no* ayuda a la adquisición subconsciente de otro idioma<sup>265</sup>.

Estas son los cinco enfoques sostenidos por Krashen, las cuales no se han podido probar exactamente, sin embargo han servido de base para que otros autores deriven otras teorías que también son importantes de revisarlas.

---

<sup>265</sup> Véase: Krashen (1982: 10-11).



## **5. Enseñanza de lenguas extranjeras**

### **5.1 La educación**

La educación es una actividad muy difundida alrededor del mundo, es así que está presente en todas las sociedades y en todos los momentos de la historia. Las sociedades primitivas no tenían ni maestros, ni escuelas como tampoco doctrinas pedagógicas, sin embargo, educaban a sus miembros de manera espontánea, es decir siendo modelos de acciones y reacciones de su rudimentaria vida social. En este contexto, a pesar de que nadie estaba consciente del acto educativo como tal y del esfuerzo educativo que la sociedad realizaba en cada momento, la educación existía como hecho. En las sociedades civilizadas contemporáneas la educación se da como una actividad que se hace de manera consciente, sistemática y planificada, es decir existen figuras como educadores instituciones educativas que realizan sus labores educativas basándose en teorías pedagógicas.

La educación constituye un fenómeno pedagógico que transcurre a lo largo de la historia de todos los pueblos en general, en los que diferentes circunstancias y factores de índole cultural y social han generado muchos cambios decisivos en la forma de concebirla e impartirla. Estos mismos factores han determinado sociedades diferentes –por así decirlo– más o menos cultas, más o menos avanzadas, más o menos religiosas, etc. Estos factores serían:

Situación general histórica de cada pueblo y de cada época. Es decir, la posición que la educación ha ocupado en los diferentes épocas de la historia, de tal modo que la educación europea del siglo XVII, en la que se dieron muchas guerras religiosas, es muy

diferente a la educación del siglo XIX, en que la historia se desarrolla de manera más pacífica.

La cultura. En cuanto en ella se destaquen por ejemplo la política o la religión, el derecho o la filosofía, han determinado el tipo de educación de la época. Así, tenemos que la educación clásica tiene carácter esencialmente político; la medieval, religiosa; la del siglo XVII, realista; la del siglo XVIII, racionalista, etc.

Estructura social. La educación ha sido diferente de acuerdo a las clases sociales a la que se ha dirigido. Por otra parte, la constitución familiar, la vida comunal y los grupos profesionales que han predominado en la sociedad han dado caracteres diferentes a la educación. Así la educación ateniense era solo para los hombres libres; la de la Edad Media, principalmente para clérigos y guerreros, la del Renacimiento para los cortesanos, etc. Por otra parte, las ocupaciones y vocaciones de las personas también han influido, por ejemplo en Grecia la educación constituía una preparación para el ocio, por ello para los atenienses la filosofía era considerada como la más noble de las materias, sin embargo en la actualidad, la doctrina del trabajo ha permitido que la educación tienda a ser más profesional y menos literaria y filosófica.

La orientación política. En este sentido, el momento histórico por el que han atravesado los pueblos han determinado que la educación sea de tipo imperial como en la Roma del siglo I o regional como en la Europa del siglo XIV, absolutista como en Alemania del siglo XVIII o revolucionario como en la Francia de la misma época, así será también su educación.

La vida económica. La educación es distinta, según sea la estructura económica de la época, su posición geográfica, su tipo de producción. Así, la educación primitiva era principalmente agrícola y ganadera; la del siglo XIV, gremial y la del siglo XIX, comercial e industrial. El capitalismo propicia la educación privada, mientras que un sistema económico fascista el Estado hace de controlador de la educación y la educación privada es muy limitada

A estos factores históricos hay que añadir los específicamente educativos y pedagógicos, como son:

Los ideales de educación, que están en relación con la concepción del mundo y de la vida de cada época. Al ideal caballeresco de la Edad Media corresponde la educación del noble; al ideal del Humanismo la educación del erudito.

La concepción estrictamente pedagógica, basada en las ideas educativas más importantes de educadores y pensadores de las diferentes épocas, así tenemos que la educación sensorialista de Locke es muy diferente de la idealista de Fichte; la educación naturalista de Rousseau, de la intelectualidad de Herbart; la educación pragmática de Dewey, de la cultural de Spranger.

La personalidad y la actuación de los grandes educadores son decisivas para la marcha de la educación: Sócrates y Platón, Lutero e Ignacio de Loyola, Comenio, Pestalozzi y Froebel son ejemplos, cada uno en su género, han aportado para encaminar de cierta manera la educación.

Las reformas con que han aportado algunas autoridades públicas, entre ellas tenemos las llevadas a cabo por Federico el Grande en Prusia, por Napoleón en Francia, por Horacio Mann en los Estados Unidos, por Sarmiento en la Argentina, etc., todas ellas de cierta manera han transformado radicalmente la realidad educativa.

Finalmente, las modificaciones de las instituciones y métodos de la educación, como las de Ratke y Basedow en tiempos pasados o las de Montessori y Decroly en el nuestro, son también decisivas para la historia educativa.

De esta manera, podemos ver como la educación ha sido influida por un conjunto de factores de todo género e índole. Pero, a su vez, debemos también notar que la educación ha influido también en todos ellos. La educación ha sido factor determinante para la consolidación de cambios esenciales, es así que siempre, que se ha querido realizar grandes cambios en la vida de la sociedad o del Estado, se ha acudido a la educación para ello. Así ocurrió, por ejemplo, con la Reforma religiosa en el siglo XVI<sup>266</sup> o con la Revolución francesa en el XVIII<sup>267</sup>. Lo mismo puede decirse de la cultura. Las grandes conquistas de la ciencia, como las realizadas después del Renacimiento con Galileo y Copérnico, con Bacon

---

<sup>266</sup> Véase. Castellote & Castellote (1997). Esta obra abarca todos los acontecimientos de la época de la reforma. Véase también Casanova 1991.

<sup>267</sup> Cfr. Hernández, J. (2011), En Puellas, M., (2014:50-51) existe información acerca de la influencia de la Revolución Francesa en la educación pública española-la cual debería ser abierta a todo y controlada por el estado-, señalando los grandes hitos de los cambios a la supresión de los diezmos eclesiásticos y nacionalización de los bienes de la iglesia (1789), promulgación de la Constitución Civil del Clero(1790), aboliciones de las congregaciones religiosas (1792) y supresión de las viejas universidades (1793). Cabe indicare que el aspecto decisivo para la educación pública fue la nacionalización de los bienes eclesiásticos que llevó a encargar al estado la educación. Se señala también al proyecto de Condercet como el que influyó mayormente en el cambio educativo en España. En Del Pozo, M., Escolano, A., Gómez, F., Ossenbach G., Puellas, M., Ruiz, J.Sanz, F., Tiana, A., (2005), se resume las consecuencias de la Revolución Francesa en: consagración dela era de la educación estatal, Disolución del monopolio de la iglesia y aceleración de la desacralización de la sociedad, Incremento de los problemas educativos, Alteración de los horizontes culturales a consecuencia de la declaración de la educación como derecho de todos.

y con Descartes, sólo tienen arraigo y permanencia mediante la acción educativa. Así se establece en suma un movimiento de acción y reacción entre la sociedad y la educación, y entre ésta y la cultura, que dan continuidad y estabilidad a la historia de los pueblos.<sup>268</sup>

Para Immanuel Kant la educación “es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (2003,34), en realidad la educación es un hecho muy complejo, amplio y difícil de definir, pues por educar se han entendido muchas cosas y se han vertido varias definiciones de las cuales han surgido también muchas preguntas como por ejemplo ¿qué es moral y qué no?, ¿qué es educar para la madurez?, ¿cuándo se es maduro y se es maduro socialmente?, ¿qué es vivir con eficacia?, ¿qué es cambio positivo?, ¿qué es vivir con dignidad humana?<sup>269</sup>, entre otras, que dan para reflexionar muchísimo sobre los que significa el hecho educativo, y que nos lleva a compartir la idea de Kant de que la educación es uno de los “descubrimientos más difíciles” y del que a pesar de los años aún se discute aunque muchos existen personas que consideran que la educación es un asunto que no merece gran importancia frente a la economía, la política, el arte o la ciencia, sin darse cuenta que la educación es y debe ser el pilar fundamental de toda sociedad.

La mayoría de autores coinciden en que la educación es un hecho inherente a la persona humana<sup>270</sup>, una de las cuestiones que de manera muy amplia se preocupa de los seres humanos, ya que es la única que puede ser objeto de educación. Mucho se ha discutido sobre este tema, desde épocas muy tempranas de la humanidad, considerando su

---

<sup>268</sup> Cfr. Luzuriaga, L. (1997:8-9), Mayer (1960: 25-27).

<sup>269</sup> Cfr. Suárez, R. (1978: 15-17) son algunas de las preguntas que el autor plantea en torno a las dificultades que presentan las diferentes definiciones de educación dadas por diversos autores. Von Cube (1981: 12-13).

<sup>270</sup> Cfr. Suárez, R. (1978). Véase: Delval, J. (1990), Kant (2003), Mayer, F. (1960), Von Cube (1981).

enfoque, sus fines y objetivos y sobre todo tratando de dar una definición certera de lo que constituye el hecho educativo.

En cuanto a su definición cabe acotar que muchos autores y pensadores de todos los tiempos y corrientes<sup>271</sup> nos han enriquecido con sus grandes ideas acerca de la misma, esto ha dado como resultado que tengamos variadas definiciones, las que han ido evolucionando y cambiando de acuerdo a la época. A decir de Platón (427-347 a C), la educación es un arte por el que los jóvenes actúan en concordancia con lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido señalado como tal por quienes eran considerados sabios y más experimentados ancianos. Así mismo señala que para que la educación sea buena debía dar al cuerpo y al espíritu toda la belleza y toda la perfección posibles. Para Sto. Tomás (1225-1274), educador escolástico, la educación constituye el paso de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud. Rousseau (1712-1788), también nos da un gran aporte, para él la educación es un arte, por medio del cual se educa a los niños y se forma a los hombres; Horace Man (1796-1859) por su parte consideraba que la educación era un placer de mucha calidad y de infinita cantidad, al cual solo se podía llegar a través de ella; en cambio para Herbert Spencer (1820-1903), es el arte de construir, de formar adecuadamente, su objetivo era formar el carácter de las personas mientras que para . Para Thomas Henry Huxley (1825-1895) la educación consistía en instruir el intelecto mediante el conocimiento de las leyes de la naturaleza, las cuales abarcaban a más de los objetos y sus fuerzas, el ser humano y sus usos como también la modelación de los sentimientos y de la voluntad que los lleve a un apasionado y serio deseo

---

<sup>271</sup> Platón, idealista; Herbert, realista; Rousseau, naturalista; Dewey, experimentalista, son algunos de los pensadores que desde su corriente han definido la educación.

de vivir y actuar en concordancia con esas leyes. Wilhem Dilthey (1833-1911) entiende la educación como una actividad planeada por medio de la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo. Tenemos también la definición de John Dewey (1859-1952), para quien la educación constituye una reconstrucción de la experiencia que da significado a nuestra existencia y nos ayuda a encaminarnos hacia futuras experiencias. Otro aporte importante es el de García Hoz (1911-1998), quien nos trae el concepto de educación personalizada y para quien educar es perfeccionar intencionalmente las potencias específicamente humanas. A continuación, es necesario puntualizar la idea de Richard Stanley Peters (1919-2011), quien considera a la educación como un conjunto de aspectos que no solo tienen que ver formación, sino algo más integral que abarca dominar ciertas prácticas, conocer principios y aprender diferentes cosas, lo que conduce a considerar diferentes procesos educacionales que serían: entrenamiento, instrucción y aprendizaje.<sup>272</sup> Si analizamos a Edgar Faure (1908-1988) vemos que para él la educación es un proceso cultural en pos de la manifestación y desarrollo de todas las virtualidades del ser y de la sociedad.<sup>273</sup> Finalmente, para Paulo Freire (1921-1997), para quien la educación es llegar a estar críticamente consciente de nuestra realidad personal a fin de que podamos actuar de manera efectiva sobre ella y sobre todo lo que nos rodea, es decir conocer el mundo eficazmente para tener la capacidad de enfrentarlo<sup>274</sup>. Así vemos que en cada época, cada autor ha aportado con su definición, cada uno de ellos ha reflexionado sobre el hecho educativo dándonos su pensamiento sobre lo que debería ser la educación, en qué se debe enfocar, a donde nos debería conducir y cuál sería el fin de la misma.

---

<sup>272</sup> Véase Mayer, (1960: 24), EUNED (1994: 220-222).

<sup>273</sup> Véase Faure, (1973).

<sup>274</sup> Véase Freire, (1969).

Para tener una definición un tanto más acertada es conveniente referirse al origen de la palabra educación, la cual proviene del latín *educare*, que significa criar, alimentar, nutrir; y de *educere* (*exducere*), que quiere decir conducir, llevar, sacar fuera. Conuerdo con Nassif en que en el hecho educativo existen dos fuerzas complementarias, la una interna y la otra externa<sup>275</sup>, mientras la una nutre de conocimientos e interioriza los objetivos propuestos, la otra trata de guiar para hacer que los conocimientos se encaucen de manera correcta y se obtenga un resultado equilibrado que se traduciría en un ser con conocimiento pleno de las cosas de tal manera que sea capaz de tomar sus propias decisiones y sobre todo que pueda enfrentar las situaciones que el mundo le plantee, en esto coincido con Freire.

En definitiva, la educación viene a ser la acción que un adulto ejerce sobre un niño o un joven, con la finalidad de ayudarlo a alcanzar su desarrollo físico, intelectual y moral como también aumentando su evolución natural hacia el máximo grado de integración posible con el medio en el cual se desenvuelve durante toda su vida. En síntesis la educación tiende a conducir a los individuos a la búsqueda de metas que perfeccionen su vida, haciendo uso de sus propias capacidades y reconociéndose como seres capaces de forjarse su propia felicidad, pero también en la búsqueda de valores que permitan acrecentar sus responsabilidades sociales e individuales que son propias del ser humano.

## **5.2 Fines de la educación**

---

<sup>275</sup> Vease: Nassif. R. (1858).

Mucho se habla de la importancia de la educación, se cree que es el camino para la superación de problemas económicos, o la forma de conseguir profesionales probos que resuelvan problemas de diversa índole o ciudadanos competentes para desempeñarse en la administración pública. También se dice que la educación sirve para la formación de valores en niños y jóvenes y en general, se espera que la educación forme a los jóvenes para que puedan enfrentarse a la vida. Así mismo se ha escrito mucho sobre los fines de la educación; en estos escritos se han expresado diferentes criterios y enfoque de la educación y de acuerdo a ello se han definido los fines de la misma, estos mismos enfoques han dado paso a la creación de leyes de educación que expresan los fines de la misma.

Ya se dijo anteriormente que el hecho educativo es propio de dirigirlo a los seres humanos, el ser humano es el único ser susceptible de educación. En la idea de Kant los planes educativos deben responder no solo a lo real sino también a lo deseable y lo deseable es la humanización, en este sentido, los fines de la educación deberían enfocarse a definir los perfiles de la humanidad que se aspira y con ello, elabora los fines educativos.

Los fines educativos han sido ampliamente discutidos por varios pensadores y educadores desde hace mucho tiempo, Mayer (1960), por ejemplo se refiere a los fines de la educación en la historia de la civilización, mencionando los fines de la educación en relación a las diferentes épocas. En la civilización hebrea por ejemplo, la educación tenía un sentido muy religioso, que le debía permitir a la persona convertirse en un guía espiritual y maestro conocedor de los preceptos religiosos y la naturaleza y del destino del hombre. En Atenas, en cambio, las personas se educaban para ilustrarse de manera racional, para

ser ciudadanos y para el militarismo como también para la gimnasia,<sup>276</sup> mientras que la filosofía subordinaba a la religión. Roma, por su parte, encaminaba a sus individuos a ser ciudadanos sobrios y moderados en sus costumbres, con valores cívicos muy arraigados y muy perseverantes, es decir, la educación moral, cívica y religiosa<sup>277</sup>. En la edad media, por otra parte, la educación tuvo un corte muy religioso, por ser la iglesia la que principalmente la que se encargaba de impartirla<sup>278</sup>, al impartirse educación religiosa, primaron las cualidades espirituales, a tal punto que se creía que la vida era una preparación para el más allá y en virtud de eso se educaba para prepra al hombre para el más allá. En cuanto a las ciencias, se las consideraba las más importantes en el campo del saber, pero se subordinaban a la teología.

Más durante el Renacimiento, se cambió el ideal de la educación, para enfocarla más en las capacidades naturales del hombre y se promovía el individualismo. El hombre culto de este período sabía hablar varios idiomas. Finalmente, en la época moderna se da gran importancia a los fines científicos de la educación y a decir de Thorndike la misma se basa en la psicología y la bilogía<sup>279</sup>

De la misma manera en Mayer (1960) se habla de los fines tentativos de la educación desde tres instancias diferentes en épocas diferentes: la Comisión de

---

<sup>276</sup> El origen de la educación en gimnasia y deportes se da en Grecia, específicamente en Atenas. Cfr. Zagalaz, M. (2001:21:24) nos refiere a Grecia como la cuna de la cultura occidental, de donde se toman algunas de las primeras referencias en los saberes filosóficos, matemáticos o médicos, como también de la gimnasia. En Educación Física. Cuerpo de Maestros. Temario Para la Preparación de Oposiciones (.16:18). también se refiere a los tipos de ejercicios en general, que también se originaron en Grecia. Cfr. También, Manacorda, M. (1987:63-75).

<sup>277</sup> Véase: Manacorda, M. (1987: 115).

<sup>278</sup> Cfr. Cams, T (1991: 29).

<sup>279</sup> Cfr. Mayer, (1960: 28-29).

Reorganización de la Educación Secundaria (1918), la National Education Association (1933) y la Comisión de Política Educacional (1938) los que en resumen tiene que ver con el desarrollo y crecimiento de la persona en los ámbitos personales, morales, profesionales, económicos y cívicos.

El mismo Mayer (1960) resume en quince los objetivos de la educación, que son los siguientes: reflexión, aprecio por la cultura, desarrollo del espíritu creativo, comprensión y aplicación de la ciencia, distinción entre el método científico y la tecnología, contacto con las grandes ideas, los valores morales y espirituales, las técnicas básicas, la eficiencia profesional, la educación efectiva, la ciudadanía efectiva, la salud mental, el desarrollo de intereses permanentes, la obtención de la paz y el perpetuo renacimiento del hombre. Todos estos fines, como se puede apreciar, tienen que ver con el crecimiento de la persona y su desarrollo en todos los ámbitos de la vida y siempre tendiendo a un modo de vivir de calidad<sup>280</sup>.

Por otra parte, Lemus (1969), luego de recoger y resumir las ideas de muchos autores en cuanto a los fines de la educación, concluye que los fines de la educación serían culturización, socialización, evolución y moralización, los cuales en sí, de acuerdo a éste autor, se complementan unos a otros para juntos llevar al hombre a la perfección que según él, sería la suprema finalidad de la educación.

La culturización. Constituida por el lenguaje, las herramientas, las costumbres, medios de comunicación, producción, instituciones, ideales, etc, forman parte del ambiente

---

<sup>280</sup> Cfr Mayer (1960: 28-34).

humano quien luego de nacer se incorpora poco a poco a la cultura a la vez que la comprende y se vale de ella para la convivencia y supervivencia, aportando al acrecentamiento y perfeccionamiento de sus medios.

La socialización. El hombre es considerado un ser social, no puede vivir aislado, vive con y para el grupo con temores, ideales, capacidades y limitaciones. El propósito de la educación es transmitir la cultura y sobre todo mejorarla, para ello se deberá tomar en cuenta, el pasado y el presente y el mundo que se desea para vivir y convivir en grupo. El grupo lucha por sus ideales a fin de que o existan diferencias, esto supone un mayor efecto si existe dominio de los instrumentos culturales, ya que les da la posibilidad de una mejor supervivencia y mejora del individuo y como consecuencia de la raza, del grupo, de la especie y de la sociedad en general.

La evolución. Como ya lo sabemos, nada está totalmente dicho ni totalmente hecho, los nuevos elementos de juicio y de acción, son el resultado de valoraciones y revisiones del conocimiento existente. La educación debe propender la evolución, esto solo se logra mediante la educación que como proceso social acorde con la evolución científica trae cada vez más inventos y mejoras, por ello, los individuos deben prepararse para enfrentar los retos que traiga la evolución con inteligencia, amplitud y flexibilidad.

La moralización. Un grupo se rige a ciertas costumbres y valores, mismos que deben ser elevados, y se transformen en patrones de comportamiento que estimulen y condicionen la actuación y desenvolvimiento social de los individuos. El objeto de la educación es mejorar y universalizar el ambiente a fin de que los valores sean cada vez más

eternos y generales. Los individuos deben aprender a reconocer esos valores morales y vivir con ellos a fin de no dañar a los miembros de su grupo. La moral, no se aprende por repetición ni por teoría, se aprende por la acción consciente y su aceptación voluntaria, con ello se logrará que el individuo sienta la necesidad y el deseo de actuar moralmente<sup>281</sup>.

En las siguientes líneas me referiré a lo que otros autores consideran como fines de la educación con las que me identifico y que he considerado importantes hacer referencia, inicio con la acotación de Martin (2006: 58)

si educar es humanizar, la cuestión de los fines de la educación remite a la definición de los perfiles de esa humanidad a la que se aspira

con lo que, siguiendo a Martín si el problema debe ser resuelto en las aulas, en las que debe proponerse una educación integral del ser humano que propicie la formación de seres que respondan a los ideales en los que la libertad individual y la integración social sean recíprocas con las ideas de felicidad y de convivencia. Sin embargo, para enfocar este tipo de educación, es necesario que sepamos a ciencia cierta las características del ser humano que queremos como resultado de la educación como también las diversas dimensiones humanas que se deberían considerar para diseñar las acciones educativas, lo cual a decir del autor, no es sencillo, pero que lo sintetiza en la reflexión de cuatro palabras que tendrían sentido para definir los fines de la educación, ellos son: conocer, manejar, valorar y participar.

---

<sup>281</sup> Cfr. Lemus (1969: 178-182).

Whitehead, filósofo de la ciencia y de la educación<sup>282</sup> de principios del siglo 20 defiende la educación para la sabiduría a la que no se puede llegar sin tener cierta base de conocimientos, pero es factible tener sólo información y permanecer carente de ella; por ello uno se debe considerar uno de los principales objetivos de la formación la intelectual. Para Whitehead, es necesario que se distinga entre erudito y sabio, el primero ha estudiado varias materias, por lo tanto conoce ampliamente las mismas, mientras que, la persona sabia o culta a más de poseer esos conocimientos, sabe usarlos, los domina en función de los valores más altos del género humano, como son: la creatividad, la tolerancia, la veracidad, la justicia.

Whitehead defiende también la práctica educativa, para lograr la aprehensión del conocimiento y la obtención de hábitos intelectuales, los cuales se logra no solo con la recitación de palabras, sino con la práctica, así al tiempo que se educa, utiliza lo aprendido que hace que la educación sea un proceso activo el cual comprende conocimiento, eficiencia e interés. En palabras del autor:

La educación es la adquisición del arte de utilizar los conocimientos. Es un arte muy difícil de impartir...lleva implícito el problema de mantener vivo el conocimiento, de evitar que se vuelva inerte (Whitehead, 1957:20).

Para que la educación sea una actividad creativa y provechosa, nos dice el filósofo inglés, debemos de esforzarnos por evitar la fatal desvinculación de las asignaturas con la

---

<sup>282</sup> En Hernández, F., (2004) la autora le atribuye estos dos calificativos debido a la trascendencia del autor en los dos campos.

realidad ya que dicha ruptura no le permite vitalidad a ningún programa moderno de estudios y asevera que sólo hay una materia para la educación y es la vida en todas sus manifestaciones. Al no poder poner la vida dentro de un plan de estudios es necesario mostrar la relación de cualquier disciplina educativa con las diferentes expresiones de vida. Esta propuesta acerca del sentido vital con el que debemos emprender la teoría y la práctica educativa se ve afianzada en nuestros días con los argumentos de Delors (1996), quien expresa que es necesario concebir la educación como un todo que implica aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Según Whitehead, la educación actúa como una guía del individuo hacia la comprensión del arte de vivir al cual se llega mediante la sabiduría; por esta razón, la educación debe fundamentarse en la ciencia, el arte, la religión y la moral.

Otro pensador y destacada personalidad en el ámbito de la Psicología y educación que ha aportado en cuanto tiene que ver con los fines de la educación es Delval<sup>283</sup>, para quien se debería educar para la democracia ya que la democracia no es un estado en el que se permanece sino que es un ideal que en que los individuos son autónomos, con capacidad para analizar de manera razonable las situaciones sociales, hacer uso de la crítica para compararlas y elegir entre ellas las que sea más convenientes para el bienestar no sólo propio sino de todos en general, es por esto que la democracia está directamente relacionada con la educación, no es posible para un ciudadano defender sus derechos de una manera adecuada si no existe de por medio dicha capacidad de selección que permite decidir fundamente de entre las opciones que se nos presenten.

---

<sup>283</sup> Véase García & Merchán (2002).

Más concretamente, Delval señala unos ideales y objetivos de la escuela que consistirían en dar una educación cuya formación permita adquirir los elementos esenciales de la cultura humana, lo cual supone familiarizarse con la ciencia natural y social y con la historia de la especie humana. Igualmente con las producciones artísticas y las distintas formas de creación. Ha de iniciarse también en los elementos de la tecnología y el trabajo como formas de actuación y transformación de la realidad como también, propicie la felicidad y un desarrollo armonioso para así convertirse en personas con los conocimientos necesarios, para insertarse en la sociedad de un modo productivo, que sean ciudadanos dispuestos a cooperar con los demás, a ser entes activos en la sociedad, capaces de elegir gobernantes cuyas aspiraciones sean la justicia, la libertad, la paz y tranquilidad para la ciudadanía. Por otra parte, considera que para lograr una educación en o para la democracia, la educación tendría que pasar por una tercera revolución, que debería producirse en la escuela a fin de alcanzar una escuela democrática y una en la que se aprenda lo que se enseña y se aprenda a aprender, a investigar, a resolver situaciones nuevas. Se argumenta en Durkheim para quien la educación constituye la socialización sistemática de la generación joven. La educación consiste, pues, en socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran unas características parecidas a las de los miembros adultos de esa sociedad<sup>284</sup>.

Los fines de la educación vistos desde las ideas de los autores antes mencionados en términos generales se refieren al mejoramiento de la sociedad en general, a generar actividades y esfuerzos por llegar a la excelencia de la humanidad, a buscar la esencia del hombre y con ello lograr una sociedad más justa, más humana, una sociedad en la que se

---

<sup>284</sup> Cfr. Delval (2013), Delval (2012), Delval (1990).

pueda vivir y convivir. En ese sentido y para lograr los fines educativos hay que tomar en cuenta que todo fin debe ser conectado con una serie de objetivos o propósitos para los cuales se elabora un plan formativo y hacia ellos se deben encaminar las acciones educativas que se realicen.

### **5.3 Breve historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras.**

Antes de hacer referencia a los métodos que a través de los tiempos se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante realizar una breve síntesis sobre la evolución de la metodología en ese campo, el cual ha tenido un largo recorrido y ha sufrido grandes cambios según lo veremos. Partiendo del humanismo y hasta la actualidad, varios han sido los pedagogos, lingüistas, humanistas y estudiosos que han sido partícipes de esta evolución; así mismo, en cuanto a métodos utilizados, los mismos han sido muy diversos.

De acuerdo con Martín (2009), el siglo XX es el inicio de la revolución metodológica en cuanto tiene que ver con la enseñanza de lenguas extranjeras. El inicio del estudio de las lenguas extranjeras, y como consecuencia la perfección metodológica surgió durante el renacimiento en Europa, los factores que influyeron para este suceso fueron el humanismo, el auge de las nuevas lenguas modernas, el comercio, y la difusión de las ideas.

La enseñanza de lenguas extranjeras, se inicia con la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, obra de mucha importancia por ser la

primera gramática de una lengua romance.<sup>285</sup> En cuanto a la enseñanza de lenguas, la enseñanza del latín y el griego fue exitosa, pues eran el requisito para entrar a la biblioteca. Los humanistas encaminaron sus estudios hacia la filología clásica y tanto el latín como el griego fueron las lenguas que permitieron acceder a las fuentes de la cultura. Se estudia a Cicerón y con ello se profundiza el estudio de las lenguas muertas. En lo referente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas se puede decir por una parte que la misma se enfocó en las lenguas clásicas como el latín, el griego y el hebreo, de las cuales el latín cobró más importancia; con lo que se puede hablar de un renacimiento de aquellas, y, por otra, que en ésta época se sentaron los cimientos de las lenguas modernas ya que existió un gran desarrollo de las lenguas maternas. Los humanistas enseñan las lenguas con énfasis en la gramática, misma que se practica mediante la lectura de los autores clásicos y en esos mismos textos. Un ejemplo es Vittorino da Feltre, quien pedía a sus estudiantes leer las obras de Virgilio, Omero, Cicerón y Demóstenes (Garín 1976:139-140), citado por Breva-Claramonte M. (2000:10). De manera muy sintética se puede decir que en esta época la pedagogía lingüística en esta época instauró nuevas gramáticas como también nuevos métodos de aprendizaje de lenguas basados en el estudio de autores clásicos<sup>286</sup>.

Es necesario mencionar a Guarino de Verona (1374-1460)<sup>287</sup>, el italiano considerado como el gran impulsor de la reorientación de la enseñanza de lenguas clásicas

---

<sup>285</sup> Véase: Meyer, A., (2007: 3), en esta obra se dice de la obra de Nebrija que fue el peor fracaso de su vida, pero luego se recalca que esta misma obra lo hizo muy famoso como el “príncipe de la romanidad” varios años más tarde. Véase también Nebrija, A (2012), según este texto, esta obra tiene mucha importancia.

<sup>286</sup> Cfr. Breva-Claramonte (2000:9).

<sup>287</sup> En La lingüística española en la época de los descubrimientos: actas del Coloquio en Honor del Profesor Hans-Josef Niederehe, Tréveris 16 a 17 de junio de 1997, el año de nacimiento de Guarino de Verona no coincide, se lo hace constar como en 1370, pero en la mayoría de las fuentes consta en 1374.

en los albores del Renacimiento<sup>288</sup>. Como discípulo de Crisolaras, el primer griego que enseñó en Italia y por ende luego profesor de griego en Florencia, Venecia y Verona. Este personaje, fue quien enfatizó el valor de la lengua y la cultura helénicas y latinas como también insistió en la necesidad de conocer la gramática y la retórica<sup>289</sup>. Sus *Regulae grammaticales* (antes de 1418) constituyeron el prototipo en el que se basaban las gramáticas de los humanistas.<sup>290</sup>

Como ya se mencionó anteriormente, la obra de Nebrija (gran filólogo) es de invaluable valor en esta época. Nebrija (humanista 1441-1522) fue orador, escritor, filósofo, estudioso, político y pedagogo de la Roma Antigua, se sitúa dentro de los pedagogos más importantes y destacados del humanismo español<sup>291</sup>. Su obra, *Gramática de la lengua castellana*<sup>292</sup>, constituye la primera gramática de una lengua romance así como el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera<sup>293</sup>.

Otro humanista de gran trascendencia fue, sin lugar a dudas, Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580). En su obra *Latino de repente*, expresa ciertos aires renovadores en cuanto a la enseñanza del latín, entre ellos, el uso de la lengua vernácula y la aplicación de

---

<sup>288</sup> Breva-Claramonte (2000:10).

<sup>289</sup> Luzuriaga, (1997:102).

<sup>290</sup> Cfr. Breva-Claramonte (2000:10).

<sup>291</sup> Véase: Esteban & López (1993).

<sup>292</sup> La gramática de Nebrija marca el inicio de la enseñanza del español como lengua extranjera y aunque su objetivo principal no es la enseñanza del español como lengua extranjera, en el capítulo quinto menciona a los extranjeros (denominándolos tercer género de ombres) como destinatarios de su gramática: “Como diximo en el prólogo desta obra (...) agora en este libro quinto siguiendo el orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercer género de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de nuestra lengua. Cfr. Nebrija A., (1976). Madrid. (Prólogo al libro quinto)

<sup>293</sup> Véase: Sánchez (1992).

un método parecido al actualmente usado en la enseñanza de lenguas<sup>294</sup>. Considerado un humanista de gran erudición; se desempeñó como profesor de poesía, griego, oratoria y retórica, impartió también gramática. Como pedagogo, planteó su método educativo, facilitador del aprendizaje: en el que el maestro es la guía para que el alumno alcance su nivel de aspiración y la memoria es pieza fundamental para el aprendizaje y la lengua vernácula es el motor<sup>295</sup>.

Al citar los humanistas que se sintieron atraídos por la enseñanza de las lenguas no se puede dejar de lado a Juan Luis Vives (1490-1540). Su plan de estudios y método se encuentran en la obra *De ratione studii puerilis* en la que se explica el aprendizaje de la lectura, escritura, la sintaxis, las flexiones, la redacción, la selección de autores clásicos y el rol de la memoria y los apuntes en el aprendizaje de lenguas; la utilización del latín hablado en clases juega un rol trascendental y aunque no considera necesaria la traducción, se la debe usar en los ejercicios de composición. En su método se ve también una amplia práctica escrita de fábulas, proverbios, etc. y las reglas gramaticales son necesarias pero no se debe exagerar en su uso. Según Vives, es importante que el niño se inicie desde temprana edad en el aprendizaje de las lenguas. En cuanto al maestro, debe ser una persona que utilice la lengua de manera correcta, sea paciente y trate a los niños de manera adecuada<sup>296</sup>.

También es importante mencionar a Pedro Simón Abril (1530-1594) para quien la enseñanza del uso correcto de la lengua y la gramática contaban entre sus principales ideas

---

<sup>294</sup> Cfr. Albiñana; (2000:25).

<sup>295</sup> Véase: Martín y Nevado (2009), Martín (2009).

<sup>296</sup> Cfr. Brevia-Claramonte (2009: 27:50).

pedagógicas. Según Abril, las ciencias debían explicarse en la lengua del pueblo, así las mismas se acercarían al uso común del pueblo. La obra pedagógica en la que se destaca su interés por el cambio es *Apuntamientos de cómo se deven reformar las doctrinas y la manera de enseñallas*.

Su vasta cultura y las batallas libradas en los campos de la filología, filosofía e historia, le dan el crédito a Lorenzo delle Valla (1407-1457), de ser considerado como el personaje más característico del espíritu innovador del humanismo italiano en el siglo XV<sup>297</sup>, en su *Elegantiae latinae linguae*<sup>298</sup> propone que los escritos sean en un latín rico y elegante que se asemeje al latín de Cicerón y de Terencio<sup>299</sup>, por ello, con la finalidad de cumplir el ideal de Valla, los humanistas cuidan de manera especial la selección del vocabulario y frases, las que deben guardar la elegancia y pureza clásicas<sup>300</sup>. Esto en muy breves líneas se ha considerado como el primer momento en la evolución histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un segundo momento sería el siglo XVII, considerado como la época del nacimiento del realismo pedagógico<sup>301</sup> época a la que se le debe el hecho de haber

---

<sup>297</sup> Cfr. Arellano (1979:116).

<sup>297</sup> Las *Elegantiae latinae linguae* se convirtieron en un manual de estilo muy popular en aquel entonces (XVI y XVII).

<sup>298</sup> Terencio es considerado un gran comediógrafo latino, se dice que es el más grande después de Plauto. Es el autor de seis comedias en verso consideradas durante mucho tiempo como modelo del latín más puro, conversacional, agradable y directo. Su obra, estudiada y analizada a lo largo de la Antigüedad, fue de gran importancia e influencia en la educación romana y más tarde en el teatro europeo como fundamento de la comedia moderna de costumbres.

<sup>299</sup> Cfr. Brevia-Claramonte (2000: 11).

<sup>301</sup> En el Siglo XVII surge el Realismo Pedagógico, movimiento pedagógico que se oponía al humanismo, se produjo en los países influidos por la reforma. Este movimiento supuso una notable transformación en el terreno educativo. Esta nueva corriente demanda el conocimiento de las cosas y no sólo de la palabra

terminado con el formalismo metodológico y el intelectualismo enciclopédico que no permitían que los alumnos sean críticos; para el realismo pedagógico, la observación y la experiencia eran pieza fundamentales del saber y por ello sentó las bases del rigor disciplinario mental dados por la experimentación y la verificación. En el campo de la enseñanza de las lenguas fue el quien concedió a las lenguas vernáculas su función vehicular como instrumento de expresión y enseñanza.

Entre los representantes para ésta época se consideran Wolfgang Ratke (1571-1635) teólogo y educador Alemán, a quien Comenio denominó el Bacon de la pedagogía ya que fue el quien descontento con la metodología usada para la enseñanza de lenguas en 1612 en su Memorial de reforma educativa se compromete a crear un método universal para enseñar las lenguas, las artes y las ciencias de una manera rápida y universal. Tres puntos se consideraban en este memorial: fundar escuelas en las que se use su nuevo método para enseñar las lenguas muertas y modernas de una manera rápida; establecer una escuela para la enseñanza de todas las ciencias y artes en lengua materna; e introducir en toda Alemania un solo gobierno, una unidad religiosa y una lengua común.<sup>302</sup> Como educador, basó su didáctica en el método natural; pretendía que tanto las lenguas como las artes se enseñen usando una didáctica fácil. Su ideal pedagógico planteaba que el estudio se lo realice basándose en una enseñanza que respetara el orden natural, fundamentándose en la graduación y el ejercicio práctico frecuente con la finalidad de suavizar el esfuerzo de los profesores y estudiantes, prescindiendo de la memoria, lo cual desarrollaría la inteligencia;

---

como había sido hasta el momento. El Realismo Pedagógico hace referencia a la formación para conocer el mundo exterior, los fenómenos naturales y los hechos sociales mediante la formación adquirida a través de las lenguas y la literatura clásica. El realismo pedagógico no se ocupa solo de conducir el conocimiento de las cosa, sino de que se haga uso de aquello que se aprende.

<sup>302</sup> Véase: Martín, & Nevado (2009), Martín (2010), Martín, (2009).Roig, (2006: 207-208).

la fijación del conocimiento debía ser a través de la repetición y la lengua materna debía ser un recurso insustituible. Para Ratke, los premios y los castigos no funcionaban por ello, en esta metodología debía eliminárselos, lo comprendido no debía memorizarse y finalmente para adquirir un conocimiento se lo debía hacer a través de los sentidos, de manera empírica. La enseñanza se debería dar en la lengua materna y luego se estudiaría otras.<sup>303</sup>

Otro representante muy importante en la enseñanza de lenguas de ésta época es Juan Amós Comenio (1592-1671). Creador de la escuela Vernácula destinada al dominio de la lengua nativa.<sup>304</sup> Como representante de éste periodo, dedicó mucho de su tiempo y esfuerzo al estudio de cuestiones pedagógicas. Su obra *Janua linguarum reserata*, obra de carácter práctico, principalmente didáctico, destinada a enseñar el latín es una obra pictórica que ilustra palabras que se refieren a objetos, obra de la que se puede decir que constituye el primer diccionario enciclopédico<sup>305</sup>. Comenio hizo hincapié en la necesidad de enfatizar la enseñanza de las lenguas maternas, de las segundas lenguas y de las lenguas de los países aledaños; su enseñanza se la debía realizar mediante un método diseñado para satisfacer necesidades básicas de comunicación<sup>306</sup>. Por ello creía que las palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas y por ello su aprendizaje debía ir a la par con la experiencia de las cosas. La enseñanza de la lengua debía empezar con frases sencillas y objetos con los que los estudiantes se vean más familiarizados, para luego, avanzar poco a poco con frases cada vez más complejas e incluir objetos menos usuales; no se debe empezar por la gramática, por ello, se debe presentar primero los ejemplos y luego las

---

<sup>303</sup> Cfr. Saavedra R (2008: 140).

<sup>304</sup> Cfr. Saavedra R (2008: 35).

<sup>305</sup> Cfr. Hosto et all.(1991: 194).

<sup>306</sup> Cfr. Kettemann, B., (1997: 176).

reglas gramaticales las cuales deberían tomarse de autores conocidos. A Comenio se le debe el apareamiento de un nuevo método en la enseñanza de lenguas extranjeras: el método cíclico de la instrucción en el que no importa si se repiten contenidos en cada grado o curso, sino la forma en que se los imparta: los contenidos iguales se los debe presentar de manera diferente. Por otra parte, todos los estudiantes debían aprender todo, pero siempre se debía tener en cuenta el nivel de conocimiento que aquellos posean<sup>307</sup>.

Otra época a mencionar en la enseñanza de lenguas es la llamada Siglo de la Ilustración y enseñanza de lenguas.

En cuanto a la enseñanza de lenguas en este período, es preciso indicar que el latín siguió con su protagonismo en las escuelas de gramática y en las universidades, no se mejoró la preparación científica y pedagógica del profesorado, ni se ampliaron las materias de enseñanza. Unido a todo esto, hay que destacar el hecho que fue más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes.

En cuanto a la enseñanza de lenguajes, a lo largo de Europa occidental Joseph Webbe y William Brookes discutían temas interesantes sobre la pedagogía del lenguaje y técnicas para adquirir destrezas comunicativas. Durante los siglos XVII y XVIII se publicaron algunos estudios sobre métodos de enseñanza de lenguas clásicas y modernas en los que ya se demostraba un conocimiento de las bases de la enseñanza del lenguaje: la interacción entre el profesor y el estudiante, la propiedad del contexto de adquisición de la

---

<sup>307</sup> Véase: Gadotti (1998:74-79), Cfr. Roig (2006: 207-208), Martín (2010), Martín (2009), Martín & Nevado (2009), Tucker & Corson (1997).

lengua, la gama de habilidades lingüísticas y comunicativas, los métodos específicos para la adquisición de la gramática y del vocabulario y la distribución de “unidades didácticas.”<sup>308</sup>, es por ello que se considera que en este momento, en el siglo XVIII, la enseñanza de lenguas extranjeras entró por primera vez en currículo académico, aunque la preponderancia del latín no se vio reducida en demasía. Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la enseñanza del latín, espejo donde se miraron los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre los ilustrados españoles que dedicaron alguno de sus trabajos a la enseñanza de las lenguas, materna y extranjera, es preciso referirnos brevemente al padre Sarmiento. Pedro José Gorende de Balboa (1695-1772), más conocido como Martín Sarmiento, nació en Villafranca del Bierzo (León) y a los quince años ingresó en la orden de los benedictinos.

#### **5.4 Principales métodos usados en la enseñanza de lenguas**

A lo largo de la historia el aprendizaje del idioma ha sido parte de la educación de muchas personas. Como hemos podido ver, durante la mitad del siglo XVIII y la primera del XIX<sup>309</sup>, en el mundo occidental, estudiar lenguas extranjeras significaba estudiar ya sea

---

<sup>308</sup> Cfr Frawley, (2003: 213), véase: Salmon (1988: 83-84).

<sup>309</sup> Por esta época se inicia en algunos lugares la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria, para hacer esto efectivo se aprobaron nuevas leyes por medio de la que se reformaban los métodos de enseñanza y organizaba los sistemas educativos, en ellos ya se hacía constar el inglés. Sin embargo, en la mayoría de los países, no fue hasta el siglo XIX cuando se comenzó la enseñanza de lenguas extranjeras. Tres razones fundamentales dieron lugar a la enseñanza de lenguas extranjeras: el plurilingüismo, el comercio y la educación misma, las que hacían necesaria la comunicación en otras lenguas. Así por ejemplo en Bélgica en 1863 el neerlandés, el inglés y el alemán, son parte de la sección “humanidades

el latín o el griego, como ya se lo ha mencionado estas lenguas eran las que predominaban. De hecho, el Latín dejó de ser considerado como lenguaje indispensable para tener una educación superior adecuada<sup>310</sup>. Sin embargo, a partir del siglo XX circunstancias como los viajes, la comunicación y el incremento del comercio dieron lugar a que las personas desearan aprender otros idiomas y, por otra parte, la necesidad de seguridad, armonía y entendimiento entre las personas, después de las dos guerras mundiales hicieron que los gobiernos sientan la necesidad de conocer otros idiomas. Todo esto fue el telón para que la enseñanza de lenguas extranjeras se expandiera.<sup>311</sup> Como consecuencia, es partir de esta época que se empezó a enseñar otras lenguas como el francés, el inglés y el alemán, sin embargo el latín se lo siguió enseñando ya no como un medio de comunicación, si no como una asignatura escolar indispensable, signo de “educación adecuada” por esa razón, en su enseñanza se hizo siempre énfasis en su gramática, de ésta manera, la misma adquirió la característica de ser un fin en sí misma, poniendo mucho énfasis –de acuerdo a Brown (1993) el énfasis se ha hecho en el aprendizaje de reglas gramaticales, estudio de declinaciones y conjugaciones, traducción y copia de oraciones descontextualizadas, uso de textos bilingües, diálogos, todo ello sin dar mayor importancia a la pronunciación.

Desde el siglo XIX los avances en la teoría lingüística y en la investigación de la adquisición de segundas lenguas han venido condicionando sustancialmente tanto los

---

modernas” de igual manera los países bajos en los que se eran obligatorios en la educación secundaria el inglés y el francés. Otros países incluyeron en sus programas el ruso, el estonio, el sueco (Estonia). En Irlanda país en el que el comercio o el plurilingüismo no fueron las razones para enseñar otras lenguas fueron otras razones como la extensión de los centros católicos que requirió sacerdotes formados en Francia, España e Italia y otra razón fue que el inglés y el irlandés se convirtieron en idiomas obligatorios en 1924. Estas lenguas y estos los países que fueron los que primero dieron paso a la enseñanza de lenguas extranjeras. Cfr. EURYDICE (2001: 52-53

<sup>310</sup> Véase: Brwn (2001:18).

<sup>311</sup> Cfr. Foreign and second language Teaching approaches (1988: 670) encyclopedia.

procedimientos de enseñanza como la base metodológica elegida, basándose ésta en las diferentes teorías de aprendizaje.

#### **5.4.1 El Método Tradicional**

El método tradicional o prusiano, considerado como el más antiguo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX. Sus principales defensores fueron Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf, and Johann Meidinger<sup>312</sup> Este método se originó en las escuelas de latín en las que se lo usó por mucho tiempo en la enseñanza de las lenguas “clásicas” como el latín, cuya enseñanza se basaba en la explicación y memorización de reglas gramaticales, para lo cual se presentaba una regla, se estudiaba listas de vocabulario y se ejecutaban ejercicios de traducción, esta misma enseñanza se transfirió a aquellos idiomas modernos que empezaban a enseñarse en las escuelas (Francés, Alemán e Inglés). La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales y como la mejor forma de llegar a dominar la lengua. Para quienes seguían este método, para decir una oración en lengua extranjera, se debía decirlo primero en su lengua nativa, se analizaban sus componentes gramaticales para luego encontrar sus equivalentes en la nueva lengua; de esta forma, no se desarrollaban hábitos auditivos ni orales, como tampoco se estimulaba el pensamiento en la nueva lengua.

---

<sup>312</sup> El método de traducción fue descendiente de la erudición alemana, cuyo objeto de acuerdo a los algunos críticos era “conocer todo acerca de algo antes que conocer la cosa en sí” Cf. Richards and Rodgers (2001: 5).

Este método es conocido también como método de gramática y traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense Sears a partir de 1845<sup>313</sup>. En este método, la segunda lengua se enseña por medio de la primera ya que el docente usa la lengua nativa para proveer información acerca de las reglas de formación de oraciones y uso de la lengua en si, además el tipo de ejercicio que se usaba era la traducción. De acuerdo con este método, la lengua constituye “un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas” Martín, M., Móller, C. (2012:450).

El objetivo principal de éste método es conocer palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, con la finalidad de que el alumno logre no solo de entender oraciones sino también de construirlas. Su objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. El análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática, eran los procedimientos más habituales en la enseñanza. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos y la memorización de reglas.

---

<sup>313</sup> En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, Sears, publicó un libro titulado: *El método Ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional, mismos que se habían planteado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX. Cf. Kondo, C.; Fernández, C.; Higuera, M. (1997) Fundación Antonio de Nebrija, (1977).

Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa.

Siguiendo a Brown (2001) y Richards and Rodgers (2001) las características más importantes son:

- En la enseñanza de la lengua extranjera, no se hace uso activo de la lengua meta, se enseña en la lengua nativa.
- El vocabulario se enseña a partir de listas de palabras traducidas, lecturas, uso de diccionario y ejercicios de traducción.
- La clase se desarrolla en base a la traducción de oraciones de la lengua nativa a la meta y de la lengua meta a la nativa.
- No se da importancia a la contextualización del lenguaje como tampoco a la pronunciación, pero si se exige un nivel de precisión en cuanto al nivel de traducción de las oraciones propuestas.
- Se dan largas explicaciones gramaticales, así la enseñanza es deductiva ya que luego de presentar las reglas, se las practica mediante ejercicios de traducción, los que no están conectados entre sí ni con algún contexto específico

Según Richards and Rodgers, en algunos países europeos a mediados y finales del siglo XIX, comienzan a producirse reacciones contrarias a este método por parte de algunos

metodólogos este movimiento, llamado “Reform Movement” (movimiento reformista)<sup>314</sup> sentó las bases para el desarrollo de nuevas formas de enseñanza de idiomas y dio lugar a muchas controversias en cuanto a la forma de enseñar lenguas extranjeras<sup>315</sup>.

#### 5.4.2. El Método Directo

El método directo, se basó en el método natural, tenía como fundamento psicológico la teoría del asocianismo y se caracteriza principalmente por preconizar el monolingüismo. Por otra parte, tiene como finalidad la adquisición de la competencia lingüística a partir del dominio de la fonética ya que la competencia gramatical se logra por la inducción de reglas<sup>316</sup>.

---

<sup>314</sup> El Movimiento llamado de reforma surge a finales del siglo XIX, en el que se exponen nuevas propuestas de enseñanza de lenguas. Esta *revolución* en la enseñanza de lenguas se origina a mediados del siglo XIX, época en la que varios especialistas en la enseñanza de idiomas cuestionan el método de traducción y manifiestan la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza.

En 1886, se establece el Alfabeto fonético internacional, se funda la Asociación Fonética Internacional y se instaura la fonética como disciplina. Los profesores de idiomas y lingüistas manifiestan la necesidad de hacer reformas pedagógicas para la enseñanza de lenguas. H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy (lingüistas), aceptan las ideas reformistas. Las contribuciones consisten en:

- Ofrecer principios metodológicos basados en el análisis de la lengua y en el estudio de la psicología; establecer contenidos de acuerdo a las destrezas a enseñar; gradar los materiales de enseñanza. (H. Sweet).
- Categorizar los modelos de habla como elementos fundamentales de la lengua y destacar la importancia de la formación fonética de los profesores de lengua (W. Viëtor). Entre algunos de los expertos en enseñanza se cuenta a C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, quienes ofrecen interesantes ideas como:
- Tomar el aprendizaje de la primera lengua como modelo de enseñanza de las lenguas segundas o extranjeras, priorizar la enseñanza de la lectura a las otras destrezas lingüísticas y valorar el *significado* en el aprendizaje de las lenguas (C. Marcel).
- Indicar que los niños hacen uso tanto de la situación y el contexto para interpretar ideas y para hablar emplean frases memorizadas y rutinas (T. Prendergast).
- Desarrollar un enfoque sobre la enseñanza de la lengua extranjera basado en observaciones del uso de la lengua por parte de los niños, para lo cual se dio gran importancia al contexto, el uso de gestos y acciones que ayudan a entender el significado de los enunciados (F. Gouin).
- El Movimiento de reforma sienta las bases para desarrollar nuevos métodos para enseñar lenguas, como el método natural y el método directo. Cfr. Richards and Rodgers (2001: 7-10).

<sup>315</sup> Véase: Brown (2001:18-19), Martín y Móller (2012), Occhipinti (2008:248-249), Richards and Rodgers (2001:5-7), Alcaraz (2004: 133-134), Llácer (1977:100), Zaro (2004: 133-134).

<sup>316</sup> Cfr. Alcaraz, E., et.all (1993:113).

Gouin fue uno de los primeros expertos en enseñanza del lenguaje que intentó crear una metodología en base a observar la forma en que los niños aprendían su lengua nativa; mientras que otros, enfocaron su atención a los principios naturalistas del aprendizaje de idiomas motivos por los cuales se los conoce como promotores del método llamado natural y fue L. Sauver (1826-1907) quien abrió una escuela en Boston a finales de 1860, en cuyas clases se usaba mucha interacción oral a través de preguntas para provocar la producción del idioma, este método pronto se reconoció como el Método Natural.

Sauver y otros que creyeron en el Método Natural sostenían que un idioma extranjero podía enseñarse sin necesidad de la traducción siempre y cuando el significado del mensaje se transmita a través de la demostración y la acción. F. Franke argumentaba también que se podía enseñar un idioma si se lo usa de manera activa en la clase mediante el uso espontáneo del mismo, así, la destreza de hablar reemplazaría al libro; por otra parte, la enseñanza de nuevo vocabulario se podía hacer a través de palabras ya conocidas y del uso de la mímica, la demostración y gráficos.

Esta nueva forma natural que en cierta forma ayudaba a superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias del método tradicional dio origen a lo que más tarde se llamaría el Método Directo en el cual la enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, con énfasis en el vocabulario y el contexto situacional como en los diálogos y la interacción oral. Se eliminaban las explicaciones gramaticales y si se recurría a ejercicios de huecos, ellos debían ser completados en forma oral por los alumnos. De acuerdo con Hernández (2000) este método ha sido denominado como tal debido a que en su procedimiento el profesor en repetidas ocasiones, produce la palabra mientras apunta al

objeto en cuestión, es decir se trata de asociar las formas del habla con acciones, objetos, gestos y situaciones y sin la ayuda de la lengua materna.

Richards y Rodgers (2001) han establecido algunas características principales de éste método.

- Las clases se dictaban usando solo la lengua meta.
- La enseñanza se centraba en oraciones y vocabulario de uso diario.
- La destreza oral se construía de manera cuidadosa y progresiva, basándose en intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y estudiantes.
- La gramática se enseñaba de manera deductiva y los nuevos temas a tratarse se presentaban de manera oral.
- Las palabras concretas se enseñaba mediante la demostración y el uso objetos y dibujos y las abstractas a través de la asociación de ideas.
- Se enseñó la producción oral como también la comprensión auditiva y se puso mucho énfasis en la pronunciación.

A pesar de todas estas características, este método fue también motivo de algunas críticas, se decía que la representación de diálogos en el aula presentaba situaciones no usuales para los alumnos; que el aprendizaje de léxico era pasivo y que la enseñanza del léxico abstracto no permitía explicaciones físicas. Así mismo, la ausencia de corrección no era bien vista, pues se decía que podían fosilizar errores en etapas tempranas.

Finalmente es importante indicar que éste método no pudo aplicarse en las escuelas públicas en las que aspectos como el presupuesto, el número de estudiantes, el tiempo y la

preparación de los docentes ha sido siempre limitantes, por estas razones, a inicios del siglo XX, se dejó de usarlo tanto en Europa como en los Estados Unidos y la mayoría de los currículos regresaron al Método de la traducción. Sin embargo, es importante señalar que a mediados del siglo XX fue recuperado y redireccionado para crear un nuevo método que ha tenido gran trascendencia y al que se hará referencia más adelante<sup>317</sup>.

### **5.4.3 El Método de la Lectura**

Hacia mediados del siglo XX y teniendo como antecedentes la falta de oportunidades para conversar en la segunda lengua, la falta de formación en el profesorado y el poco tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones educativas de aquel entonces dio lugar al impulso de un nuevo método que tuvo mucha acogida especialmente en los Estados Unidos, se trata del método de lectura (Reading Approach), el cual fue popular especialmente durante los años veinte y treinta. Por aquellas épocas todos los esfuerzos se dirigieron a perfeccionar la destreza de la lectura debido a que se creía que el aprendiz de lenguas extranjeras debía desarrollar la habilidad de la lectura. Esto condujo a que en cuanto a gramática concierne, se enseñasen solo los conocimientos generales básicos y necesarios para que se logre la comprensión lectora; por ello, se cree que este método no provee una enseñanza de la lengua, sino solamente un entrenamiento para la comprensión de la lectura<sup>318</sup>.

---

<sup>317</sup> Cfr. Brown (2000: 21-22). Véase: Richards and Rodgers (2001: 11-14).

<sup>318</sup> “This method deliberately restricts the goal of language teaching to training in reading comprehension”.  
Cfr. Stern (1983:460).

De acuerdo con Stern (1983,) pedagogos como: West (1926), Thorndike (1921), Coleman (1929), cuentan entre los defensores del método de la lectura. Entre las características de éste método se puede mencionar:

- A diferencia del método de la traducción, este método no ignora la práctica oral, pero enfatizó el lazo entre las imágenes ortográficas y auditivas. Se usó mucho la técnica de la lectura en voz alta.
- Se usaron dos tipos de lectura: la extensiva (*extensive reading*) y la intensiva (*intensive reading*). La extensiva la practicaba el estudiante solo, mientras que la intensiva servía como base para el estudio de la gramática, para la adquisición del vocabulario y para comprender el texto en sí. Se animaba a los estudiantes a inferir el significado a partir del contexto o de los cognatos existentes de su lengua nativa y no se permitía la traducción
- La segunda lengua se presentó de forma oral ya que las falencias tanto en la pronunciación como en el discurso eran consideradas de mucha importancia<sup>319</sup>.

#### **5.4.4 Método Audiolingüe**

Aunque la mayoría de métodos nacieron y fueron ampliamente desarrollados en Europa, este método nació en Estados Unidos teniendo considerable influencia en muchos lugares del mundo, inclusive en Alemania. Nace por los años cuarenta como consecuencia de la falta de atención a las destrezas orales y auditivas, retoma las nociones fundamentales del método directo e incorpora los planteamientos de las corrientes del pensamiento que en ese momento imperaban. Estas corrientes eran el estructuralismo y el conductismo.

---

<sup>319</sup> Cfr. Nagaraj (2002: 142-143), Padma (2008: 40), Stern (1983: 460-462), Venkateswaran (1995:50-51).

Como ya se lo dijo anteriormente, luego de experimentar con algunos métodos y con la necesidad de que los soldados norteamericanos (luego de la segunda guerra mundial) logaran competencia en la lengua tanto de los aliados como de los enemigos, se crearon cursos de idiomas que enfocaban las destrezas orales y auditivas. Estos cursos tenían mucha actividad oral como pronunciación, ejercicios con patrones y prácticas de conversación – característicos del método directo. Esta nueva forma de enseñar lenguas extranjeras se denominó el método del ejército, el cual más tarde sería el método audiolingual o estructural. Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que para aprender una segunda lengua la repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos dan como resultado la formación de una serie de hábitos muy importantes en el proceso de aprendizaje. Fundamentado en la teoría lingüística del estructuralismo<sup>320</sup> y la psicología conductista considera que la gramática se debe enseñar de manera inductiva, que el estudiante debe aprender la segunda lengua mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprenda como también que la estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo. En este método se nota que se enfatizan las llamadas destrezas básicas (fundamental skills) Stern (1983:464): escucha y habla y aunque la lectura y la escritura no se descuidan, el énfasis es en las anteriores. Al igual que el método directo, este método trata de enseñar la nueva lengua sin usar como referente la lengua nativa, por ello se recomendaba a los profesores minimizar al máximo su uso. Algunas de las características de éste método son:

---

<sup>320</sup> Los lingüistas estructurales observaron el lenguaje en la forma en que el mismo ocurría en un corpus y trataban de describirlo en sus propios términos y no trataron de encajarlo dentro de ningún marco preconcebido que se basara en las estructuras del latín o del griego.

- El material nuevo se presenta en forma de diálogo y a partir de ello se enseña escritura y vocabulario.
- El aprendizaje depende de la memorización de frases hechas.
- La gramática se enseña de manera inductiva, por ello casi no hay explicaciones gramaticales.
- El vocabulario se enseña solo en contexto.
- No se permite el uso de la lengua nativa.
- La pronunciación constituye un aspecto muy importante, por ello se presta mucha atención a la misma.
- Se refuerzan inmediatamente las respuestas correctas tratando de que los estudiantes produzcan el lenguaje sin errores.
- Hay la tendencia a manipular el idioma y a descuidar el contenido.
- El maestro actúa como modelo que dirige y controla las actividades de aprendizaje y los estudiantes son sujetos que siguen instrucciones e imitan el modelo.
- El objetivo del profesor es que los estudiantes usen la segunda lengua de manera comunicativa.

El método audiolingual gozó de algunos años de popularidad y respeto, inclusive en la actualidad se puede encontrar ciertas adaptaciones de audilinguismo en algunos métodos contemporáneos y en palabras de Brown (2001) los estudiantes habrían experimentado éxito en su aprendizaje mientras practicaban diálogos en horas extras. Sin embargo, Wilga Rivers (1964) citado en Brown (2001), criticó las concepciones equivocadas y la falencia de obtener una competencia comunicativa a largo plazo. Se descubrió que el lenguaje no se adquiría a través de un proceso de formación de hábitos y

que no era necesario evitar los errores, esto condujo a que el método perdiera la credibilidad obtenida hasta entonces y que su popularidad se desvaneciera.

Stern (1983:462) cuenta entre los defensores de este método a Brooks (1960 / 1964), Stack (1969 / 1966 / 1971), Lado (1964), Rivers (1964, 1968), Chastain (1971, 1976)<sup>321</sup>.

#### 5.4.5 El Método Situacional

También conocido como Enfoque Oral se desarrolló en los años 30. Sus principales precursores fueron los lingüistas británicos Harold Palmer, Hornby y Pittman quienes adoptaron la mayoría de los principios del Método Directo, pero intentado ser más científicos y corregir los errores seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales a enseñarse, desarrollando así este método conocido también como Enseñanza Situacional de la Lengua. Se trata de un método conductista que se centra en la imitación y el reforzamiento de lo aprendido además de involucrar principios sistemáticos de *selección*, es decir de los procedimientos por medio de los cuales se eligen los contenidos léxicos y gramaticales a enseñar; de *gradación*, principios por los cuales se determina la secuencia y organización de los contenidos y de *presentación*, las técnicas que se usan para la presentación y práctica de las estructuras gramaticales en un curso.

---

<sup>321</sup> Véase: Brown (2002: 22-23), Knight, (2001:147-166). Mackey, (2006:455), Nagaraj, (2002: 144-146), Richards and Rodgers (2001:50-64), Saraswati, (2004: 66-67), Stern, (1983: 462-466), Venkateswaran, (1995:56-64).

Este método parte de la teoría del estructuralismo británico<sup>322</sup> y se basa en la teoría conductista que presta mucha atención a las estructuras, la gramática es muy importante, y los estudiantes están obligados a usar y aprender sin errores gramaticales y cuando los cometen deben corregirlos totalmente. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, los alumnos debían deducir la regla dependiendo de los ejemplos y contexto en el que se presenta el mismo más no mediante explicaciones gramaticales. Para lograr la fijación de las reglas y estructuras gramaticales se recurre a los ejercicios de sustitución. Algunos lingüistas se han referido a este método, entre ellos French (1948-1950), Frisby (1957) and Billows (1961) y sus principios se pueden encontrar en la obra famosa de Hornby's. *Oxford Progressive English Course for Adult learners* (1954-1956).

Los objetivos del método situacional son enseñar, a través de estructuras el dominio de las cuatro destrezas del idioma. Se considera que la gramática y la pronunciación son de vital importancia el dominio de la lengua y los errores deben evitarse a toda costa; se considera que el control automático de estructuras básicas y patrones de oraciones es de vital importancia para leer y escribir, lo cual se logra a través del habla.

---

<sup>322</sup> Existen dos enfoques del estructuralismo lingüístico que se aplican al estudio de la lengua, uno europeo y otro americano. Para el estructuralismo europeo, que se origina en la filología comparada del siglo XIX, el interés se centra en el análisis histórico de las lenguas y en la expresión escrita. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure introdujo un cambio importante al poner el énfasis en el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas. Por otro lado, el estructuralismo americano, del cual se origina el método Audiolingual, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. La figura clave del estructuralismo americano es Bloomfield, para quien la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice. Cfr. Kondo, Fernández e Higuera (1997).

En éste método el estudiante es un sujeto pasivo que se limita a escuchar, repetir y responder preguntas y cumplir órdenes de manera precisa sin tener control sobre el contenido que aprende. Mientras tanto, el profesor cumple el rol de crear situaciones para el uso de la segunda lengua y de modelarlas para que el estudiante las repita, es decir actúa como el director que dirige la orquesta de manera muy sabia usando preguntas, órdenes y otras señales con la finalidad de obtener de los estudiantes el lenguaje correcto.<sup>323</sup>.

Siguiendo a Nagaraj (2002:148), el enfoque situacional-oral se basa en principios como:

- *El lenguaje es principalmente oral.*- antes de leer o escribir los estudiantes deberán haber practicado las estructuras oralmente. Para enseñar las destrezas del idioma se recomienda iniciar por la de escuchar, continuar con el habla, seguir con la lectura y terminar con la escritura.

- *El lenguaje es un conjunto de hábitos.*- la práctica es una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje.

- *El uso de la lengua nativa se puede evitar si se usa situaciones.*- si las estructuras se presentan como situaciones significativas, el estudiante podrá deducir su significado y su contexto y la lengua nativa no será necesaria. Él dice:

*The structural-oral-situational approach is based on the following principles:*

---

<sup>323</sup> Véase: Aslam, M., (2006: 48:53), Knight, (2001:66), Nagaraj (2002:147-149), Richards & Rodgers, (2014: 44-52), Saraswati, (2004: 66), Morales (2000:67-69).

- *Language is primarily speech.* All structures and vocabulary items are first practiced orally by learners, before moving on to reading and writing. The order advocated for the learning of the skills is: listening, speaking, reading, writing.

- *Language is a set of habits;* practice forms an essential part of language teaching/learning context.

- *The use of mother tongue can be avoided by using situations.*- if the language item is presented in a meaning situation, the learner can deduce its meaning and context from the situation and the mother tongue need not to be used.

De acuerdo con Richards and Rodgers (2014:47) Las principales características de éste enfoque son:

- La enseñanza de la lengua se inicia de manera oral para luego pasar a la forma escrita.

- El lenguaje que se usa en la clase es el de la segunda lengua

- Las nuevas estructuras gramaticales se presentan en un contexto dado y mediante el uso de gráficos, objetos reales y mímica

- Los procedimientos para seleccionar el vocabulario deben asegurar que se cubra el léxico esencialmente necesario.

- Las estructuras gramaticales se gradan de acuerdo al principio de que se debe enseñar de acuerdo al nivel de dificultad de las mismas, iniciando por las más fáciles.

- Las destrezas de lectura y escritura se presentan una vez que los estudiantes han logrado tener suficientes bases gramaticales.

El audiolingualismo, se usó ampliamente en los 60s y fue aplicado tanto para enseñar lenguas extranjeras en los Estados Unidos como también para la enseñanza del inglés como segunda lengua. También dio lugar al origen de cursos famosos como *English 900* y *Lado English series*, así mismo, fue el fundamento de muchos libros de texto para la enseñanza de las principales lenguas europeas. Sin embargo, el método fue criticado especialmente debido a dos situaciones: a) su fundamentación teórica, se decía, no era considerada unísona con las teorías del lenguaje y del aprendizaje; y b) se argumentó que quienes estudiaban mediante este sistema, no lograban llegar a una comunicación real, al parecer, su énfasis en formas superficiales y la práctica rutinaria de patrones producidos científicamente no surtía el efecto deseado.

En el último tercio del siglo pasado y como respuesta a las deficiencias encontradas no solo en los métodos anteriores si no en el audiolingualismo mismo, se produjo, lo que se ha denominado la revolución cognitiva<sup>324</sup> época en la que se dio la oposición a la concepción conductista del aprendizaje, se elaboraron nuevas teorías, ideas y métodos que trataron de paliar los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El innatismo<sup>325</sup>, el

---

<sup>324</sup> El enfoque cognitivista del lenguaje se basa en la idea de que el lenguaje refleja propiedades de la mente. Akinson (citado en Richards and Rodgers, 2014: 23) identifica algunas características y supuestos de este enfoque o “cognitivismo”

- La mente como un computador.- un conjunto de operaciones que reciben el lenguaje, lo procesan y producen lenguaje, como si fuera un computador.
- Representacionalismo.- proceso por el que la mente se dedica a almacenar representaciones internas de eventos externos.
- El aprendizaje como adquisición del conocimiento abstracto.- abstraer las reglas de la competencia que subyace la actuación lingüística como Chomsky lo sostiene
- El aprendizaje como adquisición del conocimiento abstracto.- abstraer las reglas de la competencia que subyace la actuación lingüística como Chomsky lo sostiene. Cfr. Richards and Rodgers (2014: 23).

<sup>325</sup> El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje; por lo tanto, el aprendizaje de una lengua es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano. Más información en: centro virtual cervantes (2003-2006) Diccionario de términos clave de E/LE. Instituto Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

constructivismo<sup>326</sup>, el generativismo<sup>327</sup>, y otros modelos, surgieron para dar respuesta a todas las limitaciones que mostraban los anteriores modelos de adquisición de lenguas extranjeras. Algunos métodos surgieron a partir de esta revolución; la orientación cognitivista de los mismos se hace muy evidente en sus prácticas. Entre ellos se debe destacar los siguientes: el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia, el Método Silencioso, incluso, el Enfoque Comunicativo, mismos que se describen a continuación:

#### **5.4.6 Método de la Respuesta Física Total**

El método de respuesta física total es un método de enseñanza de lenguas que se basa principalmente en la coordinación del habla y la acción, según este método la enseñanza de lenguas se da a través de la actividad física y se basa en la idea de que la comprensión antecede a la producción y de que la enseñanza temprana usualmente se asocia con objetos concretos antes que con las ideas abstractas. Es un enfoque comunicativo considerado de gran importancia en las etapas iniciales de la adquisición de una segunda lengua. Quienes lo defienden opinan que el mismo ofrece el insumo comprensible, un periodo de silencio y prioriza la pertinencia de contenido en vez de las formas gramaticales. James Asher empezó a experimentar con el método de la respuesta

---

<sup>326</sup> Se trata de una teoría defendida por Piaget en la década de los 70's. Según el constructivismo, la mente se va construyendo en diferentes etapas de desarrollo cognitivo. El aprendizaje de una lengua se da en el contexto del desarrollo intelectual del sujeto. El aprendizaje de determinadas estructuras dependerá, por lo tanto, del grado de desarrollo cognitivo general en el que se encuentre el aprendiz.

<sup>327</sup> El generativismo se enfoca en el análisis del conocimiento lingüístico. Según Chomsky, quien creara la gramática generativa en 1965, en la mente del ser humano existe una serie de principios que le ayudan en la estructuración del lenguaje los que se activan automáticamente en el momento mismo que la persona se pone en contacto directo con la lengua meta. Asegura también que los seres humanos cuentan con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que permite interpretar lo que se escucha y hacer generalizaciones gramaticales. Cfr. Chomsky, N. (1965).

física total (Total Physical Response) durante la segunda mitad de los 60 y los 70, pero fue mucho más tarde (1977) que el mismo se popularizó. Asher notó que cuando los niños aprenden su idioma nativo y antes de iniciarse en el habla, primeramente reciben gran cantidad de lenguaje oral y que éste lenguaje oral está siempre acompañado de respuestas físicas. Asher también prestó atención al aprendizaje mediante el lóbulo derecho y de acuerdo con el la actividad motora es una función del cerebro derecho que debe preceder el procesamiento del lenguaje del hemisferio izquierdo; por último, él estaba convencido de que en las clases existía demasiada ansiedad y por ello se empeñó en desarrollar un método que fuera libre de estrés en cuyas clases los estudiantes no se sientan inseguros y no actúen a la defensiva; así el método de respuesta física total ofrecía una clase en la que los estudiantes escuchaban y actuaban el lenguaje de manera intensiva

Este enfoque usa principalmente el modo imperativo, por lo tanto, se concentra principalmente en la emisión de órdenes verbales por parte del profesor. Al inicio la orden es de una sola palabra, la cual luego de ser emitida es modelada por el mismo profesor y los estudiantes escuchan y luego actúan. Cuando el nivel de conocimiento ha subido, se usan órdenes de dos o tres palabras. Esto se lo hace al inicio con grupos de pocos estudiantes y luego de manera individual con cada uno de ellos. No se da demasiada importancia a la pronunciación y los estudiantes demuestran su comprensión obedeciendo a las órdenes. El maestro continúa con la repetición de las órdenes y cuando los estudiantes parecen no entender, la modelación se repite hasta lograr la completa comprensión.

Sin embargo, al igual que los métodos anteriormente abordados, se vieron algunas sus limitaciones en el RFT, por ejemplo, que las actividades de lectura y escritura deben

esperar hasta que los estudiantes tengan un cierto dominio del lenguaje que les permita realizar esas actividades.

En este caso el rol del estudiante es más de escuchar y ejecutar, para ello necesitan prestar mucha atención y responder físicamente a las órdenes dadas por el maestro, deben también reconocer y responder a combinaciones nuevas que les sean presentadas; mientras tanto, el profesor tiene un rol activo y directo, teniendo que decidir contenidos a enseñar, presentar y modelar el nuevo material. Asher recomienda usar planes de clase detallados y diseñados cuidadosamente<sup>328</sup>

#### 5.4.7 El método silencioso

En el Glosario del lenguaje se encuentra una definición muy interesante de éste método, el autor lo define como:

Método que entiende que si el alumno es más consciente de su proceso de adquisición, este será más satisfactorio, para lo cual se debe formar a aprendices autónomos y responsables. El silencio del profesor se considera un *procedimiento* que posibilita y potencia la autonomía del alumno.

El método silencioso se basa en argumentos cognitivos, caracterizado por un enfoque de resolución de problemas. Fue expuesto por Caleb Gattengo en 1976, quien consideraba que los estudiantes debían desarrollar su propia independencia, autonomía y

---

<sup>328</sup> Véase: Brown (2001: 29-31), Cadenas (2003:234- 241), Crawford. Nagaraj, (1996: 66-73), Richards and Rodgers (2001:73-80).

responsabilidad al mismo tiempo que debían cooperar entre ellos con la finalidad de resolver problemas. Además, para Gattegno, el silencio por parte del profesor, en lugar de la repetición, puede usarse como una ayuda poderosa para lograr concentración y organización mental, por ello, el profesor debía mantener silencio en el aula para permitir que sea el alumno quien produzca la segunda lengua la mayor parte del tiempo. Para que se produzca el lenguaje, son muy importantes los conocimientos previos que el alumno tenga sobre el mundo real y su lengua nativa, son éstos los que le ayudarán a aprender, mejorar e incrementar sus destrezas lingüísticas mediante el ensayo y error, y la propia experimentación con la segunda lengua, en palabras del autor:

...the basic premise of the approach is that the teacher should be as “silent” as possible in the classroom and the learner should be encouraged to produce as much language as possible. (Saraswati, 2004:71)

El proceso de aprendizaje se favorece y facilita de mejor manera cuando el estudiante “descubre” o “crea” antes que cuando “recuerda” o “repite” lo que escucha. Para trabajar con este método el profesor usa un juego de palos de madera de diferentes colores llamados regletas de cuisenaire (cuisenaire rods) y tablas de pronunciación con código de colore (color-coded pronunciation charts) denominados “Fidel charts”, los que sirven para formar frases de acuerdo con la descripción de la regleta.

Al ser la repetición la base de este método, se puede afirmar que comparte algunos principios con el Audiolingualismo, pero se diferencia en la forma en que se organiza la

clase. Durante el momento en que el profesor permanece callado, los estudiantes asumen su responsabilidad para el aprendizaje.

Este método se presenta como un syllabus estructural, es decir, las lecciones se planifican en torno a estructuras gramaticales y vocabulario relacionado con las mismas. Las estructuras gramaticales se presentan de acuerdo a su complejidad, a la relación con lo que ha sido enseñado previamente y la facilidad con la que se puede presentar las mismas de manera visual. Se presenta las estructuras de manera paulatina y progresiva, se cambia colores o características, se interroga a los estudiantes, los estudiantes responden o repiten y luego se produce la etapa del silencio.

Durante la clase, el docente presenta las actividades, mismas cuya función es animar y modelar el lenguaje oral, no se hace uso de instrucciones orales como tampoco modelaje innecesario. Al no tener mucha explicación por parte del profesor, los estudiantes deben confiar y apoyarse en su grupo, produciéndose un aprendizaje colaborativo.

Brown (2001: 28) cita a Richards and Rodgers de quienes resume la teoría del aprendizaje detrás del método del silencio:

1. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.
2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects
3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.

Con lo que se le atribuye al estudiante la responsabilidad de influir sobre su aprendizaje, teniendo al maestro como un modelador que estará siempre vigilante de su aprendizaje.

#### **5.4.8 El enfoque natural**

Para describir este método, empecemos por revisar la definición del mismo:

Método de enseñanza de idiomas basado en el enfoque comunicativo, donde se enfatiza la importancia del input (más que la producción o repetición), así como la atención al estado psicológico de los aprendices Pikabea, I. (2008:150).

Desarrollado por uno de los colegas de Krashen, Tracy Terrel. Fundamentándose en los aportes que Asher hizo sobre uno de los enfoques basado en la comprensión como lo es el método de la Respuesta Física Total, Krashen y Terrel se dieron cuenta de; a) que los estudiantes podrían beneficiarse de retrasar la producción hasta que emerja el habla, b) que lo estudiantes deberían permanecer “relajados” durante las clases y c) que en lugar de análisis debería existir una gran cantidad de comunicación y “adquisición.” Por ello, en el enfoque natural se defendía el uso de actividades de RFT en un nivel inicial, es decir durante la etapa en la que “la información comprensible” es muy importante para lograr desencadenar la adquisición del lenguaje.

La adquisición del lenguaje puede hacerse con múltiples propósitos, de orden muy básico y cotidiano hasta muy elevados e incluso académico, en este sentido, el método

natural fue pensado para desarrollar el lenguaje a un nivel de comunicación personal, es decir situaciones de la vida cotidiana como hacer compras, escuchar la radio, conversaciones informales, etc. por ello, la tarea inicial en éste método es proveer información comprensiva, es decir, lenguaje hablado fácil de entender, de acuerdo al nivel de los estudiantes o con un pequeño nivel de complejidad. Por su parte, los estudiantes no son obligados a producir el idioma hasta que no se sientan listos para hacerlo, es decir, pasan por un periodo silencioso.

Para los proponentes del método natural, antes de lograr el lenguaje, los estudiantes atraviesan ciertas etapas que se inician con el desarrollo de las destrezas de escucha (etapa de producción), pasan a la producción de lenguaje con errores (etapa de producción temprana) hasta llegar a la producción de pedazos de discurso más largos (etapa de la producción extendida). En esta etapa se permite a los profesores corregir los errores, pero de manera prudente, esto ayudaría a promover la fluidez.

Como ya se lo mencionó anteriormente, los fundamentos de este método fueron elaborados por Terrel y Krashen<sup>329</sup> en 1983. En su método, el objetivo principal es la comprensión de significados, por ello es muy importante que la información que reciben los estudiantes sea muy clara. Por otra parte, se sostiene que, la exposición e inmersión en la lengua meta es más importante que la producción escrita de los estudiantes, por ello, al

---

<sup>329</sup> Tracy D. Terrell's Natural Approach (1977) is an example of a method derived primarily from a learning theory rather than from a particular view of language. Although the Natural Approach is based on a learning theory that specifies both processes and conditions, the learning theory underlying such methods as Counseling-Learning and the Silent Way addresses primarily the conditions held to be necessary for learning to take place without specifying what the learning processes themselves are presumed to be.

inicio, solo se provee lenguaje hablado entendible y no se exige producción. Al escuchar y tratar de producir el lenguaje, los estudiantes adoptan un papel protagonista y muy activo.

Este método se basa en la teoría de adquisición denominada innatismo, en su ejecución, la gramática se reduce al mínimo, por ello, no existen explicaciones gramaticales en el aula, tampoco se realiza repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y sobre todo la práctica gramatical se realiza fuera de la clase<sup>330</sup>.

De acuerdo con Crawford y Cadenas (2001: 58), el método natural se sostiene en cuatro principios:

- La comprensión ocurre antes que la producción.- los estudiantes reciben información comprensible de parte del profesor, quien siempre usa la segunda lengua, enfoca un tema de interés para los estudiantes.

- La producción surge en etapas.- estas etapas van desde la no verbal hasta conversaciones complejas producidas cuando los estudiantes se sienten preparados.

- El currículo tiene metas comunicativas.- el programa se compone de temas de interés, más no de secuencia gramatical.

A esto habría que añadir que el nivel afectivo debe mantenerse a bajo nivel, ello se logra planteando actividades que no produzcan ansiedad en los estudiantes, creando un ambiente armónico en el que existan buenas relaciones entre profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

---

<sup>330</sup> Véase: Brown (2001: 31-32).

### **5.4.9 Sugestopedia**

El método denominado Sugestopedia es un método que surgió de las corrientes en la enseñanza de lenguas que consideraban que la relajación, la sugestión y el control de las emociones potencian el aprendizaje de las lenguas. Lozanov en los años 60, indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos, por ello, este psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro pretende fomentar un marco de relajación y afectividad en el aula con el fin de evitar los efectos negativos provenientes de la ansiedad y el estrés que estarían impidiendo el normal desarrollo del aprendizaje de la lengua. De acuerdo con Lozanov, las técnicas de relajación y concentración, el uso de algunos recursos como la música clásica, el arte o los juegos son fundamentales para fomentar ambientes de clase agradables y tranquilos como también para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales.

De acuerdo con Richard and Rodgers (2001: 102) Los objetivos de éste método son “deliver advanced conversational proficiency quickly,” significa que este método permitiría al estudiante alcanzar un dominio de la lengua en corto tiempo, por ello se ofrecían cursos de 30 días con diez unidades de estudio, cada unidad se programaba para tres días. Estas unidades se componían de diálogos con vocabulario y comentarios gramaticales. Se lee, explica, comenta y discute el diálogo en el primer día y los días subsiguientes se dedican a permitir que los estudiantes imiten, lean, comprendan (elaboración básica o elemental/primary elaboration) el diálogo y ya en el tercero se anima a los estudiantes a la producción de la lengua, haciendo nuevas combinaciones con los ítems dados, organizando nuevos diálogos y finalmente involucrándose en conversaciones y ejecutando roles de las

mismas (producción secundaria/secondary elaboration). En el curso se enfocan las destrezas de escucha, habla y escritura, la práctica de habla juega un papel muy importante pues se hace en situaciones reales.

Durante todo el proceso el estudiante debe mantener un estado seudopasivo y receptivo es decir deben escuchar atentamente para poder “absorber” el lenguaje; analizar los usos para luego producir y finalmente tener una actitud positiva en cuanto al aprendizaje<sup>331</sup>.

#### **5.4.10 El Enfoque Comunicativo**

El enfoque comunicativo tiene su origen es en los primeros años de la década de los 60. Este enfoque surgió en Europa cuando los estudios en lingüística aplicada empezaron a cuestionar los supuestos teóricos que hasta ese momento se habían dado sobre el método situacional. Howatt citado en Richards and Rodgers (2001:153) dice:

By the end of the sixties it was clear that the situational approach ... had run its course. There was no future for continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. What was required was a closer study of the language itself and a return to the traditional concept that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them.

---

<sup>331</sup> Véase: Brown (2001: 27-28), Cabañas (2009: 30), Morales (2000:71-72), Richards and Rodgers (2001:100-107).

Hasta esta fecha, todos los métodos habían sido de carácter estructural; sin embargo, cuando Noam Chomsky en su libro *Syntactic Structures* (1975) demostró que los métodos que se habían venido aplicando para la enseñanza de lenguas no explicaban las características fundamentales del lenguaje que son la creatividad y la singularidad de las oraciones, los lingüistas creyeron que era necesario salir de aquellos métodos que no permitían enfocar el potencial funcional y comunicativo del lenguaje ya que hasta ese entonces la enseñanza se basaba solo en el dominio de estructuras, más no en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua, por ello vieron la necesidad de crear una metodología que cumpla con ese objetivo.

Entre los estudiosos de la lengua y de su enseñanza que defendieron el enfoque funcional y comunicativo estuvieron Christopher Candlin y Henry Widdowson quienes se basaron en trabajos de lingüistas funcionales británicos como: John Firth and Halliday, de algunos sociolingüistas americanos: Dell Hymes, Gumperz and Labov como también en trabajos de filosofía de John Austin and John Searle. Ya en 1972 Wilkins propuso una definición comunicativa del lenguaje que sirvió como base para desarrollar syllabuses con enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas. En su trabajo, Wilkins analizaba los significados comunicativos que un estudiante de lenguas necesita para comprender y expresarse. Por ello, para describir el lenguaje no utilizó conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, si no que en su lugar intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen los usos comunicativos del lenguaje, dando a conocer dos tipos de significado a) categorías nocionales: tiempo, secuencia, cantidad, localización y frecuencia, y b) categorías comunicativas: peticiones, negativas, ofrecimientos y quejas. A estos antecedentes se sumaron el Consejo Europeo (Council of Europe) y muchos otros

lingüistas británicos para dar paso a lo que hoy se denomina Enfoque comunicativo (Communicative Approach) o simplemente Enseñanza comunicativa de la lengua (Communicative Language Teaching) que luego será ampliamente usado en muchas instituciones educativas.

En la actualidad, sus proponentes americanos y británicos lo ven no como un método<sup>332</sup>, sino como un enfoque<sup>333</sup> que tiene dos objetivos fundamentales que de acuerdo a Richards and Rodgers (2001: 155) son:

- a. Make communicative competence the goal of language teaching, and
- b. Develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication.

Lo cual nos deja percibir que para este enfoque, el objetivo de la enseñanza de la lengua es lograr la competencia comunicativa y la integración de las cuatro destrezas, es decir estudiar la lengua desde el punto de vista funcional y estructural de la misma. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, promoviendo una comunicación

---

<sup>332</sup> Brown (2001:14), Richards and Renandya (2001:9), Richards and Rodgers (2001: 19) cita a Edward Anthony (1963), quien incluye al “método” en una categoría jerárquica de tres elementos, dándole el segundo lugar y definiéndolo como: “overall plan for systematic presentation of language based on a selected approach” es decir, el “método” es la aplicación de los principios e ideas propuestas por el enfoque, las que se traducen en técnicas, procedimientos y actividades con la finalidad de lograr el desarrollo de una o más destrezas lingüísticas.

<sup>333</sup> De igual manera el mismo autor Edward Anthony (1963) (citado en Brown y Richards and Rodgers) define el “enfoque” como “set of assumptions dealing with the nature of language, learning and teaching” como se puede ver son las diversas teorías de corte lingüístico o psicológico como también las suposiciones o principios que norman un determinado proceso de aprendizaje lingüístico. Es importante separar y reconocer las definiciones de éstos dos términos, pues en muchas ocasiones se utilizan los dos términos de manera intercambiable que a pesar de que los dos tienen que ver con enseñanza, cada uno de ellos expresa ideas claramente diferenciadas como se la ha indicado aquí.

real, en situaciones reales lo que se logra mediante el planteamiento de diversas actividades comunicativas que los lleve al dominio de la lengua de tal manera que sean capaces de expresarse, comprender y comunicar de manera correcta, no solo usando un vocabulario adecuado, sino también usando estructuras gramaticales adecuadas, y para ello, y como parte integrante de la competencia comunicativa<sup>334</sup>, necesitan lograr una de las subcompetencias que sería la gramatical, la cual estaría conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. El Marco común europeo de referencia para las lenguas define la competencia gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad para utilizarlos, así como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. Y para alcanzar esta subcompetencia, los estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera deben dominar tres aspectos fundamentales: la forma, el uso y el significado.

Es importante mencionar los roles tanto del profesor como del estudiante en un enfoque comunicativo. Siguiendo a Richards and Rodgers (2001) el estudiante debe estar consciente de lo que implica un aprendizaje comunicativo, de otra manera su aprendizaje no surtirá efecto; otro rol que debe cumplir es el de interactuar y aprender de una manera

---

<sup>334</sup> Canale y Swain, manifiestan que la competencia comunicativa es una macrocompetencia compuesta de al menos tres subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística y la estratégica. Cada una de ellas implica el dominio de ciertas destrezas que en su conjunto permiten una comunicación efectiva. En palabras del autor: *Grammatical competence...includes knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence grammar semantics, and phonology...Sociolinguistic competence...is made up of two sets of rules: sociocultural rules of use and rules of discourse. Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention... Strategic competence...will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication...such strategies will be of two main types: those that relate to grammatical competence...and those that relate to sociolinguistic competence. Cfr. Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol I,1-47.*

colaborativa. Por otra parte, el profesor necesita ser analista de necesidades de sus estudiantes para que enfoque su enseñanza en las necesidades de la clase en general; otro rol a cumplir es el de consejero y como tal debe ser modelo de ejemplificación y excelente comunicador. También necesita conocer las técnicas de manejo de grupo de manera que conozca organizar la clase y el aula para que se produzca el aprendizaje comunicativo, finalmente durante el desarrollo de las actividades el profesor necesita actuar como monitor, líder, asistente y negociador<sup>335</sup>.

#### **5.4.11 Content Language Integrated Learning**

En la actualidad el aprendizaje de lenguas ha tomado gran importancia y el interés por aprender nuevos idiomas se ha acrecentado en todos los lugares, es más, se argumenta que en el mundo de hoy hay más personas bilingües y multilingües que monolingües Saville-Troike<sup>336</sup>, por ello es justo decir que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un asunto al cual se le debe prestar mucha atención e interés. A lo largo de la historia, numerosos enfoques y métodos de enseñanza de idiomas se han desarrollado, tratando de con ello lograr que la enseñanza-aprendizaje de idiomas sea cada vez mejor, de mejorar el logro de competencias y con ello lograr una mejor comunicación en el idioma que se aprenda.

Las organizaciones profesionales, los investigadores, académicos, educadores, han estado desde siempre en la búsqueda del "mejor método", aún los editores han tratado

---

<sup>335</sup> Richards and Rodgers (2001: 166-169)

<sup>336</sup> Cfr. Saville-Troike (2006:8), Richards y Rodgers (2001:3).

siempre de producir y vender el mejor material para la enseñanza (Richards y Rodgers<sup>337</sup>. En torno al desarrollo y evolución de los métodos, este mismo autor cita a Lange, quien dice:

Foreign language teacher development...has a basic orientation to methods of teaching. Unfortunately, the latest bandwagon “methodologies” come into prominence without much study or understanding, particularly, those that appear easiest to immediately apply in the classroom or those that are supported by a particular “guru”. Although concern for method is certainly not a new issue, the current attraction to “method” stems from the late 1950s, when foreign language teachers were falsely led to believe that there was a method to remedy the “language teaching and learning problems.”

Los continuos cambios en la metodología de la enseñanza de idiomas demuestran que se ha reconocido “los cambios en el tipo de competencia que los estudiantes necesitan, los cambios en las teorías de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de idiomas”; el cambio que se buscaría implicaría ir de la simple lectura a la competencia oral, en palabras del autor: ...a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study<sup>338</sup>.

Se ha discutido mucho sobre la metodología de enseñanza, como también se han hecho cuestionamientos y planteado muchas preguntas especialmente en lo que concierne a la enseñanza de la gramática. Por ejemplo ¿Qué estructuras gramaticales necesitan conocer

---

<sup>337</sup> Cfr. Richards y Rodgers (2001:15).

<sup>338</sup> Cfr. Richards y Rodgers (2001:3).

los estudiantes?, ¿Cómo se enseñarían esas estructuras de manera efectiva?, ¿Se debería enseñar de forma deductiva o inductiva?, son preguntas que han dominado el campo de la enseñanza de idiomas desde hace muchos años; sin embargo, las discusiones no han ido en torno a la enseñanza o no de la gramática –pues todos consideran que es muy importante– sino más bien cuál sería la forma más efectiva de hacerlo<sup>339</sup>.

En la actualidad, luego de mucha discusión, podría aún cuestionarse si las metodologías de enseñanza contemporáneas son innovadoras y eficaces y cuánto lo son. Existen muchos profesores que aún continúan usando métodos como de traducción o el directo, el método de respuesta física total, se usa mucho especialmente con niños pequeños pero también hay quienes se han inclinado a usar las tendencias más actuales en metodología.

Considerando la importancia del inglés y conscientes de que el inglés es una destreza básica y que por tratarse de un idioma extranjero requiere de un modelo diferente de enseñanza, se ha considerado que uno de los métodos modernos con proyección a cambiar un cambio en el paradigma de aprendizaje de lenguas es el Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) en inglés (Content and language integrated learning (CLIL), que surgió como un nuevo método de enseñanza y se parece mucho a otros programas de educación bilingüe como los programas de educación centrados en tareas e inmersión de los Estados Unidos o el programa Canadian Immersion que ha fomentado la adquisición de segundos idiomas como el Francés, que han influido en su nacimiento y desarrollo.

---

<sup>339</sup> Richards y Renandya (2002:145).

Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera  
(AICLE)

Las siglas en inglés CLIL que corresponden a Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) en español, fue acuñado por David Marsh, en 1994, para quien:

Content and Language Integrated Learning refers to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content. It is dual-focused because whereas attention may be predominantly on either subject-specific content or language, both are always accommodated<sup>340</sup>

De hecho, existe un gran reconocimiento otorgado a este nuevo enfoque y en mi opinión se debe a que integrando CLIL en las aulas, proporciona grandes ventajas tanto para aprender un contenido académico como para desarrollar las destrezas del lenguaje. Krashen sostiene que si se utiliza una segunda lengua como medio de instrucción, se ofrece a los estudiantes una cantidad substancial de input comprensible, sin el cual la adquisición del segundo idioma no sería posible<sup>341</sup>.

---

<sup>340</sup> Pérez. (2014).

<sup>341</sup> Véase Krashen, S. (1985).

Existen otras definiciones importantes que ayudan a entender mejor lo que constituye este nuevo enfoque, por ejemplo Mehisto, Marsh and Frigols (2008: 9), afirman que:

CLIL is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language.

Lo cual implica que el lenguaje puede enseñarse a través de contenidos de otras materias y viceversa, de tal modo que la enseñanza podría beneficiarse en los dos sentidos, del contenido académico de las materias y de la lengua que se desea enseñar ya que el contenido a enseñarse no se toma de cualquier situación o del contenido general de la lengua meta o de su cultura, sino de disciplinas o profesiones específicas<sup>342</sup>. El profesor transmite el contenido como una forma de facilitar la comprensión y el lenguaje es el medio al cual se expone a los estudiantes.

#### **5.4.11.1 Reseña Histórica**

Las reacciones al enfoque comunicativo y el Enfoque Natural inspiraron el desarrollo de un nuevo enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras, el CLIL. El éxito de los programas de inmersión canadienses y la necesidad de un método que conlleve a satisfacer a la necesidad de un mayor nivel de dominio de la lengua extranjera permitió que el AICLE inicie su desarrollo en Europa en la década de 1990<sup>343</sup>.

---

<sup>342</sup> Puffer, C. Nikula, T. & Smit, U. (2010:1).

<sup>343</sup> Véase: De Graaff , R. et al. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL).

El término AICLE fue aprobado por la Red Europea de administradores, investigadores y profesionales (EUROCLIC) con el fin de definir la naturaleza del enfoque en medio de una plétora de enfoques relacionados, tales como la instrucción basada en el contenido, la inmersión, la educación bilingüe y otros<sup>344</sup>. El hecho de que AICLE (CLIL) es un método que proviene de la instrucción basada en contenidos, la educación bilingüe, la inmersión, hace que este innovador enfoque, comparta algunas características con esos enfoques y métodos, sin embargo, AICLE ubica tanto al lenguaje como al contenido no lingüístico en una forma de continuo, sin que ello implique que se preferencia el uno o el otro, los dos tienen la misma importancia<sup>345</sup>, dicho de otro modo, el lenguaje, el contenido de aprendizaje y la enseñanza son partes integrantes de un todo, para el AICLE el lenguaje y el contenido de una asignatura deberían tener un rol curricular conjunto<sup>346</sup>. En resumen, AICLE se sirve de la lengua extranjera y hace de ella una herramienta para el aprendizaje de un tema, pero, al mismo tiempo, esta lengua constituye la meta del proceso de aprendizaje por sí misma.

AICLE toma como fundamento el enfoque comunicativo y por ello, considera que la mejor manera de lograr competencia y la fluidez en el idioma extranjero es usar este como un medio funcional de comunicación e información en lugar de hacer de él el objeto de análisis de la clase<sup>347</sup>. Tomando en cuenta lo dicho, la diferencia más importante entre AICLE y la enseñanza de una asignatura en la lengua materna es el hecho de que la primera involucra objetivos de aprendizaje adicionales y oportunidades específicas para la

---

<sup>344</sup> Véase: Coyle, Do. (2009). Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers.

<sup>345</sup> Marsh, D. (2002:58). CLIL/EMILE: The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential. Finland: University of Jyväskylä, Web.

<sup>346</sup> *Ibidem*.

<sup>347</sup> Véase: De Graaff et al., (2007).

comunicación y el uso del lenguaje, lo cual no se puede lograr cuando se enseña una asignatura en la lengua nativa.

#### **5.4.11.2 Características más importantes de AICLE**

AICLE, ya conocido como un enfoque doble ya que presta igual atención tanto al contenido como a la lengua. Es un modelo de educación para contextos en los que el aula de clases es el único medio de interacción de la lengua meta. Dalton-Pufer menciona las siguientes características:

- AICLE enseña a través de una lengua extranjera, o una franca, no segunda lengua, es decir, la lengua de instrucción es la que mayormente se encuentre en el aula, aunque no sea la que se usa regularmente.
- El idioma más usado en AICLE es inglés, debido al hecho que el dominio de este idioma como lenguaje adicional se considera como una competencia clave alrededor del mundo.
- El uso de AICLE implica que los profesores no sean nativos de la lengua de enseñanza. De manera general no son expertos en lenguas extranjeras, lo son expertos en contenido ya que el contenido de la clase no se enfoca en el lenguaje en si sino en el contenido de los componentes de las diferentes profesiones.
- Las clases de AICLE son planificadas en términos del contenido de los diferentes componentes mientras que la lengua meta continua como un componente que lo enseñan los profesores especialistas en enseñanza de lenguas.

- En los programas AICLE menos del 50% del currículo se enseña en la lengua meta.
- De manera general, el AICLE se implementa una vez que los estudiantes han adquirido competencia en la primera lengua<sup>348</sup>.

### **5.4.11.3 Ventajas de adoptar AICLE**

Este nuevo enfoque tiene ventajas tanto para los estudiantes como los profesores.

Para los estudiantes:

- Debido a que se usa la lengua como un propósito real, el estudiante se implica y se motiva al aprendizaje tanto de la lengua como del contenido.
- La naturaleza cooperativa e interactiva del método, le permite al estudiante ganar autoestima y confianza en si mismo, lo que le ayuda a desenvolverse mejor y a trabajar con independencia.
- El desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua y personalizarla a través de algo con significado podría bajar el filtro afectivo.
- Condiciones favorables como el uso de estrategias y habilidades de aprendizaje tanto para el contenido como para la lengua ayudan al estudiante a desarrollar sus propias formas de estudio que le ayudan a aprender.

---

<sup>348</sup> Dalton-Puffer (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31,182-204.

- Favorece el pensamiento creativo ya que debe integrar lengua y contenido académico y desarrollar actividades exigentes desde el punto de vista académico y cognitivo.
- El hecho de conocer una lengua, materias y cultura de otra lengua, amplía sus horizontes y oportunidades.
- Debido a que debe comunicarse en la lengua meta, realizar trabajos y entender contenidos académicos, se crean condiciones que generan un aprendizaje naturalístico.
- Tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la lengua ya que se enfatiza en el significado y no en la forma, la gramática se aprende de manera contextual.
- Tiene en cuenta los intereses, necesidades y nivel de los estudiantes, recordemos que uno de los requisitos es tener conocimientos suficientes en su lengua nativa y además tener un nivel cognitivo, lo permite que el contenido se acople a sus conocimientos y a su edad.

Para los profesores:

- Los profesores que a más de conocer una lengua, son expertos en cierta materia tienen mejores oportunidades.
- El uso de recursos y materiales innovadores.
- El desarrollo de buenas prácticas a través de la cooperación con profesores de otros departamentos, escuelas y países<sup>349</sup>.

---

<sup>349</sup> Véase: Maza, M. (2012), Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. (S/A), Marsh, D. (1998-2014).

#### **5.4.11.4 El conocimiento implícito y explícito**

Uno de los temas más controvertidos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas se refiere al valor de enseñar una lengua y su gramática de manera explícita. El conocimiento explícito corresponde a las reglas y estructuras analizadas y organizadas conscientemente por el alumno y por lo tanto pueden ser descritas, clasificadas y explicadas sin mayor esfuerzo. Está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical (reglas gramaticales).

El conocimiento gramatical implícito es el que se expresa de manera intuitiva o subconsciente, es muy difícil de expresar verbalmente y que pueden ser inferidas por el comportamiento de las personas. Se compone de fórmulas o producciones mentales lingüísticas sin analizar y forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe la lengua de manera espontánea. No es accesible conscientemente, por ejemplo, los hablantes de inglés como lengua materna no saben, en su mayoría explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones (Ej. 3ra. persona del singular)<sup>350</sup>.

La pregunta, por tanto, es si se debe enseñar de manera explícita aspectos como la gramática y el vocabulario. Conocemos por experiencia que aunque a los niños pequeños no se les enseña reglas gramaticales de su lengua materna de manera explícita, ellos pueden producir oraciones gramaticalmente correctas. Por otra parte, aunque a los estudiantes de inglés de las escuelas secundarias se les enseña reglas gramaticales de manera explícita, casi ningún de ellos adquiere la lengua extranjera a nivel nativo. De acuerdo con Krashen

---

<sup>350</sup> Véase: DeKeyser (2009, 135-137).

(1982) la enseñanza formal de la gramática no genera los conocimientos necesarios para formar parte de una comunicación auténtica (Krashen citado en Ellis, 2000)

La cuestión es hasta qué punto los estudiantes usan su conocimiento explícito en su producción del lenguaje. De acuerdo con la teoría del monitor de Krashen (1981) aun cuando presenten muchas tareas a los estudiantes y ellas sean muy atractivas y comunicativas, las mismas no serán suficientes para la adquisición de la lengua. Afirma que el conocimiento aprendido sólo tiene una función: la de monitor o editor. Las expresiones lingüísticas extranjeras tienen su inicio en los conocimientos adquiridos y el conocimiento consciente o aprendido sólo altera la producción.

El AICLE en tanto, se vincula, en gran medida con la teoría de Krashen, ya que promueve la adquisición del lenguaje implícito. El proceso de adquisición del lenguaje en AICLE se produce principalmente de manera implícita. Debido a que el CLIL utiliza el lenguaje como un medio para aprender, la gramática se presenta de manera implícita al hablar o escribir, las estructuras gramaticales difíciles no se dejan para el final, como a menudo sucede en los planes de estudio de educación general. De esta manera, el conocimiento implícito que los alumnos adquieren es importante ya que genera niveles más altos de dominio del idioma y nuestra fluidez en la producción se basa en lo que hemos 'recogido' a través de una "comunicación activa" (Krashen, 1981). Se dice que los programas AICLE conducen a un nivel elevado de competencia lingüística ya que no solo generan exposición a un input comprensible (Krashen, 1985) sino que también proveen tareas cognitivamente estimulantes y en contexto que promueven al estudiante a mejorar el contenido y el lenguaje (Greenfell M. 2002, Cummins J and Swain M. 2014).

#### **5.4.11.5 El papel del input**

Ellis, (2002), se refiere a la frecuencia como una parte esencial de la adquisición del lenguaje, los seres humanos son sensibles a la frecuencia de eventos, se cree que las palabras que ocurren con más frecuencia producen más activación que las que tienen menos frecuencia, por ejemplo, una persona tiende a recordar las palabras que más escucha, de igual manera, las frases idiomáticas más frecuentes son más fáciles de entender sus significados que aquellas infrecuentes. Esta tesis se apoya en algunos estudios (Cobo-Lewis et.al 2002, Zurer 2002, Mueller 2002) realizados que concluyeron que los estudiantes que están expuestos de manera estable al lenguaje se desempeñan mejor en la lengua. De acuerdo con Kimbrough y Eilers (2002) estos efectos se producen con mayor frecuencia entre los niños más pequeños y disminuyen cuando se ha acumulado cierta masa crítica de input. Además, los autores puntualizan que esto tiende a ocurrir con mayor frecuencia en los elementos del lenguaje que se aprenden uno por uno, como el vocabulario. Refiriéndose al AICLE. Se cree que debido a que este nuevo enfoque, utiliza siempre la lengua meta juntamente con elementos de contenido, proporciona el input necesario para lograr desarrollar las competencias lingüísticas y académicas que se ha propuesto para determinado componente.

#### **5.4.11.6 Repercusiones de la práctica**

Los programas de AICLE tienen como propósito estimular el aprendizaje implícito ya que ofrece más input cualitativo en la lengua meta que los planes de estudio convencionales y se centran en la comunicación, dejando la corrección de errores para una

etapa posterior. Por otra parte, se trata de que el alumno tenga un alto nivel participativo en la práctica de la lengua de forma oral lo que incrementa la posibilidad de llegar a dominar la lengua de forma implícita y por ende adquirir fluidez en la misma.

La investigación sobre los efectos de AICLE indica que este tipo de educación es eficaz en la adquisición de una lengua extranjera en un ambiente formal. Por ejemplo, los estudiantes AICLE, cuando se analizaron tanto en el final de los años anteriores como a finales de los años posteriores, tienen un mayor nivel de competencia en inglés que sus principales compañeros.

Sobre la base de los resultados positivos de AICLE, varias sugerencias se pueden ofrecer a los profesores de lengua extranjera. Naturalmente, los estudiantes de corriente deben ser expuestos a la mayor cantidad de entrada más auténtico posible. Por lo tanto, los profesores de idiomas deben utilizar la lengua extranjera como lengua de comunicación durante la clase de la mayor frecuencia posible. Además, en lugar de enseñar una sola palabra, los profesores podrían llamar la atención sobre los trozos más grandes en que las palabras se producen ya que estos son muy importantes en la adquisición de la fluidez (Verspoor et al. 47). Además, la gramática debe enseñar más implícita. Los maestros no sólo deben elaborar específica, en otras palabras explícitas, la atención a las reglas, pero dar a los estudiantes la oportunidad de utilizar la lengua de forma activa, lo que les permite descubrir las reglas gramaticales para sí mismos y corregir sus propios errores. Por otra parte, más atención debe señalarse a prueba las habilidades comunicativas en lugar de pruebas de competencia gramatical como un objetivo en sí mismo. En lugar de las pruebas que tienen que ver explícitamente con las estructuras gramaticales, hablando- gramática integrada, escritura-, lectura +, o pruebas de audición podrían utilizarse para evaluar a los

estudiantes en sus habilidades lingüísticas. En otras palabras, los profesores deben centrarse más en el efecto comunicativo de los enunciados y menos en la corrección. Después de todo, Verspoor et al. encontraron que si los estudiantes están expuestos a la entrada de la lengua suficiente y están provistos de suficientes oportunidades para utilizar la lengua extranjera, los errores desaparecerán con el tiempo (47). Por último, pero no menos importante, como a todas las consecuencias descritas anteriormente, los profesores deben poner en práctica estas sugerencias desde el primer año en adelante.

## **5.5 Enseñanza de la gramática**

El estudio de la gramática ha cumplido un papel muy importante en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Durante mucho tiempo, aprender otra lengua significaba conocer las estructuras gramaticales de aquella lengua como también la formulación y uso de sus reglas por ello mismo los primeros métodos de enseñanza se basaban solo en la enseñanza de gramática.

En los últimos tiempos; sin embargo, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido muy discutida. Algunos profesores de lenguas piensan que aquellas se aprenden mejor de forma deductiva, es decir, mediante la memorización y recitación de reglas, excepciones y ejemplos, lo que obviamente implica la transmisión de reglas gramaticales del profesor al estudiante y que el conocer el lenguaje significa saber las complejidades de su sistema gramatical y recitar sus reglas. Para otros, esta enseñanza debe darse de forma inductiva, es decir, presentar a los estudiantes ejemplos y ayudar a los estudiantes a descubrir los principios, lo cual los habilitará a identificar y describir las reglas a través del análisis de textos. Otros educadores han sostenido que conocer una lengua es sinónimo de conocer su gramática, por ello se la debe aprender de manera que nos permita traducir una lengua a otra. Luego de mucha discusión sobre la forma más idónea de enseñar un idioma, durante el siglo XX<sup>351</sup>, algunos educadores han coincidido en que el lenguaje debe enseñarse con

---

<sup>351</sup> A inicios de este siglo la enseñanza de lenguas extranjeras se daba a través del Método directo; sin embargo, al notar la carencia de bases metodológicas para el mismo se optó por la búsqueda y desarrollo de principios metodológicos sólidos que sirvan de base para las técnicas de enseñanza. Durante los años 1920-1930 los lingüistas sistematizaron los principios propuestos por el Movimiento reformista y a partir de ello se desarrollaron algunos métodos como el Audiolingual en Estados Unidos y el enfoque Oral o Situacional en Gran Bretaña. Estos métodos aunque tuvieron su tiempo de aceptación tampoco fueron considerados los más adecuados por lo que se dio paso a otros como el Método de Respuesta Física, el

finés de comunicación, es decir el aprendizaje del mismo debe ser de tal forma que, permita a los usuarios del lenguaje emitir y comprender, de manera espontánea, ideas que les son transmitidas en situaciones reales y cualquier contexto, es decir, se debe apuntar a la competencia comunicativa<sup>352</sup>.

La gramática, parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras y sus accidentes, así como la manera en que se combinan para formar oraciones por su naturaleza incluye la morfología, la sintaxis y la fonología. Para Púrpura (2004:1) la gramática constituye una parte esencial de la lengua, se la considera como mediadora entre el sistema de sonidos y el sistema de significados, de ahí que la ortografía es otro elemento de la misma:

Grammar is the central component of language. It mediates between the system of sounds or of written symbols, on the one hand, and the system of meaning, on the other.

Para Purpura, la fonología y la ortografía son elementos que sirven de base para la gramática, sin embargo, también interviene la semántica. Sin embargo, González (2006:3) dentro de la gramática, se debe también distinguir entre el plano sintáctico y el textual, de lo cual, los planos de la gramática serían cuatro: el fónico, el morfológico, el sintáctico y el textual y serán cuatro las disciplinas que se ocupan de aquellos planos: fonología, morfología, sintaxis y textología.

---

Método Silencioso, el Su Total, el Método Natural, el Sugestopedia, entre otros, hasta llegar a los tiempos actuales en los que el enfoque comunicativo está en boga. Cfr. Richards and Rodgers (2001).

<sup>352</sup> Púrpura, en su libro *Assessing Grammar* (2004), capítulo 1 nos hace un recorrido breve sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual ha sido muy brevemente resumida en estas líneas.

Para llegar a esta definición se ha recorrido un largo trecho, tiempo durante el cual han existido diferentes posiciones y conceptualizaciones que han dado lugar a diversas definiciones de gramática, mismas que han influido de manera determinante en la forma de ver la enseñanza por parte de los profesores de segundas lenguas. Siguiendo a Púrpura (2004) existen dos perspectivas acerca del lenguaje de las cuales los lingüistas han adoptado ya sea una u otra. Estas dos perspectivas son: a) la perspectiva centrada en la sintaxis (*syntactocentric perspective*) en la que la sintaxis, es decir la forma en la que se presentan las palabras en una oración es la característica principal a observarse y analizarse, es decir la estructura de las cláusulas y oraciones es lo más importante, y b) la perspectiva de la comunicación, la que enfoca la forma en que el lenguaje se usa para transmitir el significado, es decir el lenguaje es considerado un sistema de comunicación en el que las formas gramaticales se usan para transmitir un mensaje con significado, por lo tanto esta perspectiva intenta examinar la relación entre las formas gramaticales y los significados conceptuales que se desean expresar. Púrpura se refiere a algunas teorías que tipifican cada una de éstas posturas.

### **5.5.1 Perspectiva basada en la forma**

De acuerdo con este autor, existen algunas teorías, de las cuales menciona tres que a su juicio son las más importantes: la gramática tradicional, la lingüística estructural y la gramática generativa transformacional, cada una de ellas será descrita de manera muy breve.

La gramática tradicional<sup>353</sup>, se basada en el estudio del latín y griego, a partir de textos literarios nos provee descripciones muy ricas de la forma lingüística, dichas descripciones se enfocan en el significado de las formas lingüísticas que señalan la forma de usarlas en una oración (Celse-Murcia y Larsen-Freeman, 1999, citado por Púrpura (2004). La gramática tradicional nos proporciona una gran cantidad de reglas de uso y excepciones

Púrpura (2004: 8) nos propone el siguiente ejemplo de una regla y su excepción de acuerdo a la gramática tradicional.

The first singular of the present tense verb 'to be' is 'I am'. 'Am' I used with 'I' in all cases, except in first-person singular negative tag and yes/no questions, which are contracted. In this case, the verb 'are' is used instead of 'am'. For example, 'I'm in a real bind, *aren't I?* or '*Aren't I trying my best?*'

Si bien la gramática tradicional no logró establecer reglas generales para todos los idiomas y mostró ciertas falencias<sup>354</sup>, tuvo gran aceptación por parte de los profesores de inglés.

Otra teoría muy importante es la lingüística estructural, que se inicia con Bloomfield<sup>355</sup> (1933) y Fries<sup>356</sup> (1940) nos presentan un nuevo método para describir la

---

<sup>353</sup> Véase: Hewings y Hewings (2005: 47-48), Syal, y Jindal, (2007), Witney (20027: 243-261), Radford (2009:1-11).

<sup>354</sup> Véase: Batisella, E. (1999: 13-21). En este artículo el autor se refiere a los problemas encontrados en uso de la gramática tradicional. Véase también Hewings, A., Hewings, M. (2005), Lobeck, A. (2007: 206-220).

estructura de la lengua en la que se categoriza, de acuerdo a su uso, cada una de las palabras de la oración, es decir, dicha descripción se hace en términos de la morfología y sintaxis del lenguaje. En ésta teoría se minimiza los aspectos semánticos de la gramática y se da muy poca información de la manera en la que las forma lingüísticas se usan en contexto, lo cual era una debilidad de ésta teoría.

En respuesta a las deficiencias de las teorías antes indicadas, surge Chomsky (1965), quien nos presenta su gramática generativa transformacional, teoría que revoluciona el campo de la enseñanza de lenguas ya que es una forma totalmente diferente de ver la lengua. Esta teoría cuestiona los fundamentos epistemológicos de la lingüística estructural y sostiene que las propiedades subyacentes de cualquier lenguaje pueden descubrirse a través del análisis de la oración. De acuerdo con Chomsky el conocimiento del lenguaje consiste no solo en conocer los principios universales que comparten los lenguajes si no también conocer las reglas específicas o los parámetros de la variación gramatical existente entre los lenguajes o las diferentes variaciones de la misma lengua. Aunque ésta teoría es muy importante para los estudiosos de las lenguas ya que gracias a ella se abre un nuevo enfoque mucho más definitivo para la consecución de una verdadera ciencia lingüística, su enfoque sintáctico ha minimizado el rol semántico de las oraciones como también ha excluido el

---

<sup>355</sup> The structural linguistics attempted to describe language in terms of its structure, as it is used, and tried to look for 'regularities' and 'patterns' or 'rules' in language structure. Bloomfield envisaged that language structure was associated with phoneme as the unit of phonology and morpheme as the unit of grammar. Cfr. Syal, P., Jindal, D. (2007:106).

<sup>356</sup> Fries (1940) dio a conocer la gramática descriptiva a los profesores luego de realizar una encuesta en la que se examinó el uso de la lengua teniendo en cuenta la forma como realmente era usada, más no lo que se consideraba correcto. Esto se lo hizo analizando escritos de personas iletradas, medianamente educadas y educadas, solo los usos de las personas educadas (estudiantes graduados) se clasificaron como usos estándares de la lengua, los resultados contradijeron muchas de las reglas que se enseñaban en los colegios, lo que llevó a Fries a concluir que lo que se enseñaba en los colegios no estaba dentro de lo estándar. Cfr. Bornstein, D. (1977: 17).

sentido pragmático que se deriva del uso del lenguaje en contextos específicos (Púrpura, 2004).

### **5.5.2 Perspectiva del lenguaje basada en la forma y en el uso.**

Un enfoque que ha permitido comprender las formas gramaticales encontradas en el uso de la lengua como también los factores contextuales que influyen en la variabilidad de aquellas formas es el denominado corpus lingüístico (corpus lingüistics)<sup>357</sup>. Siguiendo a Púrpura, el corpus lingüístico permite conocer tanto la frecuencia de ocurrencia, como la posición de las diferentes formas lingüísticas en las oraciones de un texto oral o escrito. Además, el corpus nos ayuda a predecir que formas lingüísticas ocurren en determinados contextos, por ejemplo, en un texto que describe objetos, nos ayudaría a determinar o predecir que verbos ocurren frecuentemente. Finalmente, el corpus provee información importante acerca de las diferentes funciones semánticas de las palabras. Como se puede notar, el corpus lingüístico no tiene que ver con aspectos sintácticos, sino más bien se enfoca en la forma en que se dan las diferentes combinaciones (co-ocurrencias) de palabras dentro de una oración o de un texto. Todo esto ha permitido que los profesores reformulen

---

<sup>357</sup> En la bibliografía especializada, el término corpus (plural *cópora*, aunque también se usa la forma *corpus*) se utiliza en dos sentidos distintos. En una primera acepción, designa la recopilación de material lingüístico hecha con un propósito de investigación concreto, ya sean muestras de oraciones, de enunciados o de textos. Este uso del término es frecuente en el ámbito de la lingüística aplicada, especialmente en las investigaciones de adquisición y aprendizaje de lenguas. En este sentido, por ejemplo, un investigador interesado en estudiar algún aspecto de la interlengua de los aprendientes de una L2 puede reunir una serie de producciones (largas o breves, hechas *ex profeso* con este fin o pensadas originariamente con otro objetivo de aprendizaje), que constituirán su corpus de estudio; se trata de los datos que sirven para ese estudio específico. En una segunda acepción, un corpus es una recopilación extensa de textos (escritos, orales o de ambos tipos) recogidos con el fin de servir como muestra representativa de una lengua, como conjunto de datos lingüísticos reales que reflejen el uso de la lengua (o del tipo de lengua específico) del cual quieren ser representativos. Es a esta segunda acepción a la que se refiere el término lingüística de corpus. Cfr. Diccionario de términos clave de ELE Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

su perspectiva acerca del contenido a enseñarse como también de la manera de presentar el mismo a los estudiantes, es decir, a salir del modelo estructural y en lugar (por ejemplo) de pedir a los estudiantes aprender listas de verbos en sus diferentes tiempos, promover el desarrollo de vocabulario o presentar un tipo de lenguaje que les permita desenvolverse en diferentes contextos sociales (Kennedy, 1988, citado por Púrpura, 2004).

### **5.5.3 Perspectiva del lenguaje basado en la comunicación**

Los defensores de la perspectiva del lenguaje basado en la comunicación, van más allá de la ocurrencia o co-ocurrencia de palabras dentro de un contexto determinado creen que el lenguaje es más que patrones de morfosintaxis que ocurren en situaciones no contextualizadas:

.... a communication-based perspective views grammar as a set of linguistic norms, preferences and expectations that an individual invokes to convey a host of pragmatic meanings that are appropriate, acceptable and natural depending on the situation.

Lo cual implica que a pesar de que las palabras ocurren de la misma forma, su significado difiere y depende muchísimo de la situación y el contexto en el cual se encuentren, es decir juega mucho el aspecto pragmático del lenguaje el cual va más allá de la frecuencia de ocurrencia y posición de las palabras en la oración. En este aspecto ya entran otras cuestiones prosódicas del lenguaje como la entonación, el acento, el ritmo, etc.

De acuerdo con Púrpura (2004) el lenguaje y su significado ha sido motivo de mucho análisis. Es necesario aquí mencionar a Austin (1962)<sup>358</sup>, quien se refiere a las “funciones en el lenguaje” de las palabras (utterances). En este sentido, para Austin, las palabras en un contexto determinado tienen un significado literal (literal meaning) y un significado deseado (intended meaning). El significado literal es lo que algunos autores también llaman proposición (propositional meaning/locutionary meaning / acto locutivo), es decir, el significado básico que una palabra u oración expresa, mientras que el significado deseado (illocutionary meaning or force / acto ilocutivo) es el efecto de la palabra o del texto usado en el intercambio lingüístico. Por ejemplo cuando una persona se la invita a jugar un partido de básquet a las tres de la tarde, y dice “gracias, estaré allí a las 3”, el significado literal es que estará en el lugar pactado a la hora indicada y el significado deseado es que acepta la invitación y que se siente agradecido por la invitación o que responde con cortesía a la misma. Finalmente, para Austin existe un efecto provocado por las palabras o la frase usadas, en este caso, un sentimiento de satisfacción por la aceptación de la invitación. Este efecto ha sido denominado por él acto perlocutivo (perlocutionary act)<sup>359</sup>. Coincido con Púrpura (2004) cuando dice:

In my opinion, the literal meaning of an utterance expressed by lexico grammatical forms is inextricably associated with the intention that a speaker has in generating a proposition in context, and this association of form and meaning is the essence of grammatical ability.

---

<sup>358</sup> Austin, en su lectura VIII del texto *How to do things with words*, se refiere a los tres conceptos referentes al acto del habla. Véase: Austin, J. (1962: 94-107).

<sup>359</sup> Para los actos del habla véase también: Cifuentes (2006: 8-9), Gutiérrez (1981: 286-287) 286-287.

Es claro que, en este caso la comprensión de la frase “gracias, ahí estaré a las tres”, se da en su mayoría debido a las palabras que se usan y su ordenación sintáctica, sin embargo, si la persona que lo invita suele ser impuntual, el mensaje sería también “yo estaré a las tres, se puntual” en este caso, la comprensión del mensaje no depende de la forma en que las palabras se han organizado en la oración, sino del contexto en el que se han utilizado, así vemos que dependiendo de la situación el contexto puede ayudar de manera determinante a descifrar los significados durante el acto del habla.

Las ideas de Austin han contribuido de manera muy especial a comprender de manera teórica los significados subyacentes en la comunicación.

Finalmente es necesario referirse brevemente a la teoría de la comunicación en la que, la comunicación efectiva no es vista simplemente como una función de exactitud lingüística o gramática aceptable para transmitir significado literal y deseado, más bien, se diría que las palabras o frases usadas en la comunicación deben ser apropiadas de acuerdo al contexto en el que se dan. Esta teoría fue propuesta por Hymes en 1972<sup>360</sup>, quien plantea que para que la comunicación sea efectiva, las personas deberían haber desarrollado tanto la competencia lingüística como la comunicativa, lo cual habilitaría a las personas a usar el lenguaje de manera correcta, en el contexto adecuado y de acuerdo al propósito para el cual ha sido planeado; en otras palabras, alguien que es competente en el idioma, debería conocer cuándo, dónde y cómo usar el lenguaje de manera adecuada y no simplemente producir estructuras gramaticales adecuadas. Esta es una más de las teorías que ha influido directamente en la forma de enseñar y ver el lenguaje.

---

<sup>360</sup> Véase: Hymes, D. (1972).

Cada una de las teorías mencionadas ha ido cambiando de manera paulatina la forma de ver la enseñanza de la gramática y han influido de manera considerable en el diseño de syllabus, en la enseñanza y aún en la evaluación<sup>361</sup>. Se ha podido ver el cambio de planteamiento de la gramática de la forma formal a la basada en la comunicación. Sin embargo, y a pesar de todos estos cambios en la enseñanza de la gramática se puede afirmar que su enseñanza aún no es efectiva, pues los estudiantes no logran obtener un conocimiento gramatical que les permita expresar sus ideas de manera correcta. Al analizar sus escritos se encuentran errores frecuentes en el uso de estructuras gramaticales y de interferencia, que se analizarán en la sección correspondiente a Análisis.

## **5.6 Las preposiciones**

Las preposiciones forman parte del grupo de palabras conocidas cuya categoría gramatical se denomina gramatical, (grammar words), conocidas también como elementos funcionales (functional items), palabras funcionales (function words) elementos de categoría cerrada (closed class items), elementos gramaticales (grammar items)<sup>362</sup> o categorías funcionales. Estas palabras tienen ciertas características una de ellas es que no pueden formar otras palabras por sí mismas<sup>363</sup>. Escalante (2000) nos dice:

Las categorías funcionales, por el contrario, constituyen paradigmas cerrados, son de combinatoria muy restringida, y, en general débiles o dependientes desde el punto de vista fonológico o morfológico, y además carecen de “contenido descriptivo”<sup>364</sup>.

---

<sup>361</sup> Cfr. Púrpura (2004: 20)

<sup>362</sup> Cfr. Hurford (2012:326).

<sup>363</sup> Cfr. Hurford (1994:150-160).

<sup>364</sup> Cfr. Escandel (2000:364).

Al revisar la bibliografía se ha constatado que existen algunas definiciones, desde muy simples a otras un tanto complejas, por ejemplo en textos de gramática básica, encontramos las definiciones de Seaton y Mew, Y. (2007) y Sargeant (2007):

A preposition is a word that connects one thing with another, showing how they are related<sup>365</sup>.

Prepositions are words that show a connection between other words. Most prepositions are little words like at, in and on<sup>366</sup>.

Como podemos ver, en las dos definiciones que anteceden nos definen a las preposiciones como palabras que conectan una palabra con otra, mostrando la forma en la que las mismas se relacionan. Estas definiciones son bastante básicas, pero útiles para estudiantes que toman inglés como requisito obligatorio en sus carreras. Sin embargo, los estudiantes de la carrera de inglés, necesitan profundizar en los conceptos y conocer el uso de cada parte de la oración. Una definición mucho más completa y amplia es la de Bussmann, (1996:934).

Preposition: Uninflected part of speech (usually) developed from original adverbs of place. Like adverbs and some conjunctions, prepositions in their original meaning denote relations between elements regarding the basic relations of locality (on, over, under), temporality (before, after, during), causality (because of), and modality (like). In all modern

---

<sup>365</sup> Cfr. Seaton y Mew (2007:132).

<sup>366</sup> Cfr. Sargeant, (2007:101).

European languages, prepositions occur not only in the adverbial, but also in the verbal domain.

y esta otra del *Diccionario de la Enseñanza de la Lengua y de Lingüística Aplicada*:

Preposition: a word used with nouns, pronouns and gerunds to link them grammatically to other words. The phrase so formed, consisting of a preposition and its complement, is a prepositional phrase...

Prepositions may express such meanings as possession (e.g. the leg of the table), direction (e.g. to the bank), place (e.g. at the corner), time (e.g. before, now). They can also mark the cases discussed in case grammar. For example, in the sentence:

*Smith killed the policeman with a revolver.*

the preposition *with* shows that a revolver is in the instrumental case.

In English, too, there are groups of words (e.g. in front of, owing to) that can function like single-word prepositions<sup>367</sup>.

Las dos definiciones citadas nos dan más detalles, las que son imprescindibles conocer y tener muy en cuenta para usar las preposiciones de manera correcta. Sin embargo, esto no es suficiente conocer, ya que existen otros antecedentes que

---

<sup>367</sup> Cfr. Richards and Schmidt (2010: 452).

complican el uso de las mismas, entre otros se puede mencionar que: al tratarse de palabras gramaticales, el significado de las mismas es difícil determinar, otra cuestión es que existen pares de preposiciones que parecen significar lo mismo en algunos contextos, es el caso de *IN – INSIDE*, y los diccionarios no muy raramente explican tales parecidos o diferencias. El efecto comunicativo de las preposiciones muy raramente es el mismo y una vez más, los diccionarios no explican los límites del uso de las mismas. Otra cuestión es que muchas de las preposiciones tienen más de un uso, si bien los diccionarios las enlistan pero no explican la relación semántica de los usos, otra dificultad es que algunas de ellas funcionan como adverbios y otras como partículas y preposiciones<sup>368</sup>. A esto hay que añadir que los significados de las preposiciones no son los mismos en español e inglés. Probablemente, esta es la principal causa de la interferencia en el uso de las mismas. En este caso estamos frente a una situación de transferencia negativa (negative transfer), en la que las reglas del español son aplicadas a las estructuras del inglés es decir, transferencia de una destreza X que impide el aprendizaje o tiene una influencia negativa en el manejo de una destreza Y debido a la diferencia entre las dos destrezas<sup>369</sup>. Mehdi (1981), en su estudio sobre la interferencia del árabe en el uso de las preposiciones en inglés determinó que la omisión de las preposiciones o la selección incorrecta de las mismas se produjeron debido a la inexistencia de los elementos en árabe<sup>370</sup>. El-Sayed (1982), también investigó los errores cometidos por los estudiantes de inglés de primer año. En este estudio fueron identificados errores con el uso de verbos, sustantivos, artículos, preposiciones y adjetivos. Al final se

---

<sup>368</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 2-3), Véase: Yates (2011).

<sup>369</sup> Cfr. van Els et al., 1984:49.

<sup>370</sup> Véase: Mehdi (1981).

concluyó que los errores se produjeron como consecuencia de la transferencia negativa de la primera lengua (L1) en la segunda lengua (L2)<sup>371</sup>.

---

<sup>371</sup> El-Sayed, A. M. (1982).

## **6. Metodología**

### **¿Cuánto afecta la lengua nativa en el aprendizaje de una lengua extranjera?**

#### **6.2 Hipótesis**

“Los estudiantes de pregrado de la UTPL demuestran un alto grado de interferencia en el uso de la mayoría de las estructuras gramaticales como también en el uso del vocabulario”

#### **6.3 Método de Investigación:**

El presente proyecto es una investigación educativa de tipo descriptivo – analítico que por ende requiere la utilización de los métodos analítico-descriptivo. Además fue necesario realizar un estudio bibliográfico con el objeto de situarse en el contexto del tema, entenderlo de manera adecuada y elaborar un marco teórico conceptual sobre el objeto de estudio. Para ello se recurrió a fuentes de información como - libros, revistas científicas, tesis, la internet, etc-, de donde se recabó la información necesaria.

Para la presente investigación se analizaron tres Trabajos de fin de carrera de los estudiantes de Inglés de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja. La idea de la investigación surgió luego de que se revisó algunos de los marcos teóricos que escribieron los estudiantes que iniciaban el desarrollo de su trabajo de fin de titulación. En estas tareas se detectaron algunos problemas de interferencia, por ello se conjeturó que a pesar de que estos alumnos habían terminado su carrera, los mismos se

veían afectados por problemas de interferencia de la lengua nativa, -en este caso el español- y cometían errores de interferencia y que esos errores persistirían en sus trabajos de fin de titulación.

Para obtener su título de licenciados, los estudiantes de la carrera de inglés, requieren realizar un trabajo de tipo académico que debe cumplir con ciertos requerimientos y parámetros previamente reglamentados. Al conjeturar que estos trabajos podían contener errores de interferencia se creyó conveniente realizar un análisis concienzudo de los trabajos de fin de titulación que ellos escribirían con la finalidad de dar con todos los casos de interferencia, que se presentaren en los trabajos, establecer la frecuencia con la que ocurren y explicar los problemas de interferencia existentes en los estudiantes de la titulación de Inglés de la modalidad a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, y realizar un análisis de los mismos para finalmente, plantear técnicas y estrategias metodológicas a fin de evitar el problema de la interferencia.

Para la organización de datos se establecieron dos variables: Estructuras Gramaticales y Léxico. Una vez realizada la revisión de la información, se encontró que los trabajos no contenían la cantidad de errores como se creyó al inicio de la investigación. Se encontraron muy pocos errores de gramática y algunos *falsos amigos* utilizados en contextos que no debían ser usados. Por esta razón se tomó para el análisis los dos problemas más importantes que se encontraron y que constituyeron el uso de las preposiciones y el uso de los *falsos amigos*. Una vez detectado esto, se procedió a extraer los ejemplos en los que se encontraron errores de interferencia, estos ejemplos fueron analizados y discutidos. Una vez realizado el análisis se procedió a establecer las

conclusiones. Para concluir el trabajo se señalaron técnicas y estrategias metodológicas encaminadas a evitar la interferencia en el aprendizaje de un idioma.

La presente investigación requirió de un estudio descriptivo basado en la revisión bibliográfica que permitió analizar factores relevantes que nos ayuden a determinar la interferencia lingüística. El proyecto es una investigación educativa de tipo descriptivo – analítico y requiere la utilización de los métodos analítico-descriptivo puesto que la información que se recoja deberá ser analizada y descrita a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

El análisis se realizó de manera descriptiva y se dividió en dos partes. La primera constituye el análisis de los llamados *falsos amigos*, que se realizó de manera comparativa. Para ello, se presenta la frase en la que se encuentra el *falso amigo* y se provee la palabra cercana del español, se provee también la función o funciones gramaticales que cumplen las dos palabras en una oración y se indica la palabra cercana del español. Luego se provee información semántica de las dos palabras, es decir, el significado de las palabras tanto en inglés como en español y se explica la razón por la cual el error se produce. Además se corrige la frase con la palabra que se debió utilizar, de la que también se provee información semántica. Se termina el análisis de las palabras con el origen etimológico de las palabras. Con esto se ha tratado de hacer un análisis exhaustivo de los términos proveyendo información completa a fin de que cualquier persona que consulte las palabras conozca todo sobre ellas y pueda establecer la diferencia entre usar una u otra.

En el caso de la gramática se realiza el análisis de las preposiciones que se han encontrado mal utilizadas en el texto. De igual forma se provee el ejemplo o la frase en la que se encuentra el error, esto con el fin de contextualizar la preposición. Contextualizar la preposición es muy importante ya que el contexto influye en el significado de la misma. En el análisis de la preposición, se explica el significado de la misma en inglés al igual que su uso, como también de la preposición que se debió usar. Además se hace una comparación con la preposición del español que se considera culpable de la interferencia. De igual manera se ha tratado de explicar el uso de las preposiciones ya que es el uso de la palabra el que se debe tomar en cuenta en cualquier texto que se escriba. En mi opinión, el considerar el uso de las palabras permite comunicar lo que en realidad se desea comunicar. Se ha hecho esto con la finalidad de ayudar a entender de manera más objetiva esta parte del discurso que es un tanto complicada para los estudiantes no solo no nativos del inglés, sino también nativos.

La argumentación se la realizó a la par con el análisis de los *falsos amigos* y de las preposiciones. Una vez terminado el análisis y la argumentación se extrajeron las conclusiones las cuales van acompañadas de estrategias de enseñanza que se sugieren para la enseñanza de los *falsos amigos* y de las preposiciones.

## **7 Argumentación**

En esta sección se analizan los errores causados por interferencia que se han identificado en los trabajos de pregrado de los estudiantes de la titulación de Inglés de la Universidad Técnica Particular de Loja, Modalidad a Distancia.

Cabe indicar que en cuanto al vocabulario se analizaron los llamados falsos amigos. Para el análisis se tomaron en cuenta los de uso más frecuente, los que se usaron un o dos veces no se tomaron en cuenta.

### **7.1 Análisis de los falsos amigos “false friends”**

El lenguaje oral es parte del ser humano y por ende un instrumento de comunicación por excelencia, como seres humanos podemos hacer uso de otras formas de comunicación pero siempre la palabra oral contendrá su valor expresivo. Acerca del lenguaje Chacón nos dice:

Language ability is part of human being and part of the development of our societies, our personal lives and our role in society<sup>372</sup>...

Es por ello trascendental que cuando se haga uso de esta destreza se use un vocabulario adecuado a fin de no causar equívocos que puedan distorsionar nuestras ideas.

---

<sup>372</sup> Cfr .Chacón (2013:18) “La capacidad de hablar es parte de los seres humanos y parte del desarrollo de nuestras sociedades, nuestras vidas personales y nuestro rol en la sociedad”

Esto, lastimosamente, en la mayoría de las ocasiones no sucede cuando aprendemos un nuevo idioma, especialmente si los sistemas son diferentes y el léxico, sintagmas y/o estructuras de la lengua meta no se corresponden con los de la lengua nativa. Un caso especial es la presencia de palabras que al encontrárnoslas en un determinado texto, en determinados casos los pasamos por alto pensando haberlos entendido y en otros, nos detienen a pensar cuál es su significado real en el contexto especificado. Estos son los denominados “falsos amigos”, los cuales se analizan en este trabajo.

El estudio de éstos componentes lingüísticos no es reciente, de hecho hace más de tres cuartos de siglo fue publicado el primer repertorio de palabras bajo la denominación de falsos amigos. “Les faux amis ou les trahisons du vocabilaire aglais” Doval, en el que se presenta al lector una lista de palabras en inglés y francés que son semejantes formalmente, pero que presentan divergencia semánticas (2013: 155). Luego se han editado innumerables diccionarios bilingües, los que a decir de Prado (2001: 11) no aportan de manera contundente al conocimiento y divulgación de los falsos amigos o cognados.

Puesto que la presencia de los falsos amigos es una realidad en todos los idiomas debido no solo a que las lenguas se relacionan genéticamente, sino debido a los múltiples contactos lingüísticos que provienen del desplazamiento de la gente de un lugar a otro y que dan lugar a los préstamos lingüísticos Fortson (2011:1), hoy en día, el estudio de los mismos constituye un aspecto fundamental no solo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras sino también de quienes incursionan en el campo de la traducción.

A esto habría que agregar que estudiar los cognados equívocos o “falsos amigos”, como preferimos llamarlos, no es tan simple como señalar que *embarazada* no equivale a *embarrassed*, si no a *pregnant*, Prado (2001: 9) o que *billet* no significa *billete*, sino *el lugar donde vive un soldado*, etc; si no ha analizar cuidadosamente éstas palabras para conocer su significado real y utilizarlas adecuadamente en nuestro lenguaje diario y más que ello, motivar a nuestros alumnos a aprenderlas y darles el uso correcto.

Para empezar, es interesante mencionar que Lado (1957:83) aporta a la definición de éstas palabras para denominarlas cognados engañosos (*deceptive cognates*) y las define como “palabras similares en la forma pero diferentes en el significado” para este autor estas palabras están dentro de un grupo muy especial que presentan una dificultad muy alta para el aprendizaje y por esa razón las considera difíciles. Muchos otros lingüistas también contribuyen a definirlos, por ejemplo, para Chacón (2010: 41) son “words that look alike in English and in Spanish but have different meanings”, una idea bastante similar es la de Reyes ( 2002: 72) quien dice que falsos cognados son “las palabras que morfológica o fonéticamente guardan gran parecido a las palabras de la lengua materna, pero que posee un significado distinto” para el primer autor, estas palabras solamente deben parecerse o verse iguales y para la segunda deben parecerse en forma y en pronunciación.

Autores como Orellana (1987:132) agregan una característica importante a estos términos, que es la raíz de donde proceden y los define como: “falsos cognados (parientes), es decir palabras que tienen la misma forma y distinto significado pueden derivar de una raíz común, parecerse físicamente, pero significan algo diferente”. Sin embargo, autores como Prado (2001: 9) nos dan una definición un poco más amplia para éstos términos

definiéndolos como “dos voces que comparten la misma etimología, generalmente latina o griega y que conservan grafías idénticas o bastante similares para reconocerlas fácilmente al pasar de una lengua a otra”. En este caso hay un condicionante mucho más específico que se refiere a la etimología de la palabra que debe ser latina o griega, lo cual hace suponer que si existen dos palabras que son similares y no provienen de esas raíces no serían reconocidos como “*falsos amigos*”. Me atrevo a pensar que Prado ha hecho esta relación debido a que su diccionario refiere “*falsos amigos*” del inglés al Español ya que

Chamizo-Domínguez (2012:1) en su libro también define a estos terminos en las siguientes palabras: “The term now refers to the specific phenomenon of linguistic interference consisting of two given words in two or more given natural languages are graphically and /or phonetically the same or look the same.” Como podemos darnos cuenta Chamizo no tiene en cuenta el origen de las palabras, sino más bien su parecido tanto en forma como en pronunciación, además ya no se refiere a que las palabras provengan de dos idiomas, para él pueden ser más de dos.

Vale la pena contrastar estas definiciones con las de Memisevic y Drljaca (2011:69) quienes denominan a éstas voces como:

“Pairs of words in two languages that share the same forms but have different etymologies and completely or partially different meanings in different languages”,

para ellas los “*falsos amigos*” proceden de raíces diferentes y en su trabajo que investiga el uso de los “*falsos amigos*” en un grupo de estudiantes de Croacia que aprenden inglés, hacen mención a palabras consideradas como “*falsos amigos*” no solo del inglés al

Croacio, sino del inglés a otros idiomas, de lo que se puede deducir que no es necesaria la condición de que las palabras que se contrastan provengan de un solo origen, pueden ser de diferente, dependiendo de cómo estemos contrastando las mismas.

También nuestros ilustres estudiosos nos ofrecen algunos tipos de clasificación para éstos “*falsos amigos*”, cada uno de ellos lo ha hecho de una forma diferente Prado (2012: 9); Chamizo-Domínguez (2012: 4); Chamizo-Domínguez and Nerlich (2002:308), citado en Memisevic- Drljaca (2011:69), Reyes (2002: 72).

Tomaré la clasificación de Prado (2012: 4); por parecer la más completa y además debido a que para el análisis de los “*falsos amigos*” he tomado la información de su diccionario y de otro más. De acuerdo a este autor, existen tres tipos de “*falsos amigos*”.

1. En el primer grupo incluye a las palabras que a pesar de ser muy parecidas en su escritura y tener el mismo origen tienen un significado totalmente diferente la una de la otra.

Es el caso de las palabras del inglés **library** y del español **librería**, las dos son de origen latín, en el caso de **library**, viene de *libraria* que viene de *liber*<sup>373</sup>, y aunque la **librería** no se provee en los diccionarios el origen exacto, la relacionan con **libro** que viene del latín *librum*, acusativo de *liber*<sup>374</sup>. La palabra del inglés significa “*an institution that*

---

<sup>373</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:1063), en este diccionario también se indica que la palabra *library* viene del latín e ingresa al inglés antiguo por medio del Francés antiguo, también explica que es el femenino de *librarius* que se refiere a libros y que viene de *liber*, *libr-* que significa libro.

<sup>374</sup> Cfr. Gómez, Breve diccionario etimológico de la lengua española (1998:416).

*keeps books, newspapers, gramophone, records, etc, for people to read, study or use*<sup>375</sup>” y traducida al español sería *biblioteca*; por su parte, la del español (librería) significa “*tienda donde se vende libros*<sup>376</sup>”, es decir *bookstore* en inglés. De acuerdo a este autor, este tipo de *cognados falsos* no son peligrosos, sin embargo se los debe incluir ya que al parecerse mucho podrían causar dificultad a la hora de traducir. Siguiendo al mismo autor, dentro de este grupo incluye algunos adjetivos, que si son considerados causa de mucha confusión ejemplo de éstos adjetivos serían palabras como del inglés **callous** y del español **calloso**; las dos provienen del latín *callosus*<sup>377</sup>, pero en su evolución han cambiado su significado de la siguiente manera: el adjetivo del inglés **callous** significa *showing or having an insensitive and cruel disregard for others*<sup>378</sup>, lo que traducido al español significaría *cruel*, y la palabra **calloso** del español tiene una connotación muy diferente ya que ésta significa “*que tiene callo*”, “*perteneciente o relativo al callo*<sup>379</sup>”, es decir *duro*; para lo cual existe en el inglés la palabra *rough*. Me atrevería a pensar que las dos palabras tiene una similitud en cierto sentido ya que el callo produce dolor, claro un dolor físico, y el mal comportamiento de una persona frente a otra, también causa dolor, claro, no físico pero que podría herir los sentimientos de la persona a la que se dirige.

Según este autor, los adjetivos son los que más causan problema ya que muchos de ellos tienen connotaciones totalmente opuestas en los dos idiomas, lo cual puede causar muchos problemas el momento de expresarse si no se usa el adecuado.

---

<sup>375</sup> Cfr. Collins Cobuild English Language Dictionary (1987:834).

<sup>376</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:931).

<sup>377</sup> Cfr. The new Oxford Diccionario of English (1998:260).

<sup>378</sup> *Ibidem*, ant.

<sup>379</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:275).

A este grupo yo añadiría las palabras que a pesar de tener un mismo origen, proceden de voces diferentes. Es el caso de las palabras **adequate** del inglés y **adecuado** del español, las dos tienen como origen el latín pero el significado de cada una de ellas es diferente, en inglés significa *suficiente, satisfactorio o aceptable*, y la del español significa, *suitable*. Se puede pensar que el significado de las dos palabras es diferente debido a que la una proviene del latín *adaequatus*<sup>380</sup> y la otra del mismo latín pero de *adaequāre*<sup>381</sup>, cada una de ellas han evolucionado hasta adoptar las formas y los significados existentes.

2. En el segundo grupo, este autor incluye a todos los “*falsos amigos*” que tengan una o más denotaciones similares y una de ellas tenga otras definiciones, mientras la otra no tenga más, este es el caso de las palabras **asistir** del español y **assist** del inglés, ya que las dos comparten un significado, así, una de las acepciones de **asistir** es “*socorrer, favorecer, ayudar*<sup>382</sup>” y **assist** significa “*help (someone) typically by doing share of the work*” o “*help, by providing money or information*<sup>383</sup>” que se concretan en *ayudar o help*, pero **asistir** del español, se usa también para indicar “*presencia en algún lugar o algún acto público*<sup>384</sup>” y otros más, sentidos que no son compartidos por la palabra del inglés.

3. En el tercer y último grupo Prado incluye a los “*falsos amigos*” que tienen las dos denotaciones similares, pero agregado a ello, cada una de ellas tiene otras denotaciones diferentes. Este es el caso de las palabras **arm** del inglés y **arma** del español; las dos voces se usan para referirse a las *armas, weapons*, pero la del inglés también se usa

---

<sup>380</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:21).

<sup>381</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:29).

<sup>382</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:155).

<sup>383</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:101).

<sup>384</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:155).

para nombrar una parte del cuerpo *brazo*, e inclusive alguna parte de un objeto que se parezca a un brazo, en español el verbo *armar* también se refiere a a *poner junto* que equivale a *put together* y muchos otros significados más.

Con estos antecedentes iniciaré el análisis de los “*falsos amigos*” encontrados en los trabajos tomados como muestra para este estudio. Se presentan los mismos en orden alfabético con el afán de mostrar orden en el trabajo.

Cada discurso se sitúa en un contexto lingüístico determinado, y es ese contexto el que nos ayuda a comprender de mejor manera el mensaje de ahí la importancia de conocer el contexto en el que las unidades léxicas ocurren, es por ello que para realizar el análisis de los “*falsos amigos*” se presentará no solamente el término sino también el contexto en el que los mismos han ocurrido.

1. **Concrete.**- a esta unidad léxica del inglés se le ha dado como su equivalente la del español **concretar**, se la encuentra en la siguiente frase “*in order for learning to be concreted, and the cycle closed, information or new knowledge has to go across all the stages*”. Antes de analizar el uso de la palabra en el contexto dado, es necesario indicar la función gramatical que tanto el término del inglés como el del español cumple en la oración. Revisando el diccionario se ha podido detectar que la palabra **concrete** funciona como adjetivo, sustantivo y verbo; como verbo siempre se lo usa en voz pasiva, acompañado del verbo auxiliar BE. Por su parte, la palabra **concretar** del español funciona solo como verbo. Analizando el término en el contexto en el que fue encontrado se deduce

que la estudiante quiere decir «*concretar el aprendizaje*» y ha usado una palabra que se parece mucho en su forma, más no en su significado como lo veremos a continuación:

Para el inglés **concrete** significa “*cover (an area) with concrete*”<sup>385</sup> o “*cover something in concrete*”<sup>386</sup> que sería “ *cubrir con hormigón*”<sup>387</sup> o lo que es lo mismo “pavimentar” y en español, **concretar** significa “*hacer concreto*”, “*combinar, concordar algunas especies o cosas*”, “*reducir a lo más esencial y seguro la materia sobre la que se habla o escribe*” y “*reducirse a tratar o hablar de una sola cosa, con exclusión de otros asuntos*”<sup>388</sup> que sería “*resumir= sum up*” o “*precisar = specify*”<sup>389</sup>. Tomando en cuenta el significado de la palabra en español y analizando su uso en el contexto dado, vemos que ninguno de los tres significados mencionados encaja en el contexto en el que el mismo ha sido usado. En este caso, se nota claramente que hay un tremendo error de semántica, ya que al referirse al aprendizaje no se puede decir que el mismo puede ser “*resumido*” o “*precisado*” como tampoco se puede “*ir al grano*”, el término empleado le quita sentido a la frase. Por otra parte, y, aunque sintácticamente y gramaticalmente el término está bien usado, ya que se la usa en voz pasiva y acompañada del verbo BE, no cumple su función semántica en la oración ya que por lo mencionado anteriormente. Como podemos notar, este es un ejemplo claro de interferencia por el uso de “falsos amigos”. Por lo tanto para que la frase en la que se ha usado esta palabra sea entendida de manera adecuada se necesita describirla usando los términos correctos, que den una idea clara de lo que en

<sup>385</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:382), véase Collins Cobuild English Language Dictionary (1987:290).

<sup>386</sup> Cfr. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008:289).

<sup>387</sup> Cfr. Larouse Diccionario Moderno (1986:72).

<sup>388</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:416).

<sup>389</sup> Cfr. Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005:249), véase Larouse Diccionario Moderno (1986:97), Diccionario de falsos amigos Inglés-Español (2001:117).

realidad se desea expresar que es “aprender de manera exitosa” o “aprender bien” que en inglés sería *in order for a successful learning the information or new knowledge has to go through all the stages.*”

Revisando la etimología de éstos dos términos es importante mencionar que en el diccionario *The New Oxford Dictionary of English* se encuentra que **concrete** proviene del francés “*concret*” o del latín “*concretus*”, (no define exactamente) para ingresar al inglés medio (MI)<sup>390</sup>. Cabe indicar que consultando *The Oxford Dictionary of English Etymology*, se ratifica la información en cuanto a su procedencia del Francés “*concret*” y se añade la procedencia del Latín “*concrescere*<sup>391</sup>”. De todos modos no queda totalmente claro el origen de la palabra para el inglés.

En cuanto a **concretar**, de acuerdo al Diccionario de la Lengua Española **concretar**, también viene del latín “*concretus*<sup>392</sup>”. Es importante anotar que en *Breve diccionario etimológico* aunque no existe la palabra como verbo (concretar), si existe como sustantivo (concreto), con el significado, “real, no abstracto; particular, específico no general” proviene del latín “*concretus*” que significa “concreto, condensado, denso, endurecido, cuajado” que es el participio pasado de “*concrecere*<sup>393</sup>”.

2. **Determine.**- este término ha sido encontrado en la siguiente frase “*some experts have determined that motivation comes from two sides*”, lo que la alumna

---

<sup>390</sup> Véase *The new Oxford Dicctionary of English* (1998:382).

<sup>391</sup> Véase *The Oxford Dicctionary of English Etimology* (1969:201).

<sup>392</sup> *Diccionario de la Lengua Española* (2001:416).

<sup>393</sup> *Breve Diccionario etimológico de la Lengua Española* (1998:181).

quiere explicar es qué se ha dicho sobre el origen de la motivación y para ello ha seleccionado el término del inglés “**determine**” para su equivalente del español “**determinar**” Analizando la palabra del inglés teniendo en cuenta la función gramatical que desempeña en la frase usada y desde el punto de vista semántico, se determina que es un verbo el que en inglés tiene algunos significados los principales son: “*cause something to occur in a particular way*” que sería “*condicionar el resultado*” y “*firmly decide*” que se traduce “*decidir*” “*resolver*”. Como podemos ver la intención de la estudiante no es decir que se “*ha condicionado el resultado de algo*” tampoco que se haya “*decidido algo*” por lo tanto no era el término adecuado. Una denotación de la palabra que podría haber causado su equívoco es la que indica “*ascertain or establish exactly, typically as a result of research or calculation*” que sería “*instituir, establecer*” o simplemente “*determine*” sin embargo, analizando la frase podemos darnos cuenta que los expertos no han instituido o establecido algo ya que no es una ley la que se ha dado, lo que han hecho es “*enunciar, exponer*” que sería “*state*”. Por su parte la palabra del español significa “*fijar los términos de algo*” que si podría ser **determine** “*decidir, resolver*” que podría ser “*decide, resolve*” obviamente no se pueden usar en el contexto debido a que no es ese el significado de la frase. Para que la misma tenga un significado correcto y sea entendido tanto por hablantes nativos como por no nativos, la misma debería ser “*some experts have stated that motivation comes from two sides*”

El problema en este caso es la falta de destreza lingüística que conduce a usar el vocabulario inadecuado, esto se podría deber al hecho de aprender el idioma en un medio en donde hay pocas situaciones de contacto con personas que hablan el inglés, esta falta de

contacto con el idioma da lugar al uso de esta mezcla de palabras, a decir de Odlin (1989:

6)

“The languages learned in contact situations may or may not some kind of language mixing... if mixing does occur, native language influence is only one possible forms it can take”,

Se asume que la alumna no es consciente del significado real de los términos a lo mejor el poco contacto lingüístico que la alumna posee no le ha permitido adquirir un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de una manera conveniente y por ello se ha cometido otro error semántico con el mismo término, por ejemplo la frase “*the teacher determins the topic and asks to the students to give some ideas about it*” analizando la frase, en la que la palabra **determine** ha sido incluida, notamos que la intención de la estudiante es indicar que el profesor “*selecciona*” o “*menciona*” el tema del que se va a conversar en la clase. De acuerdo con lo ya explicado anteriormente, tanto los significados de la palabra como el contexto en el cual la misma ha sido incluida, ninguno de ellos corresponde a lo que se quiere expresar, se debería haber usado los verbos “*choose*”, “*tell*” o “*mention*” que si tienen la denotación semántica que expresa el significado deseado. De esta forma, usando la palabra correcta la frase quedaría: “*the teacher chooses/mentions the topic, and asks the students to give as many ideas as they can.*”

Una vez más nos podemos dar cuenta que las habilidades para comunicar y la facilidad para manejar el lenguaje influyen de manera determinante en la selección de los términos a usarse en mensaje.

Al consultar el diccionario *The New Oxford Dictionary of English* se constata que esta palabra **determine** ha ingresado al inglés medio (MI) por medio del Francés antiguo (OF) *determiner*, que a su vez procede de latín *determinare*, que significa limit fix. Mientras que en el diccionario *The Oxford Dictionary of Etymology* la palabra procede de francés antiguo (OF) *determiner* del latín (L) *dētermināre* que significa bound limit fix que proviene de *de-* + *terminare* que significa terminate<sup>394</sup>. En el diccionario de la Real Academia Española, el término **determinar** procede de *determināre*. Finalmente en el diccionario *Breve Diccionario Etimológico* la palabra significa decidir, resolver, limitar, fijar los términos o límites, se verifica que proviene del Latín *determinare* determinar que significa *limitar*, que procede de *de-* aparte de + *terminare* terminar, acabar; limitar circunscribir<sup>395</sup>. Se puede apreciar que tanto para el inglés como para el español la palabra proviene del latín.

3. **Distinction.-** Este término se ha encontrado dentro de la siguiente frase “*Motivation comes from two sources internal and external to support it... it is pertinent to cite the following distinction claimed by Harmer...*” (y a continuación hay texto sobre los dos tipos de motivación a los que Harmer se refiere), lo que la alumna quiere presentar es la diferencia entre dos conceptos emitidos por el autor mencionado. En este caso estamos frente a las palabras **distinction** del inglés y **distinción** del español. Revisando los significados y equivalentes de éstas palabras en los diccionarios correspondientes, se encuentra que el término en inglés tiene las siguientes connotaciones: “*a difference or*

<sup>394</sup> Cfr. *The Oxford Dictionary of Etymology* (1998: 261.)

<sup>395</sup> Cfr. *Breve Diccionario etimológico* (1998: 2 21).

*contrast between similar things or people*<sup>396</sup>” o “*the classification of two or more similar things as different and the recognition of the features which make them different*<sup>397</sup>” que se entiende como “*difference*<sup>398</sup>”, otra connotación que corresponde es “*excellence that sets someone or something apart from others*<sup>399</sup>” que se entiende como “*eminence*”, “*special mention*”. Por otra parte si analizamos la palabra en español, algunos de sus resultados son: “*diferencia por la cual una cosa no es otra*<sup>400</sup>”, que al traducir sería “*difference*” o “*prerrogativa, excepción y honor concedido a alguien*<sup>401</sup>” que se traduciría “*award, special mention*”. Como podemos observar hay mucha similitud entre las connotaciones de **distinction** y **distinción** en inglés y español, sin embargo, no se puede usar el mismo en la oración, pues no es ese el sentido que se quiere dar a entender mediante el contexto en el que la palabra ocurre, las dos palabras son muy similares y se considera que su mal uso se debe justamente a la similitud de significados de la misma en los dos idiomas. Claro está que los conceptos de motivación a los que se refiere la alumna no son “*una distinción*”, ni tampoco “*una diferencia*”. Si leemos la frase en ella se entiende -aunque no sea la intención-, que existe una “*distinción*” entre los dos tipos de motivación; al parecer aquí existe un problema de interferencia/convergencia<sup>402</sup> por la similitud de las palabras, sus equivalentes y el significado en inglés que “**distinction**” encierra, de lo cual la alumna no está consciente, esto probablemente se deba a la dificultad de identificación que se daría debido a la similitud de los términos ya que existe la posibilidad de que:

---

<sup>396</sup> Cfr. The new Oxford Dicctionary of English (1998:536).

<sup>397</sup> Cfr. Collins Cobuild English Language Dicctionary (1987:410).

<sup>398</sup> Cfr. Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dicctionary (2005:1278).

<sup>399</sup> Cfr. The new Oxford Dicctionary of English (1998:536) *ibidem* 153

<sup>400</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001: 566).

<sup>401</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001: 566)

<sup>402</sup> Véase Medina (2002:14-15) en su libro Lenguajes en contacto, este autor se refiere al fenómeno interferencia/convergencia. Véase también Abad (1994: 47-50), Sinner (2008:134-135).

cuanto más parecidas sean las lenguas, menor probabilidad de identificar las diferencias de las mismas por parte de los hablantes, (Medina 2007:14).

Para que la frase tenga sentido y se la entienda adecuadamente, se la debería escribir de la siguiente manera “*Motivation comes from two sources internal and external to support... it is pertinent to cite the two opposing concepts claimed by Harmer*”. Cabe indicar que desde el punto de vista etimológico estas dos voces vienen del latín, la del inglés ingresa al Middle English (in the sense of subdivisión category) a través del Old Francés que la tomó del latín “*distinctio(n-)* que viene del verbo “*distinguere*<sup>403</sup>”. Se ha consultado el diccionario *Oxford Dictionary of Etymology* (ODE) y se ha verificado que la palabra **distinction** no existe. Se encuentra la palabra **distinct** que seignifica *separate, different; clear, plain*. Este término proviene del siglo XIV en el latín (L) *distinctus*, que era el pasado participio de *distinguere distinguish, istinction división class*. En el siglo XIII significaba (obsoleto) *xiii discrimination, making a difference* pero el término con ese significado es obsoleto<sup>404</sup>. mientras que la del español viene de latín *distinctiō, -ōnis*<sup>405</sup>, como podemos ver, a pesar de venir de palabras diferentes, ahora su significado es muy similar, aunque la de español tiene muchas más connotaciones. Al consultar este término en el diccionario *Breve Diccionario Etimológico de la lengua española*, la palabra significa: *latin distinction, acusativo de distinctio (radical distinction) distinción división separación, diferencia, categoría, sección* procede de *distinctus* que es el pasadoo participio pasivo de *distinguere, distinguir, separar*<sup>406</sup>.

<sup>403</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:536).

<sup>404</sup> Cfr. Oxford Dictionary of Etymology (1988:227).

<sup>405</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:566).

<sup>406</sup> Cfr. Breve Diccionario Etimológico (1998: 229).

4. **Employ.- employ** del inglés y **emplear** del español son también palabras que se prestan a confusión y muchos estudiantes usan **employ** como una traducción de emplear. La palabra en mención cumple con la función gramatical de verbo en los dos idiomas. Este elemento sintáctico se usó en la frase “*it will be detailed how this material was employed*”. Veamos sus connotaciones en inglés “*give work to someone and pay them for it*” or “*keep occupied*”<sup>407</sup>, mismas que coinciden claramente con las definiciones del español, aunque en español tiene otras connotaciones diferentes.

Es muy importante notar que en inglés **employ** tiene la connotación de “*usar*” pero en el sentido de “*hacer servir algo para algo*”, que en inglés sería “*make use of*”. También es importante anotar que la traducción del verbo **emplear** en el diccionario español-inglés cuando se aplica a cosas es siempre “*usar*”<sup>408</sup>. Considero que el error se debe a que la estudiante usó la palabra en su significado “*use*” sin tomar en cuenta su connotación. Es notorio una vez más el mal uso del término en inglés ya que éste se aplica de manera general a trabajo y cuando se lo usa para referirse al uso de cosas, el mismo tiene el sentido de *hacer uso de algo con un propósito diferente al que en realidad tiene*. En este caso, el material didáctico para trabajar en el aula debe ser propiamente material, más no algo diferente que se haya usado “como” material por ello, el término con el que se describe la acción de “emplear” en inglés sería “*use*” que tiene la connotación de “*take, hold, or deploy (something) as a means of accomplishing a purpose*” que describe la acción física de hacer uso de algo. Cabe indicar que “**employ**” también denota usar pero en un sentido abstracto, por ello no aplica a la situación expresada por la estudiante ya que el uso del

---

<sup>407</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998: 605).

<sup>408</sup> Véase Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005: 385).

material es algo tangible, no como el uso de un método para lograr un propósito. Es por ello que la frase debería corregirse de la siguiente manera: “*it will be detailed how this material was used*”. Es necesario hacer referencia a lo que Bouza (1999:283) menciona acerca del aprendizaje de la lengua, el que de acuerdo a ésta autora no requiere solamente la adquisición y dominio de un sistema lingüístico, sino que se debe conocer y estar consciente de los varios factores comunicativos que ayudan a un intercambio lingüístico competente, para ello es necesario tomar en cuenta la dimensión pragmática que nos ayuda a poner en práctica de manera eficaz el comportamiento comunicativo en campos específicos ya que en la actualidad los vínculos de las diferentes áreas del conocimiento exigen que se comprenda los textos en cada uno de esos contextos para adquirir la destreza de poder expresarse adecuadamente y así lograr una comunicación eficaz. Como podemos ver, es esto lo que está faltando en nuestros estudiantes para evitar la interferencia y usar los términos adecuados en cada situación lingüística.

Para terminar, si se hace la revisión etimológica de éstos dos términos tenemos que los dos vienen del Old francés “*employer*”, de ahí su similitud de significado entre los dos, pero que no es compatible con la forma correcta de acuerdo al contexto. Al consultar este término en el diccionario *The Oxford dictionary of Etymology*, la palabra del inglés en el siglo XV significa *apply to a purpose*; en el siglo XVI, en el siglo XVI, la palabra tiene otro significado, *use the services of* y en el francés antiguo, significa *employer implegar, buy*<sup>409</sup>. Mientras tanto, en el *Breve Diccionario Etimológico* la palabra del español tiene el significado *ocupar, dar trabajo; usar, hacer, servir* (empleado, persona que trabaja para el gobierno o para una empresa por alguna compensación, empleo; uso, ocupación trabajo,

---

<sup>409</sup> Cfr. *The Oxford dictionary of Etymology* (1998: 310).

actividad). Al referirse a su origen, la palabra procede del francés antiguo (OF) *emploier* *emplear*, y del latín *implicare*, envolver, involucrar, incluir<sup>410</sup>

5. **Exercise.-** con es importante mencionar que **exercise** funciona como sustantivo y verbo en inglés mientras que **ejercer** en español tiene la función gramatical de verbo, se lo ha encontrado en un contexto funcionando como verbo. Para las dos palabras se ha encontrado el significado “*use or apply (a faculty, right or process)*”<sup>411</sup> que vendría a ser (*emplear, usar, desempeñar*) un oficio, pero “**ejercer**” del español, tiene otras connotaciones como “*practicar los actos propios de un oficio, facultad o profesión*” es decir “*practice a profesión*”, o “*realizar sobre algo o alguien una acción*”, “*ejercer poder*”, de allí que viene la confusión de la alumna ya que en la frase “**they (the teachers) exercise authoriy with rewards and punishments**” quiere decir que los profesores ejercen (*exert*) su autoridad sobre los alumnos, pero como hemos visto, ese significado no lo tiene la palabra del inglés. Ya se dijo anteriormente que algunos “*falsos amigos*” tienen esa característica de compartir ciertas connotaciones sin embargo uno de ellos tiene otras connotaciones diferentes. En este caso no se ha identificado correctamente la palabra a usarse y por ello el error, Memisevic- Drljaca (2011:69) afirman que

“false friends cause difficulty because students are likely to misidentify the words do to linguistic interference”.

<sup>410</sup> Cfr. Breve Diccionario Etimológico (1988: 250).

<sup>411</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998: 643).

Para que la frase tenga el sentido correcto se puede usar el verbo correcto acompañado de un objeto para indicar que es lo que los profesores ejercen y la frase quedaría así: *“they exert authority by both giving rewards and punishments to the students.”*

Analizando estos verbos desde el punto de vista etimológico podemos observar que los dos términos vienen del latín “*exercēre*”. En el Oxford Dictionary of etymology: éste término en el siglo XVI significa *employment practice*. En este mismo diccionario se constata que la palabra significa *task prescribed for training or testing* y proviene de francés antiguo *exercice*<sup>412</sup>. Se consulta el diccionario Breve Diccionario Etimológico 243 esta palabra tiene el significado de *practicar o ejecutar las funciones propias de* y proviene del latín e *exercēre* trabajar, ocupar, practicar hacer trabajar de ex-salir. Como se puede apreciar, las dos palabras tienen una etimología diferente y tienen significados diferentes, en el inglés se refiere a ejercicio físico y en español con trabajo. A pesar de esto, los estudiantes la usan en inglés con el significado del español *ejercer*, lo cual indica la interferencia en el sistema léxico.

6. **Investigate.- investigate** es un verbo que se usa en inglés para referirse a la investigación formal que se hace con la finalidad de encontrar la verdad sobre un hecho. Al revisar su significado en inglés, se encuentra la siguiente definición: *“carry out a systematic or formal inquiry to discover and examine the facts of (an accident)”*<sup>413</sup>, *“examine all the details in order to find out what happened or what is happening”*<sup>414</sup>, *“averiguación”* *“indagación”* connotación que tiene relación con el significado de la palabra del español

<sup>412</sup> Cfr. The Oxford Dictionary of Etymology (1988: 335).

<sup>413</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:961).

<sup>414</sup> Cfr. Collins Cobuild English Language Dictionary (1987:769).

**investigar**, la que además de tener el mismo significado del inglés tiene además otra connotación “*realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de mejorar los conocimientos sobre una determinada materia*<sup>415</sup>” que para el inglés sería “*research*”. La similitud entre las palabras es la causa para que se haya encontrado esta palabra en reiteradas ocasiones, al parecer la estudiante no se ha percatado que estas dos palabras son “*falsos amigos*”. Un ejemplo encontrado en el trabajo es el siguiente: “*this thesis is aimed to investigate the use of supplementary material...*” puesto que la alumna está trabajando en su proyecto para conseguir su título de licenciatura es obvio que lo que se va a investigar no es un incidente o un alegato; sino que es una investigación académica, por lo tanto la palabra correcta sería “*research*”, de manera que la frase sería “*this work is aimed to reserach the use of supplementary material...*”. Como podemos ver, una vez más se ha tenido problemas con estos términos, parece que la dificultad son los homógrafos, es decir que éstas dos palabras son muy similares en su escritura y por ello el engaño, deberíamos tener presente que

“al enfrentar los homógrafos importa recordar que las apariencias engañan; la grafía los asimila y el significado los aparta, es mejor suponer que las palabras que en castellano tienen la misma apariencia que las del inglés casi indudablemente tendrán un significado diferente” Orellana (1987:132).

---

<sup>415</sup> Cfr. Diccionario de la Lengua Española (2001:879).

Para terminar haré referencia a la etimología de las palabras, **investigar** del español e **investigate**, las dos proceden del latín *investigāre*<sup>416</sup>. La palabra del inglés *investigate*, significa *carry out a research or study into (a subject, typically one in a scientific or academic field) so as to discover facts or information (información dada como un subsentido de la palabra, el significado principal es el explicado.)* Este significado confunde a quienes aprenden el inglés por su extremado parecido a la palabra **investigar**, debido a que las dos palabras significan investigar, pero la una en el ámbito académico y la otra al campo de la indagación con el fin de descubrir un hecho delictivo o algo semejante.

Al realizar la búsqueda en el Oxford Dictionary of Etymology se observa que la palabra en el siglo XVI significaba *search into*, es el participio pasado del latín *investigare*, que a su vez proviene de *in+ vestigare* que signific *track, trace out; see vestige, -ate*<sup>417</sup>. Mientras tanto, en el Breve Diccionario de Etimología, la palabras significa examinar sistemáticamente, observar, tartar de descubrir: latín *investigare*, buscar cuidadosamente, seguir la pista descubrir, se conoce también que la palabra proviene del latín *in- +vestigare* que significa “seguir las huellas o la pista, buscar, descubrir, de *vestigium* huella, rastro, véase *vestigio*<sup>418</sup>. Como se aprecia, las definiciones etimológicas de la palabra son diferentes, mientras la una apunta a la investigación en el sentido académico, la otra tiene sentido de averiguar profundamente, por ejemplo lo que hacen los detectives. Sin embargo, como los significados se parecen y la traducción de los mismos en los diccionarios bilingües es la misma, los estudiantes la usan indistintamente en los dos casos.

---

<sup>416</sup> Cfr. The Oxford Dictionary of Etymology (1988: 410). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001:).

<sup>417</sup> Oxford Dictionary of Etymology (1988: 484).

<sup>418</sup> Breve Diccionario de Etimología de la Lengua Española (1988: 387).

7. **Manifest.**- las palabras **manifest** y **manifestar** también son considerados como “*false cognates*” las dos palabras comparten su escritura de manera que se las puede considerar como homófonos. La palabra del inglés **manifest** cumple la función de verbo, sustantivo y adjetivo a la vez, la del español **manifestar** solo cumple la función de verbo. Como verbo, que es lo que nos atañe, ya que de esa forma se lo ha encontrado significa “*display or show a quality or feeling by acts or appearance; demonstrate*”<sup>419</sup>, lo que sería “*mostrar, demostrar algo*”, o como lo dice el diccionario “*poner algo de manifiesto*”<sup>420</sup> que en inglés sería también “*sign, indication, or display*” mientras que en español, significa “*declarar, dar a conocer*” y “*descubrir, poner a la vista*”. Una vez más las dos lenguas comparten un solo significado (que es el primero), pero **manifestar** del español, tiene una connotación que **manifest** no la tiene y por ello estos términos se los considera “*false cognates*”. Cuando la estudiante escribe la frase “*she (refiriéndose a la profesora) manifested that she doesn't prepare her classes....*” su intención no es decir que hubo un signo que demostró algo, lo que la estudiante quería contarnos que la profesora “*ha manifestado*” con el sentido de “*declarar, dar a conocer*” que ella no preparaba las clases. Para dar el significado que se deseaba, se pudo haberlo expresado con el verbo “*say*” o “*declare*”, siendo correcta de la siguiente manera “*she said that she doesn't prepare her classes....*”

Como hablantes no nativos siempre vamos a tener inconvenientes con el uso del vocabulario, por ello es muy importante asegurarse de su significado antes de usarlas y

---

<sup>419</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:1125).

<sup>420</sup> Cfr. Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005:1572).

además que estemos conscientes la existencia de los “*falsos amigos*”, se revisen sus connotaciones no solamente en un diccionario ya que según Reyes (2002:72).

“la correcta utilización de éste tipo de palabras muchas veces está determinada por el contexto en el que se encuentren”

Si revisamos la etimología de éstos dos términos nos encontramos con que la palabra del inglés **manifest** viene del italiano “*manifesto*”. Por su parte la palabra del español “*manifestar*” viene del latín “*manifestāre*”, por lo tanto su etimología es diferente, aunque las palabras se parecen muchísimo.

Al consultar el termino del inglés en el Oxford Dictionary of Etymology la palabra significa en el siglo XVI significa *clearly revealed, obvious*, viene del francés antiguo (OF) *manifeste* o del latín (L) *manifestus*, que antes era *manufestus*, f. manus hand +\*festus struck (cf. Infestus dangerous), f base of defendere defend. So manifest, en el francés antiguo (OF) *manifeste* or del latín (L) *manifestāre*, manifestation a fines del siglo XV *manifesto* y en el siglo XVII public declaration *manifesto* que es una forma del verbo *manifestare*, whence also *manifest*, en el siglo XVI *manifestationi* y en el siglo XVII *manifestó*, el cual esta obsoleto<sup>421</sup>.

En el Breve Diccionario de etimología la palabra significa declarar; descubrir, mostrar claramente’ ( con el sentido de “*manifestación* reunión política al aire libre”) del latín (L) *manifestare* ‘manifestar, que significa revela, mostrar’, de *manifestus* (también *manufestus*) ‘evidente, claro palpable’ (sentido implícito probable: que puede tocarse o

<sup>421</sup> Cfr. The Oxford Dictionary of Etymology (1988: 552).

cogerse con la mano), de mani- (de manus ‘mano’) + -festus, que es probablemente la misma terminación que la de infestus ‘hostil’<sup>422</sup>

8. Pretend.- **pretend** y **pretender** es otro par de palabras que comparten una misma escritura e incluso su pronunciación es muy similar; en cuanto a su función gramatical, **pretend** del inglés es verbo y adjetivo a la vez, **pretender** del español funciona solamente como verbo. En cuanto a su semántica también son diferentes ya que cada una expresa una idea muy diferente. **Pretend** del inglés tiene incluso una connotación un tanto negativa ya que significa “*speak and act in a way making it appear that something is the case when in fact it is not*”<sup>423</sup>, o lo que es lo mismo “*behave as if something is true when you know that it is not, especially in order to deceive people or as a game*”<sup>424</sup>, que en español sería “*simular, fingir, hacer creer que*”<sup>425</sup> lo que equivaldría al inglés “*fake*” “*feign*”. Por su parte, **pretender** del español significa “*querer ser o conseguir algo*” “*hacer diligencias para conseguir algo*”<sup>426</sup> que en inglés debería ser “*intend*”, “*try to*”, “*expect*”<sup>427</sup>. En la frase “*Scaffolding pretends to push students to their next ZPD*” en la que el término fue usado, se refiere a que la técnica llamada scaffolding intenta hacer con los estudiantes, sin embargo, quien la ha usado no se ha dado cuenta que **pretend** no significa “*intend, aim at, hope or try to do something*”. Nuevamente somos testigos del mal uso del vocabulario a causa de los “*falsos amigos*” y de no estar conscientes de que estos términos que tienen igual escritura y una pronunciación parecida pueden engañarnos con su

<sup>422</sup> Cfr. Oxford Dictionary of Etymology de la Lengua Española (1983:435).

<sup>423</sup> Cfr. The new Oxford Dictionary of English (1998:1468).

<sup>424</sup> Cfr. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008:1122).

<sup>425</sup> Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005:1731).

<sup>426</sup> Diccionario de la Lengua Española (2001:1241).

<sup>427</sup> Cfr. Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005:792).

significado ya que muchos de ellos no tienen la misma connotación en cada uno de las lenguas en cuestión.

Finalmente al referirse al origen de éstas palabras encontramos que las dos vienen del latín “*praetendĕre*”, que para el inglés tiene una doble significación, “*put oneself forward*” la cual ahora es obsoleta y “*profess falsely, feign*<sup>428</sup>” significado que aún se mantiene, mientras que para el español tiene el significado “*querer conseguir, dar un pretexto o excusa, tender hacia, extender, delante*<sup>429</sup>”, como se puede apreciar, en español mantuvo su significad inicial y en inglés perdió uno de sus significados.

## 7.2 Análisis gramatical

En este caso, se ha realizado un análisis de las preposiciones, las cuales han sido las que más problema han presentado en los trabajos que sirvieron de fuente para recoger la información.

Las preposiciones tienen diferentes significados de acuerdo a su uso y su contexto. Ello ha dado lugar a diferentes clasificaciones, algunos autores las clasifican por el número de palabras que las conforman, otros de acuerdo al tipo de relación que expresan y otros aún por el número de sílabas que conforma cada preposición.

---

<sup>428</sup> Cfr. The Oxford Dictionary of English Etymology (1969:708)

<sup>429</sup> Cfr. Breve Diccionario Etimológico de la lengua Española (1998:562).

Carter y McCarthy, por ejemplo señalan que existen alrededor de 100 preposiciones incluidas las complejas y marginales como *concerning* y *regarding* <sup>430</sup> las que de acuerdo a su composición estarían divididas en dos grupos:

- Simples, dentro de las cuales estarían: *about, at, before, for, in, into, on, out, over, through, under, with*

- Compuestas, entre ellas existen dos categorías:

- De dos palabras: *because of, due to, instead of*

- De tres palabras: *as far as, in accordance with, on behalve of.*

Por su parte, Quirk et al <sup>431</sup> clasifica a las preposiciones en diferentes grupos dependiendo del tipo de relación que ellas denotan, como sabemos las preposiciones expresan diferentes significados, estos significados varían de acuerdo a la relación que expresan. Se nos ofrece la siguiente clasificación:

- a) preposiciones que denotan relaciones espaciales, tales como posición (*at, on, in*), destino (*to, in(to), out of*), travesía (*across, through*) u orientación (*beyond, across*)

---

<sup>430</sup> Estas preposiciones son un tanto diferentes que las que generalmente se conocen y por su naturaleza son un tanto difícil de definir las, al respecto se ha encontrado que Quirk et al (1985:667) incluye estas preposiciones y otras más (*barring, granted, given*) en un grupo denominado “preposiciones marginales” (*marginal prepositions*) definiéndolas como elementos léxicos que funcionan como preposiciones pero que a la vez tienen afinidad con otras categorías léxicas como verbos o adverbios. Por su parte, Manning (2004: 313-314) añade que son palabras que tienen la forma de presente participio de un verbo y que en ocasiones se usan como verbos, pero que también funcionan como preposiciones.

<sup>431</sup> Véase: Quirk et al. (1985: 665-671).

- b) preposiciones que denotan relaciones de tiempo, como posición en el tiempo (*at, on, in*), duración (*for, until, up to*) o tiempo en el futuro (*in*)
- c) preposiciones que denotan relaciones de causa/propósito, tales como causa (*because of*), razón (*for*), motivo (*out of*), propósito (*for*), destino (*for*) o meta (*at*)
- d) preposiciones que denotan relaciones medio/agente, tales como manera (*with*), medio (*by*), instrumento (*with*), agente (*by*) o estímulo (*at*)
- e) preposiciones que denotan relaciones de acompañamiento (*with*)
- f) preposiciones que denotan relaciones de apoyo y oposición (*for, against*)
- g) preposiciones que denotan otras relaciones, como concesión (*in spite of*) or correspondencia (*with regard to*)

Lindstromberg<sup>432</sup> por su parte, en su libro discute 90 diferentes preposiciones las que las divide en grupos de acuerdo al número de sílabas por las que están compuestas. Entre las más comunes de una sola sílaba figuran; *at, by, down, for, from, in, near, of, off, on, out, up* y *to*. Entre las más comunes de dos o tres sílabas menciona *above, before, behind, beneath, between, beyond, over, toward(s), under, underneath* y finalmente existen algunas frases que se comportan como si fueran preposiciones de una sola palabra como ejemplo se puede mencionar *in front (of), on the other side (of)*.

Lindstromberg<sup>433</sup> también se refiere a preposiciones de lugar y de trayectoria, dentro de las de trayectoria distingue preposiciones de dirección y de movimiento. Según la autora, dependiendo de la situación una preposición de trayectoria podría enfatizar aspectos

---

<sup>432</sup> Cfr. Lindstromberg (2010:2).

<sup>433</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 9).

de trayecto o movimiento y a decir de ella las preposiciones de lugar pueden usarse como de trayectoria y viceversa.

Como ya se mencionó anteriormente, las preposiciones son palabras que indican el lugar en el que un objeto físico se encuentra en relación con otro. En la oración (1). *There is an apple on the table*, en la que existe una preposición, se pueden reconocer los siguientes elementos como: *preposición*, *sujeto de la preposición*, *objeto de la preposición (landmark)*, que se los describe así:

- La preposición ON, que indica lugar, por lo que se denomina preposición de lugar.
- La frase, *an apple*, que se nombra al objeto que se desea identificar y que se denominaría *el sujeto de la preposición*.
- La frase *the table*, que es en donde se ubica el sujeto (*apple*) *objeto de la preposición*, denominado *Landmark*, de manera que la preposición nos dice dónde está el sujeto.

En oraciones que usan preposiciones, es necesario tomar en cuenta que:

El objeto de la preposición (*Landmark*) es más grande que el sujeto (lo cual sería lo normal, no sería usual decir hay una mesa en la manzana).

En (1) este caso, *apple* y *table* son cosas tangibles, sin embargo; podemos encontrar, tanto sujetos como objetos abstractos como en:

2. Patrick is *in* love.

3. They are *in* trouble.

El sujeto también puede ser un evento, actividad o acción:

4. The fire started *at* bakers

En (5) y (6) tanto el sujeto como el objeto (Landmark) pueden ser plurales:

5. There were some glasses *on* the shelves.

6. The boys are *from* Argentina

Los sujetos y objetos (7) y (8) pueden ser un tanto *abstractos*

7. There is a meeting *on* Wednesday

8. The day *before* our wedding

En algunos casos se omite el *objeto de la preposición* (landmark), especialmente cuando ya ha sido previamente mencionado. Como en (9)

9. Is your mother *in*? Se ha mencionado anteriormente o se ha llegado al lugar. Is your mother in her house, place of work, etc.

De acuerdo con Boers (1996: 206), las preposiciones DOWN, OVER, UP, a menudo carecen de un objeto específico, pero pueden tener un *objeto secundario* (*secondary landmark*). Veamos (10), en la que el objeto no mencionado sería *the stairs*, el cual carece de importancia ya que el destino final es el primer piso.

10. He went down *to* the first floor.

Las preposiciones, si son diferentes, por supuesto, tienen diferentes *significados*, pero una misma preposición usada en contextos diferentes tiene diferente *sentido*.

11. Hand the papers *out*.

12. It was very freezing when he went *out*.

En (11) el sentido de la preposición *out* es *distribution (repartirlos papeles)*, mientras que en la segunda es *movement from inside (salir)*.

Las preposiciones de lugar se ubican antes que las de tiempo (12). Sin embargo, si se desea enfatizar se puede ubicar al inicio de la oración, seguido por una coma (13). Pero en preguntas, podemos usarlas al final (14). De igual manera, si se usan en oraciones compuestas con pronombres relativos, también se usan al final de la oración (15).

12. They went *to* the bookshop *in* the evening.

13. In the evening, they went *to* the bookshop.

14. Who did you talk *with*?

15. He is the man we talked *to*.

Por último, si la preposición se usa acompañada de un verbo, al mismo debe añadirse la partícula *-ing* (16).

16. He is god *at playing* soccer.

El aprendizaje y uso de las preposiciones ha sido considerado como un problema para los estudiantes de español que desean aprender inglés<sup>434</sup>, quienes viviendo en un medio español y sin tener muchas oportunidades de contacto con la lengua meta, se ven afectados por el fenómeno de la interferencia de su idioma al momento de aprender y usar las preposiciones. Esto ha generado la preocupación de muchos investigadores que preocupados por el problema han incursionado en varias investigaciones con la finalidad de conocer sobre el uso de las preposiciones y la posible interferencia en el aprendizaje de las mismas<sup>435</sup>. Para el presente análisis, se ha revisado bibliografía sobre el uso de preposiciones y algunos estudios semejantes con los que se puede contrastar los resultados encontrados. Al realizar el análisis de los trabajos se detectó que las preposiciones en las que se ha encontrado problemas con el uso son: *TO, IN, TO, ON, OF, IN, WITH, AT, BY, WITH, REGARDING TO* y los tipo de errores más frecuentes los siguientes:

- Omisión de la preposición
- Uso innecesario
- Transferencia de la estructura

### **Preposición TO**

Se han encontrado algunos ejemplos del uso incorrecto de esta preposición.

Miremos los ejemplos (se provee la forma correcta con el uso de viñetas):

---

<sup>434</sup> Cfr. (Jarvis & Odlin 2000: 554).

<sup>435</sup> Sobre uso de preposiciones e interferencia véase: Almaloul (2014), Coventry, Carmichael, & Garrod, (1994), Dulay y Burt (1974), Gvarishvili (2013), Jiménez, (1996), López (2011), Lorincz y Gordon (2012), Saad Kingdom & Almaflehi (2013),

1. *The students identified the clothes, which the teacher had referred\_\_\_\_\_.*
  - The students identified the clothes, which the teacher had referred TO.
2. *Is he the man you were talking\_\_\_\_\_?*
  - Is he the man you were talking TO?

Estas oraciones son un claro ejemplo de interferencia ya que en ellos se ha omitido la preposición al final de los ejemplos. En este caso, los estudiantes han transferido la regla del español y la han usado de la misma forma en inglés. Recordemos que en español no es natural usar preposiciones al final de las oraciones o preguntas, por ello: *es él el hombre tu estuviste hablando con?* No es correcto, al no usarse en español de esta forma tampoco lo han hecho en inglés. En este caso estamos frente a una estructura del inglés que no se usa en el español y por ello causa dificultad. Este tipo de errores verifica lo expuesto por Ellis (1985:22) “*differences between the first and second language create learning difficulty which results in errors*”.

Otro error de omisión de la preposición TO se ha encontrado en los ejemplos:

3. The students wanted \_\_\_\_ go out the class.
  - The students wanted TO go out the class.
4. Students needed succeed...
  - Students needed TO succeed...
5. The teacher decided \_\_\_\_ use visual material
  - The teacher decided TO use visual material

En estas oraciones encontradas en los trabajos de los estudiantes se puede notar la omisión de la preposición TO. Las construcciones V+ INFINITIVO (infinitive) o V+ GERUNDIO (gerund) (MAIN VERB + MAIN VERB) son muy comunes en el inglés y lo que los estudiantes debe saber es que cuando se necesita usar dos verbos consecutivos, se usa TO entre los dos verbos o GERUNDIO al final del segundo verbo, el que se traduce al español como infinitivo. En el caso del español, se usa *a, con, de, en, para y por* entre dos verbos (Empezar *a* caminar. Ir *para* conversar). Sin embargo, ocurre que existen algunos verbos transitivos y modales, que como tales, no permiten el uso de la preposición, cuando el sujeto del verbo conjugado y el sujeto del infinitivo es el mismo<sup>436</sup>. Al parecer, los hablantes del español que estudian inglés están aplicando esta regla y generalizándola a todos los verbos en inglés y por esa razón cometen este tipo de errores.

Es importante que el estudiante conozca que esta preposición debe usarse en este caso entre los verbos debido al significado de los verbos con los que se ha usado el infinitivo, por ejemplo *want to...* tiene estructura similar a una “declaración de viaje” como por ejemplo: “This train goes *to* London” debido a que, en este caso la declaración de viaje presenta su objeto (landmark) Londres, como su destino. En la misma forma, *I want to succeed* presenta su objeto (go) como la *meta* y la *meta* es un destino abstracto. En las dos oraciones el significado de TO es *destino*.

GO → London I want succeed →

---

<sup>436</sup> Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010: 501-507).

Segundo, en *wanto to succeed* los verbos están en orden de tiempo, primero sucede querer (want), y luego, posiblemente tener éxito (succeeding).

¿Cuándo se usa la combinación MAIN VERB + MAIN VERB? Para quienes aprenden inglés es importante memorizar las siguientes “reglas de oro.”

- ❖ Si el segundo verbo representa una meta, use TO.
- ❖ Si los verbos están en orden de tiempo, use TO

En (3), (4) y (5) se debió seguir éstas reglas ya que (3) expresa meta, (4) expresa meta y en (5) los verbos están en orden<sup>437</sup>.

Schachter (1974), en su estudio acerca de la producción de cláusulas relativas en inglés por parte de estudiantes persas, arábigos, chinos y japoneses, encontró que los estudiantes de nacionalidad china y japonesa produjeron muy pocos ejemplos de la estructura en mención. Para ella, la diferencia sintáctica (la posición del sustantivo en relación con la cláusula relativa) existente entre el chino y el japonés con el inglés por una parte y el árabe y persa (diferencia que no existe entre estos idiomas) con el inglés por otra, se manifestó no en la producción de errores, sino en la evasión o falta de uso de la estructura.

---

<sup>437</sup> Para uso de TO con la combinación MAIN VERB + MAIN VERB véase, Lindstromberg, S. (2010: 240-242).

Otro problema con esta preposición es el uso incorrecto de la misma, es decir usarla cuando se debe usar otra preposición. En los ejemplos a continuación veremos que se usa TO cuando se debió usar FOR.

6. There was a specific survey TO teachers and another To students
  - There was a specific survey FOR teachers and another FOR students
7. ... which sometimes does not embrace all types of learning styles and therefore decreases the opportunities TO students to success.
  - ... which sometimes does not embrace all types of learning styles and therefore decreases the opportunities FOR students to succeed.
8. This time, material TO students understand the meaning of the words was...
  - This time, material FOR students understand the meaning of the words was...

Analizando el ejemplo (6) se puede ver claramente que existe un error en el uso de la preposición TO, la cual por una parte, tiene una significación de dar o enviar, se la usa generalmente con verbos que impliquen dicho significado o su potencial, por ejemplo: *transmit, forward communicate, transfer, allot, assign*, entre otros. Por otra parte, esta preposición indica destino, pero cuando existe movimiento del sujeto hacia el objeto (landmark). En el ejemplo, las encuestas son *para* los profesores, quienes son los destinatarios de aquellos, sin embargo, ello no implica que exista movimiento de los mismos, muy distinto sería: *give /send the surveys TO teachers*, lo cual implica movimiento del objeto hacia el sujeto o destinatario. En este ejemplo, la preposición correcta es FOR que es la que cumple la función de destinar el sujeto como algo que se ofrece o se reserva para el

uso, consumo o posesión del objeto (landmark), como también expresa que el sujeto es el beneficiario del objeto. Cabe indicar que FOR, contrario a TO no implica movimiento del objeto hacia el sujeto, puede ser que las encuestas nunca lleguen a los profesores o a los estudiantes, sin embargo se han destinado para que ellos las respondan<sup>438</sup>.

La preposición FOR del inglés, se asocia con *PARA* en español, la que se usa para expresar también destino físico y también figurado, es decir, introduce complementos que expresan el límite de un movimiento, como en *Viene para mi casa* o *está viniendo para acá*, pero en su sentido figurativo, está el de finalidad o propósito y orientación (*lo traje para mi hija*) que vendría a ser la beneficiaria del objeto<sup>439</sup>. Además, la traducción más común al español de las dos palabras es *PARA*, esta puede ser la razón para la transferencia, no obstante podría también influir muchísimo el desconocimiento del uso de las preposiciones, por lo que se aplica la primera traducción que está al alcance en su sistema cognitivo. Es claro que la transferencia juega un papel muy importante, aún si en un inicio se transfieren exactamente las reglas y se producen errores ya que el estudiante al menos puede producir el lenguaje el mismo que con práctica mejorará. Al respecto de la transferencia Kellerman (1979, 1983) nos dice:

Language transfer is indeed a cognitive process. The constraints on language transfer transcend the linguistic similarity/ dissimilarity of the native and target languages encompassing as a major variable the learner's decision-making processes relating to the

---

<sup>438</sup> Cfr. Lindstromberg, S. (2010: 224-226).

<sup>439</sup> Cfr. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010:507).

potential transferability of linguistic elements. Of course, the similarity/ dissimilarity dimension has major import in these decision-making processes.

Para Kellerman, los estudiantes de una segunda lengua, ven algunas estructuras del idioma como irregulares, infrecuentes o con significado difícil de entender y por ello es más difícil transferirlas que las que son un tanto más regulares o más parecidas en su idioma.

En (7), se encuentra otro tipo de error en relación con el uso incorrecto de la preposición en mención. Una vez más se ha usado en una posición incorrecta ya que al igual que en el ejemplo anterior las oportunidades o sujeto de la oración tienen un destinatario que son los estudiantes, sin embargo, el que las mismas lleguen a los estudiantes no implica su movimiento para llegar a los estudiantes. Por otra parte, las oportunidades están destinadas, (sea que disminuyan o incrementen) a los estudiantes que vienen a ser los beneficiarios de las oportunidades para aprender. Es claro que en esta situación la preposición a usarse es *FOR*.

Cabe indicar, sin embargo que, la segunda vez que se usa *TO* en este ejemplo es correcto, lo que se ha corregido es el uso de su objeto, que en este caso es un sustantivo cuyo uso es incorrecto ya que *TO* en este caso indica propósito y el propósito se lo expresa con la preposición *TO* más un verbo en infinitivo.

El siguiente ejemplo (8), al parecer está correcto, no obstante, no lo está ya que si bien hemos dicho que *TO* se usa para expresar propósito (*purpose*), el ejemplo es una

forma larga de *This time, materials TO understand the meaning of the words* que indica propósito (*purpose*) que relaciona un sujeto estudiantes (*students*) con la meta *comprender* (*understand*), lo cual obliga a usar la preposición FOR en lugar de TO y TO después del sujeto *estudiantes*, misma que ha sido omitida en el ejemplo<sup>440</sup>.

Existe un ejemplo más en relación al uso de FOR. Veamos (9).

9. ...to improve the listening skills and give some advice about being healthy.
  - ...to improve listening skills and give some advice for being healthy.

En este caso, se ha confundido el uso de la palabra ABOUT con la palabra FOR. Es importante recalcar que la preposición usada por el estudiante para unir el sujeto *advice* con el objeto *being healthy*, no tiene ninguna relación semántica, se siente bastante ilógico el ejemplo, incluso si se traduce el mismo al español tampoco tiene sentido “*consejo sobre estar o sentirse saludable*”. La idea que se tiene de la palabra *sobre* en español es que se la usa para introducir grupos nominales que denotan el tema del cual versa por ejemplo un tema de conversación. En español estaría bien decir: *un libro sobre filosofía*, sin embargo, esa no es la idea que se desea expresar por medio del ejemplo. En la oración en inglés se está uniendo un sujeto que es la condición o razón para que algo suceda, en este caso, el *consejo* tendrá como resultado *estar o sentirse bien* (*landmark*). Por esta razón lo correcto sería utilizar la preposición FOR acompañada del verbo con la terminación –ing. (Recordemos la regla, luego de una preposición se usa el verbo terminado en –ing).

---

<sup>440</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 229).

Otros ejemplos de errores a analizar son los siguientes:

10. The teacher determines the topic and asks to the students to give as many ideas as they can.

- The teacher determines the topic and asks ~~to the~~ students to give as many ideas as they can.

- The teacher determines the topic and asks ~~to the~~ students for ~~as many~~ ideas. ~~as they can.~~

En (10) se detecta que se ha incurrido en el error de usar la preposición donde no se la debe usar (overuse). El problema radica en que este verbo tiene dos significados en inglés, pedir y preguntar. Cuando se lo usa con el significado de pedir, se debe usar con la preposición FOR (*ask for help*), mientras que cuando se usa como preguntar, no se usa con preposición. Al elaborar una oración con este verbo los estudiantes no piensan en los significados del verbo, solo traducen la oración y resultan errores como *Ask to Mary* (pregúntale a María). Por otra parte, en español *preguntar* y *pedir* son dos verbos diferentes, además el verbo preguntar se usa con la preposición *a*: *Pregúntale a María*, esta debe ser la razón de la transferencia negativa o interferencia ya que se ha usado la regla del español y se la ha extendido al inglés haciendo una traducción literal de la idea a expresar. La transferencia es sin embargo un proceso que ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje Zobl (1980a, 1980b, 1982) se refiere a esto de la siguiente manera:

...the effect of the L1 can manifest (1) in a prolongation or delay in the restructuring of an interlanguage rule or (2) in the number of rules traversed on the path from the acquisition of one form to another.

Los estudiantes deberían conocer las definiciones del verbo, conocer la forma en que se lo usa de acuerdo a cada definición y observar la regla por supuesto que esto requiere una etapa de reflexión sobre la manera en que funcionan los patrones en el idioma que se aprende. El ejemplo, se podría expresar de las dos formas debajo de (9), la segunda sonaría mejor.

### **Preposición OF**

En la lista de errores figura el siguiente:

11. The teacher wrote down the main verb of each advice.
  - The teacher wrote the main verb for each piece of advice.

En (11) tenemos un error muy común, los estudiantes al parecer no están conscientes de que la preposición que se usa para correspondencia es FOR y por esa razón usan OF que es la forma como se traduce la palabra *de* (*l*) necesaria para este contexto. En el ejemplo, el sujeto verbo principal (main verb) se une al objeto consejo (lanmark) por medio de la preposición FOR. Una vez más estamos frente a un caso de transferencia de la norma del español al inglés y uso de la misma como si así lo fuera. De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, la preposición *de* (*l*) denota entre otras cosas posesión como en *el sombrero de Pedro* en donde *de* indica que Pedro es poseedor del sombrero, también denota “destino que se la o el propósito que alberga como en *vestido de fiesta* o el contenido que caracteriza a algo *libro de Física*, entre otros tantos usos (en efecto junto a *a* forman una clase de preposiciones que más complementos unen). La preposición *de*

introduce complementos de origen espacial y es una de las que constituyen *marcas de función*, imprescindible para que los complementos puedan aparecer en la oración. Estas características de la preposición en español están dentro del conocimiento lingüístico de los estudiantes y por ello es fácil usarlas en el otro idioma. Sin embargo lo que los estudiantes deben internalizar es que en este caso, la preposición *de* del español no puede ser usada ya que lo que ellos desean expresar no es origen sino correspondencia: los verbos expuestos por el profesor corresponden a los ejemplos de tipos de consejos que el profesor trata de enseñar. En torno a la falta de conciencia sobre las reglas Brown nos dice:

before the learner becomes familiar with the system of the second language, the native language is the only linguistic system upon which the learner can draw. Therefore, not having enough knowledge in this sense will lead learners to use their own system of syntax in the TL and this interference(s) makes them erroneous. Therefore, it seems impossible to learn a language without learning its grammar<sup>441</sup>.

12. They have other conceptions about learners' contexts.

- They have other conceptions of learners' contexts.

En (12) encontramos otra desviación en el uso de la preposición, esta se refiere a la substitución incorrecta de la preposición OF por la preposición ABOUT la que comúnmente se traduce como *acerca de* incluso en el diccionario una de las primeras traducciones es esta, de manera que la mayoría de personas la usan en ese sentido, sin embargo, debemos conocer que esta preposición es algo semejante a *concerning* o *regarding* cuyo objeto (landmark) tiene la función de *tema* o *tópico* y la preposición

---

<sup>441</sup> Cfr. Brown (2004: 298).

ABOUT como tal es la menos indicada para enlazar su sujeto abstracto con un tema ya que carece de significado espacial y sobre todo de vividez, para marcar un tema de manera vivida, especializada<sup>442</sup> se necesita otro tipo de preposición. La preposición OF en este caso es la más adecuada ya que ella indica relación íntima y esencial del sujeto con su objeto<sup>443</sup>

### Preposición IN

Con esta preposición se han dado algunos errores, especialmente en lo que tiene que ver con el remplazo de IN por AT u ON. Veamos los ejemplos:

13. The learning may start in any age.
  - Learning may start at any age.
14. In order to keep the focus in the objective of this research
  - In order to keep the focus on the objective of this research

El ejemplo (13) tenemos que el estudiante ha usado la preposición IN en lugar de AT. Una vez más su lengua nativa ha influido en el uso incorrecto del lenguaje. Recordemos que en español la preposición EN es muy común para expresar ubicación ya sea de índole espacial (*en la casa*) o temporal (*en la mañana*)<sup>444</sup> y no hay distinción en su uso, su sentido lo determina el contexto. Por su parte el inglés usa tres preposiciones para tiempo y lugar IN, ON, AT y su uso depende muchísimo del sentido de la frase. Por ejemplo, para hablar de las partes del día en español decimos: *en la mañana*, *en la tarde*, *en*

<sup>442</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 60, 141).

<sup>443</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 206).

<sup>444</sup> Cfr. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010:569).

*la noche*, pero en Inglés tenemos una forma que es diferente; *in the morning*, *in the afternoon*, pero *at night*. Esto es solo una pequeña muestra de las diferencias en inglés y supongo esa es la fuente de interferencia en este caso para el uso de las preposiciones. En el ejemplo, no se puede usar IN debido a que esta preposición se usa de manera general cuando el objeto (landmark) representa un periodo de tiempo que sea lo suficientemente largo como para situarse dentro de él. Teniendo en cuenta que el ejemplo se refiere a etapas y las etapas se consideran partes diferenciadas en que se divide el desarrollo de una acción o un proceso, de manera que no son tiempos prolongados, sino más bien puntos en el tiempo, por ello corresponde usar la preposición AT .

En (14), se refiere *a mantenerse enfocado en el objetivo*, una vez más *en* es el motivo de confusión. Como ya lo dijimos anteriormente *en* sitúa al objeto en tiempo y espacio en español y se refiere a cosas tangibles o abstractas y por ello se hace aún más difícil ubicar su equivalente en inglés. La preposición que se debe usar ON debido a que *mantenerse enfocado en un objetivo* requiere profundidad y ON refleja esa profundidad. IN no es posible ya que el objetivo es también un punto específico y ya hemos dicho que IN no refiere especificidad.

15. This limitation narrowed the information obtained by the sample
  - This limitation narrowed the information obtained from the sample
16. They exercise authority with rewards and punishments.
  - They exercise authority by giving rewards and punishments.

En (15) se ha usado la preposición BY para indicar de la procedencia de la información obtenida, lo cual es totalmente erróneo pues dicho elemento tiene otras funciones. Para mostrar procedencia tenemos la preposición FOR que describe una trayectoria en términos de su origen. Es importante conocer que los orígenes pueden ser puntos, superficies, objetos, cuerpos y lugares. Si traducimos la frase al español, suena bastante inusual ya que la preposición en cuestión se entendería como DE y puede ser que la hacer una elección descuidada y apurada de su equivalente se caiga en el error de usar la preposición BY para significar origen.

El ejemplo (16), nos muestra un típico caso de interferencia y traducción literal del español al Inglés ya que en primer lugar la oración en si carece de coherencia y sentido; los premios y castigos en este caso son un método (no el medio) para lograr que los estudiantes actúen de la forma correcta en el aula. Para que la oración tenga sentido debería estructurarse correctamente, es decir, tener una acción como objeto (landmark) y esta acción debería ser unida a su sujeto con la preposición debida (*They exercise authority by giving rewards and punishments*). Al corregir la oración hemos añadido el verbo *give* el cual permite que la oración tenga sentido y coherencia, al añadir el verbo, este verbo toma la función de agente y cuando tenemos una acción como agente en la oración debemos usar la preposición BY<sup>445</sup>. Por su puesto, el error se produce debido a que la preposición utilizada se la traduce CON y tiene mucha relación con su función en español ya que designa elementos de compañía pero también sirve para nombrar utensilios y medio material e inmaterial para conseguir algo<sup>446</sup>, que son similares a los usos de WITH en inglés.

---

<sup>445</sup> Cfr. Lindstromberg (2010: 258).

<sup>446</sup> Cfr. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010:567).

En (17) vamos a ver un ejemplo de un error que se comete muy a menudo. Veamos:

17. Regarding to his age, they were from 14 to 16.

- Regarding age, they were from 14 to 16.

Las preposiciones *regarding* y *concerning* entre otras (*algunos verbos terminados en -ing y -ed: failing, following, pending, etc y otras como granted, except, worth...*), son un tipo de preposiciones que no se incluyen en ningún grupo dentro de las clasificaciones dadas ya que se comportan un tanto diferentes al resto, algunas veces funcionan como verbos, otras como adjetivos, otras como conjunciones y como preposiciones. Quirk et al las denomina preposiciones marginales (*marginal prepositions*)<sup>447</sup>. En cuanto a su uso en el ejemplo, podemos ver que se le ha añadido la preposición a la palabra *REGARDING*, lo cual no es necesario ya que la palabra por sí misma equivale a *con respecto a, en cuanto a*. Como podemos ver, se ha incurrido un caso de traducción literal y por su puesto de interferencia del idioma nativo ya que se ha dado a la palabra el equivalente literal de *respecto, en cuanto* y por ello para completar su significado se ha recurrido a la preposición *TO* que se traduce como *a*. *REGARDING*, como muchas palabras en inglés, tiene varios significados, y por ser de una sola palabra corresponderían al grupo de las preposiciones simples, según la clasificación de Quirk et al<sup>448</sup>, no obstante, se la encuentra en muchos contextos como compuesta *WITH REGARD TO, IN REGARD TO*, en mi opinión, esa puede ser otra de las razones por la que muchos estudiantes le añaden *TO* a *REGARDING*.

---

<sup>447</sup> Quirk et al (1985:667).

<sup>448</sup> Cfr. Quirk et al (1985:667).



## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos luego de realizar este trabajo, se ha observado que existe interferencia de la lengua nativa en aspecto léxico-semántico y de componentes gramaticales. Sin embargo, se pudo evidencia que la interferencia no fue en el grado que se hipotetizo. Se encontraron muchos errores, pero los mismos no tenían como antecedente la interferencia, La mayoría de errores en los trabajos demostraban falta de competencia gramatical, como por ejemplo mala aplicación de las reglas gramaticales. Por ejemplo algunos errores de concordancia sujeto-verbo, mal uso de infinitivos, uso incorrecto de verbos con modales auxiliares, entre otros. También se observó problemas de interferencia en el uso de signos de puntuación, sin embargo, esos errores no fueron analizados por no estar dentro del enfoque planteado para esta investigación. Otro problema que se encontró y que podría ser motivo de análisis en un próximo estudio fue la traducción literal de ciertas estructuras gramaticales

En relación a la interferencia en el aspecto léxico-semántico, el error que se encontró fue el uso de los llamados *falsos amigos*, a los cuales se los ha nombrado de esa manera debido a que son palabras que similares en los dos idiomas en escritura o pronunciación pero semánticamente diferentes. Como ya se indicó contrariamente a lo sospechado, no se registró una gran cantidad de palabras, pero las que se encontraron eran constantemente repetidas. Al tratar de explicar las razones por las cuales se da el fenómeno de la interferencia podría afirmar que esta situación ocurre debido a que los *falso amigos* son palabras que comparten escritura, por lo que los estudiantes tienden a generalizar significados y a asumir que las dos palabras se usan de igual manera en los dos idiomas.

Esto evidencia dos cosas, por unaparte que los *falsos amigos* resultan negativos y perjudiciales para el proceso de enseñanza-apredizaje, el estudiante no hace mayor esfuerzo por entender la palabra, simplemente la asume. Por otra parte, me atrevería a pensar que quienes simplemente asumen un significado de una palabra son quienes no tiene un nivel de competencia en el idioma, puede ser que no conozcan de la existencia de este tipo de palabras.

Por otra parte, en cuanto a la ocurrencia de los falsos amigos, puedo decir que del análisis etimológico que se realizó de los términos, puedo concluir que aunque el inglés y el español proceden de lenguas con raíces diferentes, las dos han recibido influencia del latín esto se evidencia en el hecho que la mayoría de los términos analizados han entrado al inglés a través del latín algunos con significados iguales, otros con significado totalmente diferentes. Porotra parte, teniendo en cuenta que elingles y el español son lenguas cercanas debido a su popularidad en uso, el continuo contacto simpre generará la producción de éstos *falsos amigos*.

Además, al estar las dos leguas tipológicamente relacionadas, aún cuando provienen de raíces diferentes, considero que la interferncia se produce por la similitud de los idiomas, lo cual confirma la tesis de Cenoz (2001, 2001) y Kellerman (1983) que postula que la interferencia ocurre cuando la lengua materna y la lengua meta están tipológicamente relacionadas. Sin embargo, esto contradice la idea de que la transferencia positiva ocurre cuando las dos lenguas son parecidas que Ellis (1985:22) postula: “Transfer will be positive when the first and second language habits are the same. In this case, no errors will occur”

ya que el hecho de encontrar dos palabras iguales permite que se utilice deliberadamente la lengua y se favorece la aparición del error, en este sentido Ellis (1985:37 advierte que:

“Interference” errors result not from negative transfer but from borrowing”. That is, when learners experience difficulty in communicating an idea because they lack the necessary target language resources, they will resort to their L1 to make up the insufficiency.

Se puede afirmar que en el caso del vocabulario, similitud entre las dos lenguas podría en unas ocasiones facilitar el aprendizaje de la segunda lengua, pero en otras entorpecer el mismo. Se favorecería en el caso del uso de los cognados (palabras similares en forma, pronunciación y significado) en los que la similitud morfológica, fonológica, y semántica de los términos permitiría una rápida asimilación de la palabra, la comprensión inmediata del texto y el incremento inmediato del vocabulario. Sin embargo en el caso de *los falsos amigos (false cognates)*, no ocurre lo mismo, la semejanza de las lenguas no favorece el aprendizaje del idioma. Al darle una acepción diferente a la palabra se produce una interpretación errónea del texto, los estudiantes no se dan cuenta de que están cometiendo un error, por lo tanto, el mensaje del texto o de la conversación se distorsiona y se entorpece el aprendizaje ya que en lugar de aprender una palabra, se forma un concepto erróneo de la misma.

Estas situaciones de interferencia en muchos de los casos no son tomados en cuenta por los profesores, razón por la cual no se toma medidas para evitar este tipo de problemas. Considero que se debería tomar ventaja de la presencia de estas palabras en el lenguaje y

aprovechar las diferentes situaciones en las que se presentan para enseñarlas cada día en nuestras clases.

Dado que es un hecho que los *falsos amigos* existen, los estudiantes siempre van a estar expuestos a ellos y su uso va a continuar, por ello es necesario hacer que los alumnos se concienticen primero de su existencia y luego, puedan descubrirlos, reconocerlos y usarlos adecuadamente. Para ello es necesario que los profesores:

1. Adviertan a los alumnos de su existencia, para que cuando estén frente a este tipo de palabras averiguen si se trata de un *falsos amigos* o no.

2. Entrenen a los alumnos para que cuando los encuentren o necesiten usarlos, antes de elegir automáticamente la palabra más próxima ya sea del inglés o del español, reflexionen sobre que es lo que se quiere expresar, así elegirán la palabra correcta.

3. Ayuden a que los alumnos aprendan a analizar el contexto de la palabra en cuestión y adquieran la destreza de determinar si es o no un *falso amigo*.

4. Recomienden el uso del diccionario monolingüe (de la lengua que se aprende) así podrán conocer rápidamente si la palabra es o no un *falso amigo*.

Para el aprendizaje de los falsos amigos es necesario que se adopte un plan anual en el que se apliquen ciertas estrategias en el aula. Entre ellas sugiero las siguientes:

- Hacer un listado de los falsos amigos más comunes para estudiarlos todo el año o curso.

- Si los estudiantes son de alguna especialidad en específico (computación, medicina, etc) hacer un listado de los *falsos amigos* más comunes en la especialidad con la que se trabaja. De igual manera, con ellos se podría trabajar todo el año o curso.

- Llevar a clase ejemplos de false friends y aprovechar la ocasión para presentarlos y advertir a los alumnos de su existencia (esto se podría hacer al inicio del curso o año escolar).

- Cada día en clase (sin importar la estructura que se enseñe) en la práctica de la estructura incluir uno o dos *falsos amigos* para trabajar con ellos en la clase.

Se podrían adoptar diferentes actividades:

- Dar a los alumnos frases en inglés en los que se incluyan los falsos amigos (tener cuidado de usar uno a la vez en cada oración). Los estudiantes deberán identificar el falso amigo y determinar su significado. Esto lo pueden hacer mediante:

- Análisis del ejemplo presentado
- Análisis de contexto
- Discusión con los compañeros
- Uso de diccionario

- Con las mismas frases o ejemplos los alumnos podrían:

- Dar la palabra próxima en español
- Dar el significado de la palabra en inglés

- Dar el significado de la palabra en español
- utilizar las palabras haciendo sus propias oraciones
  
- Dar ejemplos en los que se incluya palabras que sean *falsos amigos* y palabras que no lo sean. En estos ejemplos los alumnos deberán:
  - Identificar si las palabras son o no falsos amigos.
  - Explicar la razón por la cual son o no falsos amigos.
  - Reemplazar los falsos amigos por la palabra correcta.
  - Utilizar los falsos amigos en sus propias oraciones.
  
- Se podrían utilizar oraciones en las que se presenten dos alternativas, la una será *false friend* y la otra no. En estas oraciones los estudiantes deberán:
  - Averiguar el significado de las dos palabras
  - Detectar cual es el *false friend*.
  - Dar el significado de las dos palabras.
  - Utilizar las palabras en sus propios ejemplos.
  
- Entregar listados cortos de palabras, en la una columna *false friends* y en la otra sus significados, los estudiantes deberían emparejar las palabras y su significado y luego desarrollar cualquier actividad a fin de las anteriores.
  
- Se podría dar un listado que contengan palabras que son false friends y palabras que no lo son (cognados) y los estudiantes con ellos podrían detectar los false friends y trabajar con ellos en cualquier actividad afín.

- Entregar oraciones con espacios en blanco para completarlas con palabras de un listado.

Para estudiantes más avanzados o que quieran profundizar en su estudio a más de los ejercicios planteados podrían revisar la etimología de las palabras en los dos idiomas, el conocer la etimología y las raíces de las palabras ayudaría muchísimo a la comprensión de las mismas.

Esto podría funcionar como un plan para un curso o año lectivo, variando las actividades y los ejercicios para que no se convierta en algo tedioso o aburrido, su enseñanza debería ser parte de la clase, más no algo extra.

Para lograr un aprendizaje significativo, se recomienda adoptar un enfoque interaccionista-constructivista. El adoptar una perspectiva interaccionista-constructivista del aprendizaje de una lengua extranjera a la hora de trabajar en el proceso de construcción del conocimiento lingüístico es verdaderamente necesario en un aula de lengua extranjera. Sin duda, la dinámica de las clases debe seguir una estructura interactiva<sup>449</sup> (Richards y Lockhart, 1998) que provoque el desarrollo de las actividades comunicativas en el aula, para que de esta forma se favorezca la construcción del conocimiento lingüístico. La interacción y comunicación ofrecen múltiples posibilidades de expresión oral y construcción del conocimiento. Para que la construcción del conocimiento tenga lugar debe

---

<sup>449</sup> Véase: Richards y Lockhart (1998).

existir un marco interaccionista, es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social<sup>450</sup>.

Para trabajar en un ambiente interaccionista constructivista se necesita que las actividades que los estudiantes realicen impliquen actividades de interacción como: *juegos de roles* en los que los alumnos interpretan un papel que se asigna el momento del juego, en este caso pueden ser a quienes se les pregunta sobre el contexto de los false friends, el significado de los false friends, se usa uno u otro de un par, etc; *ejercicios de predicción*, de igual forma esto se lo puede hacer sea en pares o en grupo. Una vez que tienen los ejercicios, un estudiante hace de monitor y pregunta a cada uno del grupo su opinión acerca del significado de tal o cual palabra; *recopilación/presentación de información*, la cual se puede hacer de manera individual, pero luego, cada uno en un grupo diría, por ejemplo la definición del false friend, la palabra equivalente en el otro idioma, su uso, el contexto en el que se podría usar, etc.; *discusión* de igual forma en parejas o grupos de tres o cuatro estudiantes pueden discutir las palabras, su significado, uso, etc. *entrevista*, cada estudiante pregunta al resto sobre las palabras que se estudian. Estas estrategias y este enfoque pueden servir para enseñar cualquier tipo de estructura gramatical o vocabulario. Las actividades deberían variarse de clase a clase.

En cuanto a la gramática, luego de realizar la revisión de los trabajos se encontró que la mayoría de errores se concentraban en el uso de las preposiciones, esto confirma otros estudios en los que se indica que las preposiciones del inglés son un área muy complicada de aprender y que siempre causan dificultad.

---

<sup>450</sup> Véase: Williams y Burden (1999: 52).

En el aspecto gramatical, los resultados de éste estudio tampoco concuerdan con la hipótesis planteada. Se creyó que se podrían encontrar errores en estructuras gramaticales como lo son el uso de terceras personas, el uso de los artículos definidos e indefinidos, omisión del pronombre impersonal *IT* entre otros. Sin embargo, no se encontraron errores de estos tipos o si se los encontró fueron en mínima frecuencia (uno o dos), por ello no se los tomó en cuenta para el análisis. En el campo de las preposiciones, se pudo observar que aunque el número de errores era mayor que los errores de otro tipo, tampoco hubieron abundantes ejemplos. y tampoco con todas las preposiciones. Las preposiciones que presentaron más errores fueron en las preposiciones *TO, ON, OF, IN, WITH, AT, BY, WITH, REGARDING TO* y los tipos de errores más frecuentes fueron en cuanto a omisión de la preposición, uso innecesario de la preposición, transferencia de estructura.

Se puede concluir además que los estudiantes de pregrado no cometen errores por interferencia en estructuras gramaticales en general.

El hecho de solo enseñar las preposiciones a través de una explicación gramatical, no permite un aprendizaje real de las preposiciones, es necesario explicar un poco más el contexto y sobre todo el uso de la misma de acuerdo a su significado. Hay que tomar en cuenta que las preposiciones son palabras polisémicas, es decir tienen varios significados. Al no explicar el significado en cada contexto se tiende a permitir que los estudiantes no retengan lo que se les ha enseñado, no tengan la competencia para usarlas y sobre todo no tengan un aprendizaje significativo que les permita usarlas cuando les sea necesario. En mi

opinión, especialmente con las preposiciones que expresan un significado literal<sup>451</sup>. Por ello, por una parte, se podría usar la típica forma que aparece en algunos de los libros de gramática, es decir mostrando el objeto en determinada posición en relación con su *landmark* (*objeto de la preposición*), en mi opinión es la más acertada pues da una idea visual del objeto del que se habla en relación su *landmark*. A más de ello, se puede acompañar por una forma más significativa, esto es por “chunks”, es decir, usando palabras que siempre ocurren con ciertas preposiciones, *on time, on screen, at eleven*, etc. Este tipo de enseñanza es significativo y ventajoso de utilizarlo debido a que los estudiantes son de todas las edades son susceptibles a las frecuencias lingüísticas<sup>452</sup>. De acuerdo con Mueller (2011), el aprendizaje por asociación es necesario y valedero ya que aquellas estructuras pueden ser guardadas fácilmente que con la repetida exposición, será más fácil de aprenderlas. Por otra parte, esta forma de enseñar permite una rápido uso de lo que se ha aprendido.

---

<sup>451</sup> Recordemos que de acuerdo con Lindstromberg (2010), las preposiciones tiene un significado literal y un figurativo

<sup>452</sup> Véase: Mueller ( 2011: 480: 481)

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros y estudios

- Abad, M. (1994). *El cambio de lengua en Orihuela: estudio sociolingüístico-histórico del siglo XVII*. Universidad de Murcia: Editum.
- Adiego, L. (2004). Los alfabetos anhelénicos de Asia Menor en Bádenas, P. (ed.) 2004: *Lenguas en contacto: el testimonio escrito*. Madrid: Editorial CSIC - CSIC Press.
- Agoncillo, T. (1969). The oriental heritage of the Philippines en Asia Pub. House [for] Indian Council for Cultural Relations (ed.): *Studies in Asian history: proceedings*. US: Universidad de Michigan.
- Aitchison, J. (1992). *Teach Yourself Linguistics* (4th ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Aitchison, J. (1995). *Linguistics. An Introduction*. London: Hodder & Stoughton.
- Akman, A et alii, (2001). *Linguistics An Introduction to Language and Communication*, MIT Press Cambridge, Massachusets, London England.
- Alcaraz, E. et alii, (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Alcaráz, E. Martínez. M (1997). *Diccionario de lingüística moderna*, Ariel: Barcelona.
- Alcaraz, E. (2004). *El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera en Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Alcaraz, E. Varó, M. Becerril. E. Alcaraz J. (1993). *Educación y Pedagogía*. Ediciones Rialp.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa* Universidad Jaume, Servicio de comunicación y publicaciones.

- Alegre, Enric. & Serra, M. (2006). *Problemas de eficacia comunicativa: Descripción, detección, rehabilitación Volumen 4 de Estudios de lingüística clínica*. Valencia: Universitat de València.
- Allen, H. (1966). *Linguistics and English linguistics*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Almaloul, A. (2014). Investigating Interference Errors Made by Azzawia University 1st year Students of English in Learning English Prepositions: *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*. 8, 1
- Alonso-Cortés, A. (2002). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Alvarez, C. & Garcés, L. (1997). *Lingüística aplicada a la educación intercultural*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Archer, D. Aijmer, K. Wichmann, A. (2012). *Pragmatics: An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Arellano, F. (1977). *Historia de la Linguística, Tomo II*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arellano, F. (1979). *Historia de la Lingüística Tomo I*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Aslam, M. (2006). *Teaching of English*. New Delhi: Foundation Books.
- Assas, M. (1856). Discurso pronunciado en la inauguración de la enseñanza de lengua Sánscrita en la Universidad Central de Madrid en *Semanario pintoresco (ed)*. (1856): *Semanario pintoresco español*. Estados Unidos: Universidad de Michigan.
- Atkinson, M. David, B. Harald, C. Spenser, A. Radford, A. (2009). *Linguistics an Introduction*. USA: Cambridge University Press.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

- Báez, F. (2012). *Las Maravillas Perdidas Del Mundo, Breve Historia De Las Grandes Catástrofes Culturales De La Civilización*. México: Océano De México, S.A.
- Bailey, N. Madden, C. and Krashen, S. (1974). Is there natural sequence in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 235-243.
- Baker, A. (2006). *Ship or sheep, an intermediate pronunciation course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartolotta S. (2003). Lengua original y traducción castellana en *Candido* de Leonardo Sciascia, *Epos*, XIX, 247- 258, disponible en <http://www.dialnet.com> [consulta 2009, 7 de febrero]
- Bartolotta, S. (2004). Breve recorrido histórico-lingüístico en la Sicilia de la Guerra de las Vísperas, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III*, 17, 67-77. disponible en <http://www.dialnet.com>.
- Bartolotta, S y Vozmediano, I. (2005). La interferencia: fenomenología y situación actual, *UNED, N°. 16, 2005* (Ejemplar dedicado a: XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas) disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514216>.
- Bartolotta, S. (2005a). Las interferencias entre el siciliano y el latín en el siglo XIV, (2005) J. Costa Rodriguez (ed.), *Ad amicam amicissime scripta*, UNED, Madrid, II, 201-208. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2340827>.
- Bartolotta, S. (2005b). *La versión española de Candido de Leonardo Sciascia: estudio lingüístico de los regionalismos*. Laterza: Bari.
- Bartolotta, S. (2006a). “Interferencia catalano-siciliana en el Reino de Aragón”, en VILLAYANDRE (2006: 211-220).

- Bartolotta, S. (2006b). "Fenómenos de interferencia en la Sicilia no románica", *Interlingüística*, 17, pp. 175-182.
- Battisella, E. (1999). *The persistence of Traditional Grammar in Language Alive in the Classroom*. Edited by Rebecca S. Wheeler. United States: Greenwood Publishing Group.
- Bauer, L. (2007). *The Linguistics Student's Handbook*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Bieswanger, M. & Becker, A. (2010). *Introduction to English Linguistics*. Tübingen: Francke.
- Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Lawrence Erlbaum: Mahwah, New Jersey.
- Blecu, J. (1973). *Revolución en la lingüística*. Barcelona: Salvat.
- Bloomfield, L. (1983). *An introduction to the study of language. New edition*. Philadelphia: Jhon Benjamins publishing Company Amsterdam.
- Boers, F. (1996). *Spatial prepositions and metaphor: A cognitive semantic journey along UP-DOWN and the FRONT-BACK Dimensions*. Tubingeng: Gunter Narr.
- Bornstein, D. (1977: 17). *An Introduction to Transformational Grammar*. United States: University Press of America.
- Borreguero, E. (2004). *Hindú: Nacionalismo religioso y política en la India contemporánea*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Breva-Claramonte M. (2000:10). Los antecedentes de la didáctica de las lenguas en Pedro Simón Abril (1530-1600) en Beatrice Bagola. *La lingüística española en la época de los descubrimientos: actas del Coloquio en Honor del Profesor Hans-Josef Niederehe, Tréveris 16 a 17 de junio de 1997*. Dialnet. Buske, Alemania 9-18.

- Breva-Claramonte M. (2009). *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brown R. (1973). *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- Brown, D. (1993). *Principles in language learning and teaching*. (3th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H. (2000). *A Practical Guide to Language Learning*. New York: McGraw-hill Book.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2<sup>nd</sup> ed.) New York: Longman.
- Brown, H. (2002). *Principles in language learning and teaching*. (4<sup>th</sup> ed.) New York: Longman.
- Brown, H. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. NY: Pearson Education.
- Brown, H. (2008). *Principles of language learning and teaching*. (5<sup>th</sup> ed.) New York: Pearson Longman
- Brown, H. y Gonzo S. (1995) *Reading on Second Language Acquisition*. New Jersey Prentice Hall.
- Brown, K. (2006). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 14 Vols. Amsterdam: Elsevier.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk. Learning to use the language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bustos, E. (2013). *Filosofía del lenguaje unidad didáctica*. Madrid: Editorial UNED.
- Byram, M. (2000). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.

Cabañas, M. (2009). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. España: Ministerio de Educación.

Cams, T (1991). *La Edad Media*. Madrid: Ediciones AKAL, Traducido por Montserrat Tiana Ferrer

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, vol. I, 1-47.

Canalejas, F. (1868). *Curso de literatura general*, Volumen 1. Universidad de Harvard 1: La Reforma. Recuperado de [books.google.es/book](http://books.google.es/book).

Cárdenas, G. (2011). *Aristóteles Filosofía actual*. Colombia: Editorial San Pablo.

Carson, J. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition en Silva, T. (ed): (2001). *On Second Language Writing*: USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Carter, R. and M. McCarthy (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castellón, A. & Guerrero C. (2008). El castellano en las tierras de habla catalana en Sinner, C. & Wesch, A. (ed.) 2008: *El habla de los graueros: peculiaridades del castellano de los jóvenes del distrito portuario de Käuper y Ramos*. Madrid: Iberoamericana Editorial.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistics influence in third language acquisition en Cenoz, J., Hufsein, B., & Jessner, U. 2012: *Cross -linguistic influence in third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2003). *The role of typology in the organization of the multilingual lexicon*. The multilingual lexicon. (eds)

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press
- Chomsky, N. (1967). The formal nature of language. In: Lenneberg, E. (ed.): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Riverton: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger,
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: University Press.
- Clark, B. (2000). First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium*. 5-7 181-188
- Clay, L. (1984). *Guía del radioaficionado principiante*. Barcelona-España: Marcombo.
- Closs, E. & Pratt, M. (1980). *Linguistics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Cobo-Lewis, A. Zurer, B. Eilers R. & Umbel V. (2002). Effects of Bilingualism and Bilingual Education on Oral and Written English Skills: A Multifactor Study of Standardized Test Outcomes en Kimbrough O y Eilers R (eds.) 2002: *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Colin, B. & Prys, S. (1988). *Foreign and second language Teaching approaches en Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. UK: Multilingual Matters.
- Corder, P. (1981). *Error analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortéz, A. (2000). *Lingüística*. Madrid: ediciones Cátedra.
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. 3era. Ed. Madrid: Gredos.

- Coseiru, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coseriu, E. (1988). *Competencia Lingüística*. Madrid: Gregos.
- Coventry, K. Carmichael, R. & Garrod, S. (1994). Spatial Prepositions, Object-Specific Function and Task Requirements. *Journal of Semantics* 11:289-309.
- Coyle, Do. (2009) “Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers.” *Scottish Languages Review*. 13:1-18.
- Crawford, A. y Cadenas, H. (2001). *Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua en Memoria del Seminario Regional Formación Docente Inicial en Educación Intercultural Bilingüe: la dimensión curricular*. Quito: Abya Yala,
- Crawford, A. & Cadenas, H. (2003). *Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua en Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Ed. Jung Ingrid. López Luis E. España: Ediciones Morata.
- Crystal, D. (1974). *What is linguistics*. (3th ed.) London: Edward Arnold Ltd.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge UP.
- Crystal, D. (2009). *Just a phase I'm going through: My life in language*. London: Routledge.
- Cuadrado, L. (1995). *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje Verbum Lengua*. Madrid: Verbum Editorial
- Cummins, J. y Swain, M. (2014), *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. New York: Rutledge.

- Curtis, S. Fromkin, V. Hayes, B. Hyams, N. Hyams, H. Munnro, P. Sportiche, D. Stabler, E. (2001). *Linguistics: an introduction to Linguistic Theory*. USA: Blackwell publishers Ltd. Oxford.
- Dagert, N. (2007). *Estudio del perfil del docente de educación básica: un análisis factorial*. Mérida-Venezuela: Universidad Los Andes.
- Dalton-Puffer C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31,182-204.
- Davies, A. y Elder, C. (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- De Graaff, R. Koopman, G. Anikina, Y. & Westhoff G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10.5: 603-624.
- DeKeyser, R., (2009). Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning en Long, M. y Doughty, C. (eds). 2009: *The Handbook of Language Teaching*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Del Pozo, M., Escolano, A., Gómez, F., Ossenbach G., Puelles, M., Ruiz, J.Sanz, F., y Tiana, A., (2005). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid, España: Editorial UNED.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales en Fernández, N.; García, F.; Santisteban A. (eds.) 2012: *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de profesorado.

Delval, J. (enero-junio, 2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40.

Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_la\\_escuela\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi)

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación. Siglo XXI*. (3ra. Ed.) España: Siglo XXI de España editores.

Dinneen, F. (1967). *An introduction to general linguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Dulay, H. and Burt, M. (1974). Natural Sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53.

Dulay, H. and Burt, M. (1975). *A new approach to discovering universals of child second language acquisition*. In Dato, D. (ed.) 1975: GURT. USA: Georgetown University.

Echeverría, R. (2008). *Raíces de Sentido*. Argentina: Granica S.A.

EI-Sayed, A. M. (1982). *An investigation into the syntactic errors of Saudi freshmen's English compositions. Unpublished Ph.D. dissertation*. Indiana University of Pennsylvania.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *SSLA*, 24, 143-188.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2002). Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? en Richards, J. (ed): *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2008). *SLA research and language teaching*. New York: Oxford University Press.

- Escandel, M. Leonetti M. (2000). Categorías funcionales y semántica procedimental en  
Martínez, M. et al (eds): *Cien años de Investigación semántica: De Michel Bréal a  
la actualidad: Actas del Congreso Internacional de Semántica* (Vol 1). Madrid, Ed.  
Clásicas, 373-379.
- Esteban, L & López, R. (1993). “Elio Antonio de Nebrija, en Delgado B, Historia de la  
educación en España y América, Vol. 2. La educación en la España Moderna (siglos  
XVI-XVIII). Madrid Ediciones Morata.
- EURYDICE. (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar  
europeo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fathman, A. (1975). *The relationship between age and second language productive  
ability*. *Language Learning* 25: 245-266.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Fernández, J. Toral, G. (1992). *Manual de puericultura*. España: Universidad de Oviedo.
- Fernández, M. (1999) *Introducción a la Lingüística*. Barcelona: Ariel,
- Fernández, M., González, F., Jiménez, M., Serna, R., (2009) *Expresión y Comunicación*.  
España: Editorial Editex, SA.
- Finch, G. (2000). *Linguistic Terms and Concepts*. London: Macmillan press Ltd.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Newbury House Publishers, Inc.
- Frawley, W. (2003). *International Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford  
University.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fromkin, V. et al. (2003). *An Introduction to Language*. New York: Thomson-Heinle.
- Ganivet, A. (2005). Importancia de la lengua Sánscrita y servicios que su estudio ha  
prestado a la ciencia del lenguaje en general y a la gramática comparada en

- particular García, F. (ed) 2005: *Importancia de la lengua sánscrita*. España: Universidad de Míchigan.
- Garcés, L. y Álvarez, C. (1997) *Lingüística Aplicada a la educación intercultural bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- García & García. (2003). *Age and the acquisition of English as a Foreign Language*. UK, USA, Canada, Australia: Multilingual Matters.
- García, A. (2004). *Lingüística y terminología*. México: UNAM.
- García, F. & Merchán, J. (2002). *Perfil bibliográfico de Juan Delval. Investigación en la Escuela 2002*. Sevilla: Universidad de Sevilla. pp 5-12
- García, V. (1989): *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language learning*. 29, 2, 327-342
- Gass, S. & Selinker, L. (2000). *Second Language Acquisition : An Introductory Course* (2<sup>nd</sup> ed.). London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S & Selinker, L. (2001), *Second Language Acquisition: An introductory course*. US: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Gattegno, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- Greenfell, M. (2002). *Modern Languages across the curriculum*. London: Routledge
- Guerrero, L. (1994) *Lingüística Contemporánea*, UTPL, Loja-Ecuador
- Gómez J. (1998): *El préstamo lingüístico* (conceptos, problemas y métodos), Valencia: Universidad.
- Gusmani, R. (1983): *Saggi sull'interferenza linguistica*, Le Lettere: Firenze.
- Gusmani, R. (2007): "Interlinguística", en Lazzeroni (2007: 86-114).

- Gut, U. (2009). *Introduction to English Phonetics and Phonology*. Wissenschaften: Peter Lang GmbH.
- Gutiérrez, S. (1981). *Lingüística y semántica: (aproximación funcional)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gvarishvili, Z. (2013). Interference of L1 prepositional knowledge in acquiring of prepositional usage in English: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 1565 – 1573.
- Hudson, G. (2000). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford y UK: Blackwell publisher's ltd.
- Hauser, M. Chomsky, N. y Fitch, W. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, 1569–1579.
- Herbst, Th. (2010). *English Linguistics. A Coursebook for Students of English*. Berlin: Mouton de Gryuter.
- Hernández, F. (1999-2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11. 141-153.
- Hernández, F. (2004). Los fines de la educación. Educar para la sabiduría: propuesta de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria* 5, 1.
- Hernández, B. (2010) El fenómeno cotidiano de la “auto-traducción” en Italia y España, *Estudios Románicos*, 19, pp. 113-126.
- Hernando, L. (1995). *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Verbum.
- Hewings, A., Hewings, M. (2005). *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*. USA: Routledge.
- Hockett, Ch. (1964). *A course in modern linguistics*. New York: MacMillan.

- Hostos, E., López, J., Quiles, V. (1991). *Ciencia de la pedagogía: nociones e historia*. República Dominicana: Editorial UPR.
- House, J. (2008). Using translation to improve Pragmatic competences en Alcón, E., & Martínez (eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. England: Multilingual Matters.
- Hualde, J. (2013). *Los sonidos del español Spanish Language edition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hurford, J. (1994). *Grammar: A Student's Guide*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hurford, J. (2012). *The Origins of Grammar: Language in the Light of Evolution II. Language in the light of evolution Vol.2*. United States of America: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293. (Part 2).
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jaime de Pablos, M. E. (2003). La narrativa de George Moore: una lección de feminismo. *Alhucema, Revista de Teatro y Literatura*, nº 10: 86- 88.
- Jaime de Pablos, M. (2012) Female Vocation and Convent Life in *Moore's Narrative*, in Conor Montague & Adrian Frazier (eds), *George Moore Dublin, Paris, Hollywood*. Dublin: Irish Academic Press.
- Jalo, M. Pérez C. (2014). CLIL: *The approach for the future? Puertas Abiertas*. En *Memoria Académica*, 10. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6379/pr.6379.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6379/pr.6379.pdf)

- Jarvis, S. and T. Odlin (2000). "Morphological type, spatial reference, and language transfer". *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556
- Jedynak, M. (2009). *Critical Period Hypothesis Revisited. The Impact of Age on Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Jiménez, J. (2011). *Lingüística general I*. España: Editorial Club Universitario.
- Jiménez, J. (2013). *Lingüística General I. Guía docente Volumen I*. España: Editorial Club Universitario.
- Jiménez, R. (1996). Frequency and variability in errors in the use of English prepositions. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 17 (1996): 171-187.
- Jones, R. (2002). Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition en Richards, J, & Renandya, W. (eds): *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juan Oliva, E. (2004). Percepciones decimonónicas del galicismo y enseñanza del francés en *Palabras y recuerdos: homenaje a Rosa María Calvet Lora*, Doina Popa-Liseanu, María Rosario Ozaeta Gálvez (coord.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED
- Kant, I. (1804). *Padagogic* [trad castl de L. Luzuriaga en Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación, Madrid, Jorro, 1911. [Hay una nueva edición en Madrid, Akal, 1983]
- Kaplan, R. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Katharina, D. (2008). *The Critical Period Hypothesis*. Germany: GRIN Verlag,
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.

- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In *Language Transfer in Language Learning*, eds. Susan Gass and Larry Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Klauer, A. (2007). *¡Gua!, el insospechado origen del lenguaje*: Lima Perú.
- Knight, P. (2001). The development of Methodology en English Language Teaching in Its Social Context: en Candlin Ch. , Mercer, N. (eds.) 2001; *English Language Teaching in Its Social Context: A Reader*. New York: Routledge.
- Kondo, C. Fernández, C. e Higuera, M. (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Kondo, C. Fernández, C. Higuera, M. (1997). *Historia de la metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.
- Kortmann, B. (2005). *English Linguistics. Essentials*. Berlin: Cornelsen.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Longman.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London y New York: Longman.Pergamon Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press
- Ladefoged, P. & Johnson, K. (2014). *A Course in Phonetics*. Wadsworth: Cengage Learning,
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. US: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and principles in teaching* (2<sup>nd</sup>.ed.). NY: OUP.
- Lazzeroni, R. (ed). (2007a): *Linguistica storica*. Roma: Carocci Editore,
- Lazzeroni, R. (2007b): "Il mutamento linguistico", en Lazzeroni (2007a: 13-54).
- Lemus, L. (1969). *Pedagogía: Temas fundamentales*. . Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lennenberg, E. (1969). On explaining language. *Science*. 164, 3880. 635-643

- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Linden, L. (2008). *The basic theories of language acquisition*. Germany: GRIN Verlag.
- Lindstromberg, S. (2010). *English prepositions explained*. USA: John Benjamins
- Llácer, E. (1977). *Introducción a los estudios sobre traducción: historia, teoría y análisis descriptivo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lobeck, A. (2007). *Using description to teach (about) description in Phrasal and Clausal Architecture: Syntactic Derivation and Interpretation*. Netherlands: John Benjamins Publishing.
- López, A. y Gallardo, B. (2005). *Conocimiento y lenguaje*. España: Universitat de Valencia.
- López, Á. (1999). *Lingüística general y aplicada de Educación*. España: Universitat de València.
- López, J. (2011). Spanish-English Writing Structure Interferences in Second Language Learners. *Gist Education and Learning Research Journal*. ISSN 692-5777. pp. 158-179
- López, H. (2004) *Sociolingüística* (3ª ed). Madrid: Editorial Gredos, Colección Biblioteca Románica Hispánica
- Lorincz, K. and Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions: *Linguistic Portfolios*: Vol. 1, 14. Available at: [http://repository.stcloudstate.edu/stcloud\\_ling/vol1/iss1/14](http://repository.stcloudstate.edu/stcloud_ling/vol1/iss1/14)
- Lott, D. (1983). Analyzing and counteracting interference errors. *ELT Journal*. 3, 73, 256 - 261.
- Lüdy G. (1986): *Être bilingüe*, Berna: Peter Lang

Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada. Buenos Aires.

Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Clavijo, M. (2011). Insegnamento dell 'italiano come L2 (letteratura), en *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria italiana*, Salvatore Bartolotta (coord.). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Servicio de Publicaciones.

Muñiz, V. (1992). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Mackey, A., (2006). *Second language acquisition en An Introduction to Language and Linguistics*. Editors Ralph W. Fasold, J. Connor-Linton. United Kingdom: Cambridge University Press.

Mair, Ch. (2008). *English Linguistics. An Introduction*. Tübingen: Narr.

Makino, T. (1981). *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*, Tokyo: Shinozaki Shorin Press.

Manacorda, M. (1987). *Historia de la educación. De la antigüedad al 1500*. Argentina: Siglo XXI Editores. Traducido por Miguel Martí

Manning, C. D. (2004). "Probabilistic Syntax". In Bod, R. J. Hay and S. Jamedy. *Probabilistic Linguistics*. Cambridge Mass: MIT Press, 289-342.

Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Editorial Limusa.

Marielos, V. y Sánchez, M. (2002). *Básico de Los Niños Preescolares Costarricenses*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Marsh, D. (1998-2014). Using languages to learn and learning to use languages, *TIECLIL - European Cooperation Project Lingua A*.

- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*. Finland: University of Jyväskylä, Web.
- Martín, M. y Nevado C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI:XVII. El caso del Español. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5-18
- Martín, M., (2006). *Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de la educación para la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 42.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, no. 5. 54-70
- Martín, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137-154. Universidad de Salamanca.
- Martín, M., y Móller, C. (2012). Teorías pedagógicas de adquisición de la lengua para estudiantes de habla hispana. Perspectivas desde el ámbito de la educación formal e intercultural en Soriano E., Ayala, González, A., Zapata, R. (eds.) 2012: *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Almería: Editor Universidad Almería. Formato cdroom.
- Mayberry, R. y Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(1), 369-384.
- Mayer, F. (1960). *A History of educational Thought*. Ohio: Merrill Books, Inc. Columbus,
- Maza, M. (2012). Content and language integrated learning. *Tlatemany: Revista Académica de Investigación*. 9.
- Mcgregor, W. (2009). *Linguistics, an introduction*. London and New York: Continuum international Publishing group.

- Medina, J. (2002). *Lenguas en contacto*. Madrid: Ibérica Grafic S.A.
- Mehdi, M. (1981). *The interference of Arabic in the use of English prepositions*.  
*Unpublished Ph.D. dissertation*. University of Texas at Austin.
- Mejisto, P. Marsch, D. y Frigols, M. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in *Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan.
- Meriö, K. (1978). "The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errores", *IRAL XVI/1*.
- Meyer, A. (2007). *La Gramática de la lengua Castellana*. Germany: GRIN Verlag.
- Möle, D. (1989). *Multilingual intercation in Foreign Language Production*. *Interlingual Processes* en Dechert H. y Tubingen R (eds). 1989: Interlingual Processes. Germany: Gunter Narr.
- Molina, A. (1997). La lingüística del siglo XX universidad de Granada en Molina, J. & Luque, J. (eds.): *Estudios de lingüística general conferencias presentadas en el II Congreso Nacional de Lingüística general*. Granada, Ediciones Granada.
- Mora, J. y Ludwika, M. (2003). *El Concepto de la Divinidad en El Hinduismo*. México: UNAM.
- Morales, C. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. España: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. (2000). Curso Universitario de Lingüística General, Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general. Síntesis, Madrid
- Moreno, M. (2003). *Filosofía*. España: MAD-Eduforma.
- Morera, M. (1997). *Expresión oral*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluna UOC.
- Moreno, F. (2009) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ta. Ed.). Barcelona: Ariel.

- Morris, Ch. (1953). *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mueller, C. (2011). English learners' knowledge of prepositions: Collocational knowledge or knowledge based on meaning? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39 (4), 480-490.
- Mueller, V. (2002). Monolingual and Bilingual Acquisition: Learning Different Treatments of that-trace Phenomena in English and Spanish en Kimbrough O y Eilers R (eds.) 2002: *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Murphy, R. (1985) *English Grammar In Use. A self-study reference and practice book for intermediate students*. United Kingdom: Cambridge University Press,
- Myers, D. (2006). *Psicología* Madrid: Ed. Médica Panamericana. (Traducido por Paulina Sigaloff)
- Nagaraj, G., (1996). *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*. India: Orient Longman Private Limit. Nagaraj, G. (2002). *Approaches, Methods and syllabus Design -Ien, Readings in English Language Teaching in India*. Ed. Kudchedkar Shirin. India: Orient Blackswan.
- Nebrija, A. (2012). *Gramática de la lengua castellana, Memoria*. Barcelona: Linkgua Ediciones.
- Obediente, E. (1998). *Fonética y fonología*. Venezuela: Universidad Los Andes
- Olarrea, A. (2010). *Orígenes del lenguaje y selección natural*. Spain: Equipo Sirius 2005.
- Ortiz, M. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Pearson Educación.
- Padma, B. (2008). *Reciprocal Teaching Techniques*. New Delhi: APH Publishing.

- Pardede, H. (2012). *Introduction to Sociolinguistics: From General to Local Perspectives*  
Jarkata: LLC Publishing.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (S/A). Cómo utilizar lenguas  
extranjeras en la enseñanza de una asignatura. *Enseñar en una lengua extranjera*.  
*TIE-CLIL* 104-134
- Pikabea, I. (2008). *Glosario del lenguaje*. España: Netbiblo.
- Pinker, S. (1990). Language acquisition. In: Osherson, D. y Lasnik, H. (eds.): *Language:  
an Invitation to Cognitive Science*, vol. 1. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York,  
NY/London, UK: William Morrow & Co/ Penguin.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*.  
Dordrecht: Foris.
- Puelles, M., (2014). Francia y la construcción del sistema público de educación en España  
(1812-1857): EN Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008).  
Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Puffer, C. Nikula, T. & Smit, U. (2010). Language Use and Language Learning in CLIL  
Classrooms en *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Puffer,C.  
Nikula, T. & Smit, U. Philadelphia: John Benjamins. B.V.
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. UK: Cambridge University Press.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas, cuadernos de lengua* Vol.  
43 de Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco Libros.
- Quirk, R. Greenbaum, S. Leech, G. y J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the  
English Language*. London: Longman.

- Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2009). *English sentence structure*. United States: Cambridge University Press.
- Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española: Manual*. Madrid: SLU Espasa Libros. Vol 22
- Reetz, H. y Jongman A. (2011). *Phonetics: Transcription, Production, Acoustics, and Perception*. Oxford: Blackwell.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Traducido por María Elena Ortiz Salinas México: Pearson Educación.
- Richards, J. Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in language teaching*. United States: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in language teaching*. United States: Cambridge University Press
- Richards, J. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4<sup>th</sup>. Ed.) Great Britain: Pearson Education.
- Richmond, D. (2009). *Practice makes perfect: Basic Spanish*. United States of America: McGraw Hill Companies.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology. A practical course*.(3<sup>th</sup> Ed). Cambridge University Press, United Kingdom.
- Roach, P. (2001). *Phonetics*. Oxford: OUP Oxford.

- Robins, R. (1964). *General linguistics: An introductory survey*. London: Longmans.
- Roca, J. (1978). *El lenguaje*. Barcelona España: Editorial Teide, S.A.
- Rodríguez, F. (1988). *Nuevos estudios de lingüística indoeuropea*. Madrid: Ariel
- Roig, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Madrid: Edito Díaz de Santos.
- Romera Pintor, A. M. (2004). *Esquemas de Francés: Gramática y usos lingüísticos*.  
España: Atenea: Centro de Lingüística Aplicada.
- Rosset, E. (1995). *Guide to prepositions English to Spanish*. Spain: Stanley
- Rosset, E. (2003). *Using prepositions exercises English to Spanish*. Spain: Stanley.
- Rowe, B. y Levine, D. (2009). *A Concise Introduction to Linguistics*, United States of  
America: Longman,
- Saad, S. Kingdom, R. & Almaflehi, N. (2013). The Problem of Translating the Prepositions  
*at, in and on into Arabic: An Applied Linguistic Approach: Journal for the Study of*  
*English Linguistics*. ISSN 2329-7034, 1, 2.
- Salmon, V. (1988). *The Study of Language in 17th-century England*: John Benjamins  
Publishing.
- San Andres, C. (2003). *Ciclo Formativo Grado Superior Educación Infantil*. España:  
Ministerio de Educación Gráficas Varona.
- Sánchez. A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid.
- Saraswati, V. (2004). *English Language Teaching: Principles & Practice*. India: Orient  
Longman Private Limited.
- Sargeant, H. (2007). *Basic English Grammar for English Language Learners*, 2. United  
States: Saddleback Educational Publishing.
- Sasbón, J. & Saussure. (1976). *Los fundamentos de la Lingüística*: Buenos Aires Argentina:  
Centro editor de América Latina.

- Saussure, F. (1857-1913). *Language and languages*. New York : Philosophical Library
- Saussure, F. (2013). *Course in General Linguistics*. New York. Columbia: University Press, Traducido por Wade Baskin Edición
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter. J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning* 24:205-214.
- Seaton, A., Mew, Y. (2007). *Basic English Grammar for English Language Learners, Book1*. United States: Saddleback Educational Publishing.
- Seligson, P. (2003). *Prepositions*. Spain: Editorial Stanley.
- Sigelman, C. & Rider, E. (2009). *Life-span human development* 6<sup>th</sup>. Ed. USA: Wadworth cengage learning.
- Singleton, D. y Lengyel Z. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. UK, USA, Canada: Multilingual Matters.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of Language teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, K. (2000). *Acoustic Phonetics*. Massachusetts: MIT Press,
- Suárez, R. (1978). *La Educación: su filosofía, su psicología, su método*. Trillas, (reimp. 2001).
- Swick, Ed. (2005). *Practice makes perfect: English Grammar for ESL Learners*. United States of America: McGraw Hill Companies.
- Syal, P. y Jindal, D. (2007). *An Introduction to Linguistics: Language, Grammar and Semantics*. (2<sup>nd</sup> ed.) India: PHI Pvt. Ltd.
- Thomas, E. (1990). *Introduction to Sanskrit (Part One)*. US: Point Loma Pubns.

- Tormo-Ortiz, M. (2014). *La Interlingüística en el Itinerarium Egeriae: efectos del cambio lingüístico a partir de las variaciones diatópicas encontradas en sus traducciones a lenguas romances y germánicas*. Tesis doctoral. Madrid: U.N.E.D.
- Toth, G. (2007). *Linguistic Interference and First-language Attrition: German and Hungarian in the San Francisco Bay Area*. New York: Peter Lang.
- Towell, R., y Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. UK, USA, Australia: Multilingual matters.
- Tusón, J. (2003). *Humanidades*. España Universitat Oberta de Catalunya: Editorial UOC.
- Tyne, & Wear. (1984). *Invitation to linguistics*. Great Britain: Athneæum Press Ltd.
- Van Els, T. Bongaerts, T. 'Extra, G., van Os, C. Dieten, A. (1986) *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold
- Venkateswaran, S. (1995). *Principles of teaching English*. Delhi. Vikas Publishing House Pvt Ltd.
- Veyrat, M. (1999). Psicolingüística en López, A. (ed.) (1999). *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Universitat de València ALDAIA.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vives, M., (2007). *Psicodiagnóstico clínico infantil*. Gráficas Rey, SL. España,
- Vives, M. (2008). *Psicodiagnóstico clínico infantil*. Vol 4 Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Von Cube, F. (1981). *La ciencia de la educación*. Barcelona España: Ediciones CEACES, SA.

- Wandruszka, M. (1971): *Interlinguistik: Umrisse Einer Neuen Sprachwissenschaft*, R. Piper & Co. Verlag, München (tr. es.: *Interlingüística. Esbozo para una nueva ciencia del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1980).
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York.
- Wertsch, J. (1985). *Vygostky and the social formation of mind*. US: Library of Congress Cataloging in Publication data.
- Whitehead, A. (1957). *Los fines de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Witney, R. (20027). *Prescriptive Grammar. Taking the long view in Phrasal and Clausal Architecture: Syntactic Derivation and Interpretation*. Ed. Karimi, S., Samiian, V., Wilkins, W. Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Yang, X. & Xu, H. (2001). *Errors of Creativity: An Analysis of Lexical Errors Committed by Chinese ESL Students*. US: University Press of America.
- Yates, J. (2011). *The Ins and Outs of Prepositions: A Guidebook for ESL*. (2<sup>nd</sup> ed.). United States of America: Barron's Educational Series;
- Yllera, A. (1983). Introducción a la lingüística en Coello, C. (ed.), 1983: *Las etapas del pensamiento lingüístico occidental*. Madrid: Alhambra universidad.
- Yule, G. (2006). *El lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zagalaz, M. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zaro, J. (2004). *El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera en Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Zobl, H. (1980a). The formal and developmental selectivity of LI influence on L2 acquisition. *Language Learning* 30:43-58.

- Zobl, H. (1980b). Developmental and transfer errors: their common bases and possible differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14:469-482.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16: 169- 184.
- Zurer, B. (2002). Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami en Kimbrough O y Eilers R (eds.) 2002: *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

### **Diccionarios:**

Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española

Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics* translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi. USA and Canadá: Routledge.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2008)

Cervantes.[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

Collins Cobuild English Language Dictionary (1987)

Collins Universal Español-Inglés, English-Spanish Dictionary (2005)

Diccionario de falsos amigos Inglés-Español (2001)

Diccionario de la Lengua Española (2001)

Diccionario de Lingüística, Lewandowsky, T. (2000): Cátedra, Madrid.

Diccionario de pedagogía Saavedra, R. (2008). México: Pax México.

Diccionario de pedagogía. Saavedra, R. (2008). Pax México: México.

Diccionario de Terminología Lingüística Actual (1981) Abraham, versión en español. Gredos.

Diccionario de términos clave de ELE Centro Virtual

Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching.

Johnson, Keith, and Johnson, Helen, eds. Oxford: Blackwell, 1998.

Larouse Diccionario Moderno (1986)

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Richards, J. (1992).

UK: Longman.

The New Oxford Dictionary of English (1998).

## **ABSTRACTS AND KEYWORDS**

### **Español**

Uno de los elementos que distinguen a los seres humanos del resto de los seres vivos es la capacidad para comunicarse de manera sistematizada y comprensible, es decir, utilizando el lenguaje, es por ello que el estudio del lenguaje en cualquiera de sus formas ya sea oral o escrito resulta muy interesante. Para esta investigación tuvo se exploró y analizó los trabajos de fin de carrera de los estudiantes de la titulación de inglés de la Universidad Técnica Particular de Loja en su sistema a distancia con el propósito de detectar errores de interferencia en el campo gramatical y semántico para analizarlos, explicar sus posibles causas y en base a ello sugerir estrategias de enseñanza a fin de evitar los errores por causa de la interferencia. Se trató de una investigación cualitativa y descriptiva. La muestra fueron tres trabajos de fin de titulación escritos con la finalidad de obtener la licenciatura en Inglés. Los trabajos correspondieron al ciclo académico octubre 2012-febrero2013. Una vez explorados los trabajos se procedió a registrar ejemplos que muestren errores causados por interferencia en una tabla en la que se los clasificó por tipo de error, con ello se detectó la estructura gramatical más susceptible de errores por causa de la interferencia, esto en lo concerniente al ámbito gramatical. Para el ámbito semántico, se hizo un listado de todos los falsos amigos encontrados en los trabajos, de igual manera se registraron ejemplos. Una vez obtenida la información se detectó que las preposiciones eran las partes del habla que presentaban un mayor número de problemas por interferencia. Se realizó el análisis de todas las preposiciones en las que se encontró error en el uso así como también se analizaron los falsos amigos encontrados. En el análisis se explicó el significado y uso de la

preposición en los dos idiomas. De la misma manera, los falsos amigos se los analizó en su significado tanto en inglés como en español, se explicó también la etimología de las palabras en los dos idiomas. Al final se sugirieron estrategias para trabajar en el aula de clase y que ayudarán a evitar este tipo de errores.

Palabras clave: interferencia, errores, preposiciones, falsos amigos, lenguaje, inglés, español, amigos.

## **Inglés**

One of the elements that make different humans from other living species is their ability to transmit ideas in a systematized and comprehensible way by means of the use of oral or written language. The purpose of this research work was to explore and analyze the works (trabajos de fin de titulación) of English major students at Universidad Tecnica Particular de Loja, distance system. The main objective was to find students interference errors in grammatical and semantic areas in order to analyze them and explain the possible causes of interference for them to happen and then to suggest some teaching strategies to avoid interference errors. It was a qualitative and descriptive research. Three works of students finishing their programs during the academic period....were analyzed. Once the works were examined, interference errors were classified and registered in a table. The classification was done by the type of error in order to know which grammar structure was mostly affected by interference. For the semantic area, the false Friends found in the works were enlisted. Once the information was ready it was noticed that prepositions were the part of speech which presented a higher degree of interference mistakes. Examples showing prepositions and false friends were analyzed. The criterion for analyzing prepositions was to present its meaning and use in both English and Spanish to stablish the possible cause of interference, and mistakes showed in the examples were corrected and given the correct example. False friends were also analyzed in the context found, its meaning and use was also given in both languages and also the etymology of the word was explained in English as well as in Spanish. At the end, strategies to apply in class in order to avoid interference were given.

Key words: interference, prepositions, false Friends, errors, language, English, Spanish