

APRENDIENDO INGLÉS Y ESPAÑOL: WE WANT TO LEARN JUGANDO¹

Raquel Fernández Fuertes
Esther Álvarez de la Fuente
Susana Muñiz Fernández

Departamento de Lengua y Literatura
Inglesa y Alemana. UVA

INTRODUCCIÓN

De manera especial en los últimos años, el estudio de datos lingüísticos ha llevado, no sólo a una mejor comprensión del lenguaje en general y de las lenguas en particular, sino también a que los estudios teóricos y prácticos de una lengua concreta o de la comparación de dos o varias, ofrezcan herramientas para un mejor aprovechamiento de la enseñanza de lenguas a diversos niveles.

Nuestro objetivo, en este trabajo, es el estudio de la combinación de dos lenguas, el inglés y el español, y de ahí que los datos que presentamos sean los que estamos recogiendo de unos gemelos bilingües español/inglés (Simon y Leo). A través de la presentación de nuestros datos, queremos poner de relieve las similitudes que pueden trazarse en la adquisición de dos lenguas, bien sea desde la infancia, en un contexto natural y de manera simultánea (bilingüismo), como es el caso de los sujetos de nuestro estudio, o bien sea de manera secuencial con la adquisición de una lengua materna, (L1) desde la infancia, que sería el español para los nativos de esta lengua, y la posterior

¹ Este trabajo forma parte de la investigación que se está llevando a cabo con J.M. Liceras (Universidad de Ottawa, Canadá), K.T. Spradlin (Universidad de Ottawa) y M. Bermúdez Bausela (Universidad Alfonso X El Sabio) y que se enmarca dentro de los siguientes proyectos: *Bilingualism (English/Spanish) as a first language: a case study of identical twins* (2000-2005, Universidad de Valladolid y Universidad de Ottawa); *Bilingualism as a first language: linguistic theory and the issue of code-switching and language dominance* (2001, Universidad de Ottawa, financiado por *Research and Publications Funds, Faculty of Arts*); *Estrategias para la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado: estudio teórico y práctico de la producción lingüística de gemelos bilingües inglés/español*. (2002-2004, Universidad de Valladolid, financiado por la Consejería de Educación y Cultura, Junta de Castilla y León [UV30/02]); *La teoría lingüística y el análisis de los sistemas bilingües: estudio longitudinal de la adquisición simultánea del inglés y del español* (2002-2005, Universidad de Valladolid y Universidad de Ottawa, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología [BFF2002-00442]).

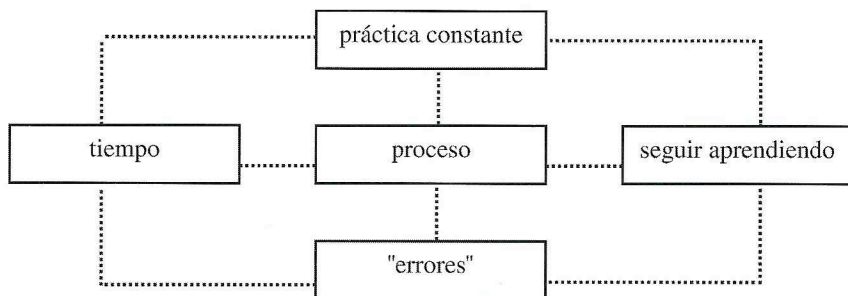
adquisición de una lengua segunda (L2), que para los nativos de español sería el inglés que empezamos a aprender en contexto institucional en la gran mayoría de los casos. Nos centraremos en los datos con los que contamos hasta ahora de nuestros sujetos bilingües y específicamente en aquellos que ponen de manifiesto estructuras con alternancia de códigos, donde se producen combinaciones de diversa índole entre el inglés y el español. No obstante, también quisiéramos establecer un paralelismo con los casos de adquisición L1/L2, no sólo en el proceso que supone el aprendizaje de una lengua en general, sino también en la presencia de estas estructuras de alternancia de códigos, que si bien han de analizarse de manera más detallada de lo que lo hacemos aquí y desde otra perspectiva, suponen sin embargo puntos de conexión entre las que podemos denominar dos formas de bilingüismo inglés/español, bilingüismo simultáneo (español e inglés como dos L1) y bilingüismo secuencial (español como L1 e inglés como L2) (MacSwan, 2000, entre otros).

ESPAÑOL COMO L1

Tomaremos como punto de partida la experiencia lingüística previa en el aprendizaje de una lengua en contexto natural, que tenemos los hablantes de español como L1. Aunque no nos sea posible recordar nuestras primeras palabras en español, sin embargo, sí que podemos acceder a algunos de estos primeros datos lingüísticos en una lengua, tanto de nosotros mismos, a través de anécdotas familiares, como de otros niños de nuestro entorno, que se encuentren en esta primera fase del aprendizaje de una L1. De este modo, no sólo no nos resultarán extraños los datos de las primeras producciones lingüísticas de Simon y Leo como los de (1) a (6), sino que además los entenderemos y explicaremos como parte del proceso de aprendizaje de una de sus L1 que es el español:

- | | |
|----------------------------------|-------------------|
| (1) aba, aba [agua] | (13EN) (SIM 1;11) |
| (2) oto [otro] | (13EN) (LEO 1;11) |
| (3) tú lo has <u>rompío</u> | (26SP) (LEO 2;11) |
| (4) yo no <u>teno</u> un nido | (28SP) (SIM 3;01) |
| (5) un cuento que yo <u>sabo</u> | (32SP) (SIM 3;05) |
| (6) ¿cuál has ponío? | (37SP) (SIM 3;09) |

Siguiendo en este contexto, el proceso de aprendizaje de una L1 gira en torno a una serie de elementos que interactúan a lo largo de dicho proceso, tal y como se resume en la siguiente figura y explicamos en los puntos sucesivos:



ELEMENTOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

Proceso. Es evidente que el aprendizaje de una lengua es progresivo y, por tanto, requiere la sucesión de una serie de etapas que se van superando y que culminan en el dominio de una determinada lengua o, dicho de otra forma, en la adquisición de una competencia lingüística.

Tiempo y práctica constante. Al mismo tiempo, la práctica constante de una lengua es un factor imprescindible dentro del proceso, puesto que el *input* que recibimos de hablantes nativos (padres, amigos, etc.) desde niños, nos estimula para producir un *output* que, si bien en las etapas iniciales del aprendizaje no es lingüístico, sí recurre a gestos o actitudes que demuestran nuestro grado de comprensión. Es, en etapas posteriores, cuando el *output* es lingüístico y los niños empiezan a hacer uso de palabras, de tal forma que, en esa adquisición gradual del sistema lingüístico, son frecuentes los denominados "fallos" o "errores" de producción, tal y como vemos en los ejemplos de (7) a (10). Sin embargo, este tipo de producciones constituye una parte importante del proceso de aprendizaje de una lengua que, con el tiempo y la práctica constante, los niños llegan a superar:

- | | |
|--|-------------------|
| (7) oh, mi <u>cayó</u> | (28SP) (LEO 3;01) |
| (8) ¿quieres ver cómo <u>se caen</u> los juguetes, o no? | (28SP) (LEO 3;01) |
| (9) se va a <u>cayer</u> | (32SP) (LEO 3;05) |
| (10) ay, me <u>se cae</u> | (43SP) (LEO 3;11) |

De esta forma, atendiendo a estos ejemplos, Leo tiene dificultades con la flexión irregular del verbo *caerse* y observamos que intercala las formas correctas de dicho

verbo, (8 y 10), con las formas no correctas, (7 y 9), a lo largo de 10 meses. En el caso concreto de (10), la forma del verbo que utiliza el niño es correcta, aunque se encuentra con la dificultad añadida del orden de los clíticos *se* y *me* (Seco, 1998: 362; Bosque y Demonte (eds.), 1999). Además, y con respecto a los clíticos, no se trata únicamente del orden, sino también de la marca de caso *mi* por *me*.

Para llevar a cabo esta práctica constante, es necesario que el niño esté expuesto a producciones lingüísticas de hablantes nativos que le hagan mejorar en su competencia en la L1. Sin embargo, esta práctica ha de extenderse a períodos posteriores a la niñez, puesto que si un hablante adulto dejase de practicar su L1, llegaría un momento en el que esa lengua se atrofiaría.

Seguir aprendiendo. Esta práctica constante nos lleva, por tanto, a profundizar en el aprendizaje de nuestra L1 a diferentes niveles, lo cual se refleja en las etapas del proceso educativo no sólo en el plano metalingüístico en la Educación Secundaria (lengua española) y en la Universidad (filología hispánica), sino también, por ejemplo, con la incorporación de nuevo vocabulario y expresiones que designen las nuevas realidades. De ahí que, aunque ya podamos expresarnos en nuestra L1, contemos con obras de consulta como libros de lengua, gramáticas, etc. e incluso obras de referencia como el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* (Seco, 1998). Así, si tomamos como punto de partida los ejemplos de (3) a (6) y buscamos en dicho diccionario los verbos que figuran con paradigmas irregulares que puedan llevar a algún tipo de “error”, veremos que para todos ellos o bien se incluyen tablas que señalan su conjugación completa en el caso de *tener* (Seco, 1998: 429), *saber* (Seco, 1998: 397) y *poner* (Seco, 1998: 347), o bien se indica mediante una entrada una irregularidad particular del participio en el caso de *romper* (Seco, 1998: 394). Junto con diccionarios generales, contamos también con otros especializados que hacen referencia a, por ejemplo, esos nuevos vocablos de campos especializados como la medicina, la informática, la arquitectura o la lingüística, con términos como *bilingüismo* o *alternancia de códigos*.

Ausencia de errores. Por último, creemos que es importante resaltar que en este continuo proceso de aprendizaje los llamados “errores”, como los de los ejemplos (1) a (10), forman parte del proceso normal de aprendizaje de la lengua y, por tanto, su valoración ha de hacerse dentro de ese proceso y no tacharse de manera inmediata como negativa. De hecho, podría tratarse de casos de sobregeneralización (es decir, que los niños están formulando la regla que les llevará a producir oraciones gramaticales), de omisión o de selección de una unidad léxica en lugar de otra. A diferencia de la L2, estos ejemplos de L1 no podrían explicarse como casos de transferencia de la L1 de los sujetos que, de hecho, sería una explicación posible para los datos de la L2.

ESPAÑOL COMO L1 + INGLÉS COMO L2

La situación que acabamos de describir para la L1 (véase figura) es, en cierto sentido, muy parecida a la que describiremos a continuación para la L2, que en el caso de los nativos de español generalmente es el inglés. Es decir, aprender inglés también supone un proceso que, por tanto, se desarrollará a lo largo de un tiempo determinado en el que, además, necesitaremos practicar lo que vamos aprendiendo para que no se nos olvide. Y, al igual que ocurre con la L1, siempre podemos seguir aprendiendo cosas nuevas de la L2 en contextos institucionales variados como en la educación extracurricular (academias de idiomas) y en la Universidad (filología inglesa). Por último, también es normal que en este proceso de aprendizaje del inglés cometamos “errores”, porque estamos aprendiendo; y de la misma manera, el *output* de nuestra L2 también presentará errores y tendrá que ir ajustándose a las reglas de esta nueva lengua.

Podemos hacer una comparación entre esta situación de adquisición del lenguaje con una L2 partiendo de una L1 y el manejo de una videoconsola y de los diferentes juegos que se pueden emplear en ella. Es decir, aprender una lengua es como un juego. Por eso, como en todo juego, hay unas reglas que tenemos que seguir para poder jugar, que serán tanto de carácter universal (las de la videoconsola) como de carácter específico (las de cada uno de los videojuegos). De este modo, las primeras jugadas nunca son perfectas, ni obtenemos una puntuación muy alta, no sólo por nuestra falta de manejo de las reglas del videojuego en concreto, sino también por las de la videoconsola. Sin embargo, una vez dominados ambos grupos de reglas, universales y específicas, uno puede incluso batir sus propios récords, consiguiendo mejores resultados. Así, a la hora de pasar a otro juego, el proceso será similar, pero ya no empezamos de cero. Lo mismo sucede cuando se está estudiando una L2: se entra en contacto con las reglas específicas partiendo de las que ya poseemos de la L1, es decir, de la capacidad lingüística y de cognición general (lo que se conoce como gramática universal y los llamados principios universales de los que partimos y que también siguen ahí, aunque de manera diferente, para la L2). Y así, se practica, se mejora y siempre se puede seguir aprendiendo léxico y muchos otros aspectos sobre esa L2. Es como un juego que nunca termina, como un proceso cíclico (L2, L3, etc.).

De este modo, aunque el proceso de aprendizaje de la L2 es muy similar al de la L1, habría que tener en cuenta que el hablante ya ha adquirido las reglas de su L1, así como las posibilidades de comunicación que ésta le brinda. Sin embargo, el aprender una L2 le supondrá adquirir nuevas reglas, nuevas estructuras, nuevos conceptos (siguiendo con la comparación, es como aprender las reglas de un nuevo juego, pero no como si jugásemos por primera vez, sino con la ventaja de haber jugado antes a otro juego similar).

Esta combinación de dos lenguas puede llevarnos a mezclar las reglas de ambas, tanto a nivel léxico (como ocurre con los llamados falsos amigos que se recogen, por ejemplo, en casos como el de *insane* > **insano* > *loco* (Merino, 1988: 34)), como a nivel gramatical, como en los ejemplos de (11) y (12):

(11) yo quiero hacer un mu grande torre (27SP) (LEO 2;11)

↓ quiero hacer un mu grande torre

(12) Ø put onions in his tummy (29EN) (LEO 3;01)

↓ they put onions in his tummy

En este último caso, sabemos que cada lengua cuenta con una regla diferente con respecto a la naturaleza del sujeto oracional. Así, el español no necesita la presencia explícita del sujeto, ya que cuenta con los llamados sujetos nulos (regla L1), mientras que en inglés no es posible el uso de dichos sujetos nulos, por lo que su presencia ha de ser explícita (regla L2). En este sentido, lo que se observa en los ejemplos (11) y (12) es una mezcla o alternancia de las dos reglas como parte de ese proceso de aprendizaje, de modo que, en todo caso, la presencia de *yo* en (11) no es comparable con la obligatoriedad de *they* en (12). Esta alternancia queda patente también en los ejemplos de (20) a (24) que analizaremos a continuación.

BILINGÜISMO: ESPAÑOL COMO L1 + INGLÉS COMO L1

El proceso general que hemos venido describiendo para la adquisición en primer lugar de la L1 y seguidamente de la L2 también se aplica en el caso de la adquisición simultánea de dos L1. Esta es la situación que caracteriza a los sujetos de nuestro estudio, aunque en este caso el proceso no se produzca de una forma secuencial (L1+L2), sino simultánea (L1+L1).

Los datos que estamos presentando, como ya hemos mencionado, pertenecen al estudio que estamos llevando a cabo en estos momentos sobre la adquisición bilingüe español/inglés por los gemelos Simon y Leo. El contexto lingüístico en el que se mueven nuestros gemelos está marcado, pues, por el uso de las dos lenguas: por un lado, el padre de los gemelos es hablante nativo de español y la madre de inglés americano y siempre han mantenido una estrategia de comunicación una-persona-una-lengua con los gemelos, es decir, que el padre (Ivo) siempre se dirige a ellos en español y la madre (Melanie) les habla exclusivamente en inglés; y, por otro lado, y aunque los sujetos viven en España, pasan temporadas de tres meses al año en los Estados Unidos. Queremos

señalar también que entre los padres, la lengua de comunicación suele ser el español, excepto en los viajes a los Estados Unidos o cuando está presente un hablante monolingüe de inglés. De este modo y desde el nacimiento, Simon y Leo se han visto expuestos a las dos lenguas.

Esta doble exposición al español y al inglés hace que no resulten extraños ejemplos como los que ya veíamos en (11) y (12) y como los que veremos a continuación de (13) a (25), en los que se produce una alternancia de códigos entre las dos lenguas a niveles diferentes.

Los ejemplos de (13) a (15) presentan una alternancia de lenguas en el discurso, en los que la madre se dirige a los sujetos en inglés, contexto lingüístico de la conversación, mientras que los sujetos le responden o bien en español, como en (13) y (14) o bien mezclando las dos lenguas en su respuesta, como en (15):

- (13) Melanie: Where's Leo's favourite dog? (12EN) (LEO 1;11)
Leo: ahí
- (14) Melanie: Do you want one too? (12EN) (SIM 1;11)
Simon: sí
- (15) Melanie: how many strawberries do you want? (23EN) (LEO 2;05)
Leo: three! ... caca
[porque hay que lavar las fresas antes de comerlas]

Como ya hemos mencionado otras veces, no se trata de errores en la producción, sino que casos como éstos deben entenderse y explicarse como reflejo de la idea principal que define toda producción lingüística, la comunicación. Los sujetos quieren comunicarse y hacen uso del léxico del que disponen, ya sea de la primera palabra a la que acceden, por la razón que sea, ya sea porque desconocen el equivalente de una palabra en la otra lengua.

En el caso de (16) se produce una alternancia de código en un determinado contexto:

- (16) /pupo/ [pulpo?], /shak/ [shark], /pato/, (15SP) (SIM 2;00)
/mais/ [mice]

Los sujetos están observando un cuento en el que se presentan diversos animales y, aunque la lengua de contexto en ese momento es el español, recurren al inglés o bien porque existen lagunas en su léxico español en ese campo o sencillamente porque son

esas palabras en inglés las que primero acuden a su mente. De esta manera, Simon utiliza /pupo/ [pulpo ?] y /pato/, pero también /shak/ [shark] y /mais/ [mice]. Creemos importante destacar que en el período en el que se realizó la grabación a la que corresponde esta secuencia, el abuelo materno, norteamericano y angloparlante, estaba pasando una temporada con los niños y probablemente este contexto lingüístico también influye en sus producciones y los lleva a emplear más la lengua inglesa.

En (17) y (18) la alternancia de códigos se produce dentro de una misma oración (lo que se conoce como alternancia de códigos intraoracional):

- | | |
|---------------------|-------------------|
| (17) yo can't | (23EN) (LEO 2;05) |
| (18) I want to sube | (27SP) (SIM 2;11) |

Es decir, ya no se trata de alternar unidades léxicas sin una estructura gramatical precisa, sino que en estos dos casos, y ya en un contexto oracional, podemos observar la utilización de ambas lenguas. En este sentido, y comparado con los ejemplos anteriores, la diferencia de edad de los sujetos es un factor determinante (2;00 frente a 2;05/2;11). Así, en (17) se emplea un sujeto explícito pronominal español en un contexto inglés (lengua que, por otro lado y como hemos visto anteriormente, necesita dicho sujeto); y en el caso de (18), que corresponde a una producción en español, sólo el verbo léxico, núcleo semántico de la oración, está en este idioma mientras que el resto está en inglés. Quizás el caso de (18) se pueda considerar una toma de conciencia implícita de la alternancia de códigos por parte del sujeto, de manera que *súbe[me]* es la traducción natural que Simon hace de un elemento implícito (*I want [you] to lift me up*) de esa producción en inglés que no finaliza (*I want to...*)².

El caso representado en (19) es especialmente significativo y de nuevo corresponde a un contexto lingüístico inglés y a una situación concreta:

- | | |
|--|-------------------|
| (19) Simon: <u>no puedo</u> | (24EN) (SIM 2;06) |
| [está jugando y no puede encender el juguete] | |
| Melanie: how do you say "no puedo" in English? | |
| Simon: <u>help</u> | |

² Otra de las opciones que nos planteamos en (18) es que *to sea*, no un marcador del infinitivo del inglés, sino el pronombre *tú* del español como traducción del *you* inglés en *I want you to lift me up*.

El sujeto intenta, sin éxito, encender un juguete y, ante la dificultad, le dice a su madre *no puedo*; pero puesto que el intercambio lingüístico con su madre debe ser en inglés, ella le insta a traducir esa expresión y a usarla en lengua inglesa. Recordemos la necesidad de una práctica constante para seguir aprendiendo y la estrategia una-persona-una-lengua que mantienen los padres y que los niños reconocen. Sorprendentemente, la respuesta de Simon es *help*; es decir, en este caso lo más importante para el sujeto es comunicarse y conseguir un objetivo y, para ello, no lleva a cabo una traducción literal sino natural (Sherwood, 2000; Álvarez de la Fuente, en preparación) que le lleva a emplear aquella palabra que parece que cumplirá mejor sus fines, ya que al decir *no puedo* lo que realmente reclama es ayuda (*help*). No debemos olvidar que la lengua es un puente que debe facilitar la comunicación y no ser un límite a la misma, de modo que, de esta manera, Simon alcanza su objetivo comunicativo.

Lo que se observa en los ejemplos de (20) a (24) es un tipo de alternancia de códigos diferente a la de los anteriores y no tan evidente. No se trata, en este caso, de una mezcla de producción léxica en español con producción léxica en inglés, sino más bien una alternancia de reglas de sus dos LI, en cuanto al orden de palabras en el caso de los adjetivos en (20) y (23), los elementos que indican posesión en (21) y (22), las preposiciones en (24) y la inversión sujeto verbo en la interrogativa indirecta también en (24):

(20) un mu grande puente	(27SP) (LEO 2;11)
(21) los tres cerditos cuento	(28SP) (SIM 3;01)
(22) caperucita casa	(28SP) (SIM 3;01)
(23) un malo lobo se lo quiere comer	(28SP) (LEO 3;01)
(24) ¿sabes <u>qué yo quiero</u> jugar <u>con</u> ?	(37SP) (LEO 3;09)

El ejemplo (25) también nos muestra la existencia de otro tipo de alternancia de códigos:

(25) ¡sillito!	(38SP) (SIM 3;10)
----------------	-------------------

En este caso se trata de una alternancia de carácter morfosintáctico, puesto que el niño ha fusionado una categoría léxica en inglés, *silly*, con otra en español, el sufijo *-ito*, dando lugar a un nuevo elemento léxico formado por la mezcla de dos lenguas.

CONCLUSIÓN

Los datos que acabamos de presentar y que suponen una alternancia en el uso de dos lenguas también se producen en los casos de L1/L2, es decir, de bilingüismo secuencial. Si bien estos fenómenos se deben a situaciones lingüísticas y extralingüísticas distintas y han de explicarse recurriendo a análisis diferentes, lo cierto es que, en determinados contextos, se producen también ejemplos similares a los de (17), y no sólo entre los aprendices de inglés como L2. De este modo, casos como los de *¡jugamos a la play?* (y no *el play*), *hacemos un chat*, *mándame un e-mail*, *haz click aquí*, *nos hemos comprado un home-cinema*, *dale al play* y *al record para grabar* y muchos otros mensajes que aparecen en la pantalla de videojuegos y en internet, también se pueden considerar casos de alternancia de códigos L1/L2.³

En definitiva y salvando las diferencias que de hecho existen entre los dos procesos de bilingüismo, estamos ante el juego que supone aprender una o más lenguas y combinar así sus reglas. De este modo, independientemente de que el resultado sea un bilingüismo simultáneo, como el de Simon y Leo, o uno secuencial, lo importante es poner de manifiesto esas reglas que presentan las lenguas, analizarlas, en el caso de los lingüistas, y adquirirlas, en el caso de los hablantes. De ahí la importancia de estos estudios, en el primer caso, para la enseñanza de lenguas ya que ponen de manifiesto no sólo las reglas gramaticales sino cómo operan y cómo las percibe el hablante/aprendiz. Y en el segundo caso, para el hablante, la idea es conseguir ese fin primordial y último que es la comunicación, entendiendo así las lenguas, no como barreras sino como puentes en la comunicación, como juegos que comparten unas reglas y difieren en otras. Con todo, los estudios de este tipo intentan poner de relieve esas reglas, y no sólo las que atañen a una producción lingüística concreta, como hemos hecho aquí, sino también y de forma especial las que, de modo más general, ponen de relieve cómo se representa el lenguaje en la mente y cómo se procesa. De ahí que, aunque esté fuera del alcance de lo que aquí presentamos, resulte de gran valor llegar a descifrar los mecanismos que operan en la mente del niño para llegar a este tipo de producción mixta español/inglés, algo que, de hecho, es objeto de gran interés en el campo del bilingüismo y la traducción natural.

³ Como ya mencionábamos antes y dado que estas palabras se usan normalmente en español y además con pronunciación española, se suelen analizar como préstamos.

BIBLIOGRAFÍA

LI/L2

Bosque, I. y V. Demonte (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa.

Liceras, J.M. (2002): "The LI/L2 'fundamental difference hypothesis' revisited: more on the interpretation of acquisition data". Ponencia presentada en el 6th *Hispanic Linguistic Symposium*, Universidad de Iowa, EE.UU.

Liceras, J.M. y R. Fernández Fuertes (2001): "El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis del español como lengua materna y como lengua segunda". C. Muñoz (coord.) *Trabajos en lingüística aplicada*. AESLA-Univerbook. 645-664.

Meisel, J.M. (1991): "Principles of UG and strategies of language learning: some similarities and differences between LI and L2 acquisition". L. Eubank (ed.) *Point and counterpoint: UG in SLA*. Amsterdam. John Benjamins.

Meisel, J.M. (2001): "The simultaneous acquisition of two first languages: early differentiation and subsequent development of grammars". J. Cenoz y F. Genesee (eds.) *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam. John Benjamins.

Merino, J. (1988): *Palabras inglesas engañosas*. Madrid. Anglo-didáctica. [2^a ed.]

Seco, M. (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe. [10^a ed.]

Bilingüismo

Baker, C. y S. Prys Jones (eds.) (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Philadelphia, PA. Multilingual Matters.

Costa, A., M. Miozzo y A. Caramazza (1999): "Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection?". *Journal of memory and language*. 41-3. 365-397.

Dopke, S. (1992): *One parent-one language: an interactional approach*. Amsterdam. John Benjamins.

Macswan, J. (2000): "The architecture of the bilingual language faculty: evidence from intrasentential code switching". *Bilingualism*. 3-1. 37-54.

Estudios bilingües español/inglés

Deuchar, M. y S. Quay (2000): *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford. OUP.

Fantini, A.E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age ten)*. Clevedon, U.K.. Multilingual Matters.

Spradlin, K.T., J.M. Licerias y R. Fernández Fuertes (en prensa): "Functional-lexical code-mixing patterns as evidence for language dominance in young bilingual children: a minimalist approach". J.M. Licerias, H. Zobl y H. Goodluck (eds.) *Generative approaches to second language acquisition (GASLA-6) conference*. Somerville. Cascadia Press.

Traducción natural

Álvarez de la Fuente, E. (en preparación): *Estudio morfosintáctico de la producción lingüística de gemelos bilingües español/inglés: el proceso de la traducción natural*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

Sherwood, B. (2000): *Features of natural translation in a language testing environment*. Tesis de maestría, Universidad de Ottawa, Canadá.