MÉTODOS DE ANÁLISIS APLICADOS A LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

José M. Bustos Gisbert
Universidad de Salamanca

RESUMEN: Los trabajos en adquisición de ELE despiertan dudas que tienen que ver entre otras cosas con el número de aprendices considerados en del estudio y la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes. Hemos de dotarnos de un procedimiento científico en el sentido estricto del término sustentado en la existencia de una base conceptual sólida y en la puesta en marcha de un análisis consistente de los datos recabados. Buena parte del método podemos adoptarlo desde las ciencias sociales: la base para la construcción de muestras de trabajo fiables se encuentra en la estadística inferencial, fundada en la realización de generalizaciones sobre una población a partir del estudio de una muestra.

1. INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos de la investigación vinculada a la adquisición del sistema verbal en el marco del español como lengua extranjera (ELE) se han orientado al menos en dos grandes direcciones. En primer lugar están los trabajos que han focalizado su interés en el planteamiento de estudios contrastivos entre los paradigmas verbales de diferentes lenguas; en segundo lugar se encuentran los estudios de quienes han concentrado su atención en interpretar la adquisición del sistema verbal del español. Dentro de la segunda dirección cabe distinguir los estudios generales centrados en la adquisición de aquellos que organizan el análisis desde un grupo de aprendices que comparten, aunque no siempre, la misma lengua materna[1]. Estos últimos son los más numerosos.

1 Por lo que toca a los primeros, es necesario apuntar los trabajos de Baralo (2006 y 2007).

Estos estudios relativos a la adquisición del sistema verbal se caracterizan por su enorme heterogeneidad en el proceso de análisis y por la escasez de consenso en los resultados alcanzados por los diferentes investigadores que se han dedicado a la cuestión. Se detecta una enorme variedad de métodos de análisis que dificulta a su vez la integración de las conclusiones a las que unos y otros llegan. Es nuestro objetivo en este trabajo realizar una revisión crítica en lo que tiene que ver con los planteamientos metodológicos que a ellos subyacen.[2]

Un análisis a fondo de los trabajos que hemos seleccionado nos permite destacar debilidades que afectan en buena medida a la validez de muchos de los esfuerzos realizados. Y es que cualquier investigación científica que se precie debe sustentarse en dos grandes pilares: la existencia de una base conceptual sólida y la puesta en marcha de un procedimiento de análisis coherente y consistente. Nos centraremos en el segundo. Y lo hacemos por una razón: más allá del propio punto de partida epistemológico, la investigación se nos resiente en su credibilidad si la metodología aplicada no se apoya en bases consistentes. Los trabajos elegidos para este estudio nos despiertan dudas. Dudas que tienen que ver con, al menos, las siguientes consideraciones: el número de aprendices de ELE que configuran la base del estudio, la valoración del grado de conocimiento de nuestra lengua por parte de los estudiantes que sirven de base para el estudio, y la muestra de lengua y el tipo de prueba empleada para evaluar el uso del contenido en cuestión. Queremos dedicar este trabajo a las dos primeras cuestiones.

2. EL TAMAÑO DE LA MUESTRA

Nuestro punto de partida descansa en las reflexiones de Ellis (1994) a la hora de proponer condiciones de fiabilidad y validez para los estudios realizados en el campo del Análisis de Errores. Allí dedica un capítulo importante a la delicada cuestión de cómo seleccionar el corpus de estudio: propone construir la muestra sobre la base de una serie de factores que, sin ser exhaustivos, han de tomarse en consideración. Los reproducimos en el cuadro siguiente:

2 Son los siguientes trabajos: Ti Chau (1975), Barnwell (1987), Stokes (1988), Ramsey (1990), Collentine (1995), Hasbún (1995), Lafford (1996), Güell (1998), Salaberry (1999), Montrul y Slabakova (1999), Cadierno (2000), Camps (2000 y 2002), Díaz y Bekiou (2006), Gudmestad (2006), Di Franco (2007), Sánchez Castro (2008), Cuza Blanco (2008) y Mao, P. (2009).

FACTORS	DESCRIPTION
A) Language	
Medium	Learner production can be oral or written
Genre	Learner production may take the form of a conversation, a lecture, an essay, a letter, etc.
Content	The topic the learner is communicating about
B) Learner	
Level	Elementary, intermediate or advanced
Mother tongue	The learner's L1
Language learning experience	This may be classroom or naturalistic or a mixture of the two

Los trabajos sobre adquisición que hemos analizado realizan su investigación a partir de muestras de estudiantes que quieren ser representativas de los aprendices de ELE con el fin de realizar algún tipo de extrapolación sobre la base de los resultados alcanzados. Sin embargo, son extraordinariamente heterogéneos en lo que se refiere al número de informantes que se consideran en el estudio. ¿Son esas muestras lo suficientemente fiables? En el cuadro siguiente resumimos los datos con los que contamos:

Estudio	Muestra	Detalles de la muestra
Ti Chau (1975)	149	Estudiantes de secundaria
Barnwell (1987)	85	Universitarios
Stokes (1988)	27	17 han estudiado el extranjero y 10 no
Ramsey (1990)	30	Estudiantes de diversa procedencia
Collentine (1995)	38	Universitarios
Hasbún (1995)	80	Universitarios
Lafford (1996)	13	Universitarios
Güell (1998)	86	Universitarios
Salaberry (1999)	16	16 universitarios. De ellos 4 "casi nativos"
Montrul y Slabakova (1999)	71	Aporta datos sobre la edad media de uso y otros
Cadierno (2000)	10	Universitarios
Camps (2000 y 2002)	30	
Díaz y Bekiou (2006)	31	Universitarios
Gudmestad (2006)	37	Universitarios
Di Franco (2007)	16	Universitarios
Sánchez Castro (2008)	35	Universitarios
Cuza Blanco (2008)	20 20	Estudiantes avanzados e inmigrantes de larga estancia en Canadá
Mao, P. (2009)	93	Universitarios

La base científica para la construcción de muestras fiables se encuentra en la estadística inferencial[3]. Este modelo de análisis persigue obtener generalizaciones sobre una población determinada a partir del estudio de una muestra de dicha población. La validez de las estimaciones alcanzadas se sustenta esencialmente en la teoría de las probabilidades. El sentido del estudio basado en muestras es evidente: reduce costes materiales, los datos se obtienen a mayor velocidad y los resultados resultan más comprensibles. Los estudios de estadística inferencial ponen especial atención en cómo seleccionar una muestra que proporciones un grado elevado de fiabilidad al estudio del que se trate. Para decidir la muestra, y con el objetivo de que no resulte sesgada, se hace necesario tomar en consideración una serie de cuestiones esenciales.

La primera tiene que ver con que toda muestra ha de ser representativa de un universo o población objeto del estudio. Evidentemente, aquí empiezan nuestros problemas. En principio nuestro universo de estudio estaría compuesto por los aprendices de ELE. Pero claro, ¿cómo determinamos sus componentes? ¿Sobre qué variables podremos tomar nuestras decisiones? La respuesta no es en absoluto sencilla, aunque sí crucial para establecer puntos de partida científicos que resulten consistentes. Y no lo es, entre otras cosas, porque nos encontramos con dificultades en la contabilización misma de nuestro universo de trabajo. ¿Cuántos estudiantes de ELE podemos reunir? ¿Cómo lo hacemos? ¿Por lenguas? ¿Por nacionalidades? ¿Por niveles de aprendizaje? Los datos que podemos manejar al respecto no son en absoluto homogéneos ni fiables.

Podríamos entonces por optar por realizar nuestra labor sobre la base de muestreos no aleatorios, que no necesitan de una identificación del universo de trabajo ni una selección basada en el cálculo de probabilidades[4]. De hecho, los trabajos que hemos utilizado como punto de partida son de esta naturaleza[5]. El problema fundamental es que no se puede saber si en términos de investigación son representativos de la realidad. En palabras de García Ferrando (2000), no permiten estimar los márgenes de error, razón por la cual se debe evitar su uso.

En nuestro universo general de trabajo, la población teórica que deberíamos estudiar no es accesible porque no está cuantificada y censada. Pero ello no significa que no podamos realizar investigaciones estadísticamente convincentes, sino que debemos concretar ese total en lo que se denomina un universo de trabajo accesible y aprehensible.

3 Seguimos en lo esencial a García Ferrando (2000) y a Rodríguez Osuna (2003).

4 Nos estamos refiriendo a los modelos basados en muestras accidentales, muestras de cuota o en muestras intencionadas. Las primeras utilizan individuos elegidos por simple proximidad con el investigador; las segundas, muy utilizadas por los analistas de los medios de comunicación, se basan en que se construye el perfil del individuo buscado y el investigador lo elige libremente de entro los miembros del grupo; en las terceras se asume que el sentido común del investigador le permite incluir adecuadamente la muestras sobre la base normalmente de criterios subjetivos.

5 Se trata de muestreos no probabilísticos efectuados sobre la base de la imposibilidad de fijar adecuadamente el universo de trabajo.

¿Cómo? Buscando áreas donde los aprendices de ELE estén adecuadamente cuantificados. ¿Dónde? En las pruebas de evaluación de lenguas existentes en la actualidad basadas en escalas de niveles que cuenten con un alto grado de fiabilidad.

Para concluir y solo por apuntar ahora algunos datos relevantes, recordemos que en los estudios estadísticos inferenciales se asume que, cuanto mayor sea el número de individuos que se incluyan en la muestra, más seguro se estará de los resultados. Las estimaciones realizadas sobre muestras muy pequeñas, tal y como ocurre en los trabajos que justifican nuestras investigación, tienen un grado de desviación muy elevado. Los estudios parten de poblaciones de al menos 500 individuos como universo completo; además, en términos absolutos, como mínimo exigen casi 100 individuos de muestra. Ese número apenas se alcanza en una de las investigaciones que nos han servido como punto de partida. Los datos recogidos nos permiten, pues, concluir que los estudios con los que hasta ahora contamos nos pueden apuntar tendencias o despertar hipótesis enormemente sugerentes, pero en términos estadísticos las muestras no son lo suficientemente representativas como para proporcionar resultados científicamente fiables.

3. EL NIVEL DE LOS INFORMANTES: ESCALAS DE NIVELES Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN COMO BASE DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN

De nuevo hemos de recordar los datos que podemos deducir de las investigaciones que nos sirven como punto de partida. Una vez más las posturas son muy divergentes y las diferencias se establecen en dos grandes direcciones: la primera se refiere al nivel de los individuos que configuran la muestra; la segunda tiene que ver con cómo se ha acreditado tal nivel.

Desde la primera perspectiva se plantean dos grandes posibilidades: utilizar aprendices de un mismo nivel para el análisis o bien mezclar a individuos correspondientes a varios niveles[6]. Así pues, el panorama no es sencillo. Debemos tomar decisiones sobre si el nivel de los aprendices que configuran la muestra debe o no ser homogéneo. En cualquier caso, no resulta aceptable no tomar en consideración el nivel puesto que este es correlativo, ya lo hemos dicho antes, con diferentes estados de IL.

Más discutible resulta el procedimiento de asignación de nivel a los componentes de la muestra. Obviando los casos en lo que no se indica el nivel[7], se observa una tendencia a utilizar las nivelaciones de naturaleza administrativa: se presupone que el hecho de que los aprendices estén matriculados en un curso académico, los unifica en un nivel de

6 En algunos casos, no se nos proporcionan datos acerca del nivel de ELE de la muestra. Así sucede en los trabajos de de Ti Chau (1975), Cadierno (2000) y Camps (2000 y 2005).

7 Interesa a hora añadir el estudio de Cuza Blanco (2008), quien reconoce de modo explícito que no hizo ninguna prueba de nivel a los individuos de su muestra.

ELE determinado. De esta discutible percepción parten los trabajos de Barnwell (1987), Stokes (1988), Hasbún (1995), Collentine (1995), Salaberry (1999), Gudmestad (2006), Di Franco (2007) y Sánchez Castro (2008).

En nuestra opinión es decisivo considerar el grado de dominio de ELE por parte de los individuos analizados en los estudios de adquisición. Si asumimos como cierto que en el proceso el aprendiz pasa por sucesivos estados de IL, no tiene sentido mezclar a individuos correspondientes a los diferentes estadios en el análisis o no tener en cuenta la IL en la que se encuentran en el momento en el que se lleva a cabo la investigación. Al mismo tiempo, el estudio por niveles nos va a permitir estratificar la muestra de estudio. Desde esa división sí podremos establecer y emitir juicios consistentes en relación con el proceso mismo de adquisición de ELE.

Existe abundante bibliografía en la que se establecen espacios comunes de análisis entre las investigaciones vinculadas a adquisición de segundas lenguas (ASL) y las que tienen que ver con la evaluación de lenguas. Cabe citar entre otros los trabajos de Cohen (1998), Brindley (1998), Sohamy (2000) y Douglas (2001)[8].

Brindley (1998) centra su interés en estudiar la aplicación de las escalas de niveles de conocimiento al campo de la ASL, específicamente de aquellas configuradas desde la perspectiva del comportamiento lingüístico de los aprendices ya que reflejarían etapas del comportamiento lingüístico en una o varias áreas. Estarían, al fin y al cabo, indicando niveles de IL desde cero hasta una expresión cuasi nativa. Son gradaciones destinadas a medir la actuación global sobre la base de una serie de competencias subyacentes. Se trata, pues, de evaluar la competencia comunicativa global de los aprendices desde su competencia lingüística, su competencia expresiva y su competencia comprensiva.

El problema, en opinión de Brindley, puede estar en cómo se construyan las escalas de niveles, en tanto que muchas de ellas, en sus palabras, carecen de fundamentación teórica. En la medida en que sean fiables, también serán aplicables a ASL, como apuntan Griffin y Nix (1991). Debemos, pues, fiarnos, de aquellas que se hayan construido de forma muy consistente y sobre la base de información perfectamente detallada.

En nuestro caso, entendemos que contamos con una escala de niveles perfectamente fiable, como es la que emana del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, publicado en 2001 por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El *Marco* propone una escala de niveles basada en tres grandes criterios: libre del contexto, en tanto que la escala sea aplicable a cualquier itinerario de acceso a la lengua, y adecuado al contexto en la medida en que las categorías de clasificación respondan a

8 Se sugiere la lectura del imprescindible trabajo de Bachman y Cohen (1998).

lo que efectivamente hacen los aprendices con la lengua; basada en una fundamentación teórica; y libre de conceptos inconsistentes y de cálculos aproximados. Para ello se ha aplicado una metodología que ha incluido procesos intuitivos, cuantitativos y cualitativos.

Cabe recordar ahora que el *Marco* propone una escala de 6 niveles, esencialmente basados en trabajos previos auspiciados desde el Consejo de Europa y establecidos sobre la base de puntos de referencia comunes y descritos a partir de tres grandes categorías: las actividades comunicativas (lo que puede hacer el usuario de la lengua), las estrategias empleadas para llevas a cabo tales actividades y las competencias comunicativas, entendidas desde la triple realidad de competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística.

Brindley (1998) defiende como una prueba de validez de las escalas de niveles la relación que pueda establecerse entre su construcción y los resultados en las pruebas de evaluación y acreditación que las reconocen. No hay duda en que las pruebas de aptitud de lenguas nos proporcionan la información más fiable para la realización de muestras con las que estudiar la adquisición de lenguas extranjeras. En primer lugar porque suponen en términos cuantitativos el corpus de aprendices perfectamente identificado más amplio con el que podemos contar. En segundo lugar porque incluye aprendices que acceden al idioma por cualquiera de los caminos posibles, estén estos o no vinculados a algún tipo de enseñanza reglada. En tercer término porque nos permite incluir en la misma muestra a estudiantes que en diferentes momentos del tiempo han exhibido un grado de dominio similar de ELE. En cuarto lugar porque nos permite estratificar la muestra desde al menos dos perspectivas, como son la lengua materna y el nivel de dominio en el que los aprendices se encuentran; esto es, desde el tipo de transferencia al que han estado y están sometidos, y desde la IL que en ese momento dominan.

En el caso que nos ocupa, disfrutamos de una correlación muy fuerte entre las escalas de nivel de las que disponemos y los modelos de examen con los que contamos. Así, el *Marco* dedica un capítulo completo a la cuestión de la evaluación. De hecho, los responsables de su redacción establecen una vinculación evidente entres los contenidos asignados a la escala de niveles y las pruebas de evaluación de lenguas. Así, el *Marco* recoge en su anejo D sus puntos de comparación con los sistema evaluativos vinculados a la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). El trabajo de ALTE parte de la definición de los llamados *Can Do Statements*, desde los que se crea un marco de niveles basado en la actuación lingüística de los usuarios de las L2. En la actualidad el trabajo beneficia ya a 13 lenguas y los resultados se han validado con un procedimiento de autoinformes a los que han respondido en torno a 10.000 aprendices de idiomas de toda Europa.

En el caso de la acreditación del español como lengua extranjera contamos con un panorama de pruebas bastante completo en el marco de ALTE. Se trata de los *Diplomas*

de Español como lengua Extranjera (DELE), otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España. La Universidad de Salamanca elabora los modelos de examen y evalúa las pruebas para la obtención de los diplomas de español[9]. En la actualidad, los esfuerzos del Instituto Cervantes y de la Universidad de Salamanca se dirigen a que estas correspondencias sean perfectamente válidas. Con todo y con eso, podemos afirmar que contamos con un marco perfectamente fiable para establecer muestras de análisis orientadas a la realización de estudios de adquisición.

Evidentemente nuestra propuesta va por la línea de utilizar exámenes de acreditación de grado de dominio, entendidos desde los diferentes niveles que se reconocen. Hoy por hoy y para el caso del español, solo los DELE garantizan un nivel de fiabilidad mínimo para la investigación, a la vez que están estructurados de modo que facilitan ese estudio estratificado. Pero además los resultados obtenidos por los individuos analizados en las pruebas para la obtención de los DELE han de ser analizados rigurosamente con el objeto de garantizar su pertenencia a un mismo grupo. Habrá que considerar no solamente si los aprendices han obtenido alguno de los DELE, sino también habrá que considerar la calificación obtenida. Solo calificaciones básicamente iguales nos garantizarán que los aprendices pertenecen efectivamente a un mismo nivel de IL. Para obtener cualquiera de los diplomas se ha de obtener al menos un 70% de acierto en cada uno de los tres grupos que componen la calificación. Solo en ese caso se suman las tres calificaciones y se obtiene el apto global.

5. CONCLUSIÓN

Los estudios de ASL deben sustentarse en una metodología consistente en lo que toca a la muestra de aprendices seleccionada para realizarla,. Y lo debe ser en dos grandes direcciones: en lo que afecta al tamaño mismo de la misma y en lo que toca al nivel de los informantes seleccionados

Las elecciones muestrales en la investigación precedente se realizan sin consistencia estadística. Se tiene a elegir a los aprendices que se tiene más a mano. En consecuencia, son grupos cuya representatividad no se puede garantizar ni en términos cuantitativos ni en términos cualitativos. Asimismo, La consideración de la L1 de los aprendices no siempre es una variable tenida en cuenta a la hora de establecer diferencias en la selección de informantes. Sin embargo, parece que la lengua materna puede ser una herramienta perfectamente adecuada para la estratificación de la muestra, toda vez que la mayoría de los estudios de adquisición asume la importancia de los procesos de transferencia. En tercer lugar, con mucha frecuencia se mezclan aprendices correspondientes a diferentes estados de IL. El nivel de dominio de ELE es la segunda variable clave en los procesos de

9 El lector interesado encontrará más información en http://diplomas.cervantes.es/index.jsp.

estratificación y, por ello, de organización de los estudios de adquisición. De hecho, así lo demuestran los avances alcanzados en el ámbito de los trabajos dedicados al análisis de los distintos niveles de IL de los aprendices. Por todo ello, los resultados alcanzados han de ser relativizados en la medida en que difícilmente resultan generalizables. Son aportaciones valiosas que nos indican la dirección por la que se pueden mover nuestras intuiciones, pero no pueden ser interpretados como definitivos.

Por su parte, en lo que toca la al nivel de los aprendices estudiados, buena parte de los estudios realizados nivela a los estudiantes a partir de argumentos administrativos. Pertenecer a un mismo grupo de estudiantes es uno de los parámetros más utilizados. Pero esta variable no nos garantiza que tengan un grado de conocimiento similar. De hecho, algunas pruebas de los propios investigadores así lo indican. Lo mismo ocurre cuando complementamos el dato administrativo en el número de horas de clase que han recibido, que es otro de los que habitualmente aparecen. En pocas ocasiones se realizan pruebas para garantizar el nivel, o se usan procedimientos de nivelación poco fiables basados. Con frecuencia se hacen presuposiciones no muy consistentes acerca de la instrucción previa que han recibido las personas que componen la muestra. Además, no importa solo el modelo instructivo sino también los contenidos que han configurado el input. No se utiliza de manera explícita el Marco de Referencia para establecer el nivel de dominio de ELE por parte de los aprendices estudiados.

Ante estas circunstancias, proponemos la realización de estudios de adquisición de ELE sobre la base de muestras construidas de forma fiable sobre la base del universo de aprendices que nos proporcionan las pruebas para la obtención de los DELE. Defendemos, además, que la muestra se estratifique sobre la base de dos grandes variables, como son la lengua materna y el nivel de los aprendices.

El número de candidatos que se han presentado a las pruebas de los DELE entre 1989 y 2006 es de 286.005, lo cual configura un universo de partida realmente amplio. No obstante, necesitamos depurar estos datos para que reflejen un universo de estudio fiable. Para ello nos detendremos en los datos correspondientes a los candidatos presentados a las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español, equivalente al actual (Intermedio) entre 1992 y 1999, a los que hemos tenido acceso y que nos servirán como ejemplo para valorar la consistencia del corpus propuesto.

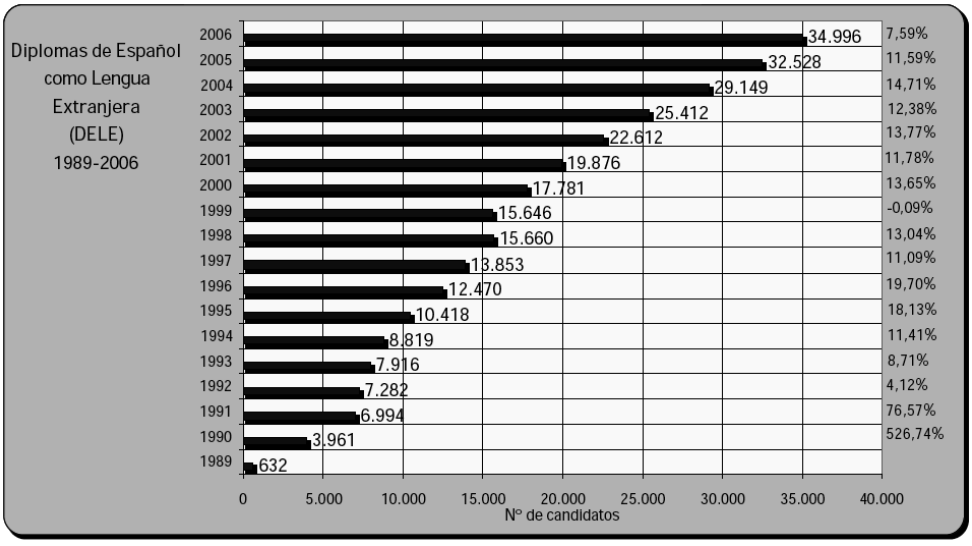
El número total de candidatos presentados a las pruebas es de 55.792, distribuidos de la siguiente manera:

	92	93	94	95	96	97	98	99
Convocatoria de Mayo	2311	3107	3037	3453	3833	4165	4861	4651
Convocatoria de noviembre	2082	2177	2526	3029	3893	4211	4573	3883
TOTAL	4393	5284	5563	6482	7726	8376	9434	8534

De ellos, se consideraron aptos 40.491; esto es, un 72,5% de los candidatos que se presentaron:

	92	93	94	95	96	97	98	99
Aptos en mayo	1526	2403	2378	2670	2815	3191	3399	3397
Aptos en noviembre	1595	1753	1926	2214	2675	2640	3234	2675
TOTAL	3121	4156	4304	4884	5490	5831	6633	6072

Por último, en lo que afecta a la L1 de los aprendices, no disponemos de datos absolutamente exactos, y sería necesario revisar las pruebas. No obstante, en la actualidad, los candidatos a los DELE indican explícitamente su lengua materna, por lo que sería fácil hacer la distribución correspondiente. En cualquier caso, podría hacerse un análisis basado en el lugar de nacimiento indicado por las personas que hicieron las pruebas y en la ciudad en la que éstas tuvieron lugar. En cualquier caso, nuestro corpus de partida hipotético sería de más de 40.000 informantes; considerando el crecimiento de los DELE en los últimos 10 años, ese corpus se multiplicaría por dos o por tres. Las cifras se pueden valorar conforme al gráfico siguiente[10]:



10 Tomado de la Descripción general del sistema de evaluación DELE publicado por el I. Cervantes en 2006. El documento se puede consultar en http://diplomas.cervantes.es/general/folletos.jspç

BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L. F. y A. Cohen (eds.) (1998): *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baralo, M. (2006): "La adquisición del subjuntivo en el español nativo y no nativo", en M. Villayandre (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística.* León: Universidad de León, 307-318

— (2007): "La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo", en P. Cano (coord.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004.* Madrid: Arco, p. 339-346.

Barnwell, D. (1987): *Syntactic and morphological errors of English speakers on the Spanish past tenses*, Columbia University, Research report.

Brindley, G. (1998): "Describing language development? Rating scales and SLA", en L. F. Bachman y A. Cohen (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 112-140.

Bustos Gisbert, J. M. y J. J. Sánchez Iglesias (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz.* Salamanca: Luso Española de Ediciones.

Cadierno, T. (2000): "The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners", *Spanish Applied Linguistics* 4/1, 1-53.

Camps, J. (2000): "Preterit and imperfect in Spanish: The early stages of development", en R. P. Leow y C. Sanz (eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 1-19.

— (2002): "Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production", *International Review of Applied Linguistics* 40, 179-210.

Cohen, A. (1998): "Strategies and processes in test taking and SLA", en L. F. Bachman y A. Cohen (eds.), *Interfaces between sEcond language acquisition and Language testing research*, Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.

Collentine, J. (1995): "The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate level learners of Spanish", *Hispania* 78/1, 122-135.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cuza Blanco, A. (2008): *The L2 Acquisition and L1 Attrition of the Interpretation and Use of Aspectual Properties in Spanish among English-speaking L2 Learners and Long-term Spanish Immigrants.* University of Toronto (Tesis Doctoral).

Di Franco, C. (2007): "Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales", *Revista Nebrija* 1/1, 127-135

Díaz, L. y K. Bekiou (2006): "Lo que las reformulaciones y repeticiones halladas en los relatos orales de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español", en M. Villayandre (ed.), *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística,* León: Universidad de León, 400-418.

Douglas, D. (2001): "Performance consistency in sEcond language acquisition and language testing research: a conceptual gap", *SEcond language research* 17/4, 442-456.

Ellis, R. (1994): *The study of sEcond language acquisition.* Oxford: Oxford University Press

Estapá, R. y B. Mott (1989): "Algunas consideraciones sobre el futuro en inglés y en español", *BellS* 1, 71-86.

García Ferrando, M. (2000): *Socioestadística,* Madrid: Alianza.

Griffin, P y P. Nix (1991): *Educational assessment and reporting*, Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.

Gudmestad, A. (2006): "L2 Variation and the Spanish Subjunctive: Linguistic Features Predicting Mood Selection", en C. A. Klee y T. L. Face (eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and SEcond Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 170-184.

Güell, L. (1998): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera.* Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).

Hasbún, L. (1995): *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish*. Indiana University (Tesis doctoral).

Lafford, B. (1996): "The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories", comunicación leída en el SLRF 96 (Tucson, Arizona).

Mao, E. P. (2009): "La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwaneses de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5/3, 87-103

Montrul, S. y Slabakova, R. (1999): "The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect", en A. T. Pérez-Leroux y J. Liceras (eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Dordrech: Kluwe.

Ramsey, V. (1990): *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish.* University of Oregon (Tesis doctoral).

Rodríguez Osuna, J. (2003): "La muestra: teoría y aplicación", en M. García Fernando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza p. 446-482.

Salaberry, R. (1999): "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish", *Applied Linguistics,* 20 (2), p. 151-178.

Sánchez Castro, M. (2007): *Contrastes. Español para hablantes de alemán*. Madrid: SGEL.

Sohamy, E. (2000): "The relationship between language testing and second language acquisition revisited", *System* 28, 541-553.

Stokes, J. D. (1988): "Some factors in the acquisition of the present subjunctive in Spanish", *Hispania* 7, 705-710.

Ti Chau, T. (1975): "Error Analysis, Contrastive Analysis and student perception", *IRAL* 13, 119-144.