Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos?

Javier García González
Universidad Autónoma de Madrid

1. Algunos problemas y cuestiones pendientes en el *AE* y los estudios de *IL*

Desde los años 70 y 80, uno de los ámbitos de la Adquisición/Aprendizaje de Segundas Lenguas (ASL) más trabajados han sido los estudios de Interlengua (IL) y de Análisis de Errores (AE). Desde los estudios de autores fundacionales como P. Corder o L. Selinker, se han ido desarrollando instrumentos metodológicos que permitieran investigar de manera más precisa.

En Español como Lengua Extranjera (E/LE), desde los años 90 ha ido avanzando paulatinamente la investigación en este campo, con una gran cantidad de tesis, memorias y trabajos de investigación[1]. Pero conforme ha ido aumentando la producción de trabajos se han ido desvelando algunos problemas:

1. *Pervivencia dominante del Análisis Contrastivo (AC):* Casi salvo el estudio fundacional de S. Fernández (1991), han sido escasos los estudios multilingües, ya que en el AE y los estudios de IL en español se ha mantenido soterrado el AC, por lo que los trabajos se han centrado en el estudio de aprendientes de lenguas particulares[2]. Ha habido, pues, un mayor desarrollo de lo interlingüístico que de lo intralingüístico.

2. *L1/L2/L3:* Consecuencia de lo anterior es que, en muchos estudios, se ha partido de la ecuación LENGUA MATERNA = L1 y, además, en muchas ocasiones se ha obviado la influencia que pudiera tener una L3 de los aprendientes. Esta L3 puede superponerse a la L1, pues, al considerarla el aprendiente como más cercana a la L2, la usaría como estrategia de compensación.

3. *Corpus, pruebas y objetivos del análisis:* En general, los corpus usados en el AE son coyunturales, elaborados *ad hoc*, con grupos de informantes-aprendientes no aleatorios, pues son seleccionados por su disponibilidad, y no hay posibilidad de replicar el estudio. Se parte, además, de la base de que institución = instrucción, por lo que no se suelen tener en cuenta variables extrañas (no controladas por el investigador).

1. En el número 5 de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua* podemos encontrar un estado de la cuestión hasta 2009, con artículos que valoran los estudios de AE e IL hasta ese momento de M. Baralo, J. Sánchez Iglesias, V. de Alba o G. Vázquez, entre otros.

2. La nómina de lenguas que encontramos en los estudios de AE es muy amplia. Destacan, por el número de estudios: chino, francés, inglés, italiano, portugués o serbo-croata. Otras lenguas, como árabe, checo, esloveno, filipino, finés, griego, húngaro, neerlandés, noruego, polaco, ruso, thai, malayo y turco, también han sido objeto de estudio. En "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas", de V. de Alba, que inicia el número 5 ya citado de la *Revista Nebrija*, y en M. Á. Alonso (2014) pueden encontrarse nóminas bastantes completas.

Por otro lado, hay una tendencia generalizada a realizar análisis centrados en producciones escritas académicas y pruebas estructurales descontextualizadas. Son escasos los estudios de AE que usan material oral[3]. Consecuencia de ello es el predominio del análisis de temas gramaticales y la escasez de investigaciones que analicen elementos discursivos.

4. *Análisis de los datos:*

a) El análisis de los datos suele hacerse mediante *precuantificación*. Se usa una metodología pseudoestadística, pues, básicamente, se trabaja la frecuencia con porcentajes sobre cifras globales de aparición de un fenómeno. No suelen hacerse análisis estadísticos más complejos ni se tiene en cuenta la diferencia establecida por P. Lennon (1991) entre *type* y *token*[4].

b) Tampoco suele usarse un *grupo de control* pasivo o activo: otro grupo de no nativos de igual nivel o un grupo de nativos[5], así como la revisión por otros *correctores* del análisis realizado por el investigador, como aconsejaba P. Lennon (1991)[6].

c) Finalmente, no se tienen en cuenta las reflexiones de los aprendientes, o de hablantes nativos o bilingües, pues no se suelen realizar análisis cualitativos hermenéuticos.

5. *Tipología(s) de errores:* En los estudios de AE existen múltiples y variadas tipologías creadas *ad hoc*[7], por lo que casi cada investigación propone una propia.

6. *Fosilización:* Si bien ha aumentado los estudios de AE sobre lenguas particulares, no lo han hecho tanto los trabajos sobre fosilización —uno de los ámbitos más estudiados en el AE y los estudios de IL en inglés[8]—, que siguen siendo escasos sobre el español[9].

3. Salvo en algunos casos, como en Sukij Poopuang (2013), que estudió los errores en conversaciones orales teniendo en cuenta también las dudas y rectificaciones. También podemos encontrar algunos trabajos que incluyen análisis de la conversación, la cortesía y elementos discursivos (por ejemplo: Lin 2005; S. Fernández 1991; G. Vázquez 1991; J. M. Bustos y J. Sánchez Iglesias 2006).

4. Tipo de error (*type*) y las veces en que aparece (*toke*), distinción necesaria ya que, si un mismo tipo de error como, por ejemplo, la confusión entre imperfecto e indefinido en un determinado contexto, aparece en un texto, supongamos, seis veces: ¿nos encontramos antes seis errores o solo ante uno?

5. Como sí encontramos, por ejemplo, en el trabajo de M. Á. Alonso (2015) sobre los errores en las oraciones condicionales y concesivas en serbohablantes, donde el uso de dos grupos de control diferentes al serbio (uno de no nativos y otro de nativos) puso de relieve interesantes coincidencias y disimilitudes no esperadas entre los tres grupos. También encontramos grupo de control en M. J. I. Semino (2005).

6. Se evitaría, además de los inevitables fallos en el análisis, la paradoja del observador (Labov): el investigador tiene su propio idiolecto y concepción de lo estándar, usual o común.

7. Las tipologías de G. Vázquez (1999) y S. Fernández (1997) han sido las más seguidas. Otras propuestas más teóricas son: J. M. Bustos (1998, 2006), I. Penadés (2003) y J. García (2007).

8. Ver, por ejemplo, el artículo de M. Long, "Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development", en C. J. Doughty y M. Long (2003).

9. Entre ellos están los trabajos de Y. H. Lin (1995; recogido, y defendido, en Y. H. Lin 2005), que es un estudio de casos para el chino, S. Tramujas (2008), un estudio pseudolongitudinal de hablantes brasileños, y la recopilación de J. M. Bustos y J. Sánchez (2006).

2. Aportaciones de la sociolingüística a la ASL

Aunque las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (lingüística histórica, sociolingüística y dialectología), el AE y los estudios de IL se crearon en ámbitos distintos y tenían, en principio, objetos de estudio e intereses diferentes, conforme se fueron desarrollando los estudios de ASL, se fueron viendo sus puntos en común y la utilidad de que se relacionaran. Pitt Corder (1992 [1973]) ya señaló la relación que la sociolingüística y la dialectología podrían tener con la enseñanza de lenguas[10]. En el español, en F. Moreno (1994) detallaba qué lugar podrían ocupar las propuestas hechas hasta esa época desde la sociolingüística en la enseñanza de lenguas. Y en 1996 S. L. McKay y N. H. Hornberger, para el inglés, trataron ya de realidades concretas y recopilaron en cuatro grandes secciones (*Lengua y sociedad*, *Lenguaje y variación*, *Lenguaje e interacción* y *Lengua y cultura*) importantes estudios de ASL desde un punto de vista sociolingüístico.

En las últimas décadas del siglo XX y a principios del XXI el enfoque sociolingüístico se ha ido aplicando en los estudios sobre enseñanza de lenguas y de ASL en ámbitos concretos:

a) Surgen modelos en los años 80, como el socioeducacional de R. C. Gardner y el de aculturación de J. Schumann (con su *Hipótesis de la Pidginización*), que parten de factores como las actitudes o la motivación para determinar el progreso o la fosilización en la ASL. En el ámbito de la enseñanza a inmigrantes, se han venido desarrollando de manera importante los estudios sobre identidad (F. Moreno 2007)[11].

b) Se ha seguido insistiendo en la aplicación de las herramientas desarrolladas por el variacionismo. Como señala R. Young (2000 [1999]: 23), del mismo modo que los estudios de sociolingüística histórica establecieron que el cambio lingüístico histórico no era posible si no existía una variación sincrónica ordenada, los estudios de ASL vieron que la variación sistemática en la IL del individuo era esencial para el desarrollo de esa IL: los mecanismos de variación-cambio serían iguales. Autores como D. R. Preston (2000 [1989]) o S. Romaine (2003) abogan por la aplicación de la metodología variacionista y el uso de técnicas cuantitativas rigurosas en el análisis de la IL.

c) La comunicación y la interacción interculturales han recibido también atención, con la aplicación de teorías como la de la co-construcción y la de la competencia interactiva, que entienden la comunicación intercultural como un ajuste y negociación recíprocos, así como, en general, el desarrollo de las teorías interaccionistas de ASL[12].

10. P. Corder (1992 [1973]: 140-151) estableció diferentes ámbitos en los que estas disciplinas serían útiles: desde un nivel político superior (ámbito que afectaba a la sociología del lenguaje) hasta niveles más concretos (qué es una lengua, qué debe enseñarse y cómo debe organizarse, o cómo estructurar la presentación de contenidos).
11. En el caso del español podemos encontrar el estudio sobre procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes de I. García Parejo (2000). Ver también I. García Parejo (2004) para los estudios sobre identidad en español.
12. Así, por ejemplo, las planteadas por M. Long y R. Ellis.

d) La elección del modelo de lengua y el concepto de estándar o la enseñanza de las variedades en ELE es un tema cada vez más recurrente –dado que el español es una lengua policéntrica con un importante número de variedades-, tratado en los últimos años por autores como F. Moreno (2000b, 2010) o M. A. Andión (2013).

En definitiva, como señala F. Moreno: "[...] la sociolingüística aporta un enfoque y un sustento teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas" (2007: 68).

Es necesario, pues, seguir profundizando en las relaciones entre las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (sociolingüística, dialectología y lingüística histórica), por un lado, y la enseñanza de lenguas y ASL, por otro. Además, los avances en estas disciplinas, donde surgen constantemente surgen nuevas ideas y conceptos, nos obligan a seguir trabajando y renovando en esa línea.

A continuación se expondrán algunos ejemplos concretos de cómo los conceptos y métodos de las disciplinas que estudian el cambio lingüístico pueden hacer interesantes aportaciones al AE y a los estudios de IL.

3. Algunos ejemplos de posibles aportaciones

3.1.

En las diferentes tipologías de errores en ELE habitualmente manejadas ha habido una confusión entre tipos de errores y mecanismos de error

Podemos establecer diferentes tipologías de errores desde diversos criterios (J. García 2007):

a) Causa o causas: según si interviene la L1 o una L3 o no (errores interlinguales/intralinguales), o por un criterio psicodidáctico (errores de entrada o transferencia de instrucción/errores de razonamiento y organización de la información/ errores de ejecución y aplicación).

b) Competencia o competencias afectadas: errores de pronunciación, gráficos, gramaticales, léxicos, sociolingüísticos, pragmáticos.

c) Implicaciones pedagógicas: por su extensión y permanencia (errores residuales / actuales, transitorios / fosilizables / fosilizados, generales / individuales), o por la dificultad de su detección (idiosincrásicos en forma o contenido / congruentes / de uso).

d) Incidencia en la comunicación: errores no significativos / significativos / que crean ambigüedad en el mensaje / estigmatizantes.

Esta propuesta (J. García 2007) plantea cuatro criterios, cada uno de ellos útil según el objetivo del análisis. Un mismo error puede ser analizado desde los cuatro puntos de

vista: elegir uno u otro dependerá del objetivo del análisis. Un mismo error, además, puede tener varias causas y afectar a varias competencias.

¿Qué sucede con otras clasificaciones? Corder (1992 [1973]) estableció una clasificación (omisión, pérdida, cambio de orden, hipergeneralización, etc.) que se ha tomado como base frecuentemente en los estudios de AE e IL. Sin embargo, ¿son tipos de error estos fenómenos o son fenómenos de naturaleza distinta? En muchas ocasiones, se han considerado equivalentes los tipos de errores y los procesos o procedimientos de ejecución de errores. Esta distinción, clara para la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica, no lo ha sido tanto en el campo del AE y los estudios de IL. Por ello, es necesario establecer una tipología diferenciada:

a) Por un lado, tendríamos los tipos de errores que acabo de señalar, diferentes según la perspectiva que queramos adoptar y la finalidad del análisis.

b) Por otro lado, debemos considerar que estos errores se crean mediante unos mecanismos lingüísticos y estratégicos de cambio que son universales, en el sentido de que aparecen en cualquier tipo de hablante, nativo o no. Estos mecanismos son la base del cambio lingüístico, ya que *mediante ellos* (no *por ellos*) se produce la creación de variantes que da lugar a las variedades (sociales, geográficas) y, por ende, al cambio histórico en el tiempo. Pero también dan lugar al cambio interlingual, en las interlenguas. Actúan, por tanto, en situaciones de cambio intralingual en hablantes nativos, así como en situaciones de cambio por contacto interlingual en hablantes no nativos. Lo que la dialectología, la sociolingüística y la lingüística histórica han llamado variantes que producen cambios y los estudios de AL y de IL errores compartirían, pues, los mismos mecanismos. La relación entre estos mecanismos de error y los tipos de error sería compleja, ya que un mismo mecanismo puede actuar para crear diferentes tipos de errores o en un mismo tipo de error pueden actuar varios mecanismos.

Estos mecanismos de cambio-error (no *tipos*) son de dos clases (J. García 2007):

a) *Mecánicos* (que corresponden a las cuatro categorías básicas de error que estableció Corder en 1973). Habitualmente usados en fonética histórica, sociolingüística y dialectología, pueden aplicarse a todos los niveles de lengua. Al ser *mecánicos* muchas veces no comportan la intervención de los mecanismos cognitivo-estratégicos que luego mencionaré. Serían la *falsa selección* (/b/ por /p/ en la pronunciación, *por* en lugar de *para*, etc.), *omisión* (por ejemplo de *e-* ante *s* a principio de palabra o del relativo *que*), *adición* (el más frecuente; por ejemplo, de consonantes o de *se*) y *falsa colocación* (metátesis consonánticas, cambios de orden de preposición y relativo, etc.)

b) *Cognitivo-estratégicos*. Son habitualmente usados en morfosintaxis histórica, sociolingüística y dialectal. Serían la *simplificación*[13] (uso del presente o del infiniti-

13. Término que englobaría los fenómenos que la morfosintaxis histórica denomina *neutralizaciones* (a favor del término menos marcado de una oposición) y *nivelaciones* (eliminaciones de alternancias).

vo en lugar de otros tiempos, uso de indicativo por subjuntivo, etc.), *extensión* o *hipergeneralización-hipercorrección* (por ejemplo, uso de subjuntivo por indicativo, eliminación del pronombre sujeto en casos de contraste), *creación* (de un palabra no existente en español, pero posible dentro de los mecanismos internos de la lengua), *sustitución* (uso de perífrasis o paráfrasis por desconocimiento del término correcto), *reanálisis* o *falso análisis* (por ejemplo, considerar femenina cualquier palabra acabada en *–a*), y, por último, uno de los mecanismos más productivos de errores-cambios: la *mezcla de códigos* (transferencias de una L1 o L3).

La mezcla de códigos es otro de los puntos de contacto entre la sociolingüística y los estudios de AE y de IL. Este es un segundo ejemplo que desarrollaré a continuación.

3.2.

La teoría sociolingüística del *Cambio Lingüístico Inducido por Contacto* (CLIC), planteada por S. Thomason y T. Kaufmann (1988), ha tenido un importante desarrollo en las últimas décadas. S. Thomason (2001: 60) establece una tipología de predictores de clases y grados de cambio centrada en dos bloques de factores: lingüísticos y sociales. Uno de los factores lingüísticos básicos que ayudarían a predecir cómo y en qué grado se puede producir el CLIC[14] es la *marcación* (*Universal Markedness*) de los rasgos transferibles[15]. Este factor ha sido tenido en cuenta en el AE y los estudios de IL como factor de previsión de errores (D. Larsen-Freemann y M. Long 1994: 99-10; Brucart 1999). De acuerdo con el principio de marcación universal, los errores se producirían en mayor medida al intentar adquirir elementos con rasgos marcados en la L2 y no marcados en la L1[16]. Sin embargo, en S. Thomason y T. Kaufmann (1988: 22-34) se discute el principio de *naturalidad* de los cambios (de lo complejo a lo sencillo) y se ponen numerosos ejemplos de transferencias de rasgos marcados a lenguas donde no están marcados. Sería necesario, pues, replantearse la marcación como factor predictor de errores fuerte en la ASL. Los estudios de AE e IL deberían profundizar en esta cuestión y tener en cuenta los datos que nos da la sociolingüística.

Respecto de los factores sociales, a diferencia de otras teorías sociolingüísticas sobre contacto y de gran parte de los estudios de AE e IL, el CLIC los considera más determinantes en la práctica que los lingüísticos, aunque son más difíciles de objetivar. Varios de estos factores o subfactores tienen una directa aplicación en la ASL:

- La relación de dominio (socioeconómico y político) entre los grupos, que influiría en que haya una mayor o menor intensidad del contacto.

14. Los otros son la distancia tipológica entre la Lengua Fuente (LF) y la Lengua Objeto (LO), y el grado en que se integran los rasgos o elementos en el sistema lingüístico.
15. Los rasgos marcados suelen eliminarse y se transfieren los rasgos menos marcados o tipológicamente más congruentes
16. Brucart (1999) pone el ejemplo de las construcciones en las que una subordinada completiva actúa como complemento de un nombre: en muchas lenguas no aparece la preposición (*My idea that John is guilty*, *La meva idea que en Joan es culpable*, *Ma pensé que Jean était coupable*), frente al español, que la mantiene (*La idea de que Juan es culpable*). En español habría que considerar este rasgo como marcado, lo que vendría corroborado por la existencia del fenómeno del *queísmo* entre los propios nativos. La consecuencia en E/LE es que este rasgo será difícil de dominar para los aprendientes en cuya L1 es las que este rasgo no esté marcado.

- La actitud de los hablantes (S. Thomason 2001: 77-85): el factor de consecuencias más difíciles de predecir y el más complicado de objetivar, muy relacionado con las creencias. Las actitudes hacia un grupo étnico o social influyen en las actitudes hacia sus modelos o sus instituciones culturales, como es la lengua, lo que puede llevar a facilitar el cambio o, por el contrario, crear resistencia. Con la actitud interactúan nociones como identidad, conciencia social y lingüística, prestigio (abierto o encubierto), motivación o percepción de distancia social entre grupos, conceptos muy trabajados en la sociolingüística pero difíciles de definir y establecer en la práctica.

Si bien algunos de estos conceptos han sido trabajados en ASL y especialmente en la enseñanza a emigrantes (J. Schumann incluyó algunos de ellos en su modelo de aculturación), apenas lo han sido en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Aunque se han estudiado las actitudes de los hablantes nativos hacia otras variedades del español, hay pocos trabajos sobre la actitud de los hablantes nativos hacia la IL[17], y, también (aunando sociolingüística, dialectología y ASL), sobre la actitud hacia interlenguas de variedades distintas de la estándar (tema ya apuntado por P. Corder en 1973). Esto nos permitiría, por ejemplo, prever los llamados errores estigmatizantes, que pueden entorpecer e incluso anular la comunicación.

3.3.

Relacionado con lo anterior y dentro, también, de la teoría de CLIC encontramos el concepto de *aprendizaje imperfecto*. En el CLIC se distinguen dos procesos o situaciones de contacto: (a) préstamo y (b) deslizamiento o abandono (*shift*) (S. Thomason y T. Kaufman 1988: 65-146; S. Thomason 2001: 67-76), proceso este último en el que paulatinamente se produce una pérdida de la L1 a favor de una L2. La existencia o no de *aprendizaje imperfecto* o *deficiente* de una L2 (S. Thomason 2001: 66) marca la diferencia entre ellos. El aprendizaje imperfecto o deficiente no sería resultado de incapacidad o de falta de acceso para el aprendizaje de una L2, ya que, aunque el grupo de hablantes de la lengua en deslizamiento tiene posibilidades para una perfecta adquisición de la L2, los aprendientes usan (consciente o inconscientemente) rasgos no utilizados por los nativos de la L2 y transfieren a su versión de la L2 elementos de su L1.

La idea de un aprendizaje imperfecto consciente con el objetivo de mantener la identidad es un concepto interesante en el que habría que profundizar y que solo se ha tratado parcialmente en ELE[18]. Podría ayudar al estudio de casos de lo que podría llamar *autofosilización* o fosilización consciente.

3.4.

Por último, y siguiendo en la teoría del CLIC, está el concepto de *dominio lingüístico*. Mientras que S. Thomason parte de una dimensión social y colectiva del CLIC, otro

17. Sí se ha estudiado el uso de estrategias por parte de los nativos no expertos en su interacción con no nativos en español (A. Muñoz 2002).

18. En el caso de la pronunciación, sobre los efectos de la autoidentidad y el autoconcepto en el aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera podemos ver el trabajo de E. Verdía (2002).

sociolingüista de esta corriente, D. Winford (2005), plantea el concepto de *dominio lingüístico* desde un punto de vista psicolingüístico y no social, que tiene en cuenta la actitud individual, pues la lengua dominante en un individuo sería aquella que él considera como primera lengua, independientemente de que sea o no su lengua materna[19]. Adoptar este concepto conlleva, como ha hecho la sociolingüística, abandonar la fórmula L1 = Lengua Materna (LM). La L1 puede ser una segunda lengua (segunda por su orden temporal de aprendizaje-adquisición) que adquiere un estatus de L1 por decisión del individuo[20]. Los estudios de AE e IL en ELE deberían tener en cuenta este concepto de L1 y que la supuesta LM de los aprendientes puede no ser su lengua dominante. Además, en determinadas circunstancias puede transformarse una Ln en dominante: por ejemplo, si esa Ln es más parecida al español que su LM o L1.

4. Conclusiones

En definitiva, he intentado mostrar en este trabajo la necesidad de seguir ahondando en las relaciones entre las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (sociolingüística, dialectología y lingüística histórica) y los errores e IL, ya que son dos orillas del mismo mar: lo que unos llaman variación otros lo llaman error, pero el fenómeno es el mismo y se rige por mecanismos similares. Esto ayudaría a resolver algunos temas que siguen pendientes de estudio en el AE e IL, tales como:

- Establecer una tipología de errores que separe claramente mecanismos de error-cambio y tipos de error.

- Investigar sobre los errores estigmatizantes para los nativos.

- Investigar las actitudes de nativos hacia no nativos que usan elementos no estándar, de otras variedades regionales o sociales del español.

- Aplicar técnicas estadísticas variacionistas en el análisis de los datos.

- Usar grupos de control (activos o pasivos) con nativos para monitorizar los análisis y evitar la paradoja del observador.

- Usar más los corpus orales, para analizar elementos interaccionales y discursivos.

- Partir de la consideración de la L1 como lengua dominante, no siempre equivalente a LM, y tener en cuenta la L3 (o Ln) de los aprendientes.

- Tener en cuenta en los estudios de IL y, especialmente en los de fosilización, la posibilidad de la existencia de un aprendizaje imperfecto o deficiente consciente.

19. Está cercano así a la teoría de K. Zimmermann, que propugna una teoría constructivista del contacto que da relevancia a los procesos cognitivos individuales que construyen, conforman, los factores relevantes en un contacto; esto explicaría que procesos de contacto en circunstancias "objetivas" similares tengan un desarrollo y resultados distintos.
20. Así las terceras generaciones de hispanos en EE UU, que entrarían en el concepto de *hablantes de herencia*.

Referencias Bibliográficas

ALONSO ZARZA, M. Á. (2015): *Análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbohablantes*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

ANDIÓN, M. A. (2013): "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46/82, 155-189. http://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n82/a01.pdf [consulta: 22/10/2016]

BRUCART, J. M. (1999): "La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias", *Revista redELE*, 3, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/ [consulta: 22/10/2016]

BUSTOS, J. M. y SÁNCHEZ, J. J. (coords.) (2006), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books (Trad. *Introducción a la lingüística aplicada*, México: Limusa, 1992).

DOUGHTY, C. J. y LONG, M. (eds.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (MA): Blackwell.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2007): "Una propuesta de tipología de errores", M. Amengual *et alii* (coords.), *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*, Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears, 87-94.

GARCÍA PAREJO, I. (2000): "Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes", M. A. Zorraquino *et alii* (eds.), *Qué español enseñar. Actas XI Congreso de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 349-358. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0349.pdf [consulta: 22/10/2016]

GARCÍA PAREJO, I. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL: 1259-1277.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.

LENNON, P. (1991): "Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction", *Applied Linguistics,* 12, 180-196.

LIN, YUE-HONG (2005): "Direcciones para los futuros estudios de la fosilización/estabilización", *RedELE*, 3. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_11Lin.pdf?documentId=0901e72b80e0664a [consulta: 22/10/2016]

MCKAY, S. L. y HORNBERGER, N. H. (1996): *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

MORENO, F. (1994): "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *REALE,* 1, 107-135.

MORENO, F. (trad. e introd.) (2000a): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social,* Madrid: Arco/Libros.

MORENO, F (2000b): *Qué español enseña*r, Madrid: Arco/Libros.

MORENO, F. (2007): "Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística", *Revista de educación*, 343, 55-70.

MORENO, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.

MUÑOZ, A. (2002): *Estrategias de comunicación en la interacción entre hablantes no nativos y hablantes nativos de español*, Tesis doctoral, Madrid: UAM.

PENADÉS, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", *Linred*, Universidad de Alcalá de Henares. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf [consulta: 22/10/2016]

POOPUANG, S. (2013): *Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado en indicativo*, Tesis doctoral, Madrid: UAM.

PRESTON, D. R. (1989): "Variationist Perspectives on Second Language Acquisition and Linguistic Variation", R. Bayley y D. R. Preston (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Amsterdam, John Benjamins: 1-45 (Trad. en F. MORENO 2000a: 39-84).

REVISTA NEBRIJA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS, 5, 2009. https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf [consulta: 22/10/2016]

ROMAINE, S. (2003): "Variation", C. J. Doughty y M. Long (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (MA): Blackwell, 409-435.

SEMINO, M. J. I. (2005): *La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera; un estudio con alumnos brasileños*, Tesis Doctoral, UAM.

THOMASON, S. y KAUFMAN, T. (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley-Los Ángeles-Oxford: University California Press.

THOMASON, S. (2001): *Language Contact. An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

TRAMUJAS, S. (2008): *La fosilización en la interlengua en las producciones escritas de lusohablantes aprendientes de español*, Trabajo de Investigación, Madrid: UAM.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

VERDÍA, E. (2002): "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas», *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5, Madrid: Fundación Actilibre, 223-241.

WINFORD, D. (2005): "Contact-induced changes", *Diachronica*, 22 (2), 373-427.

YOUNG, R. (1999): "Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 19, 105-132 (Trad. en F. MORENO 2000a, pp.17-38).