

# ALGUNOS MODELOS DE ANÁLISIS DE DATOS EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

**Yue-Hong Lin**  
*Departamento de Español*  
*Universidad Tamkang, Taiwán*

## RESUMEN

La metodología de cualquier investigación decide el rigor y la calidad de su trabajo. Hay muchas líneas de análisis de datos en la Adquisición de Segundas Lenguas y en este trabajo vamos a centrarnos específicamente en modelos como el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, estudios de Interlengua y el Análisis del Discurso.

En este artículo, haremos una presentación general de algunas de las corrientes que han ido dando forma a estas tres disciplinas. Al mismo tiempo, evaluaremos los pros y contras que las caracterizan con el objetivo de que los interesados en este tema se acerquen a estos modelos teniendo en cuenta las cuestiones aquí apuntadas.

## 1. ANÁLISIS CONTRASTIVO

A partir de los años sesenta, se produce un incremento sustancial de estudios empíricos que permiten un mejor acercamiento a la naturaleza del aprendizaje de segundas lenguas y sobre todo a los usos reales de estas L2s. Los lingüistas empiezan a recopilar datos para contrastar los distintos sistemas entre la L1 y la L2, porque obviamente la lengua materna de los alumnos interfiere en su aprendizaje. Otro elemento esencial a tener en cuenta es que diferentes lenguas maternas marcan diferentes rutas de aprendizaje, un ejemplo claro es el acento que tienen los alumnos de cada región o país cuando aprenden español.

Los fundamentos principales del Análisis Contrastivo de L1 son cruciales en el aprendizaje de L2 y una comparación entre la lengua meta y la ma-

terna puede ser muy provechosa. Ringbom (1999: 489) lo describe de la manera siguiente:

“A detailed comparative analysis and contrastive study of the L1 and the L2 might reveal exactly which problems learners with the same L1 have in learning the L2. In simplified terms, it was assumed that those aspects where the languages are different would also provide the most difficult learning problems and would need particular emphasis in teaching, whereas it would not be necessary to teach the similar patterns”.

Por ejemplo, los alumnos españoles que aprenden inglés tienden a colocar el adjetivo detrás de un sustantivo y eso es debido a la transferencia negativa de la lengua materna.

El libro de Lado *Linguistics across cultures* es, quizás, el más influyente de esta tendencia. Se creía que había que machacar, sobre todo, las estructuras distintas de la lengua meta para que los alumnos aprendieran. Muchos materiales basados en esta concepción siguen siendo utilizados hoy día y este modo de ver el aprendizaje todavía es practicado por los lingüistas de los países de Este.

El análisis contrastivo fue duramente criticado en su época porque predecía solamente una parte de las dificultades que tenían los alumnos. Resaltando los fallos de esta tendencia lingüística, Ringbom (1999: 491) ha advertido:

- 1) The predictive validity of CA<sup>1</sup> is doubtful. Not all errors made by learners are due to L1 influence, and the problems that learners have are not always predicted by CA.
- 2) Linguistic difference does not equal learning difficulty. The relevance of purely linguistic descriptions to the actual problems that L2 learners face is questionable.
- 3) It is not really possible to compare and contrast languages as wholes: linguists can only compare and contrast subsystems and sub-subsystems and describe such crosslinguistic differences and similarities on a micro-level.

---

<sup>1</sup> En inglés es Contrastive analysis, por tanto, la abreviatura es CA.

- 4) Contrastive analysis is based on underlying static idea of language, where one linguistic variable is isolated without placing it within a larger reference frame.
- 5) Contrastive analysis analyzes the linguistic products of idealized language systems in order to elucidate a psycholinguistic process, that is, second language acquisition (SLA).

Hay dos versiones del Análisis Contrastivo: la versión fuerte reclama que los errores son resultado de la transferencia negativa y que pueden predecirse, comparando la L1 y la L2 de los alumnos. La forma suave dice que es un instrumento diagnóstico que sirve para identificar o explicar los errores en el proceso de aprendizaje debidos a la transferencia negativa. La versión fuerte no se pudo sostener tras la aparición de las investigaciones empíricas que descubrieron que la mayoría de los errores cometidos por los alumnos no se debían a la transferencia negativa. La versión suave tampoco sirvió como un buen instrumento para predecir los errores de los alumnos, porque falló a la hora de determinar dónde, cuándo y porqué se producían dichas interferencias (McLaughlin y Robbins 1999, 542).

El análisis contrastivo se ha basado en una teoría de aprendizaje muy clásica, pero en su momento tuvo mucha influencia. Evidentemente, si ahora evaluamos estos análisis, nos damos cuenta de que ya han quedado obsoletos para entender la adquisición de segundas lenguas; sin embargo, en su momento, tuvo mucho impacto en la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. Algunos métodos muy conocidos y muy practicados mundialmente, como el Método Audiolingual y el Método Directo están directa o indirectamente influidos por esta creencia lingüística. De hecho, el CA con intención de predecir, en vez de describir las diferencias lingüísticas entre la L1 y la L2, no ha triunfado como herramienta de investigación, pero sí ha servido para entender la complejidad de la adquisición de segundas lenguas, sobre todo en la elaboración de materiales didácticos y el diseño de programación.

## 2. ANÁLISIS DE ERRORES

Después del Análisis Contrastivo, surgió el Análisis de Errores que iba en una línea paralela. El Análisis de Errores (AE) también ha sembrado influencias en materiales didácticos y pedagogía. Fue uno de los primeros instrumentos para examinar la adquisición de lengua desde la perspectiva de los alumnos. Este instrumento que mide el desarrollo lingüístico de los alumnos tuvo su auge en los años sesenta y los setenta. La idea básica del AE es que, en adquisición de las L2, los alumnos avanzan de error en error (Fernández, 1997).

Pit Corder<sup>2</sup>, uno de los pioneros en el campo de lingüística aplicada, nos ofrece una visión contraria de los errores que solíamos tener y que consiste en que en el proceso de la adquisición de una L2 el error puede ser un progreso en vez de un fracaso. El AE está estrechamente vinculado con sus trabajos. Corder cree que los alumnos cometen errores no sólo en la producción sino también en la comprensión, aunque éstos son más difíciles de asignar (Corder, 1974).

Una investigación de AE comprende varias fases; los pasos que se practican normalmente son:

- 1) Colección de una muestra del lenguaje producido por un alumno
- 2) Identificación de errores
- 3) Descripción de errores
- 4) Explicación de errores
- 5) Evaluación de errores
- 6) Prevención/corrección de errores

Beebe (1990) atribuye a cinco posibles fuentes la explicación de un error bajo un punto de vista de psicolingüístico: transferencia, sobregeneralización, estrategia de aprendizaje (simplificación), estrategias de comunicación y transferencia en el momento de aprendizaje<sup>3</sup>. Pero a menudo la iden-

---

<sup>2</sup> En el trabajo de 1967, Pit Corder plantea esta idea.

<sup>3</sup> El término original en inglés es 'transfer of training'. En Larsen-Freeman y Long (1994: 62), se pueden encontrar ejemplos de distintos tipos de errores (interferencia, sobregeneralización de interlengua, simplificación, errores de comunicación y errores inducidos).

tificación de un error no resulta fácil, porque su ocurrencia depende de otros factores, como el contexto social, la relación entre el oyente y el hablante, el medio (si es oral o escrito, etc.). A veces, un error ocurrido en aislamiento encaja perfectamente en un contexto.

Según Ellis (1994: 56), el trabajo de Corder (1974) distingue tres tipos de error según su sistematicidad que son fuentes plausibles de dar explicaciones a los errores cometidos por los alumnos.

- 1) “Presystematic errors occur when the learner is unaware of the existence of a
- 2) particular rule in the target language. These are random.
- 3) Systematic errors occur when the learner has discovered a rule, but it is the wrong one.
- 4) Postsystematic errors occur when the learner knows the correct target language rule but uses it inconsistently (i.e. make a mistake)”.

Aparte de los influyentes trabajos de Corder, existen otros también dignos de mencionar, por ejemplo, los trabajos de Richards (1974) y Burt y otros (1973). Carl (1998) y Spillner (1995) nos han puesto al corriente de lo último de esta línea de investigación. Hay más estudios que nos pueden interesar, que están realizados bajo la influencia de AE pero en el contexto chino. Los trabajos más destacados son el del British Council (1975), el de Chen (1979), el de Commercial Press (1972) y el de Lin (1979).

Los estudios sistemáticos que intentan caracterizar los errores también aportan sustancias significativas para los alumnos y los profesores. La producción de errores es inevitable tanto en el aprendizaje de la L1 como en el de la L2. Los profesores de segundas lenguas tienen que convivir con los errores producidos por sus alumnos, sobre todo en las fases iniciales de aprendizaje. Se producen muchos errores, porque las normas lingüísticas de la lengua meta no están bien asimiladas por los alumnos en el proceso de adquisición. Rubin y Thompson (1982: 69) sugieren una lista de buenas estrategias para que los alumnos hagan frente a sus errores:

- 1) “Don’t let errors interfere with your participation.

- 2) Negotiate with your teacher when you want errors corrected.
- 3) Learn from your errors whenever possible
- 4) Treat spoken errors differently from written errors.
- 5) Note the relative seriousness of your errors.
- 6) Determine how much error is tolerated in a particular language”.

Son sugerencias valiosas para los alumnos, sobre todo la primera, es decisiva para el logro lingüístico. Para aprender una L2, es muy importante tomar una postura correcta frente a los errores. A nuestros alumnos en Taiwán les cuesta romper la barrera psicológica de los errores, el sentido del ridículo de su producción. Si están demasiado preocupados por la comisión de errores, no se atreven a hablar en la clase. Algunos alumnos no hablan hasta que están totalmente seguros de que lo que van a decir es totalmente correcto y esto puede privarles de las oportunidades de práctica que son fundamentales para el progreso de su competencia lingüística.

## 2.1. PROBLEMAS Y LIMITACIONES DEL AE

A pesar de tantísimos trabajos acumulados a lo largo de estas décadas, el AE se muestra como un medio problemático para captar el panorama completo de las desviaciones lingüísticas cometidas por los alumnos, es decir, todavía quedan muchas incertidumbres después de tanta dedicación profesional a este campo. Han surgido muchos problemas y como los investigadores no han podido dar soluciones satisfactorias a este instrumento, poco a poco la atención ha ido centrándose en otras líneas más prometedoras. A continuación, sintetizo algunas críticas más destacadas respecto a esta línea de investigación.

En la opinión de Corder, hay que diferenciar entre un “error” y un “mistake,” “Una falta es una equivocación casual de actuación debida al cansancio, los nervios, etc. y, por lo tanto, se puede corregir fácilmente; un error es una desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 62). Pero a veces no es fácil identificar qué es un error y qué es una falta. Así, surgen problemas de definición a la hora de caracterizar los errores.

Según Ringbow (1999: 492), “the most obvious limitation of EA<sup>4</sup> is that concentration on errors provides only one-sided and incomplete approach to learner language. Mere description and analysis of errors may also give a distorted picture of L1 influence, since this influence does not manifest itself exclusively, or even primarily, in errors in the learner’s production”. La noción de error no ha sido tomada en consideración desde un punto de vista de un alumno sino desde la perspectiva de un hablante nativo (van Els y otros, 1984).

El trabajo de Jacky Schachter (1974) ha sido importante para frenar la práctica de este tipo de análisis. En su estudio, analizó los errores de frases relativas cometidos por dos grupos de alumnos: el primero estaba formado por estudiantes árabes y el segundo por estudiantes japoneses y chinos. Schachter descubrió que los alumnos de primer grupo cometían más errores de frases relativas que los del segundo, a pesar de la existencia de esta estructura en sus lenguas maternas. Los alumnos de origen árabe e iraní tienden a usar más frases relativas, según las muestras que recopiló esta investigadora; sin embargo los alumnos chinos y japoneses encuentran esta estructura difícil de utilizar y recurren a la estrategia de omisión, por eso cometen menos errores. Ella concluyó que uno de los fallos principales del AE radica en la omisión, por consiguiente, no es justo contabilizar sólo los errores superficiales. Si uno quiere conseguir un panorama completo sobre los errores de los alumnos, hay que tener en cuenta lo que hacen correctamente, su desarrollo tras X tiempo y el fenómeno de omisión de errores (Ellis, 1994).

Aparte del estudio de Schachter (1974), también el trabajo de Schachter y Celce-Murcia (1977) resume muy bien los fallos del AE. Así, pues, tal como han observado Van Els y otros (1984: 60) podemos concluir que:

- 1) Las desviaciones de la clasificación de las normas de una L2 tienen un uso limitado.
- 2) Los fenómenos del aprendizaje de segundas lenguas no pueden ser captados totalmente por el AE.
- 3) El AE no proporciona ningún conocimiento sobre el proceso de

---

<sup>4</sup> EA (en inglés es Error Analysis) se refiere al Análisis de errores.

aprendizaje de segundas lenguas.

El AE registró duras críticas. Muchos estudios realizados bajo esta etiqueta se dedicaban a recoger y clasificar errores, aunque a menudo dicha clasificación se limitaba a una pura descripción, carente de explicación. El origen de los errores es muy difícil de aclarar, porque frecuentemente no es de transferencia directa de la L1<sup>5</sup>, por lo tanto el AE es una herramienta imperfecta que impide abarcar todo el panorama de la adquisición de L2 (Ellis, 1994). Así, el AE pierde fuerza en el escenario de las investigaciones del campo, tal como comentan Larsen-Freeman y Long (1994). “EA became more of a research tool for specific problems and was incorporated into overall performance analysis. By the late 1970s, the theory of interlanguage and more general SLA theories, to which EA contributed, prevailed” (Cher-rrington, 2000a: 199). En vez de practicar el AC y el AE, los investigadores empiezan a utilizar la interlengua como un instrumento para acceder a los datos de los estudios de ASL.

### 3. INTERLENGUA Y FOSILIZACIÓN

Interlengua (a partir de aquí IL) es un término utilizado por Selinker (1972) para describir el sistema lingüístico no nativo que el aprendiz crea cuando intenta expresarse. “Interlanguage begins at the beginning whenever one attempts to express meaning in the target language” (Selinker, 1992: 31).

“The notion of ‘interlanguage’ has been central to the development of the field of research on second language acquisition (SLA), and continues to exert a strong influence on both the development of SLA theory and the nature of the central issues in that field” (Tarone, 1999: 507).

El concepto de IL es importante y ambicioso; constituye una parte del cuerpo central de la teoría de la ASL.

“IL posits that learners are involved in a continual progress of hypothesis formulation and testing. As new elements of L2 are acquired, language is tes-

---

<sup>5</sup> “Dulay and Burt found that only 20% of the errors could be attributed to L1 influence” (Ellis, 1994: 19).



ted and assessed. L2 items are also constructed through analogy with items and rules already known". (Cherrington, 2000b: 309).

La contribución de la teoría de la interlengua no solamente asigna un papel más autonómico al desarrollo gramatical de los alumnos, sino que también anima una serie de estudios que exploran la relación entre L1 y L2, la naturaleza de la gramática de un aprendiente de L2, el tipo de teoría relacionada con el aprendizaje y la L2 y la metodología de la investigación (Cook, 1991).

La teoría de IL propone ideas interesantes sobre el desarrollo lingüístico de un hablante no nativo. A continuación vamos a ver en qué se caracteriza la IL. Hay cinco procesos cognitivos identificados por Selinker. Estos conceptos nucleares son la transferencia de L1, la sobregeneralización de las reglas de L2, la transferencia de aprendizaje, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje. La transferencia de la lengua materna es un mecanismo muy utilizado por los alumnos y la hemos visto anteriormente en los trabajos de Análisis Contrastivo. Muchos trabajos surgidos a partir de este artículo de seminario de Selinker (1972) han explorado las estrategias de aprendizaje (O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden and Rubin, 1987) y las estrategias de comunicación (Bialystok, 1990; Faerch and Kasper, 1983; Kasper and Kellerman, 1997; Poulisse, 1999). Otro mecanismo muy empleado en las tareas de aprendizaje es la sobregeneralización que suele causar muchos errores no interlinguales sino intralinguales.

El aprendizaje de una L2 no es fácil y el éxito no está garantizado. La falta de éxito en el aprendizaje de L2 en muchas ocasiones conlleva a una paralización parcial o incluso permanente, que se traduce en fosilización. Y precisamente lo interesante de la teoría de la IL es la idea de la fosilización. Selinker comenta que el 95% de los alumnos se fosilizan de una manera u otra.

The Random House Dictionary explica la fosilización (1987) como:

"Of a linguistic form, feature, rule, etc. to become permanently established in the interlanguage of a second language learner in a form that is deviant from the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language".

Es decir, los errores permanecen en el sistema lingüístico del aprendiente sin que haya manera de erradicarlos.

Hasta este momento existe cierto consenso entre los investigadores acerca de la F. Adjemian (1976) and Selinker (1972) consideran que la F es una característica de la IL. Corder opina que los aprendientes pierden la motivación para mejorar su lengua meta, una vez son capaces de comunicarse suficientemente. McLaghlin (1987) y Schachter (1988) opinan que la F es la razón por la cual la adquisición de la L2 es distinta que la adquisición de la L1.

El estado actual de las investigaciones sobre la F es el siguiente: a pesar de los 200 estudios realizados, el estado actual es el que ha comentado Yorrio (1985) “there are too many questions and very few answers”. Sabemos muy poco de por qué, cómo, quién y qué se fosiliza. Hyltenstam (1988) comenta que la F es algo que todavía no ha experimentado un desarrollo científico.

Gass and Selinker (1994) consideran que “Unfortunately, a solid explanation of permanent or temporary learning plateaus is lack at present”. Lennon (1991) expresa que empíricamente la F no ha sido comprobada de forma adecuada. Hay varios riesgos en la aproximación a este concepto:

- 1) Se ha abusado de este término. Alumnos que todavía están en la fase de aprendizaje han sido clasificados de fosilizados.
- 2) Algunos trabajos son totalmente teóricos y no proporcionan datos para confirmar sus resultados.
- 3) Pocos datos son de carácter longitudinal. Sin ellos, no se muestran evidencias de este fenómeno lingüístico.

#### 4. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Durante los últimos años, el análisis del Discurso<sup>6</sup> (AD) se ha ido imponiendo como herramienta en los estudios centrados en la ASL. Una de las ventajas que ofrece es que analiza los datos producidos por los alumnos en un contexto en vez de estudiarlos aisladamente (van Els et al., 1984). Mu-

---

<sup>6</sup> Cutting (2000) explica que el origen del Análisis del Discurso proviene de la filosofía y la sociología.

chos profesores de la enseñanza de segundas lenguas se han dado cuenta de la importancia del discurso en el aula y creen que su discurso es una fuente indispensable para el desarrollo lingüístico de sus alumnos.

En el AD, muchas líneas de investigación funcionan paralelamente. Según Larsen-Freeman y Long (1994: 75) son las siguientes:

- 1) Discurso del habla de extranjeros.
- 2) Coherencia y cohesión.
- 3) Estrategias comunicativas.
- 4) Análisis contextual.
- 5) Análisis del discurso en el aula.
- 6) Análisis funcional/discursivo.
- 7) Análisis de actos de habla.

Muchos artículos y libros redactados desde una perspectiva discursiva son muy informativos para los interesados en la enseñanza de segundas lenguas. Los más destacados son Allwright (1999), Antón (1999), Brown and Yule (1983), Cazden (1986, 1988), Cook (1988), Hatch (1978), Hullen (1990), McCarthy (1991), McCarthy and Carter (1994), Nunan (1993), Riggenbach (1990), Sinclair and Coulthard (1975).

En la opinión de Hatch (1978), uno puede desarrollar estructuras sintácticas a través de los usos de la lengua, es decir, a través de interacciones. Esta visión otorga un papel importante a la interacción en el proceso de adquisición, porque anteriormente se creía que antes de conversar, los alumnos tenían que dominar X reglas de la lengua meta. Su estudio cambia sustancialmente nuestra visión y nos hace ver otra función de interacción.

Tras años de investigaciones, el AD ha demostrado que son los profesores quienes dominan el discurso de la clase. Normalmente los profesores deciden quién habla, a quién se dirige la conversación, qué tema se debe seguir, en qué lengua y la duración de la conversación. Otra constatación importante es que en la clase los profesores inician un tema de conversación, luego los alumnos responden y finalmente el profesor ofrece un feedback que suele ser una evaluación de la respuesta anterior. Hay otro punto importante sobre el discurso en el aula y es que hay que intentar proveer un input comprensible a los alumnos y animarles a negociar sobre el

contenido y las estructuras gramaticales de la clase.

Analizando la adquisición desde un punto de vista del lenguaje oral, Gass (1999: 572) resalta que existen muchas diferencias discursivas entre la conversación de dos personas totalmente nativas y la de una persona nativa y otra no nativa. Gass caracteriza la conversación de los alumnos de segundas lenguas con los hablantes nativos mediante las peculiaridades:

- 1) “Negotiation of meaning.
- 2) Miscommunication.
- 3) Foreigner talk.
- 4) Identification of the conversational structure.
- 5) Discourse differences”.

Los alumnos no tienen la misma competencia lingüística que los nativos, por eso, durante la conversación, muchas veces se da una comunicación distorsionada. Además las normas conversacionales no son igualmente válidas entre la lengua materna y la lengua meta de los alumnos, por lo tanto un profesor tiene que tener en cuenta que la labor de la enseñanza no se reduce a reglas gramaticales, vocablos y pronunciación correcta, sino que también incluye la dimensión discursiva.

Centrándose exclusivamente en el discurso en el aula, Allwright (1999: 320) indica que existen seis propósitos claros sobre los estudios realizados en esta línea de investigación:

- 1) “Directly improving classroom pedagogic practice through interaction feedback.
- 2) Providing information about current classroom practice.
- 3) Monitoring and investigating educational experiments and/or innovations.
- 4) Developing a general theory of discourse.
- 5) Investigating second language acquisition.
- 6) Investigating instructed second language learning”

Por supuesto, si queremos mejorar la calidad de nuestra enseñanza, debemos recurrir al AD, puesto que revela informaciones esenciales para arrojar luz sobre nuestras prácticas diarias. Aunque en este momento muchas

cuestiones tanto teóricas como prácticas siguen sin encontrar respuestas satisfactorias, es necesario continuar la búsqueda de la función del discurso del profesor, el papel de la corrección, el rol de la interacción y negociación y del resultado del output (Swain, 1985, 1995). Dejar de ver al alumno como un ser individual bajo un punto de vista psicolingüístico y empezar a contemplarlo como un individual social quizás pueda servirnos de referencia útil en nuestra tarea de investigación (Allwright, 1999).

El aprovechamiento de los resultados de esta tendencia ha replanteado las actividades pedagógicas de una forma inigualable en comparación con otras líneas de investigación. Para sustituir los métodos antiguos, el Enfoque Comunicativo propone lo siguiente:

- 1) “To delegate more responsibility to the language students, implying less reliance on
- 2) more traditional teacher-dominated approaches and
- 3) to use meaningful, “authentic” language materials and language activities,
- 4) excluding a dependence on the kinds of context-less drills used by proponents of
- 5) audio-lingual methodology (Riggenbach, 1990: 153)”.

Moviéndose en el marco teórico de la competencia comunicativa, el trabajo de Riggenbach (1990) va más allá e intenta relacionar el discurso con la pedagogía; ante todo, pone un simultáneo énfasis en el aumento de la fluidez y en la exactitud de los alumnos. Según Riggenbach, si se aplican las técnicas del AD, los alumnos serán más conscientes en los dos niveles: el nivel macro (en los actos de habla) y el nivel micro (en la forma), lo cual no sólo promueve la competencia comunicativa sino también la atención a la forma.

En el caso de la cuantificación, hay que precisar el sistema de codificación y la manera de contar. Un consejo de Johnson sobre esta línea de trabajo es que aparte de ilustrar unos ejemplos discursivos que son el objeto de análisis, también hay que indicar la frecuencia, la representación, la variación y el contexto de este fenómeno lingüístico.

## CONCLUSIÓN

Sería ideal contar con más de uno para investigar, porque las perspectivas que nos ofrece cada instrumento pueden ser parciales, a pesar de su particularidad. Cómo elegir una buena combinación que se adecue a nuestro contexto sigue siendo un reto para los investigadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADJEMIAN, C. 1976 On the nature of interlanguage system. *Language Learning* 26(2): 297-330.
- ALLWRIGHT, D. 1999 Discourse in the language classroom. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- ANTÓN, M. 1999 The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives of teacher-learner interaction in the second language classroom. *Modern Language Journal* 44: 349-351.
- BIALYSTOK, E. 1990 *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- British Council, The. (1975) *Contrastive Analysis/Error analysis: Chinese-English*. Specialized bibliography C10. London: English Teaching Information Center.
- BROWN, G. and Yule, G. 1983 *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BURT, M., DULAY, M. and HERNÁNDEZ, E. 1973 *Bilingual Syntax Measure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CARL, J. 1998 *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- CAZDEN, C. 1986 Classroom discourse. In Wittrock, M. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- CAZDEN, C. 1988 *Classroom discourse*. NH, Portsmouth: Heinemann.
- CHAUDRON, C. 2000 Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas en Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.
- CHEN, C.-C. 1979 *An error analysis of English compositions written by Chinese college students in Taiwan*. Ph.D. Dissertation. University of Texas at Austin.

- CHERRINGTON, R. 2000a Error Analysis. In Byram, M. (ed.) 2000 *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- CHERRINGTON, R. 2000b Interlanguage. In Byram, M. (ed.) 2000 *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- COHEN, A. 1990 *Language learning*. New York: Newbury House.
- COOK, G. 1988 *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, V. 1991 *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- CORDER, P. 1974 Error Analysis. In Allen, J. and Corder, P. (eds.) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 3*. London: Oxford University Press.
- Commercial Press, The 1972 *An analysis of typical (English) errors by Chinese students*. Hongkong.
- CUTTING, J. 2000 *Analysing the language of discourse communities*. Amsterdam: Elsevier.
- ELLIS, R. 1994 *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press.
- EUBANK, L., Selinker, L. and Sharwood-Smith, M. 1995 *The current state of interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins.
- FAERCH, C. and Kasper, G. 1983 *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- FERNÁNDEZ, S. 1997 *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GASS, S. 1999 Second language acquisition: conversation. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- GASS, S. and Selinker, L. 1994 *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale: Erlbaum.
- HAN, Z-H. & Tarone, E. 2014. Introduction. In *Interlanguage: Forty Years Later* (pp. 1-6). Amsterdam: John Benjamins.
- HATCH, E. 1978 Discourse analysis, speech acts and second language acquisition. In Ritchie, W. (ed.). *Second language acquisition research*. New York: Academic Press.

- HULLEN, W. 1990 Investigations into classroom discourse. In Dechert, H. (ed.) *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HYLTENSTAM, K. 1988 Lexical characteristics of near-native second language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9 (1&2): 7-84.
- KASPER, G. and Kellerman, E. (eds.) 1997 *Communication strategies*. London: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. y Long, M. 1994 *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENNON, P. 1991 Error elimination and error fossilization: A study of an advanced learner in the L2 community. *Review of Applied Linguistics* 93-94: 129-151.
- LIN, T. 1979 *A handbook of common mistakes in English*. Hongkong: Wang-Li Bookstore.
- MCCARTHY, M. 1991 *Discourse analysis for teachers*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- MCCARTHY, M. and Carter, R. 1994 *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London: Longman.
- MCLAUGHLIN, B. 1987 *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- MCLAUGHLIN, B. and Robbins, S. 1999 Second language learning. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- NUNAN, D. 1993 *An introduction to discourse analysis*. Harmondsworth, England: Penguin.
- O'MALLEY, M. and Chamot, A 1990 *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990 *Language learning strategies: What every teacher should know?* New York: Newbury House.
- POULISSE, N 1999 Communication strategies. In Spolsky, B. (ed.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- RICHARDS, J. 1974 *Error Analysis*. London: Longman.
- RIGGENBACH, H. 1990 Discourse analysis and spoken language instruc-



- tion. *Annual Review of Applied Linguistics* 11: 152-163.
- RINGBOM, H. 1999 Contrastive and error analysis. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- RUBIN, J. and Thompson, I. 1982 *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle.
- SCHACHTER, J. 1974 An error in error analysis. *Language Learning* 27: 205-214.
- SCHACHTER, J. and Celce-Murcia, M. 1977. Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly* 11: 441-445.
- SCHACHTER, J. and Gass, S. (eds.) 1997 *Second language classroom research: issues and opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SELINKER, L. 1972 Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-230.
- SELINKER, L. 1992 *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman..
- SINCLAIR, J., Coulthard, R. 1975 *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SPILLNER, B. 1995 *Error analysis: A comprehensive bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- TARONE, E. 1999 Interlanguage. In Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.
- TARONE, E. 2000 Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 182-198.
- TSAO, F-F 1983 Linguistics and written discourse in particular languages: Contrastive studies: English and Mandarin. *Annual Review of Applied Linguistics* 3: 99-117.
- VAN ELS, T., Bongaerts, T., E, G., Van Os, C. and Dieten, A. 1984 *Applied Linguistics and the teaching of foreign languages*. Maryland, Baltimore: Edward Arnold.
- WENDEN, A. and Rubin, J. 1987 (eds.) *Learner strategies in language learning*. NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- YIP, V. 1995 *Interlanguage and learnability*. Amsterdam: John Benjamins.
- YORIO, C. 1985 (Many) questions and (very few) answers about fossilization in adult L2 learners. Plenary Address, Applied Linguistics Winter Conference, New York, January 19, 1985.