



ISSN: 0975-833X

Available online at <http://www.journalcra.com>

INTERNATIONAL JOURNAL  
OF CURRENT RESEARCH

International Journal of Current Research  
Vol. 10, Issue, 09, pp.73921-73925, September, 2018

DOI: <https://doi.org/10.24941/ijcr.32233.09.2018>

## RESEARCH ARTICLE

# OBSERVACIONES SOBRE LA INTERLENGUA ORAL DE LOS ESTUDIANTES MARFILEÑOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

\*Williams Jacob Ekou and Frejuss Kouamé

Université Félix Houphouët Boigny- Abidjan, Côte d'Ivoire

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received 10<sup>th</sup> June, 2018  
Received in revised form  
17<sup>th</sup> July, 2018  
Accepted 20<sup>th</sup> August, 2018  
Published online 30<sup>th</sup> September, 2018

#### Key Words:

Oral Interlanguage,  
Oral Errors, Didactic,  
Spanish/Foreign Language.

### ABSTRACT

Knowing and taking advantage of native or foreign language is perceived through the mastering of the four language skills which are production (writing and speaking) and comprehension (writing and speaking). The previous works concerning the interlanguage study of the Ivorian learners of Spanish have been focused on writing aspect. In this way, basing ourselves on a critical and descriptive perspective, our intention has been to identify and to bring solutions to learner's difficulties during their communications in Spanish, thing that increase the level of students speaking capacity. Very concretely, we have described the oral productions of Ivorian learners in order to shed light on their specific characteristics aspects. At the end, we came to the conclusions that there are some long breaks, repetitions, the use of onomatopoeia, smiling at the end of their communication to give the floor to their co-speaker and also the systematic use of French to keep the control of the discussion.

Copyright © 2018, Williams Jacob Ekou and Frejuss Kouamé. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Williams Jacob Ekou and Frejuss Kouamé, 2018. "Observation sobre la interlengua oral de los estudiantes marfileños de español como lengua extranjera", *International Journal of Current Research*, 10, (09), 73921-73925.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que se lleva a cabo mediante etapas sucesivas. Y cada etapa de dicho proceso se conoce como una interlengua y que Dubois (2002) define como « un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des deux langues ». Esta definición implica que el conocimiento de la interlengua, de sus características y de su funcionamiento en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua es esencial. La interlengua, por tanto, merece una atención no sólo teórica sino empírica. En la literatura manejada, nos hemos dado cuenta de que la casi totalidad de los estudios emprendidos tanto en el marco del análisis de errores como en el de los estudios de la interlengua y de la actuación de aprendices del español como lengua extranjera, limitaron sus análisis y sus muestras al aspecto escrito de la interlengua. Sin embargo, bien es sabido que, desde perspectivas lingüística y didáctica, el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza a partir de cuatro (4) destrezas lingüísticas que son: el aspecto escrito (producción y comprensión) y oral (producción y comprensión).

Por esta razón, en la presente contribución, nuestra intención es someter y cuestionar la producción oral (interlengua oral) de los estudiantes de la Universidad Félix Houphouët Boigny (F.H.B.) de Abidjan (Costa de Marfil) a un análisis descriptivo y crítico con miras a favorecer y posibilitar cierto equilibrio en cuanto a las destrezas lingüísticas que se imponen a la hora de emprender un proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Además de poner de realce los rasgos específicos de la interlengua oral de estos aprendices, queremos también insistir mucho más en la toma en consideración efectiva y concreta del aspecto oral en el aprendizaje del español como lengua extranjera ya que pese a las nuevas directrices teóricas y pedagógicas en cuanto a la generalización del enfoque comunicativo, aparece obvio que queda mucho por hacer para valorar práctica y eficientemente este nivel de análisis. Para ello, explicaremos en primer lugar, el concepto de interlengua poniendo de manifiesto sus características principales. Luego, presentaremos algunos datos empíricos sobre la interlengua oral de los informantes antes de analizarlos y llegar a nuestras propias conclusiones.

## MARCO TEÓRICO

**El concepto de interlengua:** La interlengua es también uno de los modelos de investigación de la lingüística contrastiva. Se define como un sistema lingüístico propio a cada aprendiz de una lengua extranjera.

\*Corresponding author: Williams Jacob Ekou ,  
Université Félix Houphouët Boigny- Abidjan, Côte d'Ivoire

Es diferente de su lengua materna y de la lengua que está aprendiendo. Sin embargo, tiene huellas de ambas lenguas.

Si a cada etapa del aprendizaje de una lengua extranjera corresponde una interlengua, ésta se define pues como las diferentes etapas por las que pasan los aprendices para apropiarse de la lengua meta. Asimismo, el estudio de la interlengua consiste en analizar las estrategias de aprendizaje y de comunicación que cada aprendiz utiliza y desarrolla durante su aprendizaje de la lengua extranjera. Para Pavón (2008:132), se empieza a hablar de interlengua a partir del momento en que se realizan muchas hipótesis sobre las reglas gramaticales y sobre los empleos de estas reglas. Aun cuando Sonsoles (1995 :208) reconoce que existen varias terminologías para referirse al sistema lingüístico en un estadio determinado de un aprendiz; sistema lingüístico a la vez diferente de la lengua materna y de la lengua meta, que son « interlengua », « dialecto idiosincrásico », « competencia transitoria », Galligani (2003 :143) precisa : « celles que soient les terminologies qui opposent les diverses conceptions de l'Interlangue, on retrouve partout l'idée d'une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ, par les apprenants, à savoir la langue cible ».

**Las características de la interlengua:** Apoyándose en los trabajos de Gargallo (1993), Pavón (2008:134) considera que existen cinco (5) rasgos esenciales que caracterizan la interlengua: Se trata de un sistema estructurado, puesto que posee un conjunto de reglas; la interlengua es también variable en la medida en que sus reglas no son constantes. Es un sistema dinámico, ya que está en constante evolución en los estadios sucesivos de la apropiación de la lengua meta. Otro rasgo de la interlengua es su carácter permeable o su permeabilidad, o sea es capaz de sufrir reestructuraciones que permiten el paso de una etapa a otra. Por fin, se trata de un sistema intermedio e individual que caracteriza cada aprendiz.

**Fosilización y sus características:** Selinker (1972:36) define la fosilización como “términos lingüísticos, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa particular se inclinan a mantener en su interlengua con relación con una lengua meta dada sin que importe la edad del aprendiz o la cantidad de instrucción que reciba”. Dicho de otra manera, y según palabras de Otero Brabo (2004:30), la fosilización puede definirse como “una inestabilidad que convive con otras que ocupan el mismo paradigma, pero que se les impone y las elimina, manteniéndose como un elemento fijo ya en la etapa de la estabilización de la interlengua”. Por otra parte, según Otero Brabo (2004:31), además del estancamiento del flujo evolutivo de la interlengua, puede haber un proceso de regresión, cuando estructuras que parecían erradicadas vuelven a surgir en las situaciones en las que el aprendiz se enfrenta a asuntos difíciles y nuevos que exigen esfuerzo intelectual, o cuando se encuentra en estado de ansiedad o de excitación.

Asimismo, la fosilización se caracteriza por ser una producción desviada de la lengua meta, fruto de las reglas creadas por la interlengua del aprendiz, en un estadio en que ya no se produce la variabilidad. Sin embargo, esta fosilización puede, en función de futuras experiencias en la lengua meta, de la motivación y de otras variables, recuperar la variabilidad en un movimiento que indica “la descongelación y consecuentemente, el avance de la interlengua” Otero Brabo (p.32).

En cuanto a las causas de este fenómeno, Selinker (1972:37) apunta cinco procesos psicolingüísticos centrales que actúan en la interlengua, y que pueden llevar a la fosilización: La transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua meta, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico en la lengua meta. A estas causas, Corder (1981:74) añade otra posible causa que sería “la falta de motivación” del aprendiz para perfeccionar o elaborar su sistema. En efecto, para este autor (op. Cit.), la “elaboración progresiva del sistema” de la interlengua del aprendiz es la respuesta a su necesidad de desarrollo para efectuar tareas comunicativas cada vez más complejas. De ahí que es imprescindible mantener el interés del aprendiz haciendo que haya un insumo relevante y una carga informativa nueva en cada momento; todo esto hará avanzar el aprendiz en su dominio de la lengua meta.

**El error- el error a nivel oral:** Por lo general, la mayoría de los autores<sup>1</sup> cuyas investigaciones se enmarcaron dentro del análisis de errores reconocen y definen el error lingüístico como una desviación o como el hecho de apartarse. A la pregunta de saber de qué se desvía o de qué se aparta, Ancil (2010) contesta que se aparta de la norma. A este propósito, distingue dos (2) tipos de desviaciones de la norma lingüística (es decir, la norma fonética-fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica) en una lengua determinada. Por otra parte, es también una desviación de una forma esperada o utilizada habitualmente por los locutores nativos de una lengua dada. Esta segunda desviación se refiere explícitamente al aspecto pragmático, contextual o situacional en la identificación y concepción de la noción de error. De ahí que es sumamente importante tener en cuenta la noción de contexto comunicativo a la hora de definir el error. A este respecto, Ancil (2010 :76) explica : « une forme linguistique acceptable dans un contexte peut être inacceptable dans un autre. Par conséquent, la notion de contexte devra apparaître dans notre définition [de l'erreur] ».

Además, importa distinguir el error de lo que Ancil (2010:71) llama « comportement langagier ». Para él, esta noción remite a un proceso cuya consecuencia es el error, lo que viene a decir, al revés, que el error es el resultado de este comportamiento lingüístico. Así que Ancil (op. Cit.) nos aconseja que la concepción y la definición del error hayan de centrarse en el resultado, es decir, en el error más que en los procesos que hayan producido este error.

## MÉTODO Y OBTENCIÓN DE DATOS

**Los informantes:** Los informantes son estudiantes de primer, segundo y tercer año de diplomatura (o sea el primer ciclo) de la Universidad F.H.B. La pasión por la lengua y la afición por la misma (realidades que caracterizan muy a menudo a los recién llegados) justifican su disponibilidad y su voluntad para participar con gusto en tal encuesta. Además, pensamos que los estudiantes de este ciclo son los que más necesitan ayuda para realzar su nivel de lengua oral. (Esto no significa que los demás no la necesiten). Asimismo, han sido elegidos de manera aleatoria y sobre todo, por su disponibilidad y su propia voluntad de participar en la encuesta. Hemos encuestado a 15 estudiantes, con cinco (5) estudiantes por nivel de estudio. De estos informantes, 10 son chicos y 5 son chicas.

<sup>1</sup>Legendre (2005), James (1998), Debysers et al. (1967). estos autores han sido citados por Ancil (2010).

**Corpus:** Para nuestro análisis, hemos procedido de dos maneras para recoger los datos. Como la presente reflexión cuestiona las producciones orales de algunos informantes marfileños, en un contexto formal, hemos grabado sus intervenciones orales durante la clase (consideramos formal este contexto) y hecho lo mismo en otro contexto relajado, muy espontáneo; o lo que es lo mismo, cuando discutían con amigos o con nosotros. La grabación se hizo con dos móviles Orange Dive 71 y Infinix hot 4.<sup>2</sup> Fue durante una clase de expresión oral<sup>3</sup> durante el año académico 2017-2018. En el último proceso las grabaciones se hicieron de manera discreta. Los informantes no sabían que estábamos grabando lo que decían. Tampoco sabían que estas grabaciones servirían para algún trabajo de investigación. Este segundo caso aminora el grado de estrés, de vergüenza de los informantes y la actitud formal que podrían adoptar en la primera grabación; lo cual favorece, por consiguiente, el análisis de los errores orales «sistemáticos», o lo que es lo mismo, los que ponen de manifiesto, realmente, la competencia oral de los informantes.

**Análisis de los datos:** Utilizamos el método descriptivo y una perspectiva crítica. Este método consiste en describir o hacer una radiografía de la producción oral de los informantes. Eso, nos permitirá poner de manifiesto los aspectos más característicos de la interlengua oral de estos informantes. Analizamos los datos obtenidos a partir de una perspectiva lingüística y didáctica, es decir, mostraremos los rasgos lingüísticos relevantes en la interlengua oral y sus implicaciones didácticas (en un proceso de aprendizaje/adquisición). Muy concretamente, se tratará de analizar y entender no sólo la competencia oral de los informantes mediante sus rasgos más característicos, sino también y sobre todo, de ver en qué medida puede facilitar, hacer posible y mejorar esta competencia oral para los propios aprendices. De esta forma, la perspectiva didáctica de análisis de la interlengua oral de los informantes constituirá unas bases didácticas en cuanto a la adaptación de los materiales didácticos y, pedagógicas para los docentes para saber lo que deben hacer concretamente con miras a ayudar a los aprendices y a fomentar su competencia comunicativa oral.

**Presentación de los resultados:** El análisis de los datos empíricos (de las grabaciones de las producciones orales de los informantes) nos ha permitido llegar a los resultados que presentamos a continuación. Cabe señalar que los ejemplos que aparecen son los más recurrentes, pues los más significativos en la muestra.

**A nivel de los rasgos lingüísticos:** Desde un punto de vista lingüístico, notamos las faltas gramaticales tales como las confusiones en el empleo de los verbos ser/estar; los errores en cuanto al uso de las preposiciones como a/en; por/para, la alternancia de código (uso del francés), los fenómenos fonéticos y fonológicos tales como el uso de la vibrante múltiple en vez de la simple o viceversa y el fenómeno del

seseo. Se perciben igualmente algunos errores de conjugación, (como digamos..., ¿cómo decirlo?), como decimos...).

**A nivel de los rasgos prosódicos:** Los rasgos prosódicos que más caracterizan la interlengua oral de los informantes son los siguientes: las largas pausas, la altura de la voz, las repeticiones de vocales al principio y al final de las palabras. Los cortes (tengo que preguntar...preguntarte...preguntarle...) y los recortes iniciales y finales (avan...avan...avanzar), el alargamiento de las vocales finales (hablaaaaa). También los informantes tienden, muy a menudo, a bajar la voz cuando hablan.

**A nivel de los rasgos discursivos/pragmáticos:** En cuanto al aspecto pragmático, importa resaltar las siguientes características de la interlengua oral de los encuestados. Observamos la relajación y la simplicidad en el discurso (con el uso abundante de la expresión “hay que...”) o el uso frecuente de la expresión “bueno, bueno” o “vale..., vale...” para dar su acuerdo, el uso de vulgarismos, las risas para dar y también para tomar el turno de palabras al interlocutor, las dudas en el contenido semántico de su mensaje, los bloqueos en el hilo del discurso, el uso abundante de onomatopeyas (ah, eh, ouh..., anh..., hein..., ohhh..., euh..., hum... uhm...anh...anh). El locutor ayuda para completar la idea del interlocutor, a veces acompañado por gestos. Muchas veces los locutores hablan al mismo tiempo; lo que dificulta la comprensión entre ambos. Gritan tanto para expresar su desacuerdo como para manifestar su asco o su molestia acerca de una idea o de un comportamiento. Además, ocurre que uno no deja el tiempo al otro para dar su punto de vista. Las correcciones son tan repetitivas entre los locutores hasta tal punto que resulta casi imposible para cada uno completar su discurso. Puede ocurrir que uno se burle del otro cuando éste comete errores o cuando hay vacíos comunicativos. Se perciben, muchas veces, algunas reconstrucciones de frases para dar mejores aclaraciones a las ideas precedentes por parte del propio locutor. En definitiva, se nota también muchas explicaciones, muchos detalles, los dos o tres locutores hablan al mismo tiempo. Ocurre que los interlocutores reciban, a veces, ánimo para que uno pueda seguir su razonamiento. Las repeticiones y el tartamudeo forman parte de esta interminable lista (no...no...no...no...; sí..., sí..., síiiiiii, a ver... a ver... a ver...).

**Interpretación y discusión de los resultados:** Cuando echamos un vistazo a la clasificación de los rasgos característicos (lingüísticos, prosódicos y discursivos/pragmáticos, de la interlengua oral de los informantes, nos damos cuenta, a primera vista, de que la interlengua oral de los estudiantes marfileños se caracteriza en su gran mayoría por su aspecto discursivo y pragmático por ser los más numerosos. Esto implica que, para estos aprendices, lo que más importa, lo esencial es el aspecto comunicativo. Lo demás (las faltas, sobre todo) es secundario aunque lo consideramos bastante importante para recibir una atención didáctica. Al nivel lingüístico, notamos que los errores gramaticales que aparecen en las producciones escritas se encuentran también en las producciones orales de los informantes. La consecuencia de este fenómeno es que al corregir estos errores en un aspecto u otro (oral o escrito) influirá sistemáticamente en el otro aspecto. La mayoría de los elementos prosódicos y algunos de los rasgos discursivos y pragmáticos que caracterizan la interlengua oral de los informantes son típicos del aspecto oral en el aprendizaje de

<sup>2</sup> Utilizamos dos móviles para anticipar problemas técnicos de grabación para seguir la grabación cuando uno de los móviles esté incapacitado para grabar por cualquier razón que sea. También por no tener otros aparatos más sofisticados nos hemos contentado con estos que consideramos relativamente aptos para esta tarea si nos referimos a la cualidad de la grabación.

<sup>3</sup> Elegimos la clase de expresión oral porque como lo indica la denominación de esta clase sirve para promover el aspecto oral del aprendizaje de la lengua. Además, durante esta clase los profesores insisten mucho en la comunicación oral por parte de los aprendices dando la palabra a la gran mayoría de los estudiantes.

una lengua extranjera. Se trata de, entre otros de los cortes, los recortes y los alargamientos iniciales o finales de las vocales.

La medición del tiempo durante las grabaciones nos ha permitido notar que la duración de las conversaciones de los cinco (5) informantes del primer curso oscila entre cero (0) segundo y dos (2) minutos. La de los cinco (5) informantes del segundo curso varía entre cero (0) segundo y 3,8 minutos. Y la de los informantes del tercer curso oscila entre cero (0) segundo y diez (10) minutos. En el aula, el contexto formal influye en la comunicación de los informantes. Las respuestas son cortas. No son detalladas. Los informantes tienen respuestas precisas con pocas aclaraciones. Esto no quita la presencia de los errores gramaticales. Tampoco aminora la presencia de algunos elementos prosódicos tales como los alargamientos y las repeticiones. Fuera del aula, notamos otra realidad que difiere del contexto formal del aula. Por tanto y naturalmente, el discurso es espontáneo y simple. Esta espontaneidad y esta simplicidad se traducen por el empleo de vulgarismos, de la alternancia de código (uso del francés), de las risas y de las burlas. De esta forma, podemos afirmar que el contexto espontáneo y relajado es un factor esencial y estimulante para posibilitar y enmarcar el contexto discursivo para los aprendices. O, lo que es lo mismo, el contexto no formal aminora el estrés, la vergüenza u otros factores personales que podrían tener los aprendices a la hora de hablar en español.

La abundancia de los elementos discursivos y pragmáticos en las producciones orales de los informantes en comparación con los rasgos lingüísticos, por ejemplo, atestiguan un deseo afirmado y manifiesto de comunicarse y de expresarse en español. Así que, podemos afirmar que tanto en el aula como fuera de ella, la voluntad de comunicarse en español es una realidad positiva que merece ser fomentada y animada por el entorno (los demás compañeros) y por los docentes. Resulta casi normal notar los vacíos comunicativos, las repeticiones, las onomatopeyas, los tartamudeos en un discurso oral en contexto espontáneo. Lo que, al contrario, podría resultar problemático es su uso abundante e inexplicado en un discurso con poca duración, sobre todo, cuando creemos que se deben a factores como la falta de vocabulario o el hecho de no tener argumentos o informaciones sobre el tema debatido. Esta situación es frecuente en las producciones de los informantes del primer año.

En cuanto a la duración de las diferentes producciones orales en los distintos niveles de estudio, se observa que los informantes del segundo y del tercer curso consiguen mantener una conversación durante tiempo relativamente largo (hasta 10 minutos). Su nivel de estudio, con los conocimientos que esto implica y sus experiencias más consecuentes explican esta situación. Los estudiantes del primer curso son, en cierta medida, principiantes en el aprendizaje universitario del español como lengua extranjera. Por tanto, necesitan más motivación personal y exterior (de los delanteros, de los docentes). Por haber notado cierta fluidez en algunas conversaciones y otras que duran largo tiempo en el contexto espontáneo, proponemos que se transfiera el ambiente espontáneo en el aula, es decir que se haga que la situación comunicativa oral del aula se parezca al contexto fuera de ésta. En las clases dirigidas o en los trabajos dirigidos (T.D.) que constan de un número reducido de estudiantes, la posibilidad de dar la palabra a cada estudiante puede ser considerada y tiene que ser efectiva.

Por otra parte, la idea de dar la posibilidad a los nativos españoles de impartir las clases de expresión oral es sumamente relevante. Sin embargo, cuando no es el caso, los docentes no nativos tienen que esforzarse para hablar en español durante las clases. Este hecho es una verdadera fuente de inspiración y de motivación para los aprendices. Pese a estas críticas sobre la interlengua oral de los informantes, conviene precisar que, dentro de la muestra, algunos informantes en cada nivel de estudio (primer año, segundo año y tercer año) tienen la posibilidad de mantener claramente y con fluidez una conversación. Uno de los objetivos de esta radiografía de la producción oral de estos informantes es posibilitar y ayudar a los estudiantes a comunicar en español y animar, por otra parte, mediante consejos y acciones didácticas, a los que intentan expresarse en esta lengua. Así que pensamos que los informantes que consiguen expresarse convenientemente deben ser una referencia, un apoyo para los demás. Pueden dar las claves pedagógicas, sus estrategias, sus técnicas a sus compañeros para que estos últimos se inspiren de esto. En el aula, los estudiantes que se esfuerzan por comunicar en la lengua que se aprende pueden convertirse en materiales didácticos y pedagógicos para los docentes para animar a los demás.

### Conclusión

La reflexión que hemos llevado a cabo trata la comunicación oral de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Félix Houphouët Boigny Costa de Marfil) en el marco de un proceso de aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera. Nuestro propósito era de poner de relieve las características de la interlengua oral de estos aprendices para, finalmente, proponer algunas soluciones con miras a superar las dificultades que podrían encontrar. De esta forma, hemos notado como resultados más sobresalientes, que la interlengua oral de los informantes se caracteriza más por el aspecto pragmático y discursivo en comparación con sus rasgos lingüísticos (gramaticales) y prosódicos (suprasegmentales). Además, nos hemos dado cuenta de que los aprendices con un nivel de estudio avanzado consiguen mantener conversaciones durante largo tiempo. Por último, observamos que los contextos comunicativos (en el aula o fuera de ella) tienen una gran incidencia en la conducta comunicativa de los aprendices. A este respecto, futuras investigaciones podrían contrastar sistemáticamente las diferentes conductas y los diferentes resultados comunicativos en ambos contextos para adaptar las realidades espontáneas extra aula al contexto muy formal en el aula.

### REFERENCES

- Anctil, Dominic 2010. *L'erreur lexicale au secondaire : analyse des erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>ème</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale des enseignants du Français*, thèse doctorale, Université de Montréal.
- Corder Pit 1981. *Errors analysis and interlanguage*, London, Oxford university press
- Debyser, Francis y al. 1967. « La linguistique contrastive et les interférences » en *Langue française*, n°8, pp.31-62
- Dubois, Jean et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- Fernández LÓPEZ, Sonsoles 1995. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera » en *Didáctica*, n°7, Madrid, pp.203-216.

- Galligani, Stephanie 2003. « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », en *Linx*, n°49, pp.141-152.
- James, Carl 1998. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*, London, Longman.
- Legendre Renald 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3è ed., Montreal, Guerin.
- Pavón Arcos, Ester María 2009. *Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, Thèse doctorale, Madrid, Universidad complutense de Madrid.
- Santiago Gargallo, Isabel 1999. « Los últimos años de la enseñanza del español como lengua extranjera en España. Un compromiso con el futuro », in *ASELE*, Actas IV, pp.94-108
- Selinker, Larry 1972. « Interlanguage » in *Iral*, n°3,
- Otero Bravo, María 2004. Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español, Asele, Málaga.

\*\*\*\*\*