

Conceptualizaciones acerca de la interlengua en la etapa básica del aprendizaje de inglés como lengua extranjera: la experiencia de Uruguay.

Gretel Arrarte¹
Andrea Rivero²

Resumen

El artículo se propone presentar las características de la interlengua en los estudiantes de escuelas públicas, con enseñanza presencial de inglés en el Uruguay. Se parte de una aproximación a la interlengua como sistema lingüístico, utilizando categorías de análisis que provienen de la psicolingüística, para luego esbozar una forma posible de intervención docente. Si bien el tratamiento de la interlengua puede resultar controversial, este trabajo pretende dar una mirada fundada sobre la cuestión, que se construye como producto reflexivo de la práctica en escuelas, así como también del desarrollo profesional de los docentes de aula. Se propone como insumo a ser considerado por docentes de otras lenguas extranjeras en su práctica profesional con niños.

Palabras clave: error - fosilización - interlengua - interlingüístico - intralingüístico

Abstract

The purpose of this article is to present the characteristics of the interlanguage in students of public schools, with face-to-face teaching of English in Uruguay. It starts with an approach to interlanguage as a linguistic system, using categories of analysis that come from psycholinguistics, and then outlines a possible form of teacher intervention. Although the treatment of interlanguage can be controversial, this paper aims to provide a well-founded view on the issue, which is constructed as a reflective product of the practice in schools, as well as of the professional development of classroom teachers, and is proposed as an input to be considered by teachers of other foreign languages in their professional practice with children.

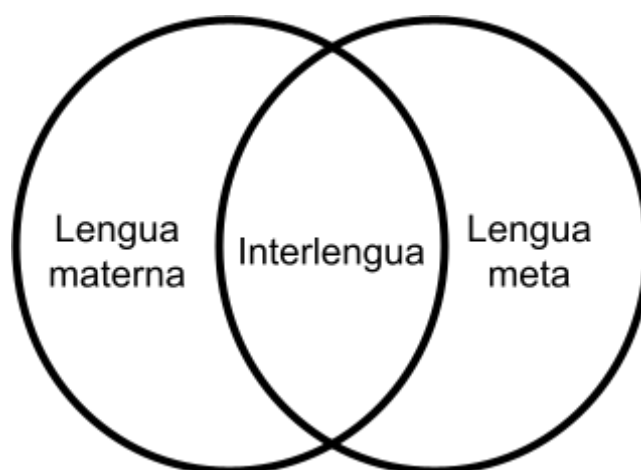
Key words: error - fossilization - interlanguage - interlinguistic - intralinguistic

¹ Maestra y profesora de inglés. Licenciada en Ciencias de la Educación opción investigación (FHCE-UDELAR). Maestranda en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UDELAR). Coordinadora de inglés (DGEIP)

² Profesora de inglés en DGEIP y CFE. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Lingüística (FHCE-UDELAR).

¿Cómo se caracteriza la *interlengua*?

Las consideraciones acerca del error en lenguas extranjeras han variado en el tiempo. Hasta hace algunas décadas, el error fue considerado como un elemento indeseable que era signo de alguna debilidad del aprendiente y por tanto debía ser eliminado a través de arduos ejercicios gramaticales que comprendían extensivas conjugaciones verbales, repeticiones de formas correctas de la lengua de manera aislada y descontextualizada, entre otras modalidades. Esa época fue marcada por la predominancia de la psicología conductista que valoraba únicamente las manifestaciones observables del individuo. A partir de fines de los 60 y 70, con las contribuciones de Corder y Selinker en el campo de la psicolingüística, se comienza a jerarquizar la actividad psicolingüística del aprendiente en el procesamiento del input el cual no siempre se representa con elementos observables. Esta actividad cerebral que tiene lugar en el individuo que aprende una lengua distinta de la materna dio lugar a las conceptualizaciones sobre la interlengua. En efecto, fue Corder (1971) el primer investigador en describir esta actividad interna denominándola *dialecto transicional* y más adelante Selinker (1972) quien designó el fenómeno con el nombre *interlengua* que alude a un campo producto de la intersección entre la lengua materna y la lengua meta.



Por otra parte, Nemser (1971) introduce el término *sistema aproximado* que refiere a la idea de estructura de cualquier lengua no nativa cuya característica es la de ser desviante con respecto a la lengua objeto y hacer propios elementos de la lengua materna.

A continuación, describimos brevemente las características de estos conceptos. Para Corder (1971) el *dialecto idiosincrásico* parte de una base lingüística, es decir, refiere a gramáticas que comparten reglas con otras gramáticas pero tienen a la vez reglas propias específicas del hablante. Lo analiza en etapas: una descriptiva de todas las oraciones, otra de identificación de la gramática basada en equiparaciones bilingües y una tercera de explicación de cómo se llega a construir la *gramática del dialecto transicional* (interlengua para Selinker). Las dos primeras denotan aspectos lingüísticos mientras que el tercero describe un aspecto psicológico (interferencia de la lengua materna en la L2³, procesamiento de datos y formación de hipótesis). Al último lo describe como no voluntario, no patológico y con su propia gramática. Abarca a quienes aprenden una L2. El lenguaje poético (desviación voluntaria), el lenguaje infantil (aún no son hablantes de ningún dialecto social) y el lenguaje de los afásicos (no voluntario pero patológico) no serían ejemplos a considerar en este trabajo.

Para Selinker (1972) la *interlengua* se explica a partir de procesos de la estructura psicológica latente. Es decir, esos procesos se activan al tratar de producir o entender oraciones en la segunda lengua. Es un *sistema independiente a la L1⁴ y LO⁵*. Los procesos activos serían: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización de las reglas de la LO. La combinación de estos activa mecanismos que producen la competencia IL⁶ fosilizada en relación a una LO dada sin tener en cuenta la edad o entrenamiento del hablante.

Para Nemser (1971), el *sistema aproximado* (La) refiere a cualquier lengua no nativa, la L2 de un adulto en particular. Pertenece a un grupo concreto (a diferencia

³L2: segunda lengua

⁴L1: primer lengua

⁵LO: lengua materna

⁶IL: interlengua

de Corder (1971), que dice que puede o no reflejar el comportamiento de un grupo social) que forma una comunidad dada (el habla de los inmigrantes). Tiene *estructura gramatical y sonidos propios* que no existen en la LM⁷ o LO. Las funciones de las lenguas en situación de contacto serían: LO, la lengua en la que se intenta la comunicación, LM la lengua de origen y la fuente de interferencia y La el sistema lingüístico desviante. Nemser (1971) sugiere estudiarlo en sus propios términos, independientemente de la L1 y la LO.

Desde estas perspectivas, el error pasó a ser una característica normal de todo aprendiz y hasta deseable por su potencial pedagógico. Podemos afirmar que los resultados de investigación influyeron no sólo en la concepción del error, sino también en la concepción del hablante como sujeto de la educación visualizando una noción constructiva del fenómeno de la interferencia.

Consultamos la definición del término *interlengua* según el Diccionario Cervantes de términos clave de LE⁸:

Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermedio* (R. Porquier, 1975).

El concepto de la *variabilidad de la interlengua* ha dado origen a numerosos estudios. A grandes rasgos, la bibliografía existente sobre el tema distingue entre variación sistemática y variación libre. La variación sistemática se produce como resultado de la influencia de factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico. En cambio, la variación libre se da cuando el aprendiz hace un uso no sistemático y arbitrario de dos o más formas en un mismo contexto discursivo, y tales formas desempeñan la misma función y se utilizan en tareas que requieren iguales condiciones de procesamiento.

⁷ LM: también LO

⁸ LE: lengua extranjera

Durante los años 70 del siglo XX se desarrolló la teoría o hipótesis de la interlengua, último eslabón de una misma cadena iniciada a principios de los años 50 del mismo siglo con el *análisis contrastivo*, seguido posteriormente, a finales de los años 60, por el *análisis de errores*. El objetivo de los estudios que se realizaban sobre la interlengua consistía en analizar y describir la lengua del estudiante en su totalidad. Se propusieron varios paradigmas teóricos para llevar a cabo su análisis a través de los cuales resultó posible caracterizar el *sistema lingüístico* empleado por el aprendiente y hacer hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. De este modo se inició el estudio de las *estrategias de comunicación*. Finalmente, estas descripciones han dado paso a la investigación de la *adquisición de segundas lenguas*, que se adhiere a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos diversos.

¿Qué implicancias tiene en el contexto de enseñanza?

En la enseñanza de la lengua meta y en consideración de las manifestaciones de los estudiantes se ha difundido entre los profesionales la idea de la interlengua como una etapa en el proceso de adquisición de la LE. Efectivamente, como la interlengua tiene sus manifestaciones en la dimensión expresiva (tanto en la oralidad como en la escritura) se ha difundido esta concepción que tiene como componente fundante la psicología conductista. Dicho enfoque psicológico predominante en la enseñanza de las lenguas hace algunas décadas, promovió el análisis de manifestaciones observables y cuantificables desde una mirada que ignoró los procesos psicolingüísticos preexistentes en el aprendiz desde el nivel del pensamiento. Así se conformó la noción de interlengua como etapa posterior al período silencioso de los hablantes en el que los estudiantes demuestran capacidad de comprensión del input recibido pero aún no están en condiciones de proficiencia lingüística para exteriorizar sus ideas en la comunicación tanto oral como escrita.

En la actualidad y como consecuencia de las investigaciones psicolingüísticas contemporáneas, la interlengua se percibe como una zona de intersección entre ambas lenguas que da lugar al establecimiento de relaciones conceptuales, inferencias y asociaciones que son únicas en cada individuo pero que revisten ciertas características comunes entre hablantes de la misma lengua materna con similar contexto de aprendizaje. Otro rasgo característico de la interlengua es su

variabilidad; los estudios contemporáneos sobre adquisición/aprendizaje⁹ de LE coinciden en concluir que las manifestaciones interlingüísticas cambian a lo largo del proceso fruto de los efectos de la enseñanza pero también de cambios maduracionales de orden cognitivo que afectan las concepciones del aprendiz sobre el objeto de conocimiento.

En consecuencia, es deseable que el docente de lengua se proponga investigar la naturaleza del error en sus alumnos buscando regularidades significativas que sirvan de insumo para la elaboración de un plan de acción en el que se desarrollen estrategias específicas de enseñanza para contribuir a superar los errores.

Una mención especial desde esta perspectiva diagnóstica constituye la fosilización de los errores. Cuando un error persiste en el tiempo a pesar de las horas de instrucción y la intervención docente reiterada, podemos decir que estamos ante un error fosilizado. Este concepto que puede resultar algo flexible y hasta controversial, ayuda a valorar la dimensión del error para poder acercarnos a la implementación de estrategias compensatorias, que pueden ser del orden de lo individual, dependiendo de los sujetos con los que interactuamos. Los errores fosilizados son altamente difíciles de superar y en su mayoría persisten aún frente al autocontrol del estudiante, hasta etapas intermedias o avanzadas del aprendizaje.

La categoría de error fosilizado tiende a describir un tipo de error que emerge aún en hablantes proficientes de la lengua. Vazquez (2010) señala a los errores transitorios por oposición a aquellos que se fosilizan argumentando que se caracterizan por su inestabilidad, es decir la falta de persistencia en el mismo error, dando cuenta de una evolución en proceso.

Corresponde en este sentido hacer una distinción que aparece muy claramente expresada en el Marco Común Europeo, entre errores y faltas o “deslices” que cualquier hablante puede tener aún a elevados niveles de proficiencia lingüística o incluso en su lengua materna.

Los *errores* son debidos a una *interlengua*, representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado

⁹La diferencia entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* son tangenciales al contenido de este artículo.

características distintas de las normas de L2. Las *faltas*, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias. (Marco Común Europeo, Cap 6)

Esta distinción pone el foco en la naturaleza de la representación del hablante como usuario de la lengua y permite un abordaje de las situaciones de enseñanza en forma más individualizada atendiendo a las subjetividades presentes en el aula. En el aula de LE la consideración del error tiene lugar en un campo de intercambios regulares de comunicación efectiva en los cuales la producción del error puede eventualmente constituirse en un obstáculo para la comunicación. En ese caso, la intervención docente en forma temprana puede significar que un error no logre estabilizarse como tal para conformarse como formación fosilizada sostenida a través del tiempo.

Por el contrario, una falta o desliz puede ser simplemente resultado de una falta de atención o de concordancia en el fluido del mensaje que se desea transmitir, lo cual en la mayoría de los casos puede ser autocorregido por el hablante. Normalmente las faltas significan una incorrección que en algún sentido se aparta de la norma pero que no se constituye en un obstáculo para la comunicación. También debe considerarse que en el caso del habla, el contexto comunicativo y la implementación de gestos tienden a apoyar la comprensión del mensaje verbalizado, disminuyendo la posibilidad de una incomprensión.

¿Cómo diferenciar los errores?

De una aproximación primaria al análisis de los errores podríamos decir que es posible clasificarlos entre *errores interlinguales* y *errores intralinguales*. Los errores interlinguales son producto de la relación entre ambas lenguas (la lengua materna y la lengua meta) en el procesamiento del input que recibe el hablante. A esta relación por demás compleja en la que intervienen elementos que pueden dar cuenta de una interferencia lingüística tanto positiva como negativa, se le agrega en situaciones específicas la interacción subjetiva con otras lenguas aprendidas con anterioridad.

Por el contrario, los errores intralinguales surgen a partir del procesamiento del input en la propia lengua meta, incluyendo de esta forma las reflexiones metalingüísticas de las cuales el hablante puede ser más o menos consciente. Estos errores reflejan hipótesis que se construyen más acertadamente o lejanamente de los patrones de la lengua estándar y dan cuenta de concepciones subjetivas en relación a los principios reguladores de la lengua objeto de aprendizaje.

Otra aproximación complementaria taxonómica respecto de los errores es su clasificación por la naturaleza misma del error, según la dimensión lingüística en cuestión. Desde este abordaje diríamos que la naturaleza del error puede ser: semántica, sintáctica, morfológica, fonológica o pragmática.

La Dra. Graciela Vazquez (2010) introduce la clasificación entre errores individuales y colectivos que reviste un carácter sustancial para la toma de decisiones docentes. Al respecto dice:

Los errores INDIVIDUALES son los que caracterizan la interlengua de un hablante no nativo en particular. Suelen ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas pero, con mayor frecuencia, resultan de la tendencia a experimentar con la lengua extranjera. Son muy similares a los que producen los niños en el proceso de adquisición de la lengua nativa. Revelan claramente la internalización de reglas que corresponden al perfil de la lengua extranjera. Son idiosincrásicos y desaparecen por sí mismos. (Vazquez, 2010, p. 164)

En contraposición a estos, los errores colectivos caracterizan a un grupo de estudiantes y nos interpelan acerca de los procedimientos, estrategias y técnicas de la enseñanza.

A continuación se presenta una muestra para ser analizada en función de la taxonomía de Alexopoulou (2010).

Right now, i'm wearing champions, a pant grey, socks black, a sweater blue and a dark jacket color green.

Don't like orange and yellow. I like T-shirts and i don't like normal pants.

My favorit is clothes of football because they go with everything.

Too I like violet T-shirt for Defensor.

Usually I use sweater but is so cold in winter.

What I don't like is short clothes and closures.

I like to make the colors go together.

My mother she hate me wearing olds clothes but I love it.
And your clothes?

Producción idiosincrásica	Clasificación de los errores		Explicación/Observaciones
	Criterios 1 y 2	Clasificación	
"i'm"	1.Descriptivo	Elección falsa.	El error proviene del uso de la minúscula en los pronombres personales del español por interferencia de la lengua materna en el inglés. Sin embargo, como el texto fue producido en las XO y no se repite el error en la muestra, podría tratarse meramente de un error de uso informático.
	2.Etiológico	Interferencia de la L1.	
	Error morfológico de carácter interlingual.		
"champions"	1.Descriptivo	Forma errónea.	Este error que supone una adaptación del vocablo "champions" del español a esta altura de la instrucción podría estar fosilizado ya que el estudiante seguramente recibió como input diversas maneras de nombrarlos en inglés, según las variantes regionales ("sneakers", "tennishoes", "sand shoes", etc).
	2.Etiológico	Interferencia de la L1.	
	Error semántico de carácter interlingual.		
"sweater blue"	1.Descriptivo	Colocación falsa.	La colocación del adjetivo siguiendo al sustantivo corresponde a una clara interferencia del

	2.Etiológico	Interferencia de la L1.	español en la LE. El estudiante sin embargo no comete siempre el mismo error (ej: dark jacket) por lo cual se ve que es un conocimiento transicional que está en vías de corregirse.
	Error sintáctico de carácter interlingual.		
“a pant”	1.Descriptivo	Elección falsa.	El uso del singular en vez del plural en este caso configura un error frecuente (como en el caso de “shorts”) que proviene de la interferencia lingüística con la L1 ya que en español rioplatense diríamos “el short” y “el pantalón”.
	2.Etiológico	Interferencia de la L1.	
	Error morfológico de carácter interlingual.		
“Don’t like”	1.Descriptivo	Omisión	La omisión del sujeto en la oración constituye una simplificación que en realidad también da cuenta de una interferencia con la L1 ya que en español es frecuente y hasta deseable omitir el sujeto ya que está dado en la desinencia del verbo y puede extraerse también del contexto.
	2.Etiológico	Simplificación	
	Error morfológico de carácter interlingual.		
“favorit”	Descriptivo	Omisión	La omisión de la “e” final es una simplificación que proviene de reproducir estrictamente los fonemas que suenan en la LE.
	Etiológico	Simplificación	
	Error morfológico de carácter intralingual.		
“Too I like violet”	Descriptivo	Colocación falsa	Se trata de un error sintáctico de anteponer el adverbio que se produce al realizar una traducción literal palabra por palabra (“también me gusta el violeta”) como lo diríamos en español.
	Etiológico	Traducción literal	
	Error sintáctico de carácter interlingual.		
“ I use”	Descriptivo	Elección falsa	El uso de “use” en vez de “wear” es frecuente en hispanoparlantes por la interferencia de la L1. Obsérvese

	Etiológico	Interferencia de la L1	que es un error no repetido en el texto por lo cual el mismo autor sería capaz de autocorregirse.
	Error semántico de carácter interlingual.		
“closures”	Descriptivo	Elección falsa	El autor del texto prefirió la palabra “closures” para referirse a los cierres de las prendas ya que es la que conoce en vez de “zipper”. Con frecuencia los docentes comparten la agenda del día y la palabra “closure” la conocen como cierre de la clase. De allí se comprende esta asociación errónea que proviene de la interferencia con la L1.
	Etiológico	Interferencia de la L1	
	Error semántico de carácter interlingual.		
“Make the colors go together”	Descriptivo	Forma errónea	Esta expresión de circunloquio refleja una estrategia de evasión, ya que el autor del texto supuestamente ignoraba el vocablo “match” y dio un giro para cumplir con su necesidad comunicativa.
	Etiológico	Evasión	
	Error pragmático intralingual.		
“My mother she”	Descriptivo	Adición	La adición del pronombre en este caso redundante con el sujeto constituye un error intralingual vinculado con la hipercorrección en la LE. Cuando el alumno incorpora la necesidad del sujeto en la oración a veces lo hace de esta manera redundante.
	Etiológico	Hipercorrección	
	Error morfológico de carácter intralingual.		
“she hate”	Descriptivo	Forma errónea	La incorporación de la terminación “s” para las formas verbales de tercera persona en presente del inglés es difícil de adquirir por una aplicación incompleta de la regla con relación a la conjugación con otros pronombres..
	Etiológico	Aplicación incompleta de las reglas.	
	Error morfológico intralingual.		

"olds clothes"	Descriptivo	Adición	El agregado de la "s" del plural en los adjetivos en inglés proviene de la interferencia con la L1 ya que los adjetivos en español admiten género y número. Obsérvese que el mismo error no se repite en todos los casos en el texto.
	Etiológico	Interferencia de la L1	
	Error morfológico interlingual.		

¿Cómo tiene lugar esta relación dialéctica teoría/práctica?

Resulta relevante desde la perspectiva docente, conocer las aportaciones de la psicolingüística, así como las contribuciones de otros campos disciplinares como la sociolingüística y la pragmática entre otros, en cuanto al tratamiento del error. No obstante ello, y por circunstancias epistemológicas elementales, no debe esperarse que las mencionadas disciplinas direccionen la actividad didáctica, sino que simplemente sus consideraciones a modo de conclusiones provisionarias servirán para informar sobre determinados aspectos como ideas a tener en cuenta.

En efecto, las diferentes taxonomías que trabajan con la naturaleza del error constituyen una herramienta invaluable que no consiste en etiquetar las dificultades bajo un rótulo, sino que permite reflexionar acerca de la superación del error mediante estímulos apropiados en actividades concretas de aula, habilitando en estadios posteriores la necesaria reflexión metalingüística.

Un elemento interesante a tener en cuenta es el factor de los componentes interlinguales como causa de la mayoría de los errores en la lengua meta para los aprendices en etapa elemental. Esto nos posiciona como docentes en situación de comprender la posible interferencia de la lengua materna en sus rasgos distintivos e implementar actividades de corte reparatorio para contribuir en la superación de los errores.

Otro aspecto que reviste importancia en el seguimiento de los alumnos, son los errores de tipo fonológico, muchos de los cuales tienen su origen en aspectos del desarrollo y por tanto son de carácter evolutivo; por esa razón debieran ser estimados con cierta relatividad dados los aspectos madurativos involucrados.

Existen determinados dispositivos que a la hora de implementar un plan de acción han probado relativa eficacia para la superación del error con niños. Podemos mencionar a modo de ejemplo:

- Actividades de autoevaluación con una pauta
- Actividades de coevaluación entre pares con una pauta
- Propuestas de mejoramiento de textos a nivel colectivo
- Grabaciones de audio/video de los propios alumnos
- Memorización de canciones, poemas y rimas
- Teatro y juegos de roles

Indudablemente, el desarrollo progresivo de la competencia lingüística supone la incorporación de conocimientos y estrategias de aprendizaje que conducen hacia el afianzamiento de la conciencia gramatical en los aprendientes.

Consideraciones finales

La propuesta inicial de desarrollo de este trabajo fue aportar a la reflexión de los colectivos docentes en torno al error en la etapa básica del aprendizaje de LE. Para ello nos servimos de nuestra experiencia en la enseñanza de inglés en escuelas públicas con enseñanza presencial, así como del desarrollo profesional continuo de los docentes en servicio.

Se pretendió poner el foco en la naturaleza del error a través de algunas consideraciones provenientes del campo de la psicolingüística como son el concepto de fosilización y las diferentes taxonomías difundidas en nuestro medio, con la intención de encontrar mediante el análisis de ejemplos reales de producciones infantiles, una vinculación con las prácticas de enseñanza.

Un elemento a tener en cuenta es la intervención temprana para evitar futuras fosilizaciones. En relación a esto hay determinadas prácticas de enseñanza que fuera de todo valor absoluto, tienden a contribuir o a inhibir determinados procesos mentales que sirven de base para la construcción de hipótesis sobre la lengua meta que se formula el sujeto.

En la situación de alumnos en edad escolar (considerados todos ellos en etapa básica) es deseable reflexionar acerca de las limitaciones sobre la capacidad metalingüística que pueden tener dichos aprendices fruto de su propio estadio de desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>
- Baralo, M. (2009). A propósito del análisis de errores. Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, 3, 27-31. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/baralo.pdf
- CV Cervantes Diccionario de Términos Clave ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Fernández López, J. (2014). *Diccionario de Lingüística y ciencias afines*. Recuperado de <http://www.hispanoteca.eu/>
- Fernandez, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera en *Didáctica*, 7, 203-216. Madrid: UCM
- Instituto Cervantes, et al (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. 129-154 Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.L. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (2013). La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o... cómo abordar la hipótesis de interlengua en el siglo XXI. En Guervós, J. S. & González Plasencia, Y. (Eds.), *El español global III*. Congreso Internacional del español en Castilla y León. Junta de Castilla y León, Salamanca, España. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9, 115-123. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. En Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Ed., Vol. 5. (pp. 747-752). Oxford: Elsevier. Recuperado de socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF

Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5, 3, 113-122. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_b.pdf