

SANTOS GARGALLO, ISABEL
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA

ALEXOPOULOU, ANGÉLICA

UNIVERSIDAD NACIONAL Y KAPODISTRÍACA DE ATENAS, GRECIA

METAANÁLISIS DE LAS TESIS DOCTORALES DE ANÁLISIS DE ERRORES EN LA INTERLENGUA ESPAÑOLA
A LO LARGO DE TRES DÉCADAS (1991-2019)

BIODATA

Isabel Santos Gargallo (isantos@edu.ucm.es) es doctora en Lingüística Aplicada y profesora titular de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Dedicada a la lingüística aplicada/ELE, su investigación se centra en el análisis de errores y en las creencias de profesores y alumnos sobre las técnicas reparadoras.

Angélica Alexopoulou (aalexop@spanll.uoa.gr) es doctora en Lingüística Aplicada y profesora titular de Lingüística Aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Su labor docente e investigadora se centra en el análisis de errores, el desarrollo y evaluación de las destrezas escritas, la pragmática, la lingüística del texto y la interculturalidad.

RESUMEN

Esta investigación adopta la metodología del metaanálisis para la compilación y el estudio cuantitativo de un corpus de 95 tesis doctorales en análisis de errores en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, extraídas como datos primarios de las bases de datos Teseo, TDX y Dialnet para el periodo cronológico 1991-2019. El metaanálisis nos permite establecer la trayectoria de esta línea de investigación de acuerdo con unos criterios descriptivos, así como perfilar posibles áreas de investigación futura.

PALABRAS CLAVE: metaanálisis, tesis doctorales, español lengua extranjera, interlengua, análisis de errores

This research adopts the meta-analysis methodology for the compilation and quantitative study of a corpus of 95 doctoral theses on error analysis in the field of teaching-learning of Spanish as a foreign language, extracted as primary data from the Teso databases, TDX and Dialnet for the chronological period 1991-2019. The meta-analysis allows us to establish the trajectory of this line of research according to descriptive criteria, as well as to outline possible areas for future research.

KEY WORDS: meta-analysis, doctoral thesis, Spanish foreign language, interlanguage, error analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años noventa del siglo XX, han sido varios los estudios bibliográficos que han contribuido a trazar la trayectoria investigadora de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) (Losada Aldrey, 1995; Santos Gargallo y Visedo Orden, 1996; Instituto Cervantes, 1997; Santos Gargallo, Bermejo Rubio, Derouiche, Higuera García y Varela Méndez, 1998a; Santos Gargallo *et al.*, 1998b; Baralo Ottonello y Aguado-Orea, 2006; Díaz Guervós, 2010; Blanco Pena, 2019; Hsiao, 2019¹, Lloret Cantero, 2020), de entre los cuales, Hsiao (2019) hace una completa reseña para establecer el estado de la cuestión como preludeo a su investigación. Hay que destacar que tanto en Santos Gargallo *et al.* (1998a y 1998b) como en Blanco Pena (2019) y Hsiao (2019) se incluyen tesis doctorales, que será el tipo de documento objeto de nuestra investigación, ya que creemos que las tesis doctorales vinculadas a una disciplina reflejan en parte el devenir de la misma. De igual manera, Cruz Piñol (2012, 2015) reseña las bases de datos imprescindibles, a partir de las cuales, poder localizar los trabajos académicos del ámbito del ELE y cuya consulta ha sido

necesaria a fin de delimitar las fuentes documentales para esta investigación.

El estudio que aquí presentamos tiene como propósito establecer el estado de la cuestión y la trayectoria de la investigación en análisis de errores (AE) en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en las tres últimas décadas. El corpus² documental objeto de análisis estará delimitado por los siguientes criterios:

- a) Criterio cronológico: 1991³-2019.
- b) Criterio geográfico: España.
- c) Tipo de documento: tesis doctorales.

¹ Nos sentimos en deuda con el artículo de Hsiao (2019) por haber elegido una metodología que ha servido de modelo para nuestro estudio.

² Este corpus recoge, así mismo, dos tesis doctorales no incluidas en las bases de datos y repositorios de referencia, la de Vázquez (1989) y la de Alexopoulou (2005), por su importante contribución a la disciplina.

³ Tomamos 1991 como inicio del periodo cronológico porque es la fecha en la que se presentan las primeras tesis doctorales en análisis de errores e interlengua española –Fernández López (1991), Santos Gargallo (1991)-, y extendemos el estudio a lo largo de tres décadas, tomando como fecha final, 2019.

d) Bases de datos⁴: Teseo⁵, TDX⁶ y Dialnet⁷.

e) Criterio metodológico: análisis de errores.

f) Criterio lingüístico: español como lengua meta.

En las líneas que siguen, vamos a dedicar un apartado a referirnos al marco teórico del análisis de errores y la interlengua; el siguiente a la metodología adoptada en este estudio, el metaanálisis, que se centrará en seleccionar, buscar y localizar las tesis doctorales para, a continuación, clasificarlas de acuerdo con unos criterios descriptivos y, posteriormente, analizarlas. El artículo sigue con la discusión de los resultados y termina con unas conclusiones en las que también se incluirán líneas de investigación futura.

2. MARCO TEÓRICO: EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA INTERLENGUA

Los errores que se producen en la comunicación interlingüística e intercultural de hablantes no nativos (HNN) constituyen una realidad y una constante que se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas, terceras o extranjeras, desde el nivel *acceso* (A1) hasta el nivel *maestría* (C2), dándose en algunas ocasiones el fenómeno de la *fossilización*, al que nos referiremos más adelante, y del que Selinker (2014) llega a decir que la adquisición de

⁴ Además de estas tres bases de datos, que son las fundamentales, hemos encontrado alguna referencia, de forma esporádica, mediante Google Académico y Redined; esta última es una red de información educativa que recoge investigaciones, innovaciones y recursos producidos en España desde 1985 y, por lo tanto, también incluye tesis doctorales.

⁵ Teseo es la base de datos de tesis doctorales de las universidades españolas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que las compila desde 1976.

segundas lenguas no existiría como disciplina si no hubiera fossilización. Así, empezamos a hablar de los errores desde un punto de vista científico en la primera mitad del siglo XX y, en la actualidad, siguen reclamando la atención, a tenor del número de estudios en publicaciones periódicas, de lingüistas aplicados, psicolingüistas, sociolingüistas, etnógrafos de la comunicación y, por supuesto, de los profesores y de los propios alumnos.

El ámbito científico que nos ocupa, el del análisis de errores y la interlengua, tiene su origen a finales de los años sesenta (Corder, 1967; Selinker, 1972) pero no será hasta principios de los noventa cuando los investigadores centren su atención en la interlengua española; de hecho, las tesis doctorales de Vázquez (1989), Fernández López (1991), y Santos Gargallo (1991) son consideradas primigenias y constituyen estudios de referencia. Estas investigaciones se centran en profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje de segundas lenguas y/o lenguas extranjeras, una vez se puso de manifiesto la insuficiencia del conductismo psicológico y del estructuralismo lingüístico, así como la parcialidad de los estudios contrastivos. El objetivo último es que el análisis de los datos empíricos derivados de la producción oral y/o escrita de hablantes no nativos pueda aplicarse en la mejora de los métodos y procedimientos de enseñanza. En este sentido, adelantamos por su importancia, que uno de los parámetros de nuestro análisis se

⁶ TDX (Tesis Doctorals en Xarxa) es un repositorio de tesis doctorales defendidas en universidades catalanas desde 1999, cuyo texto completo puede consultarse en línea.

⁷ Dialnet es un portal para la difusión de la producción científica hispana cuyo funcionamiento se inició en 2001, está especializado en ciencias sociales y humanas y es gestionado por la Fundación Dialnet de la Universidad de la Rioja.

centrará en la existencia o no de reflexión y/o propuesta didáctica en las tesis doctorales que examinamos.

En Corder (1967) los errores son considerados elementos característicos de la lengua o dialecto idiosincrásico que emplea para comunicarse el hablante no nativo; son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir, conlleva la formulación de hipótesis, así como la comprobación o refutación de las mismas; y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto. Siguiendo a Santos Gargallo (1993, 2004), los errores del sujeto que aprende una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) son desviaciones de la norma de la lengua meta, y esa norma incluye tanto aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación. Por lo tanto, los errores tienen que ver con los tres componentes de la competencia comunicativa (MCRE, 2002): lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Sin embargo, resulta frecuente, tanto por parte de profesores como de los alumnos, que se dé prioridad a los que afectan a la competencia gramatical (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2014a; Santos Gargallo y Chaparro, 2014b), lo cual, conlleva un planteamiento reduccionista y anclado en la tradición sobre lo que significa aprender y enseñar una lengua y que los estudios centrados en fenómenos pragmático-discursivos sean escasos.

Esas formas o comportamientos no deseables e involuntarios forman parte del sistema de lengua que el hablante no nativo es capaz de entender y utilizar en una determinada etapa de su proceso de aprendizaje, es decir, de su competencia transitoria o dialecto idiosincrásico (Corder, 1967, 1971), su sistema aproximativo (Nemser, 1971) o, en la terminología mayoritariamente aceptada, su

interlengua (Selinker, 1972, 1992), sistema lingüístico del hablante no nativo, el cual se construye de manera procesual y creativa y es observable en la actuación oral o escrita, sistema de lengua que emplea el hablante no nativo cuando se encuentra en el proceso de expresarse en la lengua que está aprendiendo, un sistema lingüístico separado y legítimo en su propia idiosincrasia: distinto de la lengua materna y de la lengua meta, internamente estructurado, un sistema dinámico constituido por etapas de desarrollo que incrementan su complejidad, un sistema creativo en proceso de continua reconstrucción y un sistema configurado por procesos cognitivos internos. La consideración de la interlengua como marco de estudio de los errores del hablante no nativo nos permite estudiar la ocurrencia de errores transitorios, fosilizables y fosilizados (Vázquez, 1989, 1991; Fernández López, 2000).

La idiosincrasia del sistema lingüístico característico del hablante no nativo –interlengua– proporciona un corpus de datos escrito u oral apto para el análisis y la descripción de algunos de los fenómenos que tienen lugar en el aprendizaje de lenguas no maternas; así, por ejemplo, el estudio de los *errores* (Corder, 1981; Svartvik (ed.), 1973; Richards (ed.) 1974; Norrish, 1983; Edge, 1989; Muñoz Liceras (comp.), 1991; James, 1998; Bustos *et al.*, 2006; Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas (monográfico), 2009; Han y Tarone, 2014; Selinker, 2014; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2018; Alonso Alonso, 2020), el cual, adquiere relevancia al ser considerados exponentes de procesos psicológicos subyacentes capaces de ilustrar, aunque sea parcialmente, el proceso de aprendizaje en contextos de instrucción formal y/o contextos mixtos. En Selinker (1972, 1992) queda establecido que estos procesos psicológicos subyacentes incluyen la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación, la generalización de las reglas de la

lengua meta y la fosilización. De todas las características de la interlengua, una de las más relevantes es la *fosilización*⁸, un fenómeno por el que el hablante no nativo tiende a conservar en su IL formas, reglas y subsistemas erróneos, de manera recurrente y en estadios del aprendizaje en que estos elementos deberían estar superados. Las causas más frecuentes de la fosilización suelen ser la interferencia lingüística entre la L1 y la lengua meta, la interferencia con otras lenguas segundas o extranjeras en las que el hablante no nativo presenta un alto nivel de competencia comunicativa, las estrategias de comunicación y las propias estrategias de aprendizaje que, a veces, llevan a realizar generalizaciones erróneas sobre el funcionamiento de la lengua meta. Este fenómeno es más frecuente en hablantes no nativos cuyo objetivo es una competencia comunicativa funcional que les permita manejarse en las situaciones de la vida cotidiana, y en estudiantes que acceden al aprendizaje de una L2/LE en la edad adulta y sin experiencia previa en el aprendizaje de idiomas.

Establecido el concepto de error y la realidad de la que esta forma parte, la interlengua, vamos a referirnos ahora a las dos perspectivas bajo las que han sido considerados los errores; en palabras de Corder (1967/1991: 32):

...han existido dos corrientes de opinión respecto a los errores de los alumnos. En primer lugar, la escuela que mantiene que si consiguiésemos un método perfecto de enseñanza, nunca se cometerían errores; (...) la filosofía de la segunda escuela es que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos.

⁸ Referido al español, en 2006, Bustos y Sánchez (eds.), un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca publica un volumen monográfico: *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, el cual, reúne seis artículos, los dos primeros de corte teórico, en los que se abordan cuestiones

La primera de las perspectivas es la que se corresponde con el análisis contrastivo (AC) entre la lengua materna y la lengua meta como medio para explicar los errores producidos por interferencia con la L1, la L2 o incluso una L3. Son la lengua materna (L1) y la lengua objeto de aprendizaje (LM) las que se contrastan en todos los niveles de la descripción lingüística, con la hipótesis de que las estructuras que difieran, constituirán áreas de dificultad en el aprendizaje y de errores potenciales como efecto de la interferencia o transferencia negativa, mientras que las estructuras coincidentes, facilitarán el proceso de apropiación de una lengua meta o transferencia positiva. No obstante, el inicial carácter predictivo del análisis contrastivo fue limitado a un carácter explicativo de algunos errores y es esta última versión (Wardhaugh, 1970) es la que se observará en nuestro corpus de tesis doctorales, como complemento al análisis de errores.

La segunda se identifica con los estudios de Corder (1967, 1981), los cuales, llevaron a un replanteamiento del aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras y a una revalorización del concepto de error. De esta manera, el método de análisis de errores se centra en el estudio de la producción lingüística de un hablante no nativo y se incardina en los métodos de investigación de la lingüística aplicada y la lingüística adquisicional, que presentan como denominador común el análisis de los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística, con el fin de que los datos empíricos orienten la adopción de procedimientos de enseñanza que contribuyan a agilizar el proceso de aprendizaje para el desarrollo de una competencia comunicativa en la lengua meta. Se constituye como un método científico, que adopta tanto el estudio de caso

conceptuales y metodológicas, respectivamente; y los cuatro siguientes, investigaciones empíricas, en tres de las cuales, se aplica una encuesta sobre la conciencia del error, y un cuarto estudio, en el que, además, se analiza la producción oral de aprendientes cuasinativos.

como el método preexperimental, a partir de datos de la interlengua, orientado a determinar la ocurrencia, la naturaleza y las causas de una actuación lingüística y cultural por parte del hablante no nativo que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto. Un análisis de errores podrá establecer una jerarquía, normalmente gramatical, de las principales dificultades en el aprendizaje de una determinada lengua meta, o centrarse en una categoría concreta e identificar de manera más pormenorizada los contextos en los que los errores son recurrentes.

En la última década, el análisis de errores ha transitado nuevos caminos, entre ellos, ha ampliado su interés a fenómenos pragmático-discursivos, que ya Fernández López (1991) había tanteado; la tesis doctoral de Kim (2000) se centra en dos aspectos fundamentales de la construcción del texto, como son la cohesión y la coherencia; por su lado, Campillos Llanos (2012, 2014) analiza errores pragmático-discursivos, en un corpus de interlengua oral informatizado y etiquetado, aspecto sobre el que también ha hecho su aportación Galindo Merino (2005) al tratar en su estudio sobre la transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE; así mismo, López Vázquez (2016) se centra en un aspecto pragmático y más concretamente en el estudio de la expresión de quejas y desaprobación en la interlengua. También, resulta interesante la aplicación del análisis de errores en experiencias de E-Tandem como ocurre en Bailini (2012) y en Muñoz Vicente (2013), una dinámica de aprendizaje complementario por pares mediante el correo electrónico: dos aprendientes con distinta lengua meta llevan a cabo un intercambio lingüístico a través de la pantalla y se corrigen mutuamente los errores, supervisados normalmente por un docente. Otro de los nuevos senderos es el de la influencia interlingüística y la eficacia comunicativa oral en el aprendizaje de una tercera lengua, en nuestro caso el español, estudio que llevan a cabo Pizarro Carmona,

Doquin de Saint Preux y Ezeiza Ramos (2020); en dicha investigación, con aprendientes de español como L3, con distintas L1, pero con L2 comunes se evidencia que los errores léxicos detectados no interrumpen la comunicación y que la influencia interlingüística funciona como estrategia comunicativa.

Las investigaciones objeto de análisis en este estudio presentan como denominador común la adopción del análisis de errores como método para la consideración y tratamiento de los errores que ocurren en la interlengua española; adoptan o no el análisis contrastivo como perspectiva complementaria y son estudios de un solo investigador.

3. METODOLOGÍA

El metaanálisis “es una metodología para el análisis cuantitativo de revisiones de la literatura científica sobre una pregunta específica” (Botella y Sánchez-Meca, 2015 en Botella y Zamora, 2017: 20), en nuestro caso, esa pregunta se concreta en cuál ha sido la trayectoria de la investigación en el ámbito del análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas: 1991-2019, en la producción científica de tesis doctorales.

3.1. LOCALIZACIÓN DE LAS TESIS DOCTORALES

El corpus de tesis doctorales objeto de estudio se ha conformado con búsquedas reiteradas en las bases de datos de referencia, a saber, Teseo, TDX y Dialnet; como sistema complementario, también hemos identificado alguna investigación mediante Google Académico y Redined. Hemos utilizado simultáneamente los descriptores *análisis*

de errores, interlengua y estrategias de comunicación. No estamos seguros al cien por cien de que el corpus esté completo porque, como adelanta Cruz Piñol (2015: 92), "...no resulta fácil estar al corriente de los avances de la investigación en torno al ELE, ya que las publicaciones se distribuyen y catalogan en muchas redes y bases de datos que no están integradas, y las palabras clave son muy diversas."; no obstante, las bases de datos elegidas son fiables y las búsquedas reiteradas y exhaustivas. Solo hemos incluido en el corpus estudios en los que hubiera un análisis de errores explícito y no estudios de interlengua adquisicional.

El paso siguiente ha sido reunir los resúmenes de las tesis doctorales seleccionadas en un solo documento a fin de someterlo a los parámetros de análisis. Desde el año 1976, toda tesis doctoral defendida en las universidades españolas proporciona al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte un resumen de la misma y es, por lo tanto, la base de datos que los reúne, Teseo, la principal fuente documental para tomar el pulso a una disciplina; la misma función la desempeña en Cataluña desde 1999 TDX (Tesis Doctorals en Xarxa), con la diferencia de que esta última es asimismo repositorio en línea y abierto de los textos completos, lo cual, facilita la tarea del investigador; a estas dos fuentes, se suma en 2001 Dialnet de la Universidad de la Rioja. Sin embargo, no ha sido hasta época reciente cuando el mencionado resumen se ha incorporado también al texto de la tesis adquiriendo así un carácter más exigente; hasta entonces, el resumen era un discurso elaborado sin pautas precisas ni extensión

⁹ Queremos dar las gracias a la bibliotecaria Dña. Isabel Seller de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid por su inestimable ayuda en la búsqueda y localización de varias de las tesis doctorales de nuestro corpus, a las que, finalmente, pudimos acceder por préstamo interbibliotecario.

¹⁰ Entre dichas circunstancias, mencionamos: a) la no existencia de ejemplar en la biblioteca correspondiente (Heiser Sousa de Almeida, 2003); estar excluida de

definida en la vorágine de los trámites administrativos previos a la defensa oral. Nos parece necesario incluir esta información porque casi ninguna de las tesis doctorales habidas en nuestro corpus cuenta con un resumen que dé respuesta completa a nuestra pregunta de investigación, de manera que ha resultado necesaria la localización y consulta del texto completo de cada una de las tesis doctorales, con alguna excepción a la que nos referimos más adelante.

Hemos podido localizar en formato electrónico o impreso, recurriendo en este segundo caso al préstamo interbibliotecario⁹ desde la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, un 84% de las tesis doctorales; un 5% ha sido codificado mediante la lectura de alguna publicación derivada: reseña, artículo o libro; y el 11% restante no ha sido consultado debido a diversas circunstancias¹⁰, por lo tanto, este último porcentaje ha quedado limitado al análisis exclusivo y, normalmente incompleto, del resumen proporcionado por el autor, dando lugar en la codificación a datos perdidos.

Tal y como hemos indicado más arriba, un total de 95 tesis doctorales defendidas entre 1991 y 2019 constituye nuestro conjunto de datos primarios de investigación.

3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS TESIS DOCTORALES: CRITERIOS DE ANÁLISIS

consulta (Revilla Castaño, 2002); ser de acceso restringido (Jiménez Molina, 2012; Yun, 2016; Pérez Cabrera, 2017); o no acogerse al préstamo interbibliotecario (Martínez Fernández, 1992; Balbino de Amorín Barbieri Durao, 1998; Martín González, 1999; Kim, 2000; Alonso García, 2000; Belrhrib El Hamdouni, 2002; Semino, 2004 y Landa Buil, 2010).

En esta fase hemos elaborado una taxonomía que incluye doce criterios de análisis en que se desglosa la pregunta de investigación. Se trata de definir algunas de las características del corpus de 95 tesis doctorales, a saber: 1. Fecha, 2. Autor nativo/no nativo, 3. Universidad, 4. Lengua materna de los participantes, 5. Nivel de competencia comunicativa de los participantes, 6. Naturaleza de la muestra (oral escrita, mixta), 7. Extensión de la muestra, 8. Tipo de estudio (transversal, longitudinal o pseudolongitudinal), 9. Método e instrumentos de investigación para la compilación de los datos, 10. Tipo de errores lingüísticos, 11. Análisis contrastivo (AC) complementario y 12. Reflexión y/o propuesta didáctica.

Nuestro punto de partida y primer criterio de análisis ha sido la *fecha* de presentación y defensa oral por parte del autor de la tesis tal y como establece la normativa de doctorado¹¹ en España; cuando ha habido discrepancias, se ha optado por la fecha que aparece en el ejemplar que hemos manejado y, si no lo hubiera, hemos tomado la fecha consignada en las bases de datos correspondiente. Hemos dividido el periodo cronológico que estudiamos en tres categorías: a) década de los 90; b) década de 2000; y c) década de 2010, con el propósito de ver si los estudios se han incrementado, se han estancado o han disminuido a lo largo de estos tres decenios. Ya el número de tesis doctorales que constituye el corpus, noventa y cinco,

¹¹ Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Ministerio de Educación «BOE» núm. 35, de 10 de febrero de 2011 Referencia: BOE-A-2011-2541.

¹² Los grupos de investigación que conocemos se incardinan en el ámbito genérico de la lingüística aplicada y de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras: *Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada/ELE* de la Universidad Complutense, *Grupo de Investigación en Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ACQUA)* de la Universidad de Alicante, el *Grupo de*

nos dice que no han sido pocas si tenemos en cuenta que el AE/ELE es una subdisciplina de la lingüística aplicada.

A continuación, nos hemos fijado en la *universidad* española en la que se ha presentado la tesis doctoral, a fin de constatar si alguna(s) universidad(es) mantienen el liderazgo en investigación en análisis de errores o si esta actividad está vinculada de forma directa a las actividades de los grupos de investigación¹² en lingüística aplicada/ELE o lingüística adquisicional del español. No habiendo departamentos universitarios españoles en esta especialidad, resulta esperable que las tesis doctorales estén distribuidas por toda la geografía española.

En tercer lugar, nos ha interesado conocer el porcentaje de *autores* nativos frente a los no nativos relacionando este aspecto con su competencia para identificar errores en la interlengua española. Creemos que el contacto reiterado y la familiaridad con los rasgos de la interlengua, puede llevar a una mayor permisibilidad o a una detección errónea por parte del investigador por contagio y que este aspecto se puede acrecentar en los no nativos; si esto es así, el grado de fiabilidad del estudio, disminuiría de forma correlativa.

En cuarto y quinto lugar, nos hemos centrado en la *lengua materna*¹³ y en el *nivel de competencia comunicativa* de los participantes en la

Investigación CAMILLE de la Universidad Politécnica de Valencia, el *Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LAELE)* de la Universidad Antonio de Nebrija, el *Grupo de Investigación de la Universidad de Salamanca* y el *Cercle de Lingüística Aplicada (CLA)* de la Universidad de Lleida, entre otros.

¹³ El estudio más destacado sobre la lengua materna en el aula de ELE es el de Galindo Merino (2012).

lengua meta, respectivamente; en relación con el primer aspecto, por lengua materna normalmente se entiende la L1. Martín Peris (coord.) (2008: 323) reúne algunos criterios para la caracterización del concepto:

a) la lengua propia de la madre; b) la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación; c) la primera lengua que uno aprende, la lengua en que uno empieza a conocer el mundo; d) la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad; y e) la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad intelectual y de su propia comunidad.

En comunidades monolingües así será; sin embargo, el término no es unívoco en comunidades plurilingües ya que, por ejemplo, la lengua materna o la primera que uno aprende puede convivir con una segunda de mayor prestigio (el francés o el inglés en algunas comunidades de L1 árabe) y, concretamente, en el tema que nos ocupa, esa L2 puede tener mayor influencia que la L1 en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español, debido a una mayor proximidad lingüística y cultural.

En cuanto al *nivel de competencia comunicativa de los participantes*, que no resulta explícito en todas las investigaciones que analizamos, el primer aspecto que hemos tenido que enfrentar es el de las diferentes nomenclaturas empleadas a lo largo de tres décadas de investigación y que nosotros hemos unificado estableciendo equivalencias y siguiendo los niveles de referencia propuestos en 2002 para el español en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. La siguiente tabla da cuenta de las terminologías más comúnmente empleadas y de su equivalencia con los niveles del MCER:

Tabla 1. Nomenclaturas de los niveles de competencia comunicativa.

TRADICIONAL	DELE ANTIGUO	DELE ACTUAL	MCER
Iniciación		DELE A1	A1 Acceso
Elemental	Dele Inicial	DELE A2	A2 Plataforma
Intermedio bajo		DELE B1	B1 Umbral
Intermedio alto	Dele Básico	DELE B2	B2 Avanzado
Avanzado		DELE C1	C1 Dominio operativo eficaz
Superior	Dele Superior	DELE C2	C2 Maestría

Así, independientemente de la terminología empleada en los estudios que analizamos, daremos los resultados de acuerdo con los niveles de referencia del *Marco* teniendo en cuenta las equivalencias que muestra la tabla 1. La segunda cuestión, de mayor calado, tiene que ver con la relación existente entre el nivel de competencia de los participantes y la ocurrencia de errores; aspecto del que no daremos cuenta de forma global en nuestro estudio sino a través de ejemplos concretos del corpus de tesis.

Resulta indispensable para caracterizar la investigación en análisis de errores referirnos a la *naturaleza de los corpus*, sexto criterio de análisis, a saber: escritos, orales o mixtos.

Una cuestión primordial en toda investigación empírica es la *extensión de la muestra*, es decir, la parte de la población seleccionada para el estudio, aspecto del que nos ocupamos en el sexto criterio de análisis, ya que cuanto más extensa sea la muestra, mayor será la capacidad de generalización de los resultados. La pregunta es breve pero compleja: cuántos participantes debería tener un estudio de análisis de errores. Lo cierto es que el investigador-autor de una tesis doctoral y, también muchos investigadores profesionales trabajan con los grupos de alumnos que tienen a su disposición, por

lo tanto, en la mayoría de los casos se trata de muestras incidentales, dadas, ocasionales y no aleatorias. Meltzoff (2000) dedica un capítulo a esta cuestión, tanto a las características como a la extensión de la muestra, pero no ofrece una respuesta unívoca a nuestra pregunta, aunque sí recomienda que el número de participantes se acerque a tantos como sea posible y que lo que sea posible, que sea factible. En nuestros estudios objeto de análisis, es probable que encontremos mayoritariamente este tipo de muestreo no probabilístico, que es el habitual en la investigación educativa, no así en otras disciplinas como la psicología. Un muestreo en que los participantes suelen pertenecer a grupos de alumnos del propio investigador o de compañeros del mismo centro educativo o de otros, así Fernández López (1991) toma sus participantes (n= 100) de la Escuela Oficial de Idiomas donde era docente, Santos Gargallo (1991) reúne a sus informantes (n=50) en las universidades de Sarajevo, Belgrado y Zagreb, acudiendo a la colaboración de varias instituciones y Alexopoulou (2005) recoge sus datos en el Instituto Cervantes de Atenas de las pruebas escritas (n= 98) de los DELE, por citar algunos ejemplos. Volvemos a la pregunta crucial: cuántos participantes. Nosotros hemos establecido dos categorías para cuantificar la extensión de la muestra según el número de participantes: a) extensa (+ 50 participantes); b) reducida (- 50 participantes). No ignoramos que este valor numérico es un porcentaje muy pequeño del total de la población, pero también es cierto que en el tipo de investigación que nos ocupa, el análisis de los errores del hablante no nativo en grupos con la misma L1, la casuística suele ser recurrente y los resultados podrían no variar demasiado entre 50 y 500 participantes, teniendo todos similar perfil.

Llegados a este punto, nos interesa establecer el *tipo de estudio: transversal, longitudinal o pseudolongitudinal*, aspecto que constituye el octavo criterio. Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 20-

21) se refieren a la distinción entre los estudios longitudinales y los de tiempo real (más comúnmente denominados transversales):

El enfoque longitudinal (...) normalmente supone observar el desarrollo de la actuación lingüística -por lo general el habla espontánea de un individuo- con datos de habla que se van recogiendo a intervalos periódicos a lo largo de un espacio de tiempo. En el enfoque de tiempo real se estudia la actuación lingüística de un número mayor de individuos y los datos se suelen recoger en una sola sesión.

Además de lo dicho, hay que tener en cuenta que en los estudios de análisis de errores resultan muy problemáticos los estudios longitudinales con varios informantes según van avanzado de nivel de referencia por la falta de disponibilidad de unos mismos individuos; por ello, no es infrecuente desarrollar estudios pseudolongitudinales, es decir, estudios que se aproximan a la interlengua para la recogida de datos en intervalos periódicos o sucesivos pero con sujetos diferentes en cada uno de los estadios de observación (Santos Gargallo, 2004). Los estudios pseudolongitudinales son especialmente interesantes para ver la relación entre el nivel de referencia o de competencia comunicativa y la recurrencia de los errores; también para ver la evolución de los errores transitorios, fosilizables y fosilizados (Fernández López, 2000), una distinción muy útil para establecer pautas de corrección en el aula y que nosotros resumimos: a) errores transitorios o de desarrollo son los propios de los diferentes estadios de la interlengua, los cuales tienden a ser superados en etapas posteriores; b) errores fosilizables son aquellos que ofrecen una especial resistencia, ya sea por la complejidad de la estructura, por el contraste con la lengua materna o por la no interiorización de la regla; resultan especialmente fosilizables aquellos aspectos que presentan un fuerte contraste entre la lengua materna y la lengua meta; y c) errores fosilizados son aquellos errores que se repiten de forma recurrente, se han fijado en la interlengua y

normalmente se corresponden con estadios anteriores del aprendizaje (*ibid.*, 2000).

A continuación, vamos a centrarnos en el *método y los instrumentos* susceptibles de ser empleados para la compilación de los datos en este tipo de investigaciones. Nos gustaría destacar que los estudios de análisis de errores, desde un punto de vista metodológico, presentan características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, ya que, por un lado, estudian la recurrencia numérica de los errores y puede establecer una jerarquía de dificultades; y, por otro lado, describen, explican y evalúan cualitativamente las ocurrencias para llegar a un conocimiento lo más extenso y profundo que sea posible de los procesos psicológicos subyacentes y que estos procesos puedan ser contrastados con los procedimientos didácticos.

En cuanto a la identificación de los diferentes métodos empleados en el corpus de tesis doctorales, tomamos como referencia las taxonomías de Nunan (1992), Larsen-Freeman y Long (1991) y Bisquerra Alzina (coord.) (2004): métodos preexperimental, experimental, cuasiexperimental, método etnográfico, estudio de caso(s) e investigación en acción. Podríamos ya enumerar los procedimientos o instrumentos susceptibles de ser utilizados para la elicitación de datos de la interlengua y que el investigador seleccionará de acuerdo con el/los objetivo(s) del estudio, sin embargo, vamos a dejar que sean los resultados del análisis del corpus de tesis doctorales el que nos los proporcione en el apartado siguiente. No obstante, en Santos Gargallo (2004) se reúnen algunos de los instrumentos que podremos encontrar en el corpus y que deberemos ampliar y completar tras su análisis. Nos limitamos a las de producción oral y escrita, las consignamos a modo de ejemplo y serán completadas con los resultados del análisis de los datos:

Tabla 2: Tipología de instrumentos para la compilación de datos orales y escritos. (Santos Gargallo, 2004: 400-401)

EXPRESIÓN ORAL	Interacción a) HN-HN b) HN-HNN Entrevista a) Libre b) Guiada Simulación y <i>role-play</i> Narración Descripción de una imagen Monólogo etc.
EXPRESIÓN ESCRITA	Redacción a) Tema libre b) Tema asignado Traducción a) Directa b) Inversa Elección múltiple Dictado etc.

Además de estas técnicas, que denominamos *fundamentales*, podemos utilizar otras con carácter *complementario*:

Tabla 3: Tipología de instrumentos complementarios para la compilación de datos. (Santos Gargallo, 2004: 401-402)

OBSERVACIÓN	Técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje mediante la observación -participativa o no del investigador- que es auxiliado por instrumentos como la grabadora y/o el vídeo.
-------------	---

INTROSPECCIÓN	Técnica orientada a obtener información sobre las estrategias y los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente del informante en el proceso de producción/compreñión lingüística, cuya utilidad se centra en contrastar la experiencia del informante con los datos y el análisis realizado por el investigador; tiene un carácter <i>simultáneo</i> a la tarea.
RETROSPECCIÓN	Técnica orientada a obtener información sobre las estrategias y los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente del informante en el proceso de producción/compreñión lingüística, cuya utilidad se centra en contrastar la experiencia del informante con los datos y el análisis realizado por el investigador; tiene un carácter <i>posterior</i> a la tarea.
DIARIOS	Técnica orientada a obtener información sobre el proceso de aprendizaje mediante la anotación -guiada o libre- de aspectos relevantes del proceso de forma personal por parte del estudiante o del profesor.
CUESTIONARIO	Técnica orientada a obtener informaciones diversas -datos del perfil del informante y/o del interlocutor, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, experiencias previas, etc. - que pueden ser decisivas a la hora de interpretar y explicar los datos de la producción / comprensión lingüística objeto de análisis.
INFORME	Técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje mediante la anotación de aspectos relevantes por parte del profesor, del investigador o de un sujeto ajeno a la investigación, pero con la formación y los conocimientos necesarios.

Cada uno de estos instrumentos presenta consecuencias en relación con la naturalidad y la espontaneidad de las producciones, así como

¹⁴ Toda investigación en la que intervengan seres humanos como objeto de análisis, en algún aspecto constitutivo de su condición humana, como es el caso del comportamiento lingüístico e intercultural, el investigador y el informe de investigación consecuente han de ser garantes de salvaguardar la dignidad y los derechos de los sujetos participantes. En el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales –en el que se incardina el área de investigación objeto de este estudio- la Asociación Americana de Psicología (APA) presenta un conjunto de *principios* y

con la ética de la investigación¹⁴, que habrán de ser valoradas conjuntamente antes de tomar la decisión adecuada para el logro de los objetivos propuestos.

Una vez identificados los errores, el siguiente paso es clasificarlos de acuerdo con una *taxonomía*.

Tabla 4: Criterios aplicados a la clasificación de los errores. Vázquez (1989, 1991)

CRITERIOS	TIPOS DE ERRORES
Criterio Descriptivo	- De adición - De omisión - De selección falsa - De colocación falsa - De yuxtaposición
Criterio Etiológico	- Intralingüales - Interlingüales - De simplificación - Globales / locales
Criterio Comunicativo	- De ambigüedad - Irritantes - Estigmatizantes
Criterio Pedagógico	- Inducidos / Creativos - Transitorios / Permanentes - Fossilizados / Fossilizables - Individuales / Colectivos - De producción oral / escrita
Criterio Pragmático	- De pertinencia (Discursivos)

estándares (*Ethics Principles of Psychologists and Code of Conduct*: <http://www.apa.org/ethics/code.html>), ampliamente aceptados, que dan cuenta de los parámetros en que el investigador y la propia investigación preservan la integridad y los derechos de los participantes, y que habrán de ser tenidos en cuenta en la forma y procedimiento adoptados para la compilación y el análisis del corpus de datos.

Criterio Cultural	- Culturales
-------------------	--------------

Hay que añadir uno de los criterios más utilizados en la clasificación de los errores, el lingüístico:

Criterio lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - Fonético-Fonológicos - Ortográficos - Morfosintácticos - Léxico-semánticos - Pragmático-discursivos
----------------------	---

Los planteamientos contrastivos (Fries, 1945; Weinrich, 1953; Lado, 1957) están muy presentes en la investigación tanto en investigaciones exclusivamente contrastivas lideradas por investigadores de diversas lenguas modernas, como los *análisis contrastivos complementarios*, en su versión débil o explicativa (Wardhaugh, 1970) en estudios de errores e interlengua, como son los que ocupan nuestro interés, en los que vienen a ofrecer una explicación consistente a los errores por interferencia o interlinguales. Estos errores debidos a la interferencia con la lengua materna constituyen entre el 4% y el 12% para los niños y entre el 8% y el 23% para los adultos, en relación con el conjunto de la producción lingüística (Burt, Dulay y Krashen 1982: 102), aunque Santos Gargallo (1993) establece un porcentaje que varía entre el 30% y el 50%, Fernández López (1997: 16) habla de un máximo de un 33% y James (1998:2), de un 30%.

Para terminar con la presentación de los dos últimos criterios de análisis del corpus de tesis doctorales, nos centramos en la existencia

¹⁵ Queremos expresar nuestro agradecimiento a Pedro Cuesta del Centro de Ayuda a la Investigación y la Docencia de la Universidad Complutense de Madrid por su apoyo en el análisis de los datos.

de una *reflexión y/o propuesta didáctica* en los estudios que analizamos. Vamos a diferenciar reflexión y propuesta didáctica: en el primer caso, estamos hablando de pautas para tratar la detección y corrección de los errores en el aula; el segundo caso es una aportación didáctica concreta, una actividad, una secuencia de actividades o una unidad de aprendizaje centradas en determinados errores. Analizar este aspecto en el corpus de tesis doctorales es de especial interés pues nos permitirá constatar si se cumple el fin último de los estudios de análisis de errores, es decir, la aplicación didáctica para el aula: ¿las investigaciones en relación con los errores del hablante no nativo tienen influencia en los planteamientos didácticos, esto es, en los currículos, los materiales y los procedimientos? ¿Llegan los resultados de la investigación al aula? La respuesta nos la dará el análisis de las tesis doctorales.

3.3. ANÁLISIS DE LAS TESIS DOCTORALES

Hemos procedido, en primer lugar, a la preparación de los datos cualitativos en una tabla Excel; nos gustaría dejar constancia de que la búsqueda de los datos ha sido exhaustiva y ha superado las variables seleccionadas para este artículo, por lo que nos atrevemos a augurar futuros estudios derivados del análisis de estos datos. A continuación, hemos hecho la conversión de los datos textuales en numéricos; posteriormente, los datos han sido procesados mediante el programa estadístico SPSS¹⁵. El tipo de estudio es descriptivo y se basa en las frecuencias y en las recurrencias.

3.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado damos cuenta de los resultados¹⁶ tras el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante la aplicación de las doce variables de nuestra taxonomía, las relacionamos en la medida de lo posible con el estado de la cuestión existente y ejemplificamos algunos estudios. Así, nos referimos a la fecha y universidades españolas donde se han defendido las tesis doctorales de nuestro corpus, al carácter de hablante nativo o no nativo del autor, a la lengua materna de los participantes o, en su caso, a la segunda o tercera lengua de referencia, al nivel de competencia comunicativa de los participantes, a la naturaleza de la muestra (escrita, oral o mixta), a su extensión, al tipo de estudio (transversal, longitudinal o pseudolongitudinal), al método y los instrumentos adoptados para la compilación del corpus de datos, al tipo de errores lingüísticos estudiados, a la presencia o ausencia de un análisis contrastivo complementario, así como de una reflexión y/o propuesta didáctica.

3.4.1. Fecha

En relación con la fecha de defensa de las tesis doctorales de nuestro corpus, se observa un marcado incremento en la línea cronológica referida por décadas: a) década de 1990: 13,7% (n=13); década de

¹⁶ Daremos los resultados en datos porcentuales y, en algunos casos, proporcionaremos el número (n) de tesis doctorales para un mismo fenómeno; habrá ocasiones en que los porcentajes no sumarán cien, debido a los datos "perdidos", es decir, los que por algún motivo o circunstancia nos ha resultado imposible recabar.

¹⁷ Hemos excluido la Universidad Libre de Berlín (Vázquez, 1989) y la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas (Alexopoulou, 2005), instituciones de defensa

2000: 24,2% (n=23); y década de 2010: 62,1% (n= 59); de esta manera, más de la mitad de las tesis doctorales, cincuenta y nueve, pertenecen a la última década, lo cual demuestra que el interés por los estudios de análisis de errores en la interlengua española han aumentado de forma decidida y son de absoluta actualidad. En un estudio anterior, ya constatábamos su importancia: "...el interés por este modelo de investigación es tardío, pero relativamente importante, como muestra el número de tesis doctorales (...) con que contamos" (Santos Gargallo *et al.*, 1998b: 746).

3.4.2. Universidad

Las tesis doctorales objeto de estudio se han defendido en alguna de las 22 universidades¹⁷ españolas que hemos relacionado y de las que aquí destacamos las cinco primeras por número de tesis defendidas: 1. Universidad Complutense de Madrid¹⁸ (n= 23); 2. Universidad Antonio de Nebrija (n= 10), 3. Universidad Autónoma de Madrid (n= 9); 4. Universidad de Barcelona (n= 8) y 5. Universidad de Salamanca (n= 8); todas ellas con una larga tradición en programas de posgrado en enseñanza del español como lengua extranjera. De ellas, todas son públicas, excepto la Universidad Antonio de Nebrija. En Hsiao (2019) se identifica actividad investigadora en ELE en 28 universidades españolas para un total de 65 tesis doctorales a lo largo de 2017. De estos datos podemos colegir que tanto la investigación en ELE como

de dos tesis que desde el inicio del estudio decidimos incluir por su importante y decisiva aportación a la disciplina.

¹⁸ Si vinculamos este dato, veintitrés tesis doctorales en la Universidad Complutense de Madrid, al hecho de que el chino es la L1 del mayor número de estudios tras el portugués, no estará de más que felicitemos muy sinceramente a la Dra. Consuelo Marco Martínez, directora de un buen número de estas tesis doctorales.

en AE se encuentra distribuida en la geografía española con algunas universidades que, por su tamaño y/o su tradición en la formación de masterandos y doctorandos, destacan con un número mayor de tesis defendidas.

3.4.3. Autor nativo / no nativo

Nos ha interesado saber la proporción nativo / no nativo de los autores en relación con la fiabilidad en la detección de los errores, pues creemos que el autor no nativo, que parte de su propia interlengua y está tan familiarizado con la de sus alumnos, encontrará mayor dificultad para llevar a cabo la identificación de los errores; en este sentido, el resultado es de un 44,2% de autores nativos (n= 42) y un 55,8% de autores no nativos (n= 53).

3.4.4. Lengua materna (L1) o L2 de los participantes

Nuestros resultados constatan que son 26 las lenguas maternas de los participantes en los estudios que analizamos destacando: portugués (n= 18), chino (n= 15) e inglés (n= 14); a estas tres lenguas les siguen por número de tesis doctorales: árabe (n= 11), francés (n= 11), italiano (n= 10), alemán (n= 9), lenguas africanas (n= 6), japonés (n= 5), coreano (n= 5), polaco, rumano y serbio (n= 4), finés, ruso y turco (n=3), griego, holandés, sueco y tailandés (n= 2) y, finalmente, búlgaro, checo, eslovaco, húngaro, georgiano y persa (n= 1). Un análisis de errores estudiará la producción lingüística de grupos de aprendientes con la misma lengua materna (L1), como hacen muchas de las tesis doctorales que forman parte de nuestro corpus; o se centrará en la L1 y la L2 en comunidades bilingües, tal es el caso del francés en algunos países (Mohamed Abd El Salam, 2002; Elgamal,

2014; El Oahabi Laamara, 2015); o tendrá en cuenta varias lenguas autóctonas (Ln) en comunidades multilingües, como es el caso de algunos estudios con alumnos de origen africano (Sossouvi, 2001; Koné, 2005; Agbodoyetin, 2011); o podrán contrastar la producción de varios grupos con sendas lenguas maternas, tal es el caso de Fernández López (1991), que estudia los errores de cuatro grupos de alumnos de lengua materna árabe, francés, alemán y japonés, respectivamente; lo mismo ocurre en la tesis doctoral de Martínez Fernández (1992), que se centra en el fenómeno de las interferencias lingüísticas en alumnos de origen inglés, alemán y sueco; o la de Cecovniuc (2016), que considera en la interlengua española los falsos amigos de origen inglés, rumano y holandés.

El informe *El español, una lengua viva* (2020) corrobora la importancia del portugués como lengua de origen de los estudiantes de español, ya que Brasil ocupa el segundo lugar, tras EEUU, en relación con el número de estudiantes de español; no ocurre lo mismo con la segunda L1 de nuestro estudio, el chino que, en cuanto a número de hablantes no nativos/aprendientes ocupa la posición número veintidós. Además, desde 2005 y hasta 2016 el portugués brasileño se ha visto potenciado por la Ley del Español, que impuso la obligatoriedad de esta lengua en la educación secundaria a fin de acercar el país a sus socios del Mercosur; como consecuencia, miles de profesores fueron contratados, muchos recién formados y otros procedentes de la enseñanza del francés como lengua extranjera. En cualquier caso, este hecho potenció los estudios sobre la interlengua española de hablantes no nativos de portugués.

Como hemos señalado, los estudios más numerosos son los dedicados a la interlengua de lusohablantes, mayoritariamente de Brasil aunque también de Portugal y Mozambique, estudios que inaugura el seminal de Benedetti (1992), orientado a identificar las

interferencias morfosintácticas y semánticas en la interlengua escrita; a este le siguen Balbino de Amorim Barbieri Duraó (1997) quien compara la competencia transicional de lusohablantes de español con hispanohablantes de portugués; Revilla Castaño (2002) defiende la proximidad lingüística facilitadora estudiando el fenómeno de la transferencia positiva; Torijano Pérez (2002) se centra en los errores gramaticales en la interlengua escrita; Heiser Souza de Almeida (2003) lleva a cabo un estudio general para establecer una jerarquía de dificultades en la interlengua escrita; Israel Semino (2004) se centra en las interferencias; Arcos Pavón (2009) selecciona, con buen criterio, un microsistema gramatical y trata los verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella; Da Silva Junior (2010) estructuras verbales y discursivas; Arias Méndez (2011) dedica su estudio a las principales dificultades y explicita su tratamiento didáctico en alumnos (B1); Baerlocher Rocha (2013) estudia los errores léxicos en docentes brasileños; Fonseca de Oliveira (2013), a diferencia de los demás estudios aquí citados, se dedica a la habilidad lingüística oral centrándose en la entonación; Simoes Colla (2015) lleva a cabo un análisis de errores complementado con un análisis contrastivo y una propuesta didáctica y Rakotovoavy (2017) dedica su investigación a una cuestión muy problemática en casi todas las lenguas, el uso de las preposiciones; citamos estos estudios a modo de ejemplo.

Además de lo ya mencionado, desde el punto de vista de la L1 de los participantes, resulta relativamente frecuente que dos o más tesis doctorales sean complementarias, como es el caso de Alexopoulou (2005) que se centra en errores morfosintácticos y Palapanidi (2011) que centra su investigación en los errores léxicos y ambos estudios se

¹⁹ Se observará que la suma de los porcentajes no es cien, esto es debido a la existencia de estudios longitudinales y pseudolongitudinales, en los que participan informantes con diferentes niveles de referencia y a los datos perdidos.

contextualizan en la expresión escrita de hablantes griegos de español; algo similar ocurre con Mohamed Abd El Salam (2002) que estudia los errores léxicos y su relación con las estrategias de comunicación, mientras que Abdellah Shaaban Elgamal (2014) analiza los errores morfosintácticos en araboparlantes de origen egipcio. Lo mismo ocurre con la interlengua de serbohablantes, Santos Gargallo (1991) estableció en un estudio preliminar una jerarquía de errores y dos estudios posteriores se centraron en aspectos gramaticales concretos, así Alonso Zarza (2015) estudia las oraciones condicionales y concesivas y Rubinjoni Strugar (2017) hace un análisis de errores en el uso del artículo determinado. También en coreanoparlantes se dan dos estudios complementarios, el de Han (1994) y el de Escamilla Ochoa (2018) que analiza el componente fónico de la interlengua, mientras que el primero se orienta al morfosintáctico.

3.4.5. Nivel de competencia comunicativa de los participantes

Nos interesa saber en qué niveles de competencia comunicativa de los participantes se ha centrado la investigación; en este sentido los resultados¹⁹ son los siguientes según la nomenclatura del MCRE (2002): A1 (25%), A2 (44%), B1 (58,8%), B2 (61,8%), C1 (29,4%) y C2 (8,8%). Se observa claramente un predominio de los niveles de usuario independiente, B1 (n= 40) y B2 (n= 42), seguido de los estudios sobre la interlengua de nivel A2 (n= 30) y C1 (n= 20). El resultado no nos ha sorprendido; los niveles de competencia comunicativa priorizados son precisamente aquellos en que el

usuario empieza a tener cierta autonomía (A2) e independencia (B1 y B2) y su interlengua se encuentra en pleno desarrollo.

3.4.6. Naturaleza de la muestra: escrita, oral o mixta

En cuanto a la naturaleza de la muestra, se constata una mayoría de tesis doctorales basadas en corpus escritos (60%) (n= 54), seguidos de los estudios centrados en la interlengua oral (23,3%) (n= 21) y, finalmente, hay un conjunto de estudios mixtos (16,7%) (n= 15). Por su interés intrínseco al contrastar la interlengua escrita con la oral, nos vamos a centrar en estos últimos aportando algunos ejemplos: Vázquez (1989) estudia errores transitorios y fosilizables en hablantes nativos de alemán; Fernández López (1991) combina las entrevistas a lo largo de un año con las pruebas escritas; Benedetti (1992) articula su estudio en hablantes nativos de portugués mediante la combinación de entrevistas guiadas y la redacción de tema libre; Martín González (2000) estudia el caso de los alumnos de español de origen checo; Revilla Castaño (2002) se centra en la proximidad de las lenguas como factor facilitador en el aprendizaje del español por estudiantes de portugués; Koné (2005) estudia los problemas que plantea la coexistencia de varias lenguas autóctonas para aprendientes ivorienses de español y contrasta expresión oral y escrita.

3.4.7. Extensión de la muestra

Creemos haber justificado la decisión de considerar un número concreto de informantes el margen entre las dos categorías de estudios de acuerdo con el número de participantes, esto es, de la muestra: a) reducida: menos de 50 individuos; y extensa: más de 50

individuos. Los resultados indican que hay una mayoría de corpus extensos (58,1%), en consonancia con una mayoría de estudios sobre lengua escrita, frente a un 41,9% de corpus reducidos. La mayor parte de estos participantes pertenecen a grupos ya formados, incidentales y no aleatorios, normalmente son los propios estudiantes del autor-investigador o de colegas de profesión.

En este cómputo no hemos tenido en cuenta los participantes como grupo de control en algunos estudios, y es que desde el punto de vista de la metodología de la investigación el análisis de errores ha sido en su origen y en parte de su desarrollo un estudio de casos, sin embargo, algunas investigaciones se configuran con planteamientos preexperimentales incluyendo pretest/postest y/o grupo de control de hablantes nativos, tal es el caso de la tesis doctoral de Güell Masachs (1999) sobre la adquisición del tiempo verbal; Alonso García (2000) que lleva a cabo un estudio acústico y un análisis de errores en la pronunciación de angloparlantes; Kim (2000), estudio que se centra en dos aspectos pragmático-discursivos fundamentales como son la cohesión y la coherencia; Chireac (2010), Bailini (2012), Campillos Llanos (2012), Ramajo Cuesta (2012), Alonso Zarza (2015), Kobashi (2016), Escamilla Ochoa (2018), Igarreta Fernández (2019) y Liu (2019).

No obstante, hoy en día la investigación debe canalizarse a través de corpus de aprendientes, informatizados y etiquetados, como así ocurre en la tesis doctoral de Campillos Llanos (2012). Baralo Ottonello (2010), al reflexionar sobre el estado de la investigación en la enseñanza del español como lengua extranjera, presta especial atención a los corpus de aprendientes de español no nativo como instrumentos imprescindibles para llevar a cabo estudios de análisis de errores e interlengua contrastables, comparables y, por lo tanto, fiables, una de las premisas de la investigación científica. En dicho

estudio, un corpus lingüístico es definido como “un conjunto amplio de textos informatizados, que han sido producidos en situaciones reales, espontáneas o dirigidas con determinados fines y que se han seleccionado siguiendo una serie de criterios explícitos que garantizan que dicho corpus pueda ser usado como muestra representativa de la lengua que se quiere analizar” (p. 1). Cruz Piñol (2012) -en una obra de referencia en la que dedica una extensa segunda parte a la lingüística de corpus y el español como L2- concreta las características definitorias del corpus en las siguientes: a) recopilación de textos o fragmentos de textos; b) soporte electrónico; c) representativo de la realidad de la lengua que se vaya a estudiar; d) criterios objetivos aplicados a la selección de los textos; e) fuente de datos para investigaciones lingüísticas. Núñez Nogueroles (2019) actualiza los datos sobre los corpus de aprendientes de ELE, “recopilaciones textuales informatizadas” (*ibid.* p. 170) como los califica la autora²⁰. Como ya hemos mencionado, creemos que la mayor parte de las tesis doctorales que forman parte de nuestro estudio se han conducido a partir de grupos de informantes dados y no aleatorios, y de muestras de lengua, oral y/o escrita, producidas de forma más o menos controlada, pero sin constituir corpus informatizados de referencia como los citados.

²⁰ En este sentido y para el español, cabe destacar el corpus CORANE (Cestero Mancera *et al.*, 2001) de la Universidad de Alcalá de Henares. Sus autores señalan que se trata del primer corpus escrito extenso de la interlengua española, constituido por 967 redacciones escritas por estudiantes de español como lengua extranjera de los niveles de referencia A2, B1, B2 y C1, y de aplicación al análisis de errores y de la interlengua, que ha sido recogido de forma sistemática y organizada en los Cursos de Lengua y Cultura Española de la Universidad de Alcalá de Henares, informatizado y etiquetado; CEDEL2 (Corpus escrito del Español como L2) (Lozano Pozo, 2009); el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAES) (2014) del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela; CAELE

3.4.8. Tipo de estudio: transversal, longitudinal o pseudolongitudinal

El análisis de los datos nos depara una mayoría de estudios transversales (87,4%) (n= 83), seguidos por los pseudolongitudinales (6,3%) (n= 6) y los longitudinales (5,3%) (n= 5).

3.4.9. Método e instrumentos de investigación

El análisis de errores como método de investigación se sitúa, principalmente, en el ámbito de exploración de dos metodologías: el estudio de caso (Yin, 1984; Nunan, 1992; James, 1998; Santos Gargallo, 2004) ya que se centra en describir el comportamiento y la actuación de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población o, al menos, con el propósito de establecer hipótesis que puedan desarrollarse en investigaciones futuras; y, por otra parte, en el método preexperimental, con posibles pretest y postest y, en varias ocasiones, con grupo de control de hablantes nativos; por último, alguno de los estudios analizados conceptualiza su planteamiento en la investigación en acción. No hemos querido cuantificar esta variable porque no todos los estudios explicitan el método y porque, entre los que lo hacen, en algunas ocasiones nuestro criterio no ha coincidido con el del autor. Además,

(Corpus de aprendices de Español como Lengua Extranjera), que se recopiló en Chile como parte de un proyecto y cuya investigadora principal es Ferreira Cabrera (2017, entre sus publicaciones); SPLLOC (Spanish Learner Language Oral Corpus), una recopilación de textos orales que se encuentra disponible en abierto; así mismo, Campillos Llanos, Gozalo Gómez y Moreno Sandoval (2007) presentan el corpus de habla espontánea C-ORAL-ROM para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (publicado por J. Benjamins en 2005); el corpus AACFELE es uno de los resultados fundamentales del proyecto Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera / segunda lengua (Blanco Canales, 2012; Blanco Canales y Nogueroles López, 2013).

se constata la adopción de análisis con programas estadísticos sofisticados en las tesis doctorales a partir de la de Alexopoulou (2005), que realiza un análisis de errores morfosintácticos en la interlengua escrita de hablantes griegos.

En cuanto a los instrumentos más utilizados para la compilación del corpus de datos, destaca la redacción bien con tema asignado (47,4%) (n= 45), bien con tema libre (9,5%) (n= 9), así como las pruebas objetivas (33,7%) (n= 32), como juicios de gramaticalidad, juicios de preferencias y pruebas de huecos; otros de los instrumentos elegidos para identificar los errores: cuestionarios, traducción, dictado, entradas en un blog; y, entre los más utilizados para la interlengua oral: entrevistas (guiadas/libres), interacciones orales, lectura de una lista de palabras o de un texto, grabación de clase, narración a partir de viñetas, entre otras.

3.4.10. Tipología de errores lingüísticos

Hemos optado por dar cuenta exclusivamente de la tipología de errores de corte lingüístico por ser la que está presente en todos los estudios de nuestro corpus, si bien algunas tesis doctorales combinan este criterio de clasificación con alguno de los reunidos por Vázquez (1989, 1991): descriptivo, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural; y hemos considerado el criterio pragmático-discursivo como uno de los niveles de la descripción lingüística.

Los resultados nos indican que los fenómenos morfosintácticos son los más estudiados, un 64,2 % con 61 tesis doctorales, seguidos de los léxico-semánticos (36,8%) (n= 35), los gráfico-ortográficos (17,9%) (n= 17), los fonético-fonológicos (15,8%) (n= 15) y, finalmente, los pragmático-discursivos (11,4%) (n=11). Estos datos

están en consonancia con los resultados del tipo de estudio, que como hemos indicado, son los dedicados a la expresión escrita los más frecuentes.

Como vemos, son poco numerosas las tesis doctorales que se centran o consideran el nivel pragmático-discursivo. Aún así y de forma temprana, Fernández López (1991) ya incluye en su estudio aspectos discursivos; Kim (2000) se centra en dos cuestiones fundamentales de la construcción del texto, como son la cohesión y la coherencia; Gutiérrez Quintana (2004) lleva a cabo un estudio en aprendientes italianos en todos los niveles de la descripción lingüística; Ramajo Cuesta (2012) contrasta la pragmática del cumplido entre el español peninsular y el dialecto libanés; por su lado, Campillos Llanos (2012) analiza, entre otros, errores pragmático-discursivos en un corpus de interlengua oral; Belda Torrijos (2013) estudia la comunicación mediante blog en un grupo no homogéneo en cuanto a la lengua materna; Muñoz Vicente (2013) estudia aspectos discursivos, entre otros, de los correos electrónicos intercambiados por parejas mixtas español-alemán; así mismo, la tesis doctoral de López Vázquez (2016) se centra, en el marco de los fenómenos pragmático-discursivos, en el estudio de la expresión de quejas y desaprobación en la interlengua; Jimmy (2016) combina el doble punto de vista gramatical y pragmático en la consideración de la adquisición de la categoría artículo por alumnos polacos; Guo (2017) estudia las formas de cortesía empleadas en la interlengua oral por hablantes de origen chino; y, para concluir esta relación que nos parece útil y necesaria, Khadre Bop (2019) desarrolla un análisis de la transferencia del wolof y el francés en actos de habla directivos en la interlengua de hablantes de origen senegalés.

3.4.11. Análisis contrastivo complementario

En 1970, Wardhaugh publica un artículo fundamental para los planteamientos contrastivos, dedicado a la hipótesis del análisis contrastivo, en el cual establece la diferencia entre la *versión fuerte* (o *versión a priori*) y la *versión débil* (o *a posteriori*) del análisis contrastivo, con el propósito de limitar el alcance de este modelo, cuya primera formulación *parece ser impracticable y poco realista*, a juicio del autor (p.43): así, la *versión débil* concede al análisis contrastivo una capacidad *explicativa y no predictiva*, es decir, capacidad para explicar los errores producidos por la transferencia negativa o interferencia con la lengua materna o con otras lenguas ya conocidas por el que aprende en su identidad plurilingüística; además, en su versión moderada considera que habrá interferencia solo en el caso de que las estructuras resulten simples en L1 pero de naturaleza compleja en la L2. De este planteamiento deriva la conceptualización del término influencia croslingüística (Kellerman y Sharwood Smith, 1986) y el de transferencia lingüística (Gass y Selinker, 1983; Odlin, 1989), a partir de los cuales, se compara la lengua meta con la interlengua y no la lengua materna con la lengua objeto de aprendizaje. La aceptación de esta dicotomía y del carácter explicativo del análisis contrastivo permitirá la integración del contraste de lenguas y culturas en los estudios de interlengua (IL), tal y como se viene haciendo hoy en día en los estudios que adoptan el análisis de errores.

No cabe duda de que, cuando aprendemos una lengua (L2/LE), tendemos a apoyarnos en nuestra experiencia lingüística previa, con seguridad en los primeros estadios del proceso, y aún en otros en los

²¹ Podemos citar la serie *Claves del español para hablantes de...* (polaco, japonés, chino y griego) (2000) y *Dificultades del español para hablantes de...* (alemán, francés, inglés, italiano y portugués brasileño) (2000), ambas de la editorial SM; la serie *Contrastes* (Alonso Belmonte (coord.), 2000) de la editorial SGEL, un material

que nuestra competencia puede considerarse avanzada, se trata de una estrategia universal. Sin embargo, no solo transferimos, también hacemos hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua, generalizamos estructuras, las simplificamos, las neutralizamos, parafraseamos lo que desconocemos, pedimos ayuda al interlocutor; utilizamos un largo etcétera de procedimientos que ponemos en marcha, muchos de los cuales han sido objeto de estudio por el análisis de errores. Por la importancia de nuestra experiencia previa en la adquisición de una L2 o LE, hemos querido saber si los planteamientos contrastivos, complementarios y explicativos, están presentes en los estudios de análisis de errores y efectivamente lo están en un 65,1% de las tesis doctorales de nuestro corpus (n= 56).

En el caso de los análisis contrastivos, si bien no hay estudios abarcadores de diferentes contextos sobre la manera en que los planteamientos contrastivos se tienen en cuenta en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, podemos afirmar, con cierta cautela, que en aquellos ámbitos de enseñanza a grupos homogéneos en cuanto a la lengua materna, y en los que todavía pueden predominar los planteamientos de base estructural (en países de los cinco continentes y en más centros educativos de enseñanza reglada de los que podríamos imaginar) o los comunicativos moderados, las explicaciones contrastivas entre la lengua materna y la lengua meta se dan especialmente, pero no de forma exclusiva, entre el profesorado no nativo. En cuanto a los materiales didácticos se puede observar una revitalización del enfoque contrastivo, tanto en materiales complementarios²¹ como en versiones de algunos

de gramática contrastiva para el autoaprendizaje del que se han publicado los volúmenes correspondientes al polaco, italiano, portugués brasileño, húngaro, inglés, francés, alemán, chino, griego y ruso; los *Cuadernos de prácticas ELE* de la editorial Arco/Libros, pensados para hablantes de procedencias lingüísticas

manuales²² para determinados colectivos monolingües de alumnos, así como estudios monográficos²³ que sirven de base para la creación de materiales didácticos.

Alonso Alonso (2020) dedica un amplio estudio a la transferencia lingüística estableciendo la trayectoria de este fenómeno desde sus orígenes en los años cincuenta del siglo XX hasta la actualidad. La lingüística contrastiva no solo no ha dejado de crecer como disciplina científica, incrementando sus ámbitos de estudio, sino que se ha revitalizado y constituye un área independiente dentro de la lingüística aplicada.

3.4.12. Reflexión y/o propuesta didáctica

Nos interesa especialmente esta última variable ya que el propósito de la detección, descripción y clasificación de los errores es su tratamiento y la elaboración de materiales didácticos. Tras el análisis de los datos, se constata que en un 98,9% (n= 86) de las tesis doctorales hay reflexión didáctica, normalmente un conjunto de pautas para orientar la corrección de los errores en el aula; sin embargo, solamente hemos encontrado alguna propuesta didáctica

concretas y para el tratamiento de dificultades específicas, cada cuaderno se ocupa de un aspecto o un conjunto de aspectos de la lengua española (fonética, gramática y léxico), ofrece unas explicaciones generales, presenta las dificultades que suelen encontrar los extranjeros en el aprendizaje de esos aspectos y propone series de ejercicios para la práctica de cada uno de ellos (para hablantes de portugués, inglés e italiano); también, la *Gramática de español para brasileños* (Moreno y Eres Fernández, 2007), *Universo gramatical*. Gramática de referencia del español para estudiantes italianos (Blázquez y Villegas, 2010), griegos (Blázquez, Villegas, Alexopoulou y Tsokou, 2011) y franceses (Blázquez, Villegas y Gil-Merino, 2013) *Gramática contrastiva de español para brasileños* (Rojas Benítez y Arantes Marengo, 2020), entre otros.

concreta en un 33,7% de los estudios que analizamos (n= 29). De Farias (2018) dedica el último capítulo de su tesis doctoral a desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza y la corrección de errores de pronunciación y trata tanto los elementos suprasegmentales como los segmentales; Kong (2018), en el marco de la gramática cognitiva, presenta una unidad didáctica con una variada tipología de actividades para la enseñanza-aprendizaje de las formas del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido, con el propósito de complementar los manuales existentes; así mismo, Morto (2018) lleva a cabo una unidad didáctica para el aprendizaje de los verbos de régimen dirigida a alumnos tailandeses de español y señala que, para ello, identifica previamente los problemas de aprendizaje derivados de la lengua materna o de otras lenguas que, como el inglés, tienen su influencia. Peixoto Feliciano (2019) lleva a efecto un análisis de errores en aprendientes brasileños de español y, una vez que ha identificado los errores gramaticales más frecuentes, propone actividades de repaso y complemento al manual utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación a través de dispositivos móviles; Dida Nopogwo (2019) propone también, en consonancia con el análisis de errores previo en estudiantes francófonos de español, una secuencia de actividades dedicada a las áreas de mayor dificultad en la adquisición de la selección modal y

²² En algunas de las versiones específicas se llevan a cabo consideraciones contrastivas, como es el caso a modo de ejemplo de entre los muchos que hay publicados y sin querer ser exhaustivos, de *Español sin fronteras A1-A2* para alemanes (Sánchez Lobato, Moreno y Santos Gargallo, 2005) o *Gente 1* con gramática y léxico para brasileños (2015).

²³ Hay que mencionar por su importancia los monográficos de la revista *Carabela*, 51 y 52 (2002) que con el título *La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE I y II*, respectivamente, contrastan el español como lengua meta con algunas de las lenguas maternas de aprendientes de ELE: en el volumen I, inglés, japonés, italiano, húngaro, alemán y portugués; y en el volumen II, francés, árabe, ruso y chino (todos estos estudios se encuentran en línea en el Centro Virtual Cervantes).

fundamentada en la teoría de la declaración/no declaración. Todos estos estudios son un buen ejemplo de la coherencia de los análisis de errores.

Sin embargo, no tenemos constancia de casi ningún material didáctico que haya sido publicado con referencia explícita a un estudio empírico en análisis de errores, a excepción de *Errores, sin falta* (Vázquez, 1999), dedicado a la reflexión y formación de profesores. Creemos que esto es así por varios motivos: a) mayoritariamente, los estudios en AE se vehiculan a través de publicaciones de acceso restringido (tesis doctorales, trabajos de fin de máster) o muy especializadas (publicaciones periódicas); b) son pocos los que llegan a publicarse en formato libro (impreso, electrónico o ambos) y son precisamente estos los más difundidos, y algunos de sus autores los que han publicado pautas didácticas (pensemos precisamente en los tres seminales, todos ellos en formato libro: Vázquez, 1991, Santos Gargallo, 1993 y Fernández López, 1997). En otras ocasiones, la publicación no se corresponde literalmente con el contenido de la tesis, como es el caso de Torijano Pérez (2004), que elabora un tratado teórico del error con un último capítulo dedicado al tratamiento y la corrección de los errores; o el de Balbino de Amorím Barbieri Durao (2007), que se centra en cuestiones conceptuales de la interlengua. Por último, tenemos el caso de Alexopoulou (2005) de cuya tesis doctoral se ha derivado el mayor número de publicaciones²⁴, de las cuales, el artículo de 2005c se centra en el tratamiento del error en la clase de ELE. Sí tenemos publicaciones que proporcionan pautas sobre la corrección de los errores ya en la expresión oral ya en la escrita (Santos Gargallo, 1990; Cassany, 1993; Vázquez, 1999, 2009; Fernández López, 2000; Ribas

²⁴ Nos referimos a Alexopoulou (2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, 2010, 2011a y 2011b).

Moliné y D'Aquino Hilt, 2004; Salaberri, 2010; Martínez Agudo (ed), 2010; Barbedo Carcedo, 2012; Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte, 2018).

4. CONCLUSIONES

En este apartado, nos proponemos, por un lado, resumir los principales hallazgos de nuestro estudio; y, por otro, señalar algunas líneas de investigación futura. En términos generales, creemos que la investigación en el ámbito del análisis de errores en la interlengua española se ha desarrollado de forma satisfactoria mediante un conjunto numeroso de tesis doctorales llevadas a cabo a lo largo de los últimos treinta años; no obstante, para que esta área interdisciplinar se consolide se haría necesaria la constitución de grupos de investigación específicos en análisis de errores e interlengua y continuar la elaboración de corpus lingüísticos extensos, tanto orales como escritos, de la interlengua española.

En cuanto a los resultados de cada categoría estudiada, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- 1) Fecha: un incremento positivo, de manera que más de la mitad de las tesis doctorales se concentran en la última década.
- 2) Universidad: las tesis doctorales se encuentran distribuidas en veintidós centros universitarios de la geografía española, pero destacan por número de tesis defendidas: la Universidad

Complutense de Madrid, la Universidad Antonio de Nebrija y la Universidad Autónoma de Madrid.

3) Autor nativo/no nativo: una mayoría de autores no nativos.

4) Lengua materna o L2 de referencia de los participantes: hemos encontrado veintiséis como lenguas de los participantes con un predominio del portugués, el chino y el inglés.

5) Nivel de referencia o de competencia comunicativa de los participantes: predominan los estudios que se centran en los niveles B1, B2 y A2.

6) Naturaleza de la muestra: mayoría de estudios de interlengua escrita, seguidos por los orales y, de cerca, por los estudios mixtos.

7) Extensión de la muestra: mayoría de corpus extensos frente a los reducidos.

8) Tipo de estudio: predominio marcado de los estudios de corte transversal, frente a los longitudinales y los pseudolongitudinales.

9) Método e instrumentos de investigación: predominan los estudios de caso y los preexperimentales. En relación con los instrumentos utilizados para la compilación del corpus de datos, destacan la redacción, tanto libre como con tema dado, y las pruebas objetivas.

10) Tipología de errores lingüísticos: los fenómenos morfosintácticos son los más estudiados, seguidos de los léxico-semánticos y los gráfico-ortográficos.

11) Análisis contrastivo complementario: presencia de planteamientos contrastivos explicativos en más de la mitad de las tesis doctorales.

12) Reflexión y/o propuesta didáctica: constatamos reflexión didáctica en la mayoría de las tesis doctorales, pero una propuesta concreta en un tercio de las mismas.

Ante las líneas de investigación futura, García González (2017: 408), en un artículo que adopta una interesante perspectiva sobre el cambio lingüístico y las disciplinas que lo estudian, señala los siguientes aspectos, que nosotros seleccionamos y compartimos: a) investigar sobre los errores estigmatizantes para los nativos; b) investigar las actitudes de nativos hacia no nativos que usan elementos no estándar, de otras variedades regionales o sociales del español; c) aplicar técnicas variacionistas en el análisis de los datos; d) incluir grupos de control (activos o pasivos) con nativos para monitorizar los análisis; e) incrementar los estudios con corpus orales, para analizar elementos interaccionales y discursivos; f) 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.

De esta manera, podríamos desarrollar investigaciones que abarcaran aspectos menos transitados hasta ahora:

a) Estudios transversales -tanto sobre interlengua oral como escrita- que aborden aspectos pragmáticos y discursivos.

b) Estudios longitudinales sobre interlengua oral en los que se trate la relación entre errores transitorios, fosilizables y fosilizados.

c) Estudios en los que se analice la relación entre las estrategias de comunicación²⁵, las estrategias de aprendizaje y los errores.

d) Estudios sobre la comunicatividad de los errores, centrándonos en el mensaje, en la irritación que pueden causar en el oyente y en la estigmatización del emisor.

e) Estudios sobre errores en la comprensión lectora y en la comprensión auditiva.

f) Un estudio descriptivo y comparativo sobre el corpus de artículos publicados en las principales revistas especializadas tanto nacionales como internacionales.

g) Estudios sobre las creencias y actitudes de profesores y alumnos ante los errores y su tratamiento²⁶.

h) Estudios sobre la incidencia de los resultados de la investigación en análisis de errores en la metodología, los currículos, los materiales didácticos y el tratamiento de errores en el aula.

BIBLIOGRAFÍA²⁷

Alexopoulou, A. (2005a): "Aproximación al tratamiento del error en la clase de ELE desde la perspectiva del análisis de errores", *Estudios de Lingüística Aplicada* (ELA) 41: 101-125.

²⁵ En esta línea contamos con las tesis doctorales de Mohamed Abd El Salam (2002) y Muñoz Benito (2002).

²⁶ Véase Santos Gargallo y Alexopoulou (2014a), Santos Gargallo y Chaparro (2014b) y Rodríguez García (2017), entre otros.

Alexopoulou, A. (2005b): "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (RLA) 43 (1): 75-92.

Alexopoulou, A. (2005c): *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Alexopoulou, A. (2006a): "Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego", en C. Mourón Figueroa y T.I. Moralejo Gárate (coords), *Studies in Contrastive Linguistics. Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, págs. 31-43.

Alexopoulou, A. (2006b): "Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva", *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 5: 17-35.

Alexopoulou, A. (2006c): "Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego", *Revista española de Lingüística Aplicada* (RESLA) 19: 9-28.

Alexopoulou, A. (2010): "Errores interlingüales e intralingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua". Civil, P. y F.

²⁷ Las referencias bibliográficas de las tesis doctorales se encuentran en anexo aunque hayan sido citadas explícitamente en el cuerpo textual del artículo; hemos optado por que el corpus de tesis constituya una unidad autónoma para futuros estudios.

Crémoux (ed.) *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid, Iberoamericana.

Alexopoulou, A. (2011a): "El papel de la transferencia en los errores léxicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9(5): 27-36. Disponible en la web: <http://www.nebrija.com/revista-inguistica/numero9/html/Alexopoulou1.htm>

Alexopoulou, A. (2011b): "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9(5): 86-101. Disponible en la web: <http://www.nebrija.com/revistalinguistica/numero9/numero9/pdf/Alexopoulou2.pdf>

Alonso Alonso, R. (2020): *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares.

Baralo Ottonello, M. (2010): "La investigación en español como segunda lengua: necesidad de un corpus de español no nativo", en *V Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible en la web: <https://congresosdelalengua.es/valparaiso/paneles-ponencias/lengua-educacion/baralo-marta.htm>

Baralo Ottonello, M. y Aguado-Orea, J. (2006): "Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: una aproximación al estado de la cuestión", en A.M^a Cestero Mancera (ed.) (2009): *Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 61-74.

Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco Canales, A. (2012): "Corpus oral para el estudio de la adquisición y el aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50 (2): 13-37.

Blanco Canales, A. y Nogueroles López, M. (2013): "Descripción y categorización de errores fónicos en estudiantes de español/L2. Valoración de la taxonomía de errores AACFELE", *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23 (2): 196-225.

Blanco Pena, J. (2019): "Estudios sobre la enseñanza de E/LE a sinohablantes: estado cuantitativo de la cuestión", *SinoELE* 18: 26-38.

Botella, J. y Sánchez-Meca, J. (2015): *Meta-análisis en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Síntesis.

Botella, J. y Zamora, A. (2017): "El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación". *Educación XX1*, 20(2): 17-38.

Burt, M., Dulay, M.C. y Krashen, S. (1982): *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

Bustos Gisbert, J.M., García Santos, J.F., Santiago Guervós, J. de, Sánchez Iglesias, J.J., Martín Martín, M., Natal Prieto, E. y Torijano, J.A. (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Campillos Llanos, L. (2014): "Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 58: 23-59.

Campillos Llanos, L., Gozalo Gómez, P. y Moreno Sandoval, A. (2007): "El corpus C-ORAL –ROM en la enseñanza de ELE", *Actas de XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2, págs. 1115-1128.

Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cestero Mancera, A. M^a, Penadés Martínez, I., Blanco Canales, A., Camargo Fernández, L. y Simón Granda, J. (2001): "Corpus para el análisis de errores de aprendices de ELE", *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, págs. 527-534.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.

Corder, S.P. (1967): "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-170. (Traducción al español: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor: 31-40).

Corder, S.P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics* 9: 161-170. (Traducción al español: "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores" en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor: 63-77).

Corder, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cruz Piñol, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Cruz Piñol, M. (2015): "Bases de datos para conocer (y dar a conocer) la investigación en ELE", *Doblele* 1: 77-100.

Díaz Guervós, M^a I. (2010): "Bibliografía clasificada de español como lengua extranjera", en Web del Centro de Lenguas Modernas de la UG. Granada, CLM de la Universidad de Granada.

Edge, J. (1989): *Mistakes and Correction*. Londres: Longman.

Fernández López, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Fernández López, S. (2000): "Corrección de errores en la expresión oral", *Carabela* 47: 133-150.

Ferreira Cabrera, A. y Elejalde Gómez, J. (2017): "Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAELE)", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)* 17 (3): 509-537.

Fries, Ch. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galindo Merino, M. (2005): "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*: Oviedo: 289-297.

Galindo Merino, M. (2012): *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.

García González, J. (2017): "Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos?", *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño*, págs. 401-410.

Han, Zh. y Tarone, E. (eds.) (2014): *Interlanguage Forty Years Later*. John Benjamins.

Hsiao, D.L. (2019): "Estado metodológico de las tesis doctorales en torno a ELE defendidas en 2017", *marcoELE. Revista de Didáctica de ELE* 29: 1-26. Disponible en la web:
https://marcoele.com/descargas/29/hsiao-tesis_ele.pdf

Instituto Cervantes (1997): *Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2020): *El español, una lengua viva*. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

James, C. (1998): *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Londres: Longman.

Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (Traducción al español: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991/1994): *An introduction to second language acquisition research (Applied linguistics and language study)*. Londres y Nueva York: Longman.

Lloret Cantero, J. (2020): *Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra. Disponible en la web:
<http://porta-ele.es/>

Losada Aldrey, M. (1995): "Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera E/LE". *REALE*, 4: 87-130.

Lozano, C. (2009): "CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2", en C. M^a Bretones Callejas *et al.* (eds.) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente*. Almería: Universidad de Almería: 197-212.

Martín Peris, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martínez Agudo, J.D. (ed.) (2010): *Errors in the Second Language Classroom: Corrective Feedback*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Meltzoff, J. (2000): *Crítica a la investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018): "Análisis y corrección de errores" en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.) (2018): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías*,

contextos y recursos para la enseñanza del español L2. Londres y Nueva York: Routledge.

Nemser, W. (1971): "Aproximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* 9 (2):115-123. (Traducción al español: "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas" en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor: 51-61.

Norrish, J. (1983): *Language Learner and their Errors*. Hong Kong: Macmillan Publishers.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Nueva York: C.P.U.

Núñez Nogueroles, E.E. (2019): "Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE. Una revisión bibliográfica", *ReiDoCrea* (Monográfico): 170-190. Universidad de Granada Disponible en la web:
<https://www.ugr.es/~reidocrea/8.3-10.pdf>

Pizarro Carmona, M., Doquin de Saint Preux, A. y Ezeiza Ramos, J. (2020): "Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices plurilingües de español", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81: 209-230.

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas (Monográfico dedicado al análisis de errores y la interlengua) (2009) 5. Disponible en la web:
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/10>

Ribas Moliné, R. y D'Aquino Hilt, A. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman.

Rodríguez García, C. (2017): "Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español", *redELE* 29: 1-16.

Santos Gargallo, I. (1990) "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica", *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, págs. 169-174.

Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
Santos Gargallo, I. (2004): "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 391-411.

Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2014a): "Creencias y actitudes de profesores y alumnos griegos de español ante las técnicas de corrección en la expresión oral: estudio comparativo intragrupos", *Didáctica (Lengua y Literatura)* 26: 429-446.

Santos Gargallo, I. y Chaparro, M. (2014b): "Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de corrección en la expresión oral". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*, 3: 111-135.

Santos Gargallo, I. y Visedo Orden, I. (1996): *Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes.

Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., Derouiche, N., Higuera García, M. y Varela Méndez, C. (1998a): *Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de ELE: publicaciones periódicas españolas (1983-1997)*, Anexo al 43 de la *Revista Carabela*. Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, I., Bermejo Rubio, I., Derouiche, N., Higuera García, M. y Varela Méndez, C. (1998b): "Trayectoria investigadora en ELE: conclusiones de un estudio bibliográfico", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, págs. 737-758.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231. (Traducción al español: "La interlengua" en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor: 79-101).

Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman

Selinker, L. (2014): "Interlanguage 40 Years on: Three themes from here", en Zh. Han y E. Tarone (eds.) (2014): *Interlanguage Forty Years Later*. John Benjamins: 221-246.

Svartvik, J. (ed.) (1973): *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores*

transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán. Berlín: Peter Lang.

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

Vázquez, G. (2009): "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". *Revista Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5: 115-122.

Wardhaugh, R. (1970): "The Contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly*, 4: 123-130. (Traducción al español: "La hipótesis del análisis contrastivo" en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor: 41-49).

Weinrich, U. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: Círculo Lingüístico de Nueva York.

Yin, R.K. (1984): *Case Study Research: Design and Method*. Londres: Sage Publications.

FECHA DE ENVÍO: DÍA 23 DE FEBRERO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: DÍA 1 DE MARZO DE 2021

ANEXO: CORPUS DE TESIS DOCTORALES

Agbodoyetin, H.R.Z. (2011): *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de EL/2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Alarcón Moreno, M. (2013): *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Alexopoulou, A. (2005): *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*. Tesis doctoral. Universidad Nacional y Kapodistriáka de Atenas.

Alonso García, N. (2000): *La pronunciación del español por angloparlantes: análisis acústico y análisis de errores*. Tesis doctoral. Universidad Nacional a Distancia.

Alonso Zarza, M^a A. (2015): *Análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbohablantes*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Al-Zawam, K. O. (2005): *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Arbulu Barturen, M^a B. (1997): *Contribución al estudio del sistema vocálico de hablantes extranjeros que aprenden español*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Arcos Pavón, M^a E. (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Arias Méndez, G. (2011): *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes de portugués de ELE (B1)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Baerlocher Rocha, C. (2013): *Los errores léxicos en textos escritos por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Bailini, S.L. (2012): *Interacción y desarrollo de la interlengua: E-Tandem español-italiano*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Balbino de Amorim Barbieri Durao, A. (1997): *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes y aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Barbasán Ontuño, I. (2016): *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.

Belda Torrijos, M. (2015): *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.

Belrhrib El Hamdouni, M. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de estudiantes universitarios marroquíes de*

español lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Benedetti, A.M. (1992): *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Caballero Benavente, M. (2016): *La variabilidad lingüística nativa y no nativa en escenarios comunicativos. La función de transacción en una situación cotidiana: corpus y descripción para el español (L1/LE)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Campillos Llanos, L. (2012): *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Carcedo González, A. (1995): *La pronunciación del español por hablantes de finés: particularidades de un acento extranjero*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cecovniuc, I. (2016): *¿Qué prefiere usted, pagar en metálico o con cardo?: los falsos amigos y su concienciación lingüística en las aulas plurilingües de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Chireac, S.M^a (2010): *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.

Da Silva Junior, P.A. (2010): *Análisis de errores: estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español LE por*

parte de alumnos brasileños (producción escrita). Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

De Alba Quiñones, V.S. (2008): *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices de español: estudio léxico-semántico*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

De Farias, M.S. (2018): *La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguarenses y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Deyab, M.E.M. (2016): *La estructuración del tiempo verbal en el español y el árabe: estudio contrastivo español-árabe*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Dida Nopogwo, B. (2019): *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Dmitrieva, A. (2017): *Estudio recíproco de la fonética y fonología del español y el ruso desde el punto de vista de su adquisición y de su enseñanza como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

El Oahabi Laamara, T. (2015): *La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera a aprendientes marroquíes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Elgamal, H.A.S. (2014): *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

Escamilla Ochoa, I.I. (2018): *Análisis de errores de la interlengua fónica de alumnos coreanos de español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Escutia López, M. (1996): *Primeros pasos de la adquisición de los pronombres átonos españoles por estudiantes angloparlantes adultos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid-Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Farthan Eliwey, A. (2012): *Los verbos “ser” y “estar” en la interlengua de los universitarios arabófonos que aprenden español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.

Fernández López, S. (1991): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Fonseca de Oliveira, A. (2013): *Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Güell Masachs, M^a L. (1999): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Guo, W. (2017): *Formas de cortesía de chinos hablando español como lengua extranjera con hablantes nativos de esa lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Gutiérrez Quintana, E. (2003): *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Han, W. (1994): *Estudio teórico y empírico sobre la interlengua y el análisis de errores [en hablantes coreanos de español]*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Heiser Souza de Almeida, M.L. (2003): *La adquisición de la lengua española por aprendices brasileños de Río de Janeiro: análisis de un corpus escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.

Hill Froehlich, S.J. (2002): *Estrategias de aprendizaje en el proceso de la adquisición de las preposiciones del español por estudiantes estadounidenses*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Hussein Nada, A. (2003): *Una propuesta de gramática pedagógica para hablantes de ELE araboparlantes basada en el análisis de errores del sistema verbal español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Igarreta Fernández, A. (2019): *El comportamiento fónico de los sinohablantes ante las vocales del español: efectos de la distancia lingüística sobre el proceso de adquisición*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Israel Semino, M^a J. (2004): *La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera: un estudio con alumnos brasileños*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Jiménez Molina, A.L. (2012): *Adquisición de las preposiciones por y para: análisis de errores e interlengua en estudiantes italianos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Khadre Bop, A. (2019): *Análisis de la transferencia de wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE por alumnos senegaleses*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Kim, Y.S. (2000): *Cohesión, coherencia e interlengua: aplicación de las estrategias de construcción del texto al estudio de la interlengua*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Kobashi, S. (2016): *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Koné, S. (2005): *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Kong, X. (2018): *La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Lafuente Giménez, S. (2017): *La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes de ELE: caracterización y estudio de los errores léxicos*. Tesis doctoral. Universidad Jaume I de Castellón.

Lan Wen, Ch. (2005): *El anglicismo en el léxico chino mandarín y en el léxico español: su incidencia en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Landa Buil, M^a (2010): *El sintagma determinante en la interlengua española de hablantes de swahili*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid- Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Liang Wen, F. (1997): *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar el español*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Lin, Ch. Ch. (2009): *Las oraciones copulativas en español y su enseñanza a hablantes chinos. Metodología y didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Lin, T.J. (2003): *La adquisición y uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Liu, Z. (2019): *Estudio de las obstruyentes en chino y en español como L3: Estudio acústico y perceptivo para la categorización de errores*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

López Vázquez, L. (2016): *La interlengua pragmática de los aprendices de español/LE: la expresión de quejas y desaprobación*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.

Mañas Navarrete, I. (2016): *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Martín González, M^a R. (1999): *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Martínez Fernández, D. (1992): *Contribución al estudio de las interferencias lingüísticas en el español de los hablantes de lenguas germánicas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mohamed Abd El Salam, A. (2002): *Estudio seudolongitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Molkova, S. (2017): *El sistema verbal en la enseñanza del español a rusohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de la Coruña.

Montoro Cano, E. del R. (2013): *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Morto, V. (2018): *Análisis de errores en el uso de los verbos que rigen preposición en alumnos tailandeses de español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Muñoz Benito, A. M^a (2002): *Estrategias de comunicación en la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos de español: implicaciones y propuestas didácticas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Muñoz Sanz, C. (2017): *La enseñanza del tiempo pasado del español a hablantes japoneses: análisis contrastivo, análisis de errores y aplicación didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Muñoz Vicente, B. (2013): *La atención a la forma en proyectos colaborativos de aprendizaje en línea: corrección y análisis de errores entre pares en un intercambio tándem alemán-español*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Nakagawa de Masunaga, M.N. (2013): *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio comparativo y análisis de errores*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nergiz, B. (2017): *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos de nivel B1 de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra.

Palapanidi, K. (2011): *Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Pastor Gaitero, P. (2011): *Adquisición del español por hablantes de italiano: los demostrativos en la interlengua*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Peixoto Feliciano, M^a C. (2019): *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña, Universidad de Vigo.

Perea Santos, L.Y. (2014): *Aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Jamaica: análisis de errores en estudiantes jamaicanos de español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Pérez Cabrera, A.B. (2017): *Las combinaciones léxicas restringidas en el español como lengua extranjera. El caso de los aprendices brasileños*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Pinilla Gómez, R. (1997): *Estrategias de comunicación e Interlengua en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Pizarro Carmona, M. de las M. (2017): *Análisis de errores e Influencia interlingüística en las producciones orales de español como L3 en un contexto internacional y multicultural*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

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

Rakotovoavy, B.J.C. (2017): *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Ramajo Cuesta, A. (2012): *Análisis de la pragmática de la interlengua en estudiantes libaneses de español como lengua extranjera: la secuencia del cumplido en español peninsular y en dialecto libanés*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Revilla Castaño, I. (2002): *Español para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Rodríguez López, P. (2015): *La adquisición de los rasgos gramaticales y léxico-semánticos de las expresiones con ser y estar por estudiantes alemanes*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Rubinjon Strugar, V. (2017): *Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Sáez Garcerán, P. (2015): *Dificultades gramaticales persistentes en la adquisición del español por aprendientes franceses: diagnóstico y análisis de errores*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Sánchez Iglesias, J.J. (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Santos Gargallo, I. (1991): *La enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna es el serbocroata*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Shen, J. (2012): *El artículo en la enseñanza de ELE/ Estudiantes de origen chino*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Simois Colla, G.C. (2015): *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil y Mozambique): estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Sossouvi, L.F. (2003): *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.

Soulé, M^a V. (2014): *La expresión de la temporalidad verbal en narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tafreshi, F. (2018): *Análisis de errores e interlengua de aprendices de español de lengua materna persa*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Torijano Pérez, J.A. (2002): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2): expresión escrita [en lusohablantes]*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Vázquez, G. (1989): *Análisis de errores y aprendizaje de español como lengua extranjera: análisis, aplicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Tesis doctoral. Universidad Libre de Berlín.

Yun, H.H. (2016): *Análisis de errores de las construcciones preposicionales en la interlengua de aprendices taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.

Zhang, Y. (2017): *Enseñanza-Aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Zimny, A. (2016): *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.