

Universidad Félix Houphouët Boigny



UFR: Lenguas, Literaturas y Civilizaciones

Departamento de Estudios Ibéricos y Latino-Americanos

(DEILA)

Disciplina: Español

**ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS PRODUCCIONES  
ESCRITAS DE APRENDICES SECUNDARIOS DE E/LE:  
CASO DE ALUMNOS DEL INSTITUTO DE  
AGBOVILLE**

Memoria elaborada para la obtención del grado

Opción: Lingüística y didáctica española

Presentada por:

TOA Bi Zoan Sylvain

Bajo la dirección de:

Dr. DJANDUÉ Bi Drombé

Abidjan, septiembre 2015

A mi madre, por todo.

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a mi familia por el apoyo incondicional que me ha permitido llevar a cabo esta memoria.

Mi más sincero agradecimiento a los profesores del Departamento de Estudios Ibéricos y Latino-Americanos (DEILA), en especial al profesor Ekou Williams Jacob y su amigo y colega Yao Koffi, otro maestro del departamento. Su aval académico ha sido y será para mí una fuente inagotable de inspiración.

Al doctor Djandué Bi Drombé por sus consejos, observaciones y sobre todo su apoyo material que me han ayudado a organizar con más claridad el punto de partida de esta memoria.

Finalmente, agradezco a todos los alumnos y profesores de español del Instituto de Agboville por su amable participación en esta investigación.

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1: Capítulo introductorio.....</b>	<b>6</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Objetivos de la investigación.....	8
1.3. Metodología de la investigación.....	9
<b>CAPÍTULO 2: Marco teórico.....</b>	<b>10</b>
2.1. Teorías acerca del error en el aprendizaje de segundas lenguas.....	11
2.1.1. El análisis contrastivo.....	11
2.1.2. El análisis de errores.....	12
2.1.3. La teoría de la interlengua.....	14
2.2. Del concepto de error.....	16
2.2.1. ¿Qué es el error?.....	16
2.2.2. Definiciones en didáctica de la lengua.....	17
2.2.3. Tipología de los errores.....	18
2.3. La corrección de errores en el aula de E/LE.....	20
2.3.1. ¿Corregir o tolerar los errores?.....	20
2.3.2. La corrección directa.....	22
2.3.3. La corrección estratégica.....	22
<b>CAPÍTULO 3: Diseño de la investigación empírica.....</b>	<b>24</b>
3.1. Descripción del trabajo de campo.....	25

3.1.1. Justificación de los grupos estudiados.....	25
3.1.2. Aplicación y dificultades del trabajo de campo.....	25
3.2. Resultados de la investigación.....	26
3.2.1. Perfil general del alumnado.....	26
3.2.2. Tipos de errores cometidos .....	26
3.2.3. Jerarquía de los errores.....	28
3.3. Discusiones.....	29
<b>CAPÍTULO 4: Fuentes consultadas .....</b>	<b>32</b>
4.1. Bibliografía.....	33
4.2. Webografía.....	35
4.3. Anexos.....	36

*«Cada vez que cometo error, me parece descubrir una verdad que no conocía»*

Maurice Maeterlinck (1862-1949), Nobel de Literatura.

*«Los errores son inevitables. Lo que cuenta es cómo respondemos a ellos»*

Nikki Giovanni (1943- ), poetisa estadounidense.

# CAPÍTULO 1:

## Capítulo introductorio

- 1.1. Planteamiento del problema
- 1.2. Objetivos de la investigación
- 1.3. Metodología de la investigación

## 1.1. Planteamiento del problema

En los años cuarenta del siglo XX, apareció la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras principalmente por los siguientes motivos:

- de tipo político: después de la Segunda Guerra Mundial se creó la necesidad de una planificación lingüística como consecuencia de los cambios geográficos producidos. La finalidad era la comunicación internacional, bien con el enemigo o bien con los territorios conquistados. Por tanto, los lingüistas recurrieron al diseño de nuevos cursos de lenguas, lo que dio lugar a un aumento del interés por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas;
- el desarrollo del estructuralismo norteamericano que describía principalmente las estructuras sintácticas;
- el apogeo del conductismo que descarta los procesos mentales para dar prioridad a lo directamente observable.

Posteriormente, las investigaciones dentro de la adquisición de segundas lenguas, como disciplina imbricada en la lingüística aplicada, han contribuido a lo largo de toda su historia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone un fascinante proceso cognitivo que excede los límites de lo puramente lingüístico, puesto que lengua y conocimiento siempre han estado íntimamente relacionados. La lengua, además de hacer posible y facilitar la comunicación, nos sirve como medio para adquirir conocimiento y éste, a su vez, se nos revela cuando conseguimos expresarlo a través del lenguaje. No podemos nombrar lo que no conocemos, del mismo modo que, gran parte del conocimiento que poseemos lo hemos adquirido, no por experiencia propia sino gracias a que el lenguaje lo ha codificado y así nos ha llegado a nosotros.

Aprender una lengua es un proceso igual que todos los otros aprendizajes humanos. Al enfocar una nueva actitud o idea, siempre los seres humanos cometen errores de cualquier tipo. De ahí que Brown (1987) señale: «al aprender una lengua, sea la adquisición de la primera lengua (L1), la segunda lengua (L2) o la lengua extranjera (LE), siempre los aprendientes cometen errores». Esos errores que permiten a los docentes proceder a un buen tratamiento de la metodología de la enseñanza-aprendizaje e incluso la evaluación de las competencias que tienen los discentes, cobran cada vez más importancia en el proceso de



aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de segundas lenguas se relaciona, sin duda, con la noción de error. De ahí el interés de los investigadores por este concepto. Habitualmente, se considera el español una lengua fácil de dominar por tener características y estructuras similares a las del francés que, conviviendo con más de sesenta lenguas autóctonas, ha llegado a ser la lengua materna de la mayoría de los alumnos de Costa de Marfil. Refiriéndose al francés como lengua materna del alumnado marfileño, Brou-Diallo señala que "el francés se considera la lengua materna (LM) de los alumnos marfileños ya que lo suelen hablar más y mejor que las etnias de sus genitores (Brou-Diallo, 2011; citado por Djandué, 2012).

El español y el francés proceden del latín y forman parte del parentesco de lenguas romances. Pese a ello, los alumnos marfileños presentan muchas dificultades a la hora de aprender el español. En efecto, el análisis contrastivo llevado a cabo por Koné (2005, citado por Djandué, 2012), y priorizando el diulá, el baulé, el beté y el senufó, pone de relieve las dificultades fonológicas que pueden encontrar los hablantes de dichas etnias en el momento de aprender el español.

En nuestro estudio, no damos mayor importancia a esas dificultades fonológicas sino a los errores cometidos en la producción escrita de los alumnos del Instituto de Agboville, centrándonos principalmente en los errores gramaticales, aunque hayamos observado otros tipos de errores. Siguiendo el rastro de esos errores, llegamos a las preguntas de investigación que podríamos formular como sigue: ¿es posible aprender una lengua extranjera sin cometer errores? ¿Qué podría provocar esos errores? La perspectiva nuestra consistirá, de alguna manera, en proponer respuestas a esas preocupaciones.

## 1.2. Objetivos de la investigación

En Costa de Marfil, la situación del español es la de lengua extranjera. Presentado así, el idioma carece de función social e institucional que principalmente se reservan al francés. Si el aprendizaje de E/LE se considera un estudio voluntario por ser una lengua extranjera en Costa de Marfil, recordemos que nuestro país cuenta con numerosos hablantes de español, convirtiéndose así en el país en que la lengua española cobra más importancia después de Guinea Ecuatorial que la practica como lengua oficial. Privilegiar el castellano en nuestro país no es fútil, porque actualmente notamos cierto auge del español que, junto al chino, el inglés y

el hindi, tiene un número importante de hablantes en el mundo. Como objetivos, este trabajo pretende:

- dar a conocer las dificultades de los alumnos en el uso del español en sus producciones escritas;
- identificar y describir los errores más frecuentes;
- señalar los factores que conducen a cometer errores en su producción escrita.

### 1.3. Metodología de la investigación

El modelo de análisis que vamos a utilizar en esta investigación será el análisis de errores que Santos Gargallo (2004, p.400) sitúa en el ámbito de exploración del estudio de casos. Este estudio "describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población, o [...] establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras".

Podemos afirmar, por tanto, que estamos ante un estudio cualitativo aunque también presenta rasgos cuantitativos, ya que, además de identificar, explicar y evaluar la calidad de los errores, estudia la frecuencia numérica de los mismos y propone una jerarquía de los errores.

# CAPÍTULO 2

## Marco teórico

### 2.1. Teorías acerca del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras

#### 2.1.1. El análisis contrastivo

#### 2.1.2. El análisis de errores

#### 2.1.3. La teoría de la interlengua

### 2.2. Del concepto de error

#### 2.2.1. ¿Qué es el error?

#### 2.2.2. Definiciones en didáctica de la lengua

#### 2.2.3. Tipología de los errores

### 2.3. La corrección de errores en el aula de E/LE

#### 2.3.1. ¿Corregir o tolerar los errores?

#### 2.3.2. La corrección directa

#### 2.3.3. La corrección estratégica

## 2.1. Teorías acerca del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras

### 2.1.1. El análisis contrastivo

Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX, el análisis contrastivo se basa en la lingüística contrastiva, considerada como una subcategoría de la lingüística que se interesa por comparar dos o más lenguas o subsistemas de lenguas con el fin de identificar las semejanzas y las diferencias entre las lenguas en cuestión (Fisiak, 1981 citado por Xu, 2008).

El análisis contrastivo fue recibido con mucho entusiasmo por los investigadores conductistas de los años sesenta (Lado, 1957). En aquel momento, los errores producidos por los aprendientes se consideraban negativos, indeseables e incluso intolerables; y tanto los profesores como los lingüistas intentaban, de alguna manera, disminuir su número. Se debía evitarlos al máximo porque eran una desviación de la norma de la lengua meta.

El modelo lingüístico nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos. Se inicia con la publicación de las obras de investigadores como C. Fries (1945), U. Weinrich (1954), R. Lado (1957) y pareció resolver los problemas de la enseñanza de idiomas mediante una metodología cuyo objetivo era evitar los errores. Tratando del origen del enfoque, W. Nemser (1970) señala que C. Fries y R. Lado fueron precursores y que, posteriormente, U. Weinrich y Haugen establecieron las bases teóricas (Santos Gargallo, 1993, p.28).

En la hipótesis del análisis contrastivo, si las estructuras de las dos lenguas, o sea la lengua materna (LM) y la segunda lengua (L2) son idénticas o similares en un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico, esas similitudes favorecerán el aprendizaje de la segunda lengua (transferencia positiva). En caso contrario, es decir, cuanto más diferencia haya entre las dos lenguas, será más difícil dominar el idioma que se aprende (transferencia negativa, interferencia). Generalmente, el análisis contrastivo se lleva a cabo mediante los siguientes pasos (Martín Peris, 2008):

- ° Descripción formal de las lenguas en cuestión;
- ° Selección de las áreas objeto de comparación;
- ° Comparación de las diferencias y semejanzas;

° Predicción de los posibles errores.

Para los lingüistas que apoyaban el análisis contrastivo, el aprendizaje se veía como una transferencia positiva y negativa de hábitos y esto, al mismo tiempo, se tradujo en el llamado método audiolingual. Dicho método señalaba que el aprendizaje de una lengua extranjera podía realizarse a través de la memorización mecánica de una serie de esquemas estructurales diseñados para destacar los contrastes interlingüísticos.

A lo largo de los años setenta y de los ochenta del siglo XX, el análisis contrastivo entró en declive porque, según indican los investigadores, la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendientes. También se ha criticado el hecho de considerar de forma sistemática que las diferencias entre la L1 y la L2 siempre dificultan el aprendizaje y conducen al error (Bueno, 1992). Una de las investigaciones que más ha frenado la popularidad del análisis contrastivo fue la de Dulay y Burt (1972, 1974) y Dulay, Burt y Krashen (1982). Estos estudios llevados a cabo con niños hispanohablantes que aprendían el inglés en EE.UU, demostraron que el porcentaje de errores debido a la interferencia entre la L1 y la L2 era muy bajo dado que la mayor parte de los errores no son de tipo interlingüísticos o de transferencia, sino de desarrollo. La comparación entre la primera y la segunda lengua no resultaba demasiado útil para predecir o explicar el proceso de adquisición de la L2 (Dulay, Burt, Krashen, 1982).

Por otro lado, aparecieron nuevas teorías lingüísticas, entre las que destacaba el generativismo que postulaba que: “los niños nacen con una predisposición innata para adquirir el lenguaje”. Esto contradecía los postulados del conductismo que es la base teórica del análisis contrastivo. Aunque fue censurado por diversos motivos, el análisis contrastivo fue defendido por autores como Abbot (1983). Pero, el ataque de Dulay y Burt debilitó la hipótesis y contribuyó a potenciar otras áreas de estudio como alternativas a este enfoque: se tratan del análisis de errores y la teoría de la interlengua.

### 2.1.2. El análisis de errores

Surgido como alternativa al análisis contrastivo, el análisis de errores se considera una rama de la lingüística aplicada desarrollada durante los años setenta del siglo XX. Como nuevo modelo de la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras, el modelo lingüístico se caracteriza por el cambio de tratamiento de errores producidos por los estudiantes. Ya que, a diferencia del análisis contrastivo que plantea el error como algo “maldito”, negativo, que se

debía evitar al máximo, con el análisis de errores, el error es una desviación sistemática que afecta a la norma de la lengua meta y que, sin embargo, se considera útil y necesario.

El enfoque se interesa por estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan en el proceso de aprendizaje. Al contrario del análisis contrastivo que se interesa por la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, el análisis de errores parte de las producciones reales, tanto orales como escritas, de los estudiantes.

En 1967, S. P. Corder presentó “The significance of learner’s errors”, uno de los artículos fundacionales del análisis de errores que evolucionó hasta los estudios de la interlengua y la adquisición de segundas lenguas. En cuanto a la metodología, Corder recomienda ciertos pasos relevantes mediante los cuales se lleva a cabo el análisis de errores. Destacan entre otros:

- Identificación de errores en su contexto;
- Clasificación y descripción de los errores;
- Explicación de su origen;
- Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Si bien se mira, el análisis de errores cambia la visión del error presentándolo como un factor provechoso en el aprendizaje, ya que el error constituye un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua. Aunque el cambio de la visión del error aparezca como la aportación más importante del análisis de errores, conviene señalar que también se interesa por las diferencias entre cómo los aprendientes hablan la lengua meta y la manera en que los hablantes nativos la usan (Richards, 1974, p.3).

Por otra parte, Brown (1987) postula que los errores cometidos por los aprendientes pueden ser examinados y categorizados con el fin de dar cuenta de aquello que se relaciona con el sistema en el cerebro. De ahí, se considera el análisis de errores como un estudio sistemático cuyo objetivo es resaltar el origen de los errores cometidos por los aprendientes de la L2.

Entre 1971 y 1972, Corder modificó una parte de la teoría anterior. Hasta entonces, el propósito de la investigación era analizar únicamente los errores producidos por los

estudiantes. No obstante, este investigador se dio cuenta de que centralizaba los errores sólo en la competencia gramatical y señaló la importancia de analizar todos los sistemas lingüísticos producidos por los aprendientes, aunque fueran equívocos. Y amplió los objetivos centrándose en las aplicaciones didácticas del modelo, en cómo mejorar el material didáctico y corregir insuficiencias para facilitar al estudiante los datos necesarios para mejorar la competencia comunicativa.

Recordemos que las aportaciones del análisis de errores en la investigación de la lingüística aplicada son relevantes: ofreció un procedimiento empírico y científico para realizar el análisis de la producción del estudiante de una L2; amplió el ámbito de las causas del error; indicó estadísticamente qué áreas ofrecerían mayor dificultad en el aprendizaje, y produjo materiales de enseñanza. Constituyó una contribución significativa a la lingüística aplicada y abrió el camino para los futuros estudios de la interlengua<sup>1</sup>.

### 2.1.3. La teoría de la interlengua

La interlengua, como una lengua propia del aprendiz, es un sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2 en los diferentes pasos del aprendizaje. Fue S.P. Corder quien, estableciendo las bases de la investigación del modelo del análisis de errores, trató el concepto de interlengua y más tarde el término fue acuñado por L. Selinker (1972). Con Selinker, la interlengua, paulatinamente, se ha arraigado definitivamente en la investigación de la adquisición de la segunda lengua.

Tal como indica Selinker, el sistema lingüístico que maneja un estudiante de segunda lengua no se ve condicionado únicamente por la influencia de su lengua materna. En su configuración, intervienen otros factores de orden cognitivo como por ejemplo la sobregeneralización de las reglas de la lengua extranjera, la transferencia de la enseñanza, la estrategia de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Es decir que para Selinker (1972), la interlengua depende de cinco factores claves (véase Ellis, 1985 y Valcárcel; Coyle y Verdú, 1996). Destacan pues la interferencia lingüística entre la L1 y la L2; la generalización de las

---

<sup>1</sup> Entre múltiples estudios, se destacan los trabajos de de Vázquez (1991); Martínez Martínez (1995) y Fernández López (1997). Vázquez realizó el análisis de errores en un grupo de estudiantes alemanes del ámbito universitario. En cambio, la investigación de Fernández López se hizo con cuatro grupos de lengua materna distintos (alemán, japonés, árabe y francés). Martínez Martínez (1995) trabajó con un corpus de redacciones hechas por sus alumnos.

reglas de la L2; el efecto que ejerce la instrucción, las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje que emplea el aprendiz.

Existe una diferencia notable entre el análisis contrastivo y la teoría de la interlengua. Si el análisis contrastivo habla del efecto de la L1 sobre la L2, con la interlengua pasa lo contrario: la atención se centra más en el sistema lingüístico individual que va creando y desarrollando el aprendiz, de manera personal y autónoma. Además, la interlengua concede una importancia crucial a los errores como ocurre en el análisis contrastivo; pero, el estatus del error cambia totalmente:

- Los errores no son exclusivamente indicadores del fracaso del aprendiz sino que pueden orientarnos acerca del estado de la interlengua que atraviesa el alumno.

- Son inevitables y se producen constantemente cuando el alumno se arriesga y comprueba hipótesis sobre la naturaleza de la L2.

- Son vitales para comprender en qué orden se van produciendo y aprendiendo los aspectos lingüísticos.

Hay que observar que para Selinker y Corder, la interlengua de los aprendientes de la misma L1 debe de ser relativamente idéntica, pero diferente cuando estamos ante aprendientes de distinta L1. Es decir, cada aprendiz tiene su propia interlengua que tiene, por su parte, una gramática propia, un léxico: se trata entonces de un sistema de lengua distinto que tiene sus características y reglas propias.

Fernández López (1997, p.20) resume las características de la interlengua en dos aspectos contradictorios: la sistematización y la variabilidad. Según ella, al igual que toda lengua, la interlengua es sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no. Sostiene que la interlengua no sólo abarca los errores, sino toda la producción del aprendiz. Finalmente, Dickerson (1978) apuntó la variedad de reglas sistemáticas que tiene la interlengua (Fernández López (1997, p.20). Esta producción del aprendiz recibió muchas denominaciones. Corder habló así de "competencia transitoria" (1967) o de "dialecto idiosincrásico" (1971) y Nemser (1971) de "sistema aproximado" mientras que Porquier (1874) lo identifica como un "sistema intermediario" y posteriormente L. Selinker hablará de "interlengua" (1972). Fernández López (citado por Djandué, 2012) identifica tres paradigmas en esa diversidad terminológica: la idea de sistema (competencia,



lengua, dialecto, sistema), la idea de evolución (transitorio, aproximado, intermediario) y la idea de especificidad (idiosincrásico, del aprendiz).

Acerca de la metodología de la interlengua, Santos Gargallo (1997) señala algunos de los principios básicos determinados por E. Tarone (1988):

- Determinación del perfil del informante;
- Determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional);
- Diseño de la tarea más apropiado para cumplir los objetivos;
- Establecimiento de los criterios que van a tenerse en cuenta como causantes de la variedad de la interlengua;
- Análisis de los datos, adoptando el criterio de los contextos obligatorios (Santos Gargallo I. (1997, p.137).

Aunque su objetivo consistía en analizar y describir la lengua del aprendiente en su totalidad, la noción de interlengua ha tenido importantes repercusiones en el campo de la metodología de la enseñanza, en particular sobre el comportamiento del profesorado en relación con la corrección de los errores observados en la producción de los alumnos.

## 2. 2. Del concepto de error

Hoy y más que nunca, la influencia del error sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas es reconocido y admitido. El error, sin duda, desempeña un papel relevante en el proceso de aprendizaje porque, influenciado por muchos factores, llega a formar indisolublemente parte del proceso de aprendizaje.

### 2.2.1. ¿Qué es el error?

Remontando a su etimología y traduciendo del francés, el término “error”, que procede del verbo latín “error” (de errare), es considerado como “un acto del espíritu que considera verdadero lo que es falso y falso lo que es verdadero; juicio, hechos psíquicos que de ello resultan” (le Nouveau Petit Robert, 2009, p.920). Reforzando esta idea, la vigésima primera edición del DRAE define el error como “concepto equivocado o juicio falso; acción desacertada o equivocada etc.” Ateniéndose a esas definiciones, es conveniente decir que el error aparece como un fallo, una equivocación e incluso una falta aunque haya cierta

diferencia entre dichas nociones. Por su parte, María Moliner (1984) plantea el error como una «idea o expresión no conforme a la verdad; creencia falsa etc».

### 2.2.2. Definiciones en didáctica de las lenguas

Definir qué es el error siempre plantea problemas a los didactas porque el concepto es algo difícil de definir. Si bien, ciertos investigadores como Rémy Porquier y Ulli Frauenfelder (1980, p.36) incluso señalan que es imposible dar una definición absoluta del error. De ahí postulan que "el error puede (...) ser definido en relación con la lengua meta, sea en relación con la exposición, sea en relación con el sistema intermediario del aprendiente. No se puede hablar verdaderamente de error. Así, es imposible dar una definición absoluta del error. Aquí, igual que en lingüística, es el punto de vista que define el objeto".

Pero, la propuesta de Rémy Porquier y Ulli Frauenfelder no tardó en recibir críticas poniéndola en tela de juicio otra idea desarrollada por J. P. Cuq et al., quienes proponen una definición provisional de la noción de error. Según admiten Cuq et al (2004, p.192), el error es «la distancia en relación con una norma provisional o una realización esperada». De hecho, el error no es la estigma del fracaso sino el índice transitorio de un estadio particular.

Para Fernández López (1995b, p.204), el "error" remite a toda transgresión involuntaria de la "norma", y esa norma de la que se desvía el sujeto que aprende, precisa Santos Gargallo (2004, pp. 392-393) incluye tantos 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 su parte, Xu (2008) define el error como el «fenómeno lingüístico que desvía las reglas que presiden la lengua y su uso estándar, lo cual refleja la carencia de competencia en el aprendiz». Así, Xu concibe el error como todo aquello que desvía las reglas y la estructura profunda de la lengua meta.

Volviendo a la definición del concepto de error, Corder señala la importancia de dejar claro la diferencia que hay entre error, falta o equivocación. En 1967, publica “la importancia de los errores del que aprende una lengua.” En este artículo, el investigador plantea el error como una desviación sistemática que aparece como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta. Referente a falta o equivocación, son aquellas desviaciones que sólo aparecen de forma esporádica y que se deben a lapsus, descuidos, fatiga o ansiedad (Corder, 1967). Asimismo, J. Norrish (1987, p.7) sigue el ejemplo de Corder y hace las distinciones siguientes:

**Error:** una desviación sistemática.

**Falta:** una desviación inconsistente y eventual.

**Lapsus:** una desviación debida a factores extralingüísticos (Santos Gargallo, 1997, p.78)

### 2.2.3. Tipología de los errores

Para clasificar los errores, podemos basarnos en el siguiente criterio según Vázquez (1992, p.31):

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlingüales errores intralingüales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertenencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. errores creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. errores fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. producción escrita errores globales vs. Locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

En cuanto a los tipos de errores, desde otra perspectiva, Christine Tagliante (2001, p.192) señala cinco tipos de errores en la didáctica de la lengua. Destacan entre otros errores de tipo lingüístico, fonético, sociocultural, discursivo, y estratégico. Pero, en este estudio, nos interesaremos por los errores cometidos en la producción escrita. A este respecto, Demirtas et al. (2009) señalan que los errores en comunicación escrita, por lo general, vienen evaluados según el nivel pragmático y el nivel lingüístico. Estos dos niveles de errores nos llevan a considerar dos tipos de errores: los errores de contenido y los errores de forma.

#### ° **Los errores de contenido**

Los errores de contenido remiten a elementos del discurso (número de palabra, tipo de texto, situación y coherencia del texto, cohesión entre ideas, organización o relación lógica entre ideas y las partes del texto), según señalan Demirtas et al. (2009). Hablar de errores de contenido nos obliga a plantear la responsabilidad del aprendiente ya que importa, ante todo, comprender el texto. Al producir un texto, el alumno debe ser capaz de dar fidedignamente lo que se le pide, respetando el tipo de texto y sobre todo la consigna.

Además, al escribir un texto, es imprescindible que el aprendiente privilegie la coherencia y la cohesión textuales. Debe conformarse al tipo de texto que se le pide. No se tolerará que escriba un texto narrativo en lugar de un texto descriptivo o informativo. Siempre se le aconseja que redacte un texto de forma estructurada y coherente dando mayor importancia a la construcción del plan (introducción, desarrollo y conclusión), la transición entre ideas (cohesión) y entre párrafos (coherencia). La coherencia y la cohesión, de este modo, cobran mucha importancia. Por eso, hace falta que el aprendiente utilice palabras adecuadas para una buena estructuración del texto. Pero, lo peor es que esos errores de cometido, muchas veces van juntos con los errores lingüísticos conocidos como errores de forma.

#### ° **Los errores de forma**

Se conocen como errores de forma los errores lingüísticos, sintácticos, léxicos, morfológicos y ortográficos. Son por ejemplo, el empleo inadecuado de tiempos verbales, la ortografía deficiente y la insuficiencia de vocabulario, etc.

En este trabajo, nos centramos especialmente en los errores de forma. Respecto a ello, Demirtas (2008, p.181) observa que es posible estudiar los errores de forma en la producción escrita bajo tres categorías:

- sintagma nominal: son errores léxicos y gramaticales tales como los artículos (femenino, masculino), los adjetivos (comparativos) etc;
- sintagma verbal: se trata de errores morfológicos tales como la conjugación de verbos, tiempos, aspectos, los auxiliares de modalidad, el gerundio, el infinitivo etc;
- Estructura de la oración: remite a errores sintácticos tales como el orden de las palabras, los pronombres relativos, las conjunciones, las palabras de nexos, la puntuación y la ortografía.

No olvidemos que esa clasificación de errores en la producción escrita da prioridad tanto a la coherencia como a la cohesión textuales que parecen importantes a la hora de adquirir cierta competencia textual. Respetando las consignas ya advertidas será como el alumno llegue a comprender mejor el mensaje que él mismo transmite. También hemos de admitir que los errores afectan la calidad del texto producido por el aprendiente e incluso un sinnúmero de errores puede desanimar al aprendiente y provocar en él cierta desmotivación.

### 2. 3. La corrección de errores en el aula de E/LE

El tema de la corrección de errores es una preocupación esencialmente didáctica y con la que el profesor se encuentra diariamente. Considerado como un elemento que forma parte del acto pedagógico y siendo una etapa normal del aprendizaje, el error en algún momento merece una atención particular por parte del docente que, a menudo, siente la necesidad de corregirlo. ¿Deben corregirse todos los errores? ¿Cuándo y cómo debe hacerse? Son algunas de las preguntas que todo profesor se ha hecho en un momento u otro de su carrera, y que nosotros creemos relevantes para quien quiera emprender la corrección de errores en la producción de los aprendientes.

#### 2.3.1. ¿Corregir o tolerar los errores?

A lo largo del auge de la metodología conductista y del análisis contrastivo, los errores se consideraban negativos e inadmisibles en el aprendizaje de una segunda lengua porque constituían malos hábitos. Así, en el aula, los profesores se dedicaban a corregir errores producidos por los estudiantes de una manera sistemática y sin excepciones.

Tras el fracaso de la hipótesis del análisis contrastivo como enfoque en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha producido un cambio notable en la concepción de error: del valor negativo pasa al positivo. El error ya no es la estigma del fracaso sino un factor indispensable en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El aprendizaje, como lo vimos anteriormente, es un

proceso creativo compuesto de varias etapas que evolucionan hasta la lengua meta, tanto en el caso de la lengua materna como de la segunda. Y se considera que el error es necesario; si no se producen errores, no se aprende.

Sin embargo, corregir los errores en el aula es importante porque permite al docente, entre otras cosas, comprobar los resultados que del discente espera, comprobar la adquisición de las competencias del aprendiente así como analizar los errores y remediarlos. Por otro lado, corregir los errores es cómo se permite al alumno desarrollar la confianza y una motivación que incrementan las competencias y, por supuesto, consolidar los conocimientos.

Volviendo a la corrección de errores, otra preocupación nos llama la atención. Las investigaciones en relación con el tratamiento del error en la didáctica de las lenguas extranjeras siguen cobrando mucha importancia. Pero, a la hora de decir qué errores hay que corregir, siempre es difícil contestar. Sin embargo, si consideramos unos criterios propuestos por ciertos investigadores, podemos destacar una "clasificación general de errores" que se debe corregir. A este respecto, observamos entre otros:

-los errores que entorpecen la comprensión del mensaje: son errores que influyen negativamente en la comprensión del enunciado y algunos de ellos provocan malentendidos;

-los errores frecuentes: errores cometidos por un aprendiente o errores comunes a un grupo de estudiantes. Por ejemplo, es muy habitual remarcar la confusión entre "ser" y "estar", el cambio de género debido a la transferencia de la L1 (une voiture: una coche), omisión del artículo, confusión entre los tiempos del indicativo (ayer repasé mis clases: ayer he repasado mis clases) etc.

-los errores irritantes: son errores que, por su gravedad, provocan en los hablantes nativos reacciones negativas sobre todo en una interacción oral. Incluso pueden poner nerviosa a la persona con la que estemos hablando y entorpecer la conversación.

Por otra parte, los estudios de Vann et al. (1984) demuestran que los errores que más pueden llegar a dificultar la comunicación por la deformación del mensaje son los léxicos, seguidos de los discursivos. También se ha demostrado que corregir todos los errores del alumno puede producir un efecto intimidatorio, incluso de rechazo hacia la L2. Por ello, hace falta mostrar al alumno los objetivos y las necesidades del error para que él mismo sienta la necesidad de corregirse.

Por último, los avances que de los aprendientes se espera ponen en tela de juicio la necesidad de tolerar los errores en el aula. Así, corregir los errores se vuelve útil e imprescindible; y como hemos de recordar, esa corrección se hace bajo dos formas: la corrección directa y la corrección estratégica.

### 2.3.2. La corrección directa

Hablando de corrección directa, hacemos referencia a la corrección de todos los errores, tanto al nivel de la ortografía, la gramática como al nivel del texto que del discente se espera en una producción escrita. Robb y Coll, resumiendo las variantes de la corrección directa señalan lo que sigue:

- La corrección completa, en la que el docente señala todos los errores, los resalta y posteriormente los corrige;
- La corrección codificada que consiste en localizar y señalar los errores que el enseñante deberá corregir;
- La corrección codificada con colores cuyo objetivo es subrayar los errores con un rotulador o bolígrafo (de preferencia rojo) para que el estudiante los corrija él mismo;
- La enumeración de errores, en la que el profesor propone una lista que contiene los errores cometidos en la producción escrita del alumno que deberá corregir dichos errores.

También han señalado que las correcciones emprendidas por el docente se caracterizan por reducir en el aprendiente el número de errores de forma tales como errores léxicos, sintácticos o estilísticos. El contenido (observación de la consigna), y la forma (organización) de este modo, no son privilegiados. Esos autores asumían que, en el marco de la corrección de errores, los comentarios de los docentes son innecesarios e inactivos. Esta forma de corrección no influía mucho en el aprendiente ya que no la entendía y tampoco sabía enfocarla. De ahí, la necesidad de recurrir a otra forma de corrección: la corrección estratégica.

### 2.3.3. La corrección estratégica

Refiriéndose a la corrección estratégica, Bisailon (1991) señala que es difícil resolver los problemas relacionados con la producción escrita, aunque se aumenten los ejercicios lingüísticos tales como la gramática y la ortografía. Por eso, elaboró una técnica de corrección

estratégica que se desarrolla desde dos perspectivas: ayudar al alumno en resaltar sus errores y posteriormente se le pide que corrija esos errores.

Este didacta planteó, en sus investigaciones el "autocuestionamiento", que se aplica a cada palabra del texto producido. Del resultado de este experimento se desprende que la estrategia para enfocar el texto mediante el autocuestionamiento (cada alumno planteaba tres preguntas: es adecuada la palabra? Está escrita bien? Se ha observado la concordancia?) podía ayudar a los alumnos a la hora de detectar y corregir sus errores.

La mayoría de las investigaciones emprendidas en el marco de corrección de errores han señalado que, formando indisociablemente parte del contenido y de la forma, el error debe ser tratado con más tolerancia y disipar el miedo al "color rojo" del bolígrafo que siempre se siente en el alumno. Es necesario que el docente distinga entre errores lingüísticos y errores de contenido.



# CAPÍTULO 3

## Diseño de la investigación empírica

### 3.1. Descripción del trabajo de campo

#### 3.1.1. Justificación de los grupos estudiados

#### 3.1.2. Aplicación y dificultades del trabajo de campo

### 3.2. Resultados de la investigación

#### 3.2.1. Perfil general del alumnado

#### 3.2.2. Tipos de errores cometidos

#### 3.2.3. Jerarquía de los errores

### 3.3. Discusiones

### 3.1. Descripción del trabajo de campo

El corpus de nuestro trabajo, lo constituyen 20 composiciones escritas que sirven de base a esta investigación. Se han recogido a través de una prueba de redacción realizada por 20 alumnos del Instituto de Agboville como respuesta a la pregunta siguiente: "¿Cuál es la importancia del teléfono móvil en la vida actual?"

Hemos decidido la expresión escrita como base para el análisis de errores, porque ofrece datos más fáciles de recoger para el estudio.

#### 3.1.1. Justificación de los grupos estudiados

Sin duda alguna, los alumnos aparecen como los actores imprescindibles en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por ser los primeros beneficiarios de su uso en el aula. Si para Baralo (2004a, p.68) la prueba de una enseñanza eficaz está en el aprendizaje de los alumnos, hemos de retener entonces que elegir al alumnado como informante en un estudio de este tipo es lo más adecuado. Además hemos escogido a alumnos del Instituto de Agboville, porque hemos estudiado en dicho Instituto y teníamos allí contactos y personas de confianza.

#### 3.1.2. Aplicación y dificultades del trabajo de campo

La prueba se ha realizado en el Instituto de Agboville a mediados del tercer trimestre del año académico 2014-2015. Los alumnos disponían de 30 minutos como tiempo mínimo para la producción escrita. Se ha informado a todos ellos de que el propósito del ejercicio no era evaluarles. Así, creemos que, de este modo, se ha conseguido rebajar en grado de ansiedad que algunos alumnos, por factores emocionales, experimentan ante cualquier tarea académica. Al mismo tiempo, nos hemos dado cuenta de que, a sabiendas de que la prueba no tenía el propósito de evaluarles, sino constituir un corpus adecuado para la realización de una investigación, muchos alumnos han redactado su ejercicio en muy poco tiempo para marcharse del aula. Ello ha dado lugar a pruebas inacabadas.

Aunque hemos observado poco entusiasmo en los alumnos ante la producción escrita en español, hemos podido recoger las composiciones al finalizar los 20 alumnos y nos hemos despedido de ellos agradeciéndoles por su participación en la investigación.

### 3.2. Resultados de la investigación

El análisis de las composiciones revela tanto errores léxicos como errores morfológicos. El estudio revela las lagunas del alumnado de Agboville en el dominio de la gramática española. Al analizar las composiciones, hemos encontrado numerosos errores (véase anexos) de los que creemos conveniente señalar las posibles causas en la parte reservada a la explicación de los errores.

#### 3.2.1. Perfil general del alumnado

El corpus de datos se ha constituido gracias a la participación de 20 alumnos (11 chicos y 9 chicas de 15 a 18 años). Son alumnos secundarios de quinto año y de rama científica.

Respecto a los años de aprendizaje de E/LE, 14 alumnos llevan 3 años estudiando el español, 4 lo llevan aprendiendo hace 4 años y, el resto, o sea 2 de ellos, llevan 5 años estudiando el español como lengua extranjera. Así, aunque no estén suficientemente preparados para enfrentarse con cualquier tipo de producción escrita en español, pueden, por lo menos, realizar composiciones elementales que no impliquen forzosamente un conocimiento profundo de la lengua meta. Además, el español no goza de mayor prestigio en el alumnado encuestado por dedicar más tiempo a las asignaturas científicas.

#### 3.2.2. Tipos de errores cometidos

El número total de errores cometidos por los alumnos en la producción escrita alcanza la cifra de 443. De esos errores, 313 corresponden a errores gramaticales: lo que supone un porcentaje de 70,65% de la producción total contra 29,34% que se reserva a los errores de otro tipo. Los errores gramaticales se distribuyen como se ve en la tabla siguiente.

CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES GRAMATICALES	
CATEGORÍAS	EJEMPLOS/CORRECCIONES
ARTICULOS	
Art. 1: omisión del artículo	-conocer *Ø (el) precio de los productos; importante en*Ø (el) pueblo.
Art. 2: confusión entre el artículo determinado y el artículo indeterminado	- el teléfono es *el (un) objeto; en *una (la) vida actual.
Art. 3: uso del artículo donde se debe omitir	- pedir *el (Ø) dinero; enviar *los (Ø)

	mensajes.
<b>SUSTANTIVOS</b>	
Sus. 1: error en el género	-*los (las) noticias; *una (un) objeto; *nuestro (nuestra) vida.
Sus. 2: error en el número	-*el (las) noticias; nuestros padre*(padres).
Sus. 3: error en apócope	- *grande (gran) distancia; *bueno (buen)teléfono; *uno (un) hombre;
Sus. 4: error en enclisis	-*les vender (venderles); *les enviar (enviarles) mensajes.
<b>PRONOMBRES</b>	
Pro. 1: pronombre sujeto innecesario	-*yo (Ø) digo eso; *ello (Ø) da las informaciones.
Pro. 2: mal uso del pronombre	-el profesor *le (lo) vio; su amigo le (lo) llama; noticias de *ellos (sus noticias).
Pro. 3: otros casos	-*nuestros (nosotros) memorizar; medio de comunicación *quien (que) permite dar las informaciones rápidamente.
<b>VERBOS</b>	
Ver. 1: confusión ser y estar	-el teléfono *está (es) importante; hombre que *es (está) en su casa;
Ver. 2: uso necesario del subjuntivo	-para que *le saben (lo sepan); es muy importante que toda persona *tiene (tenga) el teléfono; puede obtener las noticias que *quiere (quiera).
Ver. 3: error en el presente de indicativo	-una persona que *viva (vive); el teléfono *permita (permite); todos *tiene (tienen)
Ver. 4: error en los tiempos pasados	-el año pasado mi vecino *ha comprado (compró); el teléfono *a permiso (ha permitido).
<b>ADVERBIOS</b>	
Uso inadecuado del adverbio	-es un medio de comunicación muy *rápidamente (rápido); *mejor comunicar

	(comunicar mejor).
<b>PREPOSICIONES</b>	
Pre. 1: omisión de "a" delante de OD/OI	-llamo *Ø (a) mis padres; llamar *Ø (a) una persona alejada.
Pre. 2: uso inadecuado (u omisión) de la preposición	-el teléfono móvil permite *de (Ø) comunicar; permite *a (Ø) tener noticias
Pre. 3: uso inadecuado de "para"	-importante *para (por) muchas cosas; *para (por) eso; *para (en) la vida actual.
Pre. 4: uso inadecuado de "por"	-importante *por la población (para la población); importante *por (para) nosotros;
Pre. 5: confusión entre "en" y "a"	-viajar *en (a) la capital; vive *a (en) otro país; problemas *a (en) la escuela.
Pre.6: otros casos	-*a (mediante) una carta; estar en contacto permanente *a (con) todas las personas.
<b>CONJUNCIONES</b>	
Mal uso de "y"/"o"	-*y (e) intercambiar; noticias *o (u) otras;

### 3.2.3. Jerarquía de los errores

El número de errores alcanza los 443, de los que 313 son errores gramaticales. Los errores gramaticales se presentan en el siguiente orden de clasificación desde una perspectiva puramente cuantitativa.

ERRORES	NUMERO DE PRODUCCION
Preposiciones	110
Verbos	67
Sustantivo	43
Pronombre	39
Articulo	37
Conjunciones	9
Adverbio	8
TOTAL	313

### 3.3. Discusiones

Si nos atenemos a los resultados obtenidos, pronto observamos que determinadas construcciones gramaticales resultan difíciles para el alumnado de Agboville, y ocasionan un número alto de errores. Así, las preposiciones concentran el mayor número de errores mientras que las conjunciones y los adverbios apenas han causado problemas a los alumnos.

¿Qué podría provocar esos errores? No siempre es fácil contestar a esta pregunta, porque las causas de los errores son difíciles de determinar. Pero, si recurrimos a estudios anteriores sobre el tema, observamos que todas las clasificaciones de errores incluyen dos grandes categorías: los errores interlingüales que resultan de la influencia de la L1 sobre la L2 y desembocan en interferencias, y los errores intralingüales que se presentan bajo la forma de sobregeneralización, omisión e ignorancia de la restricción de reglas de la L2. Aunque el español y el francés son lenguas romances, tienen estructuras diferentes. De ahí que la lengua española sea distinta de la lengua francesa que todavía no se ha consolidado bien en los alumnos encuestados; los cuales a menudo, sienten la necesidad de recurrir a las lenguas autóctonas para enfrentarse con cualquier tipo de producción escrita. No es de extrañar, pues, que las producciones escritas vengan llenas de errores que mayoritariamente se deben a las transferencias de la L1. Ya que, al practicar el francés, una lengua supuesta materna, los alumnos van transfiriendo a esa lengua estructuras procedentes de las lenguas de sus genitores; algo parecido no puede más que ocurrir con el español considerado lengua extranjera. En efecto, en español, las preposiciones tienen otras formas de emplearse que desconocen muchos alumnos del Instituto de Agboville. Decir por ejemplo «el teléfono móvil permite de comunicar» es un error que, sin duda, se debe a la transferencia de la L1 a la L2, puesto que en francés el verbo "permettre" va unido con la preposición "de". También hemos de advertir que casi todos los alumnos encuestados han cometido esas formas de errores que podemos llamar errores frecuentes. Los llamados errores frecuentes son errores comunes a un grupo de aprendientes. El desconocimiento de la lengua española, lleva al alumnado a decir «llamo mis padres»; «llamar una persona». El español apela forzosamente la preposición "a" delante de complementos de objeto directo («llamo a mis padres», «llamar a una persona»). Otro punto relevante son las preposiciones y especialmente la confusión entre "por" y "para".

También hemos de señalar que muchos de los errores gramaticales cometidos resultan de las interlenguas de los aprendientes. Hablamos de interlenguas de los alumnos porque,

como lo observamos anteriormente, estamos ante aprendientes que llevan al menos 3 años aprendiendo la lengua española. Por tanto, determinadas construcciones les deberían ser fáciles de dominar. Pero pasa totalmente lo contrario, ya que ciertos alumnos no han vacilado en cambiar el género de muchos sustantivos. Considerada lengua extranjera, se enseña el español en Costa de Marfil a partir del tercero de Secundaria poniéndose especial énfasis sobre la gramática para que se pueda evitar errores elementales.

Recordemos que la lengua española tiene reglas y características propias. Por ejemplo, en español no se tolera que uno diga «una grande distancia»; «un bueno teléfono», ya que estos adjetivos antepuestos a ciertos sustantivos siempre sufren una reducción, lo cual se conoce como apócope. El fenómeno del apócope es complicado para los alumnos, puesto que, muchas veces, no saben en concreto cuándo se debe producir y cometen errores irritantes. A éstos, se deben añadir errores referidos a la enclisis, que sin duda, son el mejor reflejo de la transferencia de la lengua francesa a la lengua española. Así, se ha podido leer «para les vender»; «les enviar mensajes». La lengua española difiere del francés en muchos factores. En español, el pronombre personal siempre va colocado a la palabra con la que va unido, al ser el verbo en infinitivo, imperativo o gerundio.

Algo notable que también hay que recordar se refiere a los usos verbales. A este respecto, conviene establecer una diferencia entre los verbos "ser" y "estar" que en francés llevan el mismo significado: "être". Pero la gramática española señala la importancia de distinguir "ser" de "estar", ya que cada cual de ambos verbos tiene un empleo particular. Incluso el significado de la palabra puede cambiar según se use "ser" o "estar". En este estudio, se ha observado el uso inadecuado de "ser" o "estar", por ejemplo al escribir el alumno «el teléfono está importante». Los tiempos verbales en español también plantean problemas a los alumnos encuestados. En español, como en todas las lenguas, determinados factores obligan a usar tal o cual tiempo. El subjuntivo español se emplea en contextos particulares. Pero los alumnos no hacen caso a ello, lo cual se traduce por construcciones como «para que le saben»; «es muy importante que toda persona tiene el teléfono». La aparición de errores referidos al empleo del subjuntivo es algo generalizado puesto que a los alumnos les cuesta usar adecuadamente el subjuntivo en francés. Esa deficiencia se debe a que los alumnos tienen dificultades a la hora de determinar en qué momento emplear el subjuntivo. Lo mismo ocurre con los tiempos pasados. En efecto, la gramática española exige que se emplee por ejemplo el pretérito indefinido tras adverbios como "ayer", "el año pasado"

etc. El desconocimiento de esa regla desemboca en estructuras erróneas como «el año pasado mi vecino ha comprado».

Mirándolo bien, los errores cometidos por los alumnos del Instituto de Agboville resultan en gran parte de la influencia del francés, su primera lengua. Se producen esos errores porque al aprender el español, el alumno marfileño tiene en su mente el francés del que se sirve para poder construir frases en la lengua meta. Los errores revelan el desconocimiento de una lengua. Al mismo tiempo, no se puede hablar de aprendizaje sin hacer mención del error, ya que es una etapa normal en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, no se debía exigir que el aprendiente evitara errores al aprender una lengua extranjera puesto que el error forma parte del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua extranjera incluye necesariamente la comisión de error; nuestro trabajo es un estudio descriptivo de los errores en las producciones escritas de aprendientes marfileños de ELE, especialmente los del Instituto de Agboville.



# CAPÍTULO 4

## Fuentes consultadas

4.1. Bibliografía

4.2. Webografía

4.3. Anexos

#### 4.1. Bibliografía

Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur

Baralo, M. (2004a). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Baralo, M. (2004b). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), (2004). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L 2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Bisaillon, J. (1991). Si on enseignait la révision de textes!. *Quebec francais n°7*

Corder, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. Ed. Licerias, J.M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Corder, S. P. (1971). Dialectos idiosincráticos y análisis de errores. Ed. Licerias, J.M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Cuq, J. P. et al. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International/Asdifile.

Djandué, B. D. (2012). Enseñanza-aprendizaje del español/lengua extranjera en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Decomps, D. (1999). *La dynamique de l'erreur*. Paris: Hachette.

Demirtas, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*.

Demirtas, L. et al. (2009). De la faute à l'erreur: une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Ecrite en FLE. *Synergies Turquie n° 2*.

Ekou, W. J. (2013a). *Grammaire espagnole pour francophones*. Volume 1. Abidjan: Les classiques ivoiriens.

Ekou, W. J. (2013b). *Grammaire espagnole pour francophones*. Volume 2. Abidjan: Les classiques ivoiriens.

Dulay, H., Burt, M. K. (1974). Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños. Ed. Licerias, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

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

Fernández, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L 2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Koffi, K. H. (2010b). La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Krashen, S. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L 2. Ed. Liceras, La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.
- Lado, R. (1957). Lenguas y culturas. Madrid: Paraninfo
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos
- María, M. (1984). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL
- Martínez Martínez, I. (1995). "Análisis de errores en la Producción Escrita de Estudiantes de Español como Lengua Extranjera". *Gaikokugoka kennkyu kiou* 42 (Boletín de la Facultad de Filología Extranjera). Tokio: Universidad de Tokio.
- Martínez Martínez, I. (coordinadora) (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español-Portugués y Español-Chino)*. Madrid: Edinumen.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Coll. Que sais-je?
- Perdue, C. (1980). *L'analyse des erreurs: un bilan pratique*. Langage VIII, Paris: Vincennes.
- Porquier, R. et Frauenfelder, U. (1980). *Enseignants et apprenants face à l'erreur*. IFDLM
- 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 errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I. (2004) (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Richards, J. (1984). *Error Analysis*. England: Longman.
- Selinker, L. (1969). La interlengua. Ed. Liceras, J.M., La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.
- Tarone, E. (1983). La variabilidad de la interlengua. Ed. Liceras, J.M., La adquisición de lenguas extranjeras. Madrid: Visor, 1992.
- Vázquez, G. (1992). *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de la autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.
- Xu, J. (2008). Error theories and Second Language Acquisition. *US-China Foreign Language*, nº5(1)

## 4.2. Webografía

Fernández Jodar, R. (2006). Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendientes polacos de español. Poznan. UAM. (Inédita, disponible en la red en:[http://www.mepsyd.es/red\\_ele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml](http://www.mepsyd.es/red_ele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml)). Consultado el 5 de Mayo de 2015.

Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España. MarcoELE, revista de didáctica ELE 11. Documento disponible en: <http://marcoele.com/descargas/11/kuznetsov-rusohablantes>. Pdf. Consultado el 5 de Mayo de 2015.

Lozano, L. (2004). El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua. Cuadernos cervantes, 52.10-16. En línea. Disponible en: [http://www.cuadernos cervantes.com/ele52\\_preterito.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele52_preterito.html). (Consulta 05-05-2015).

### 4.3. Anexos

1. El teléfono es el objeto que permite entre dos personas alejado de comunicar entre ellos. El teléfono esta importante por que el permite de comunicar con una persona que son en Europa y tener ellos noticias. Siempre que tenía unas problemas a la escuela, llamo mis padres para que le saben y informar les de mi enfermo. En un palabra, el teléfono móvil está muy muy importante por nosotros permitir de enviar mensajes entre amigos. Si una persona no tenga teléfono no puede bien comunicar y no puede también pedir el dinero a persona que es en otro país.

2. La teléfono móvil esta importante en una vida actual porque permite de estar de comunicar para una persona que viva a otro país o nosotros utilizamos el envear mensajes a una persona alejado y llamar una persona cierta. Ello permite todavía estar en contacto permanente y tener noticias de alguien de una persona. A Abidjan todos tiene teléfono para los negocios y su importancia muy importante en pueblo para conocer precio de los productos porque todo el mundo no tienen una coche para viajar en la capital para les vender muy bien. En conclusión, la teléfono móvil esta importante en la vida actual.

3. El teléfono es mi medio de comunicación muy rápidamente. El teléfono es importante en la vida actual porque permite estar en contacto permanente cuando hay un peligro y enviar los mensajes. Podemos utilizar el teléfono móvil para tener noticias de un padre o una persona que está en otra ciudad o otro país. El teléfono es un medio de comunicación muy muy rápidamente en la vida actual quien permite de dar las noticias rápidamente. Para eso, es muy muy importante que toda persona tiene el teléfono para mejor comunicar rápidamente. Por ejemplo si una persona no tiene el teléfono no puede llamar rápidamente sus padres para les informar que tiene unas problemas grave. En conclusión podemos decir que el teléfono es muy importante por nosotros para muchas cosas.

4. El teléfono est una objeto que puede a una persona de poder comunicar con otro, le envíe mensaje. El teléfono móvil es muy importancia hoy por muchas cosas. Primero; puede tener noticias de alguien en efecto uno hombre que es en su casa querro conocer el noticias de su familia o de sus amigos a través el teléfono este ultimo puede obtener los noticias que querre. Segundo puede hacer muchos investigaciones sobre el net, así una persona que querre avanza sus conocimientos va ir sobre el net a través su teléfono. Además el teléfono permite una persona de jugar zuma y ir sobre facebook para enviar mensaje entre un amigo y su amigo. En conclusión nuestros memorizar que el teléfono móvil es una objeto muy importante por el mundo.

5. El importancia del teléfono móvil es muy muy importante. Gracia a el teléfono móvil nosotros comunicamos a una grande distancia. El teléfono permita d'estar en contacto con permanente a todos las personas para no canarse d' escribir un letra. Gracia a el teléfono tu sumitras el informe rápida encima de plaza. Gracia a el teléfono nosotros tenemos los noticias, los mensajes de su parente que es en un otra país. La importancia del teléfono móvil en la vida permite también de comunicar con muchas personas en y también un medio de comunicación y permite de enviar mensajes. Estar en contacto permanente, tener noticias de alguien y también en caso de peligro llamar una persona cerca. En conclusión el teléfono móvil es devejas un medio de comunicación ahora bien permite en esta vida de s'informar y comunicar con muchas personas.

6. El telefono móvil es muy importante en la vida actual. Porque si un persona tenga un telefono ella le permite de comunicar con autres persona y enviare mensaje; el telefono est un medio de comunicación para tener noticias de alguien. Yo pienso que el utilisation del telefono móvil es un fuente de comunicación en la vida actual esta una buena cosa. Ella es también una buena envancion porque permite una buena comunicación entra su amigo y de los enviar mensajes y permite de estar en contacto permanente entre sus parientes y su familia por comunicación entre una persona en francés a una carta. Por concluir el telefono móvil es importante para la vida actual.

7. El teléfono móvil es un sistema que esta de comunicación contra una persona que vive en otra país; ello permite de comunicar con una persona alejado y también enviar mensajes a una persona, a un amigo... El permite también tener noticias de alguien, estar en contacto permanente en casa de peligro, en casa de necesidades tu puedes utilizar el teléfono móvil para prevenir los parentes.

8. El teléfono móvil es un medio de comunicación. Es un objeto de comunicación rápidamente con sus familias. Permitter estar en contacto con permanente y tener noticias de sus parentes y enviar mensajes a sus amigos y su mujer. El teléfono móvil permite de hacer las investigaciones permite también de puede crear un sitio internet. El teléfono móvil permite de contactar nos familias en caso de peligro. El teléfono a permiso de desarrollar la vide actual que es dominar por la juventud de hoy. En efecto el teléfono móvil es un objeto muy importante en la vida actual.

9. El teléfono móvil es muy importante hoy día porque el teléfono permite de comunicar entre los amigos, enviar mensajes y estar en permanente contacto con su conocimiento en caso de peligro. El teléfono esta importante porque ellos permite de tener noticias de alguien y hacer investigaciones sobre el internet de tu teléfono hacer ejercicio y de haber muchos amigos del diferente país para tu teléfono.

10. El teléfono móvil es importancia para nosotros y usted nosotros permiter el toma los información y de comunicar bien y nosotros para permiter de bien comunicar y toma de noticias o otros. El teléfono nosotros hacer avanzar la vida de la gente y nosotros tener del mensaje rápidamente fácil y de nabigar bien. El teléfono nosotros permite de tener mas información del vida. Ella permite a llamar y a tomar el información en la vida y aber a llamar en caso de peligro y estar en contacto permanente. In conclusión el teléfono móvil permite a obtener el información de todos tipo.

11. El teléfono móvil en la vida actual nosotros permite de comunicare en la vida actual y nosotros permete de se retrouver en autre país. Nosotros enviar los mensajes en un medio y nosotros permete en esta en contacto permante en la vida. En teléfono móvil nosotros permete de llamar los noticias de alguien por ejemplo en una problema de santé. Ella permete una comunicación entre dos personas alejadas por ejemplo entre una persona que son en europa et una persona que son en africa y permete de dar su posición por todo es muy muy importante.

12. El teléfono móvil permite la comunicación entre dos personas alejado y nosotros servir a se llamar. En caso de necesidades por ejemplo una persona que son en europa y una persona que son en africa el teléfono permite de tener noticias de ellos. El teléfono móvil es un sistema de comunicación y d'informacion a travers el mundo y

enviar la información están directa y indirecta. Pienso que el comunautaire teléfono son importante en la vida y en la sociedad.

13. Para mi la importancia del teléfono móvil es una buena cosa. El teléfono movil es un medio de comunicación entre muchas personas. Ella ser a enviar mensaje y también estar en contacto permanente a sus amigos que llamo siempre. Permite a tener noticias de alguien que es en otro país. El teléfono móvil permite de se distraire a través juegos del teléfono, en conclusión el teléfono móvil es importante porque ello da las informaciones.

14. En la vida actual el teléfono móvil permite de hacer muchas causas tal como comunicar, enviar mensaje, estar en contacto permanente, tener noticias de alguien y muchas otras cosas. Primero el teléfono móvil permite de comunicar con nuestra familia, nuestro amigo o amiga muy alejado para tener noticias. Segundo el teléfono móvil permite de enviar mensajes caso de peligro, caso de fiesta, caso de muerte y todavía tener noticias. Tercero el teléfono móvil permite de estar en contacto permanente con nuestra cerca y estar siempre en comunicar con el resto del mundo. Para concluir nosotros podemos dicemos que el teléfono móvil es muy muy importante por nuestro vida.

15. El teléfono móvil es un medio de comunicación para tener muchos correspondencias. El teléfono móvil permite enviar mensajes a todos los personajes, permite de estar muchos contactos permanentes. Utilizamos el teléfono móvil para tomar las noticias de alguien. En conclusión el teléfono móvil es importante a todos las poblaciones.

16. El teléfono es un solución para comunicar mucho con nuestra familia. Para mi ella teléfono móvil esta mas importante que el ordinator. Yo digo eso porque ella teléfono móvil es un bueno teléfono que permite de comunicar, enviar mensaje, estar en contacto permanente y de tener noticias de alguien puedo navegar sobre el internet, puedo jugar a los juegos para se distrajo y resolver los ejercicios de lengua, de matemática, puedo estudiar sobre mi teléfono. Para terminar el teléfono móvil esta mucho importante por la población.

17. En la vida actual el teléfono móvil desempeña un papel importante porque permite hacer muchas cosas. Primero permite estar en contacto permanente con alguien porque a través del teléfono móvil uno llama a su amigo y su amigo le llama para que no se olviden. Segundo el teléfono móvil es un medio de comunicación que es muy y rápido porque permite transmitir los mensajes rápidamente y también con grandes distancias. Por ejemplo una persona que vive en Europa puede llamar rápidamente su amigo de Costa de Marfil para comunicar con el y tener sus noticias. Además en caso de peligro se utiliza el teléfono para llamar su familia porque un día estaba muy enfermo y llamé mi padre para que me envíe en el hospital para curarme. En conclusión podemos decir que el teléfono móvil está muy importante en la vida actual.

18. Hoy día no podemos hacer algo sin el teléfono movil porque está presente en la vida de todo el mundo. Por eso decimos que el teléfono movil es muy importante porque permite de hacer muchas cosas. En efecto gracias al teléfono uno llama a sus amigos que son en un otro país y intercambiar durante mucho tiempo. Además con el teléfono movil es fácil estar en contacto permanente con sus padres y sus amigos. El teléfono movil permite saber también muchas cosas sobre el precio de los productos cuando estamos en un pueblo. Ello permite también hacer muchas investigaciones y se distraer muy bien. Pero es malo porque los chicos gracias al teléfono miran películas como porno y no respetar los padres porque vimos cosas malos. El teléfono movil permite de

tricher. Por ejemplo el año pasado mi vecino ha comprado un grande teléfono muy muy bien y cuando el profesor ha nos dado los deberes el mira sobre el teléfono por dar muy buenas respuestas. Pero un día el profesor le vi y ha tomado su teléfono para guardarle por él. Por eso el teléfono móvil es buena y mala cosa pero yo quiero que toda persona tiene el teléfono móvil.

19. El teléfono móvil es muy importante porque a través él llamamos fácilmente nuestros padre para pedir dinero rápidamente en caso de necesidad. Porque el enviar la carta es viejo y no rápido. El teléfono móvil permite de estar en contacto permanente con los amigos y los parientes para tener noticias de ellos y comunicar mucho y evitar los desplazamientos no útil. Conclusión el teléfono móvil es necesario en la vida actual.

20. La importancia del teléfono móvil en la vida actual se vio a través muchas cosas. El teléfono móvil da muchos ventajas porque hace comunicar los personas. Las personas se envían mensaje en distancia. Permite de tener las noticias de las personas alejado él es un bueno medio de acercamiento porque permite de estar en contacto permanente con sus amigos y familias que son dentro de otro país. Para terminar el teléfono es muy importante porque es un factor que debe avanzar el mundo.