



**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

***Departamento de Filología Hispánica y Clásica***

**Tesis Doctoral**

**ANÁLISIS DEL ERROR LÉXICO EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL  
CASO DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS LENGUA MATERNA Y  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO  
ACADÉMICO**

**DIRIGIDA POR:**

***Dra. D<sup>a</sup> Mercedes  
RUEDA RUEDA***

**REALIZADA POR:**

***Mamadou COULIBALY***

***León, 2011***

**INFORME DE LA DIRECTORA DE LA TESIS  
(Art. 11.3 del R.D. 56/2005)**

La Dra. D<sup>a</sup>. Mercedes RUEDA RUEDA, como Directora<sup>1</sup> de la Tesis Doctoral titulada:

***“ANÁLISIS DEL ERROR LÉXICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS LENGUA MATERNA Y ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO ACADÉMICO”***,

realizada por **D. Mamadou COULIBALY** en el Departamento de **Filología Hispánica y Clásica**, informa favorablemente el depósito de la misma, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005, en León a 06 de septiembre de 2011.

Fdo: D<sup>a</sup> **Mercedes RUEDA RUEDA**

---

<sup>1</sup> Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar los datos de cada uno y han de firmar todos ellos.

**ADMISIÓN A TRÁMITE DEL DEPARTAMENTO**  
**(Art. 11.3 del R.D. 56/2005 y**  
**Norma 7ª de las Complementarias de la ULE)**

El Departamento de **Filología Hispánica y Clásica**, en su reunión celebrada el día \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ ha acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

**“ANÁLISIS DEL ERROR LÉXICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS LENGUA MATERNA Y ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO ACADÉMICO”**,

dirigida por la Dra. D<sup>a</sup> **Mercedes RUEDA RUEDA**, y elaborada por **D. Mamadou COULIBALY**, y cuyo título en inglés es el siguiente:

**“LEXICAL ERROR ANALYSIS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING PROCESS: THE CASE OF STUDENTS WITH FRENCH AS MOTHER TONGUE AND SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE IN THE ACADEMIC CONTEXT”**.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al art. 11.3 del R.D. 56/2005, en León a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

La Secretaria,

Fdo.: **D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luzdivina Cuesta Torre**

V<sup>o</sup> B<sup>o</sup>

El Director del Departamento,

Fdo.: **D. José María Balcells Domenech**

# AGRADECIMIENTOS

Con estas líneas, me gustaría dejar constancia de mi sincero agradecimiento hacia todas las personas que, de diversas maneras, han contribuido a la realización de este trabajo.

En primer lugar, a mi directora de tesis, la Dra. Mercedes Rueda Rueda. Sus conocimientos, su motivación, sus orientaciones, sus consejos, su paciencia, su persistencia, su disponibilidad y su rigor metodológico han sido fundamentales para mi formación como alumno investigador. Ella ha inculcado en mí un sentido de seriedad, responsabilidad y rigor académico sin los cuales no podría haber realizado esta tesis.

A mi tutora, la Dra. Janick Le Men Loyer, por haber creído en mí desde mis primeros pasos en la Universidad de León, por sus consejos, su inestimable ayuda durante los problemas que encontré durante mi estancia leonesa y por haberme puesto en contacto con mi directora.

A todos los profesores (tanto de lengua como de literatura) y la Secretaría del Departamento de Filología Hispánica y Clásica cuya simpatía ha sido un factor determinante para mi integración en dicho centro. Tengo un pensamiento particular para el Dr. José María Balcells Doménech por su inestimable ayuda.

A todos los profesores del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan (Costa de Marfil) por su inestimable colaboración durante las prácticas que me permitieron constituir el corpus de esta tesis; especialmente al Sr. Théophile KOUI, Catedrático de Universidad y Director de dicho Departamento por haberme autorizado a hacer las prácticas, y por sus consejos siempre acertados.

A A. Odile Kouamé, por haber sabido escucharme, entenderme y animarme hasta los últimos momentos de esta tesis. Su apoyo me ha sido de una gran ayuda moral y psicológica.

A Adjé Véronique, Kouadio Alexis Lally, Irma Tissa, Dr Djidiack Faye, Anne-Myra Ossouka, Errol Baugui, y a todos mis amigos y conocidos que me han apoyado por sus consejos en momentos críticos de este trabajo.

A Fulgencio Revuelta Prieto y a mis amigos de Deporte y Desarrollo, especialmente a Miguel Rodríguez, Caridad Martínez L., Carlos García, Juan José Panizo Izaguirre y Gonzalo Iglesias A. Su apoyo, aunque en situaciones externas a este trabajo, ha sido determinante para mantener el equilibrio cotidiano.



*A mi familia, encabezada por mi  
hermano mayor Zana COULIBALY  
A todos mis sobrinos  
A todos mis hermanos en Cristo,  
especialmente, los de Bruselas*

<b>ÍNDICE</b> .....	1
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>PARTE I: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I: CONTACTO LINGUAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS</b> .....	18
<b>I- ASPECTOS CONCEPTUALES EN LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTACTO</b> .....	18
1- Lengua Materna y Lengua Extranjera: delimitación de los conceptos.	19
1.1- Lengua Materna (LM).....	19
1.2- Lengua Extranjera (LE).....	25
2- Bilingüismo y contacto lingual: algunos lugares comunes del uso y del contacto de lenguas.....	29
3- La noción de transferencia en el contacto LM – LE.....	32
3.1- El concepto de transferencia.....	34
3.2 - La transferencia lingüística.....	37
3.3- Los diferentes tipos de transferencia lingüística.....	39
3.3.1- La transferencia positiva.....	39
3.3.2- La transferencia negativa o interferencia.....	41
<b>II- LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LE Y EL TRATAMIENTO DEL ERROR</b> .....	46
1- Del método tradicional a la revolución de los 60.....	46
1.1- El método de gramática-traducción.....	46
1.2- Los métodos directo y audiolingual o audio-oral.....	49
2- Los métodos de la revolución de los 60: los modelos humanistas o afectivos.....	51
3- El enfoque comunicativo.....	54
<b>CAPÍTULO II: TEORÍAS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LENGUAS EN CONTACTO</b> .....	58
<b>I- MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)</b> .....	58
1- Nacimiento del concepto.....	58
2- Hipótesis del AC.....	61
3- El análisis contrastivo y las teorías lingüísticas.....	66
3.1- El AC y las teorías estructuralistas y generativistas.....	66
3.2- El AC y la psicolingüística.....	69
3.3- El AC mixto.....	71
4- Crisis del AC.....	72
<b>II - EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)</b> .....	76
1- Nacimiento e importancia del concepto de error.....	76
2- Tipología de errores.....	78

2.1- El error.....	78
2.2- La equivocación y el lapsus.....	81
3- Causas de los errores.....	82
3.1- El ámbito organizativo.....	82
3.2- La metodología y los materiales.....	84
3.3- El miedo al error y la distracción.....	87
3.4- La traducción.....	87
3.5- Los errores por hipergeneralización.....	89
4- El análisis de errores (AE).....	92
5- Metodología del AE.....	101
6- Críticas al AE.....	107
<b>III- LA INTERLENGUA (IL) EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LE.....</b>	<b>111</b>
1- Definición y acuñación del concepto.....	111
2- Características de la IL.....	117
3- De la LM a la LE: formación de la IL y paradigmas de su análisis....	120
3.1- La Competencia Homogénea y la Capacidad Continua.....	121
3.2- El paradigma del Conocimiento Dual o modelo de adquisición/aprendizaje de Krashen.....	122
3.3- De las gramáticas iniciales a la Gramática Universal (GU).....	126
<b>CAPÍTULO III: PROCESO DE DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE.....</b>	<b>132</b>
<b>I- La actividad cognitiva del alumno.....</b>	<b>132</b>
1- Las estrategias de aprendizaje de una LE.....	132
1.1- Definición del concepto.....	132
1.2- Características y tipología de las estrategias de aprendizaje...	135
1.3- El papel de la LM en las estrategias de aprendiza de una LE...	143
2- Las estrategias de comunicación.....	145
2.1- Definición y delimitación del concepto.....	146
2.2- Diferentes tipos de estrategias de comunicación.....	147
2.3- El papel de la LM en las estrategias de comunicación de una LE.....	154
<b>II- LA NUEVA DIDÁCTICA DE LA CONTRASTIVIDAD EN LAS LE.....</b>	<b>156</b>
1- El enfoque comunicativo y la psicología cognitiva.....	158
2- La competencia comunicativa en una lengua.....	159
2.1- La competencia lingüística o gramatical.....	162
2.2- La competencia léxico-semántica.....	165
2.3- La competencia sociocultural.....	167
2.4- La competencia pragmática y la comunicación no verbal.....	168
2.5- Las competencias discursiva y estratégica.....	171
3- Enseñanza y adquisición de la competencia comunicativa.....	174
<b>PARTE II: LA LM Y LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES EN LE.....</b>	<b>177</b>

<b>CAPÍTULO I: DEL NIVEL LEXICO-SEMÁNTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE.....</b>	<b>180</b>
<b>I- LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE.....</b>	<b>180</b>
1- Definición del concepto de producción escrita.....	181
2- Procesos cognitivos de la producción escrita.....	182
3- El papel de la LM en la producción escrita en LE.....	186
4- Frecuencia del error.....	187
<b>II- EL LÉXICO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LE.....</b>	<b>191</b>
1- Adquisición del léxico nativo y no nativo: aspectos generales.....	192
2- La palabra y el significado.....	198
3- Elementos de la competencia léxico-semántica.....	203
4- Selección y gradación léxicas en la programación de la enseñanza de ELE.....	209
4.1- La selección léxica.....	211
4.2- La gradación léxica.....	214
5- Tipología de actividades de ELE: aspectos generales.....	216
<b>III- LM-LE: LA EQUIVALENCIA LÉXICA Y CONCEPTO DE ERROR LÉXICO.....</b>	<b>221</b>
1- Principios de equivalencia léxico-semántica.....	222
2- Los diferentes tipos de equivalencia léxica.....	223
3- Utilidad y aspectos pedagógicos de la equivalencia léxica.....	227
4- Concepto y tipología de errores léxicos.....	231
<b>IV- LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE.....</b>	<b>235</b>
1- Corrección y evaluación del error en la producción escrita.....	237
2- El papel del profesor en la corrección.....	242
3- La autocorrección.....	245
4- La intervención de los alumnos.....	246
<b>CAPÍTULO II: LA PRODUCCIÓN ORAL EN LE: APROXIMACIONES INTERACCIONISTAS Y COGNITIVAS.....</b>	<b>249</b>
<b>I- LA PRODUCCIÓN ORAL O EXPRESIÓN ORAL.....</b>	<b>250</b>
1- Delimitación del concepto.....	250
2- Características de la expresión oral.....	253
3- Estrategias de comunicación en la expresión oral.....	256
4- Tipología de las actividades de expresión oral.....	260
<b>II - LA PRODUCCIÓN ORAL Y LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO FRASEOLÓGICO DE LE.....</b>	<b>264</b>
1- Definición y características de las Unidades Fraseológicas.....	265
2- Clasificación de las Unidades Fraseológicas.....	270
3- Las fórmulas rutinarias.....	274
3.1- Tipología de las fórmulas rutinarias.....	277
3.2- Las fórmulas rutinarias y el desarrollo de la competencia comunicativa.....	280

3.3- Implicaciones pedagógicas de las fórmulas rutinarias.....	282
<b>III- LOS FACTORES AFECTIVOS Y EL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN LE.....</b>	<b>285</b>
1- Concepto de factor afectivo.....	286
2- La motivación.....	288
3- La ansiedad, el miedo y el estrés.....	290
4- La autoestima.....	295
5- La empatía.....	299
<b>IV- LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL AULA.....</b>	<b>300</b>
1- La corrección ajena iniciada por otros.....	300
2- La corrección ajena iniciada por el hablante.....	301
3- La autocorrección iniciada por otros.....	302
4- La autocorrección iniciada por el hablante.....	303
5- Las técnicas de realimentación correctiva.....	305
<b>PARTE III: ASPECTOS METODOLÓGICOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL TRATAMIENTO DEL ERROR.....</b>	<b>311</b>
<b>CAPÍTULO I: APROXIMACIONES EMPÍRICAS DEL ANÁLISIS DE LOS ERRORES LÉXICOS.....</b>	<b>314</b>
<b>I- PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>314</b>
1- Proceso de investigación.....	314
2- Planteamiento de la investigación, hipótesis de trabajo y objetivos..	315
3- Perfil de los participantes.....	317
4- Material del protocolo.....	322
5- El corpus de datos: Selección y tratamiento.....	324
6- Análisis del corpus de datos: procedimientos.....	326
7- Tipología de errores léxicos.....	330
<b>II - ANÁLISIS TIPOLÓGICO DE ERRORES LÉXICOS.....</b>	<b>330</b>
1- Errores de forma.....	331
1.1- Uso de un significante español próximo.....	331
1.2- Formaciones no atestiguadas en español.....	333
1.3- Préstamos.....	335
1.4- Género.....	341
1.5- Número.....	342
2- Errores de significado.....	343
2.1- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.....	344
2.2- Cambios entre derivados de la misma raíz.....	345
2.3- Registro no apropiado a la situación.....	346
2.4- Ser – Estar.....	349
2.5- Perífrasis.....	350

2.6- Falsos amigos.....	351
2.7- Otros.....	351
2.7.1- El verbo <i>GUSTAR</i> .....	352
2.7.2- Unidades fraseológicas.....	352
<b>III- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PSICOPEDAGÓGICAS.....</b>	<b>353</b>
1- Discusión de los resultados.....	354
1.1- Errores de forma.....	354
1.2- Errores de significado.....	356
2- Conclusiones teórico-psicolingüísticas e implicaciones pedagógicas...359	
2.1- Conclusiones teórico-psicolingüísticas.....	359
2.3- Implicaciones pedagógicas.....	365
<b>CAPÍTULO II: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL ERROR EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES EN ELE.....</b>	<b>367</b>
<b>I- CONSIDERACIONES PREVIAS.....</b>	<b>367</b>
1- Intervención desde la enseñanza secundaria: base de la adquisición del léxico del ELE.....	367
2- El “aprendizaje operativo” del léxico.....	371
<b>II- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES TIPOLOGICAS DEL APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>375</b>
1 - Propuestas de actividades.....	375
2- Objetivos de las actividades.....	377
3- Actividades relacionadas con el currículo de la asignatura “Técnicas de expresión y comentario de textos”.....	378
3.1- Actividades para las técnicas de expresión.....	378
3.1.1- Motivación.....	378
3.1.2- Objetivos.....	378
3.1.3- Temporalización.....	379
3.1.4- Tarea final.....	379
3.1.5- Tareas intermedias.....	380
3.1.5.1- En boca de todos.....	380
3.1.5.2- Todos somos frutos de la misma estrella.....	391
3.1.5.3- Todos somos iguales y somos diferentes.....	395
3.2- Actividades para las técnicas de comentario de textos.....	401
3.2.1- Motivación.....	401
3.2.2- Objetivos.....	402
3.2.3- Temporalización.....	402
3.2.4- Tarea final.....	403
3.2.5- Tareas intermedias.....	403
3.2.5.1- Localización.....	403
3.2.5.2- Análisis de la forma.....	409
3.2.5.3- Análisis del contenido y juicio crítico.....	416
4- Actividades relacionadas con el currículo de otras asignaturas.....	421
4.1- Motivación.....	421

4.2- Objetivos.....	422
4.3- Temporalización.....	422
4.4- Tarea final.....	423
4.5- Tareas intermedias.....	425
4.5.1- Un paseo en el pasado.....	426
4.5.2- La historia de la Iglesia católica en la España del siglo XIX....	431
4.5.3- Jarrapellejos y la entrevista del siglo.....	434
<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>439</b>
<b>I- CONCLUSIÓN GENERAL.....</b>	<b>441</b>
<b>II- PERSPECTIVAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES.....</b>	<b>448</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....</b>	<b>449</b>
<b>I- Referencias bibliográficas.....</b>	<b>451</b>
<b>II- Anexos.....</b>	<b>473</b>
<b>RESUME DE LA THESE EN FRANÇAIS.....</b>	<b>489</b>

# **INTRODUCCIÓN**





La segunda mitad de los años sesenta del pasado siglo marca una pauta en el análisis de las producciones escritas y orales de los aprendientes y/o hablantes no nativos pues, desde aquel momento, los psicolingüistas se interesan por un conocimiento más profundo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). En el origen de dicho interés, se encuentran los cuestionamientos que surgieron de las limitaciones de los modelos del conductismo psicológico y del estructuralismo lingüístico y la capacidad de los estudios contrastivos. Para mejorar el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa, era necesario contar con la observación empírica de un corpus de datos que no podía ser sino las producciones lingüísticas de los aprendientes, es decir, su Interlengua (IL) – Selinker, 1972 – En esta perspectiva, nace el modelo del análisis de errores (AE) – Corder, 1967, 1971 – que adquiere relevancia por su capacidad de poner de manifiesto los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de LE en un contexto de enseñanza formal basada en el sistema educativo de un país determinado y/o en un contexto mixto, es decir, la enseñanza formal y/o informal.

En este sentido, se han llevado a cabo varios estudios, sobre todo en el mundo anglosajón (entre otros, Corder, 1971, 1981; Selinker, 1972, 1992; Richards, 1974), que pretendían elaborar el estado de la cuestión y contribuir a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas no nativas. El AE, como método para el estudio de la IL de aprendientes de español como LE o L2, sólo se adopta en la década de los noventa. Desde aquel momento hasta la actualidad, se han realizado varios estudios (Santos Gargallo, 1993; Cabañas Martínez, 2009, entre otros) que constituyen una aportación importantísima al conocimiento de los procesos psicolingüísticos y cognitivos subyacentes al aprendizaje de español lengua extranjera (ELE).

Sin embargo, existen pocos trabajos de investigación realizados en determinados ámbitos geográficos y sus colectivos de aprendientes de ELE. Nos referimos al África subsahariana en general y, en particular, a la comunidad de francés lengua materna (FLM) que pretende adquirir el ELE en un contexto de instrucción formal en una situación de no inmersión. De ahí, nuestro interés por realizar un estudio de orden sincrónico sobre las producciones en ELE de

estudiantes de la Universidad de Cocody-Abidjan, uno de los centros universitarios de Costa de Marfil (país del África subsahariana y desconocido por los nativos españoles, particularmente en el marco de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE).

Nuestra motivación radica en la conciencia que hemos tenido de las dificultades que, por una parte, hemos tenido durante nuestro propio proceso de aprendizaje de ELE en el Instituto y la Universidad y, por otra parte, la observación que hemos hecho sobre los problemas a los que se enfrentaban nuestros alumnos – durante nuestra experiencia de profesor de Español Lengua Extranjera de 2001 a 2005 en los institutos *Groupe Scolaire la Joconde-Riviera* y el *Groupe Scolaire le Phénix-Riviera 2* de Abidjan en Costa de Marfil – a la hora de llevar una conversación o hacer una producción escrita en la lengua meta. De ahí, surge la necesidad de conocer las dificultades reales y específicas que de manera general experimenta un alumno en el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera, dificultades que se ponen de relieve a través de los errores que, de una forma reiterada, aparecen en sus producciones orales y escritas independientemente del tema tratado o el tipo de situación en el que tiene que llevar a cabo el acto de comunicación.

Durante nuestra experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos notado que los conocimientos previos que tiene el alumno de su LM ejercen, de una forma u otra, una influencia considerable en la mayoría de dichos errores, y particularmente, a nivel léxico. En este sentido, es obvio que surjan preguntas acerca de los procesos psicolingüísticos y cognitivos que dificultan la apropiación del léxico de la lengua objeto de aprendizaje, en nuestro caso, el español.

Nuestra reflexión nos lleva a la formulación de una hipótesis hecha de preguntas. ¿Existe una relación entre las dificultades léxicas que encuentran los aprendices de una LE y la distancia que les separa de la comunidad nativa de dicha lengua? En otros términos, ¿se deben las dificultades de adquisición del léxico de ELE a la situación de no inmersión de los aprendientes? ¿Es posible definir la naturaleza y elaborar un listado de los errores que cometen los alumnos en sus producciones de LE? ¿Eso nos permitiría el conocimiento de

estos errores y de los mecanismos psicolingüísticos subyacentes? ¿Las respuestas a estas preguntas nos permitirían identificar determinadas dificultades que aparecen en la comunicación y en el aprendizaje de la nueva lengua e inferir, de este hecho, propuestas que facilitasen la adquisición de la lengua meta?

A partir de estas premisas, hemos planteado los siguientes objetivos generales: descubrir y determinar la naturaleza de los errores léxicos que cometen los aprendientes de ELE a la hora de producir un discurso en dicha lengua, a través de unas muestras de su IL; hacer posibles propuestas, tanto teóricas como prácticas, para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de ELE de aquellos individuos que mantienen una distancia física con la comunidad nativa de la lengua.

Estos objetivos generales nos han llevado al planteamiento de objetivos específicos que desglosamos en los siguientes términos: describir los errores léxicos y semánticos en el contexto en el que los produce el alumno; explicar las posibles causas que han llevado al estudiante a cometer determinados errores léxicos o semánticos; dar la forma correcta de los errores cometidos y contrastarla con su equivalencia en la LM del alumno a fin de poner de relieve las correspondencias que hace entre su LM, en el caso el francés, y el ELE; tratar de interpretar las posibles estrategias que pone en marcha el aprendiz en una situación de comunicación real; por último, hacer unas propuestas de actividades que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de aprendizaje de ELE.

Para verificar nuestra hipótesis, hemos optado por un estudio transversal frente a uno longitudinal por motivos de facilitarnos la recogida de muestras de la IL de los aprendientes en el tiempo, dado que no residimos en el país donde se hace la colecta de dichos datos.

Por necesidad de una investigación precisa, eficaz, y con la finalidad de llegar a una conclusión eficiente y útil, hemos decidido limitar el análisis a la subcompetencia léxico-semántica, es decir, a los errores léxicos de los informantes. Durante nuestra experiencia docente, hemos notado que la mayor

parte de las dificultades de nuestros alumnos era la adquisición del léxico de ELE. Su preocupación principal suele ser encontrar una palabra que exprese su idea, sin tener en cuenta la estructura global del enunciado.

Esta investigación se enmarca en un contexto institucional de aprendizaje de LE, es decir, una situación de aprendizaje formal, que garantiza la objetividad del nivel de los informantes y de los datos recogidos. Por consiguiente, para constituir dicho *corpus* de datos, hemos optado por realizar unas prácticas durante el curso 2007-2008 en la universidad de Cocody-Abidjan (Costa de Marfil), en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos donde se aprende el español como lengua extranjera. Este *corpus* de datos está constituido por los errores léxicos cometidos por los estudiantes.

El análisis de este *corpus* de datos se ha llevado a cabo a partir de una metodología mixta, de modo a aunar los planteamientos teóricos y los procedimientos que en el campo de la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE) se contemplan. En esta perspectiva, nos hemos basado en la metodología del análisis de errores (AE) y las teorías sobre la hipótesis de la IL, teniendo en cuenta las aportaciones del análisis contrastivo (AC), con especial atención a los procesos psicolingüísticos que subyacen a la enseñanza/aprendizaje de LE. Sin embargo, el método de análisis dominante es el AE. Por ende, el procedimiento utilizado para analizar los errores léxicos se sintetiza como sigue: selección y clasificación, descripción, reescritura y enfoque contrastivo, explicación y conclusiones.

Para cumplir los objetivos arriba mencionados, hemos dividido el trabajo en tres partes, subdividida cada una en varios capítulos.

La primera parte, “**Aspectos teórico-conceptuales y contextuales de la investigación**”, se enmarca en las diferentes teorías que ponen de relieve los conceptos sobre los que se articula esta investigación. Asimismo, nos permite situar adecuadamente estos conceptos en los contextos de lenguas en contacto. En ella, pretendemos delimitar aquellos conceptos y factores que, en didáctica de lenguas extranjeras (DLE), condicionan el proceso de apropiación de la lengua meta en un contexto de aprendizaje formal y en situación de no

inmersión. Nos referimos a los conceptos de LM y LE, los contextos, los fenómenos y las estrategias que determinan el aprendizaje y el uso de las lenguas en contacto. Por consiguiente, hemos dividido esta parte en tres capítulos. Dedicamos el primero al contacto lingual y la enseñanza de lenguas, y recoge a este fin los conceptos de lengua materna, lengua extranjera, algunos contextos en los que se producen el contacto de lenguas y el tratamiento del error a través de los métodos de enseñanza desarrollados en la DLE a lo largo de la historia del aprendizaje de lenguas no nativas. El segundo capítulo hace el recorrido de las teorías y los métodos de análisis de los errores en las producciones de los alumnos en LE, es decir, el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y las aportaciones de la hipótesis de interlengua. Por último, dedicamos el tercer capítulo al proceso de desarrollo de las estrategias de aprendizaje de una LE, recogiendo la actividad cognitiva de los aprendientes y las aportaciones de la nueva didáctica de la contrastividad en la apropiación de lenguas extranjeras.

En la segunda parte, **“La LM y las producciones escritas y orales en LE”**, hacemos resaltar la influencia de la LM de los aprendientes sobre su discurso en la LE, sin olvidar los factores que rodean la producción de dicho discurso. Para cumplir este objetivo, describimos las características de las producciones escritas y orales y los procesos cognitivos subyacentes. Hemos organizado esta parte en dos capítulos. El primero se dedica al nivel léxico de las producciones escritas en la LE, poniendo de relieve los factores que determinan el discurso escrito, el papel de la LM y los errores que inducen, el papel del léxico en la adquisición de una LE, el fenómeno de equivalencia léxica y el error, y la corrección de la producción escrita. Hemos dedicado el segundo capítulo de esta parte a las aproximaciones interaccionistas y cognitivas de la producción oral en LE. Recogemos entonces las características y las estrategias del uso oral que se hace de una lengua extranjera para desarrollar las destrezas comunicativas, el papel del léxico fraseológico en el desarrollo de la fluidez verbal, los factores afectivos que favorecen la producción de errores y la corrección de dichas desviaciones. Aunque no hemos analizado errores de producciones orales de nuestros informantes, hemos dedicado este capítulo al uso oral con objeto de hacer propuestas de actividades que puedan mejorar el

proceso de aprendizaje de ELE pues consideramos que el uso oral desempeña un papel importante en la apropiación de una LE.

La tercera parte, titulada “**Aspectos metodológicos prácticos de la investigación y propuestas didácticas para el tratamiento del error**”, se dedica al análisis del *corpus* de datos y las propuestas de intervención, en dos capítulos. En primer lugar, a través de las aproximaciones empíricas del análisis de los errores léxicos, procedemos a la presentación de la investigación, al análisis tipológico de los errores léxicos, a la discusión de los resultados de los cuales sacamos unas conclusiones e implicaciones teóricas y psicopedagógicas. En segundo lugar, proponemos en el último capítulo de esta tercera parte, medidas teóricas para mejorar el proceso de enseñanza de ELE. En el apartado de las propuestas prácticas, recogemos actividades destinadas a facilitar la interiorización del léxico de ELE y desarrollar las destrezas comunicativas en la lengua.

Por último, terminamos este trabajo de investigación con unas conclusiones generales que incluyen la conclusión general y las perspectivas de futuras investigaciones, seguidas por la bibliografía consultada en el marco de la investigación. También, incluimos unos anexos y un resumen del trabajo en francés. Los anexos están compuestos por unas muestras representativas de las producciones escritas de nuestros informantes, a partir de las cuales hemos constituido el *corpus* de datos.

## **PARTE I**

# **ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN**





Dedicamos la primera parte de este trabajo a los aspectos teóricos, conceptuales y contextuales que nos permiten situar el marco de nuestra investigación.

Por consiguiente, esta parte se enmarca en las diferentes teorías que ponen de relieve los conceptos sobre los que se articula esta investigación. Asimismo, nos permite situar adecuadamente estos conceptos en los contextos de lenguas en contacto.

La primera parte se divide en tres capítulos. El primer capítulo se dedica a la terminología que subyace al contacto lingual y la enseñanza de lenguas; el segundo pone de relieve las teorías y métodos desarrollados por los estudiosos para llevar a cabo el análisis de las lenguas en contacto; y el tercer capítulo hace referencia al proceso del desarrollo de las estrategias de aprendizaje de una lengua.

## **CAPÍTULO I: CONTACTO LINGUAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS**

Este capítulo se compone de dos grandes apartados. En el primero, intentamos delimitar y precisar los conceptos que subyacen a los términos de Lengua Materna (LM) y Lengua Extranjera (LE), según los especialistas del área. Dedicamos el segundo apartado a los métodos que se desarrollaron desde la enseñanza de las lenguas en general, y de las LE en particular, y a la manera cómo, en la aplicación de dichos métodos, se trataba el error.

### **I- ASPECTOS CONCEPTUALES EN LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTACTO**

Tratar de aspectos conceptuales en un contexto determinado implica la delimitación de los conceptos y la aclaración de los términos a los que nos referimos. Así, intentaremos deslindar y aclarar los conceptos de LM y LE que subyacen a los contextos de lenguas en contacto. En esta perspectiva, se tratará de poner de relieve algunas características del bilingüismo y sus consecuencias.

En una palabra, se tratará de delimitar los conceptos de LM y LE, mostrando la relación existente entre ellos, y también describir algunos lugares comunes del uso de las lenguas y el fenómeno que resulta de este contacto, es decir, la transferencia lingüística.

# 1- Lengua Materna y Lengua Extranjera: delimitación de los conceptos

## 1.1- Lengua Materna (LM)

Hay que señalar de entrada que existen diferentes criterios para calificar una lengua de materna. Pero antes de hacer el recorrido de la muy variada bibliografía que expone dichos criterios, nos parece oportuno mencionar la definición que del concepto de lengua materna (LM) establece la Real Academia. El *DRAE*<sup>1</sup> concibe la lengua materna como “la que se habla en un país, respecto de los naturales de él”. Por esta definición, se puede entender que se atribuye el calificativo de materna a la lengua de un Estado, una Nación o la dominante y oficial que sirve de medio de comunicación dentro de un territorio determinado. Esta definición nos parece demasiado común y restrictiva; con razón, varios investigadores fueron más allá de ella.

Según Dabène (1994c), hoy día, para calificar una lengua de materna, es necesario referirse a diferentes conceptos según las circunstancias del contexto sociolingüístico o institucional al que se aplique. En este sentido, la lengua materna (LM) recoge entre otras ideas, las de:

- La lengua de la madre; se refiere a la expresión que define el calificativo “materna”, según su etimología;
- La primera adquirida; es la denominación que se refiere al criterio de anterioridad, según el orden cronológico de apropiación de las lenguas por el individuo;
- La lengua que mejor se conoce; esta expresión está ligada a la valoración subjetiva que se hace de la competencia que un aprendiz tiene en una lengua sobre otras lenguas también aprendidas;
- La lengua adquirida de forma natural; adquisición que se consigue mediante interacción con el entorno inmediato sin intervención

---

<sup>1</sup> *DRAE*, 22ª ed., 2001.

pedagógica y con una actividad mínima, o inexistente de reflexión lingüística consciente, fuera de un contexto institucional.

Los criterios establecidos por Dabène han sido, e incluso siguen siendo, un eje director en los campos de la psicolingüística, sociolingüística y didáctica de las lenguas. A través de sus reflexiones y análisis, los investigadores de estos campos intentan poner de relieve los rasgos característicos que subyacen al contacto de lenguas en determinados contextos.

En esta perspectiva, algunos autores tal como D. Bailly (1984), designan la LM como lengua primera o L1, por ser la lengua en la que un individuo aprende a expresarse y a comunicar antes de contemplar la apropiación de otras lenguas. Pero esta denominación no siempre coincide con la lengua que se usa perfectamente, pues, en un país multilingüe, una lengua en la que se aprendió a hablar puede pasar a una posición secundaria frente a otra que se adquiere más tarde. Otro ejemplo es el caso de los inmigrantes que, por necesidad de intercambio e integración en el país de acogida, se expresan diariamente en una lengua que no es la en que aprendieron a hablar y que con el paso del tiempo llega a ocupar la primera posición. Por ello, algunos autores se refieren a la LM en términos de lengua principal (Siguán y Mackey, 1986), lengua dominante o lengua preferida (Postigo, 1998: 265-274).

Según esta última autora, la preferencia de un individuo por una lengua está determinada por varios factores. Entre ellos, se menciona la implicación emotiva con dicha lengua, la valoración subjetiva de la propia competencia lingüística y comunicativa, la necesidad de utilizar dicha lengua para comunicar, relacionarse socialmente e integrarse en la comunidad en la que vive, la frecuencia de utilización y los hábitos de uso (en la familia, trabajo, etc.).

Algunos autores atribuyen también a la LM las denominaciones de lengua natural, lengua nativa, lengua nacional, lengua mayoritaria o lengua vernácula. Esta última denominación, Dabène (1994c) la recoge y la sitúa en el contexto que a ella le parece justo. Según apuesta esta autora, el primer contacto con el lenguaje que tiene toda persona desde su nacimiento se produce en el seno de un grupo (familia, tribu, etc.) cuya naturaleza y composición está determinada

por la cultura de la comunidad a la que pertenece. En este contexto, la adquisición de la lengua por esta persona se hará con las influencias del entorno más próximo. Así, el individuo adquiere su lengua constituida por la cultura de la determinada comunidad de hablantes a la que pertenece.

Dabène (1994c) concibe la lengua vernácula como un modo de conducta verbal. Para ella, forma parte, por consiguiente, del universo comunicativo del individuo junto con otras prácticas de interacción como el ritual turno de palabra, el gesto o la mímica, etc. El dominio del conjunto de estos aspectos, no estrictamente lingüísticos, constituye la competencia comunicativa del hablante. Por el contrario, la falta de competencia en ellos acarrea muchas dificultades en la interacción entre los hablantes de distintas comunidades.

Para la misma autora, este carácter de “vernácula” es propio de la LM. Es precisamente el rasgo característico que más la distingue de otras lenguas puesto que no permite el necesario distanciamiento para que se forme la “conscience de l’activité linguistique”. Esta consciencia de actividad lingüística, en palabras de Bailly (1984), se suele producir cuando se aprende otra lengua no materna:

“La langue non maternelle favorise peut-être une certaine conscience de l’activité de langage et cet effet de distanciation offre un terrain d’hypothèse plus aisé, concernant cette activité, que lorsque langage et pensée sont mêlés, comme dans l’étude de la langue maternelle (...)” (1984: 25).

Se atribuyen también a la LM los términos de *lengua de pertenencia* y *lengua de origen* o *de partida*. Estos conceptos, los recogen Dabène (1994c) y Postigo (1998) para poner de relieve las peculiaridades que caracterizan, hoy, los contextos de lenguas en contacto. Acordamos a estas dos últimas denominaciones las repercusiones cognitivas, afectivas y pedagógicas que de ellas se derivan, en el marco de esta investigación.

Al tratar el concepto de *lengua de pertenencia* en Didáctica de las Lenguas, un aspecto suele ponerse de relieve: la actitud que adopta cada individuo respecto de las diferentes lenguas con las que tiene contacto. En este marco, la LM no constituye sólo el vehículo de comunicación entre las personas;

pero forma parte de su identidad étnica y cultural, del mismo modo que se identifica el individuo a la raza o la religión (S. Abou, 1981). En palabras de Siguan y Mackey (1986), la lengua se convierte en muchas comunidades bilingües en un símbolo de identidad. La lengua, que constituye de esta manera una marca de diferenciación frente a las demás comunidades, adquiere un valor moral de integración y de fidelidad de los hablantes a un grupo determinado. La LM se puede considerar entonces como una herramienta natural de comunicación y un símbolo de una unidad cultural con profundas raíces históricas.

En la actualidad, el aspecto de identidad es un factor de valorización o revalorización de determinadas lenguas como es el caso del *senufó*, *beté*, *baulé* y *diulá* en Costa de Marfil en África, o en Europa, según L. Dabène (1994c), el caso de las lenguas territoriales como el vasco, el catalán y el gallego. Cuando la cuestión identitaria de una lengua alcanza tal dimensión política, dicha lengua, en palabras de esta autora, se vuelve un objeto de defensa y de promoción por los respectivos gobiernos.

La idea de pertenencia puede producir dos fenómenos distintos. De una parte, la desintegración de un Estado multilingüístico como el Imperio Austrohúngaro, donde cada grupo nacional que lo integraba creía necesaria la constitución de estados nacionales con base en dicha distinción comunitaria; y de otra, un elemento integrador, como lo fue el proceso de unificación de hablantes de una misma lengua dispersos en una multiplicidad de Estados. Fue la situación de Alemania antes de la creación en 1871 del Imperio Alemán y la base de la política nacionalista del Tercer Reich de Adolf Hitler. Asimismo en Italia, poco después de su unificación, fue la escuela pública la que unificó una serie de dialectos regionales en un italiano estándar y con ello se creaba la noción de un Estado Nacional.

En la misma línea que Siguan y Mackey (1986), podemos decir que el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo va más allá de la utilización y realización de un determinado léxico propio al mismo. Se traduce también en una serie de comportamientos verbales, no verbales o rituales y guiños de complicidad que constituyen un código de conducta y configuran la imagen que

uno quiere dar de sí mismo y que le sirve de marca de diferenciación ante los demás miembros de su grupo, y por extensión, ante los hablantes de otra comunidad.

En el contexto académico de la enseñanza/aprendizaje de lenguas no maternas, se suele recurrir a la denominación de *lengua de origen* para referirse a la LM del aprendiz y ésta se contrapone a la de *lengua meta* (*langue cible*) para designar la nueva lengua objeto de aprendizaje. Así, en Didáctica de Lenguas, los actores del proceso educativo no pueden prescindir de la LM que se constituye en una referencia obligatoria, sea de manera explícita, sea implícitamente. En esta perspectiva, Galisson (1986) afirma:

“... quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel” (1986: 52).

Cuando una LM se enseña como disciplina del *currículum* académico, facilita al alumno la interiorización y la estructuración de signos lingüísticos que van configurando el bagaje cognitivo y metalingüístico, a partir del cual se estructuran los datos de la nueva lengua. Con razón, H. Besse y R. Porquier (1991) afirman que este punto de vista metalingüístico que los alumnos aportan a la situación de enseñanza/aprendizaje, constituye:

“(...) leur 'passé grammatical' à partir duquel ils – les apprenants – perçoivent et organisent subconsciemment ou consciemment les données de la langue cible” (1991: 113).

En su definición de la LM como una base (*un socle*) sobre la que se sostiene y construye la adquisición de una nueva lengua o lengua extranjera (LE), R. Porquier (1991) no dice otra cosa al afirmar que:

“Celle-ci constitue en effet 'le socle langagier' de référence, qui joue un rôle d'appui et filtre aux premiers stades de l'apprentissage, même lorsqu'elle se trouve en principe évacuée de l'univers de la classe. Cette fonction primordiale de la compétence maternelle permet que s'opèrent des recatégorisations, des différenciations et des correspondances entre deux systèmes langagiers, l'un déjà maîtrisé, l'autre en cours de développement. En ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut que prendre appui sur la compétence langagière et sur l'expérience



du langage acquises dans et par la langue maternelle. Ce 'socle langagier' est aussi un socle cognitif" (1991: 12).

Señalemos que en un contexto académico, existen muchos factores que determinan la adquisición de una nueva lengua. Entre otros, mencionemos la no coincidencia entre la LM y la LE en la utilización del metalenguaje, el desconocimiento, por parte de los profesores, del bagaje metalingüístico que aporta el aprendiente al proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE. Todos estos factores han llevado a algunos investigadores a dos tipos de comportamientos que consisten, en palabras de Guillén Díaz y Calleja Largo (1995), en:

a- contemplan la necesidad de dotar a los actores del proceso educativo de un metalenguaje teóricamente coherente y pedagógicamente eficaz como base y medio eficaz de la transferencia de competencias o conocimientos lingüísticos entre las lenguas en contacto.

b- diseñar una serie de actividades pedagógicas interrelacionadas que puedan constituir un medio de acceso al funcionamiento de la LM y de LE y efectuar la transferencia de una a otra mediante un trabajo metalingüístico.

Otro factor determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, es el estado de ánimo del profesor. En efecto, cuando un profesor no es nativo de la lengua que enseña, se produce en él un sentimiento de inseguridad que se manifiesta a través de una hipercorrección para ser fiel a la norma lingüística de la lengua meta. En tales casos, el profesor recurre a su lengua materna para clarificar aquellas nociones que plantean una ambigüedad.

En el currículum académico, por lo menos en países como Côte d'Ivoire (Costa de Marfil), este apoyo, que constituía una seguridad para el profesor de LE, ha estado proscrito en el aula<sup>2</sup>. Esta decisión institucional, sin duda, ha

---

<sup>2</sup> En el sistema educativo de Costa de Marfil, se ha prohibido el uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras (español, inglés, alemán), cualquiera que sea el nivel de los alumnos. Esta realidad dificulta, en ocasiones, el proceso de aprendizaje tanto para el profesor como para los alumnos. El profesor no nativo español ya no puede recurrir a la LM para explicar determinados aspectos complejos de la lengua y, tampoco, los alumnos pueden entender con claridad las explicaciones que da el profesor.

dificultado la actividad de reflexión y de concienciación lingüística que se articula entre las dos lenguas, por excelencia, en situación de enseñanza/aprendizaje. En esta situación, la LE – que intentaremos delimitar a continuación – se convierte en el único medio de intercambio entre el profesor y los alumnos.

## 1.2- Lengua extranjera (LE)

A primera vista, se puede entender por Lengua Extranjera (LE) aquella que no se habla como lengua propia y natural de un país o nación. Sin embargo, el concepto de LE es más difícil de delimitar de lo que se piensa.

Nos parece cabal preguntarnos si una lengua puede ser “extranjera” en sí misma. A este propósito, Dabène (1994c) no tiene ninguna duda. Para ella, una lengua nunca es extranjera en sí misma, sino con respecto al individuo o al grupo de personas que están en contacto con ella, y que estén en situación de aprendizaje o de adquisición de la misma. Por ello, a esta autora le parece poco correcto hablar de LE, concepto que conlleva mucha ambigüedad; prefiere entonces la expresión inglesa *English to speakers of other languages* a la francesa *Français langue étrangère* que resulta muy ambigua y equívoca. En este sentido, Dabène (1994c) concibe la LE como:

“(…) la langue maternelle d’un groupe humain dont l’enseignement peut être dispensé par les institutions d’un autre groupe, dont elle n’est pas la langue propre” (1994c: 29).

Esta definición deja entender que lo que se denomina “lengua extranjera” en una comunidad de habla determinada es la “lengua materna” de otra distinta. Vista de esta manera, el concepto de LE no puede tener sentido sino en un contexto determinado que depende de la situación en que se encuentre cada individuo, cada grupo, cada institución. La elucidación del concepto de LE, tanto como el de LM, está sujeto, por consiguiente, a factores históricos, geográficos, culturales, políticos o económicos. Con razón, H. Besse (1987) considera la LE como:

“(…) une langue acquise (naturellement) ou apprise (constitutionnellement) après qu’on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci” (1987: 14).

En los casos en los que la lengua meta no se habla en el ámbito social, el calificativo de LE alcanza su mayor evidencia, pues el aprendizaje de la lengua y su uso se realizan únicamente en el contexto institucional. Dabène (1994c) pone de relieve este aspecto al apuntar que:

“(…) une langue sera d’autant plus étrangère qu’elle est absente de l’univers de l’apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle n’est accompagné d’aucune acquisition extra-institutionnelle.” (1994c: 37).

La inexistencia de la adquisición extra-institucional se refiere a la imposibilidad del aprendiz de tener un contacto cotidiano con la lengua meta, este uso que le permitiría relacionarse con su entorno y familiarizarse con la lengua. Este factor crea una distancia lingüística y cultural entre el alumno y la lengua que aprende, siendo una fuente de dificultades del proceso de dominio de las destrezas y estrategias de comunicación.

Varios autores hacen referencia a la LE usando la denominación de Lengua Segunda (LS o L2). Se aplica esta denominación a ciertas lenguas que se aprenden en un contexto institucional en países que han sido colonizados. Como ejemplo, consideramos el caso de Camerún donde la ley hace una jerarquización entre las lenguas, haciendo oficialmente del francés la L1 y del inglés la L2. Eso se debe al modo particular de colonización que conoció este país<sup>3</sup>. En esta perspectiva, Cuq (1991) se refiere al caso específico del francés en los términos siguientes:

“Sur chacune des aires où il trouve son application, c’est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d’appropriation que la communauté qui l’utilise s’est octroyé ou revendiqué” (1991: 139).

---

<sup>3</sup> Al principio, Camerún era una colonia alemana, pero tras la derrota de esta potencia en la segunda guerra mundial, la colonia fue repartida entre Francia y Gran Bretaña. Por eso, se habla respectivamente francés e inglés en las partes colonizadas por estos países. Tras la independencia, se unificó la colonia y el francés fue elegido L1 por ser la dominante.

De todas formas, salvo alguna excepción, tanto la llamada L1 como L2 en este caso no son las lenguas nativas de los hablantes de la determinada comunidad en la que se las utilizan. Por lo tanto, se consideran como lenguas extranjeras. En el mismo sentido, Fernández López (1991, *apud* Koné, 2006) afirma en su tesis doctoral:

“En términos generales, se entiende por ‘segunda lengua’ toda lengua no materna. ‘Lengua extranjera’ es, en principio, la lengua de otro país del que no se es nativo. En este sentido segunda lengua y lengua extranjera coinciden en muchas ocasiones. Ocurre, sin embargo, que las divisiones políticas y lingüísticas no coinciden y, por ejemplo, el español es lengua materna para un hispanoamericano, aunque se trate de países diversos y puede ser lengua segunda para un gallego, vasco o catalán, pero no lengua extranjera” (2006:70).

Esta cita deja entrever los matices que existen entre las denominaciones L1 y L2; una lengua de colonización, extranjera en un principio, puede convertirse, a la larga, en lengua materna, como ha ocurrido con el español en Hispanoamérica. Además, el concepto de L2 puede ser inapropiado. El caso en el que el hablante domina ya dos o tres lenguas además de su LM y aprende una nueva, ésta sería la cuarta o la quinta. En otros casos, como el ámbito social, o sea, fuera del ámbito institucional, la denominación de L2 da a entender que se refiere a la primera LE aprendida por el individuo. Entonces, se puede entender que la L2 es la lengua que el hablante domina más además de su LM, la lengua en que dispone de más conocimientos y capacidades para comunicar con mucha facilidad y fluidez. La denominación de L2 conlleva consideraciones de clasificación entre las lenguas habladas por un individuo, y que no son su lengua materna. En esta perspectiva, tanto la lengua segunda, la tercera como la cuarta, etc., son todas lenguas no nativas, pero no son por lo tanto lenguas extranjeras. Pueden ser al límite, *lenguas extrañas* como por ejemplo, el vasco para un castellano y viceversa; sin embargo, estas dos lenguas son lenguas de dos comunidades perteneciendo a la misma nación: España. A este respecto, ya en 1865, Calderera afirmaba que:

“Las lenguas extrañas se aprenden de distinta manera que la materna. (...). Cuando los niños llegan a una escuela sin saber apenas una palabra de la lengua castellana, como sucede en algunas provincias de España, (...) pueden seguirse dos métodos en esta enseñanza, el de la traducción y el mismo que sigue la madre con sus hijos” (1865: 274).

D. Crystal (1994), en su artículo “*El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras*”, no dice otra cosa, sino que establece una clara diferencia entre ‘lengua extranjera’ y ‘segunda lengua’:

“Una lengua *extranjera* (...) es una lengua no nativa que se enseña en las escuelas y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país. Una *segunda* lengua es una lengua no nativa que se emplea de modo amplio para comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios. Se utiliza también esta última expresión cuando se hace referencia a inmigrantes y grupos indígenas cuya lengua materna es de una minoría” (1994: 368-9).

Los matices que hemos mencionado arriba llevan a veces a confusiones cuando se aplica un rigor terminológico a las diferentes denominaciones que se usan; la sinonimia terminológica entre LE y L2 no se ciñe a los contextos de aprendizaje y de métodos de enseñanza. Por estos motivos, optamos por la denominación de Lengua Extrajera que utilizaremos a lo largo de esta investigación y que representaremos por las siglas LE.

## **2- Bilingüismo y contacto lingual: algunos lugares comunes del uso y del contacto de lenguas**

El bilingüismo está determinado por varios contextos y medios que abarcan muchos aspectos. Entre ellos, se pueden destacar los sociales, los psicológicos, los pedagógicos y los lingüísticos. Estos dos últimos llaman más nuestra atención por la importancia que adquieren en el marco de esta investigación.

Baker (1997) señala que:

“Los contextos macro-sociales como ser miembro de una comunidad inmigrante, un grupo de elite o un grupo de lengua minoritaria constituyen importantes factores en la adquisición y desgaste del bilingüismo. Hay también contextos micro-sociales de la calle, de guardería, de escuela y de comunidad local que igualmente facilitan el bilingüismo funcional. Tales contextos tienden a hacer del bilingüismo un fenómeno que cambia constantemente de dirección más que un fenómeno estable” (1997: 107).

Se puede entender entonces que el contacto lingual, que da lugar al bilingüismo, es una realidad que se impone al individuo. En la gran mayoría de

los países, se habla por lo menos más de una lengua. Así, desde sus primeros pasos en el proceso de adquisición de la lengua materna, el individuo se enfrenta a otras lenguas mediante las que tiene que relacionarse con su entorno. Este contexto macro-social hace de él un bilingüe – o un multilingüe, si tiene que recurrir a más de una lengua además de la materna – sin elección. Es el caso de nativos de países que conocieron la colonización y que tienen, por ende, una lengua oficial que constituye el medio de intercambio en la comunidad. En este sentido, podemos mencionar, como ejemplo, nuestra propia experiencia, ya que desde la infancia, hablábamos el senufó que es la lengua de los padres y que era el medio de comunicación por excelencia en la familia; pero para el intercambio con los amigos y los demás hablantes del entorno donde vivíamos, era imprescindible recurrir a otras lenguas como el diulá y, a veces, el baulé, todas lenguas locales de Costa de Marfil. A estas lenguas, desde la enseñanza primaria, tuvimos que añadir el francés, lengua del colonizador – en su fecha – en un contexto institucional. En este mismo contexto, se añadieron respectivamente el inglés y el español en la enseñanza secundaria<sup>4</sup>. Notamos que estos contextos social e institucional determinaron nuestro multilingüismo sin dejarnos ninguna opción de elección. La excepción a este factor del bilingüismo ocurre en los países monolingües donde naturalmente el hablante no se enfrenta a más de una lengua. Es el caso inequívoco de Liechtenstein e Islandia que son reconocidos como países monolingües.

Esta situación de bilingüismo desde la niñez, Baker (1997) la califica de *bilingüismo infantil*. Pero alude al mismo con bastante habilidad distinguiendo el bilingüismo infantil simultáneo del secuencial. El bilingüismo infantil simultáneo sería cuando el niño, desde los primeros momentos de la realización del lenguaje en su vida, adquiere más de una lengua debido a que los padres poseen lenguas maternas distintas. En este caso, el niño aprende a expresarse en las dos lenguas en cuestión. El bilingüismo secuencial sería el revés: el

---

<sup>4</sup> En Costa de Marfil, el alumno tiene como lengua de estudios el francés, lengua que fue impuesta al pueblo por el antiguo colono como lengua nacional. En primero de la ESO, el alumno tiene que aprender obligatoriamente el inglés como primera lengua extranjera, y en tercero de la ESO, elige obligatoriamente una segunda lengua extranjera entre el español y el alemán.

individuo aprende primero una lengua en sus primeros pasos de adquisición de lenguas, y luego, en otro momento de su niñez, aprende otra.

De todas formas, según apunta Weinreich (1953), el bilingüismo supone el uso y dominio – aunque relativamente – de dos o más lenguas por un mismo hablante. Afirma este investigador que ‘la costumbre de usar alternativamente dos lenguas será llamada *bilingüismo* y las personas que tienen esa costumbre serán llamadas *bilingües*.

La inadecuación entre el número de lenguas y el de países lleva a la convivencia de varias comunidades de diferentes lenguas en un mismo territorio<sup>5</sup>; y por razones históricas y/o políticas, unos países tienen varias lenguas nacionales o estatales, u oficiales. España, por ejemplo, cuenta con cuatro lenguas oficiales igual que Suiza. Estos factores conllevan el uso de más de dos lenguas por algunos individuos, debido a la necesaria interrelación social que mantienen con los hablantes de distintas lenguas. En este contexto, más que de bilingüismo, se habla de comunidades multilingües. López Morales (1989: 140) destaca esta realidad cuando afirma que las comunidades multilingües son mayoritarias. Appel y Muynskén (1996), por su parte, subrayan también esta realidad:

“Imaginemos la historia de la humanidad, no como una historia de pueblos o naciones sino como la historia de las lenguas que éstos hablan. Una historia de 5000 lenguas que conviven en este planeta en constante interacción” (1996: 9).

A continuación, los mismos autores distinguen dos tipos de bilingüismo debido al contacto de lenguas:

---

<sup>5</sup> En 1989, Humberto López Morales afirmaba que existían en el mundo unas 4000 o 5000 lenguas, que viven en sólo 140 Estados Nacionales. Pero en 2009, se actualizaron estos datos, indicando la existencia de 6.909 lenguas (Ethnologue, “Languages of the World” : [http://www.ethnologue.org/ethno\\_docs/distribution.asp?by=size](http://www.ethnologue.org/ethno_docs/distribution.asp?by=size)); fecha de consulta: 7 de enero de 2010.

“El contacto de lenguas conduce inevitablemente al bilingüismo. Normalmente se distinguen dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo social y el individual”.

Koné (2006: 109-110), en su tesis doctoral, sintetiza las cinco situaciones bilingües expuestas por Appel y Muynsken (1996) en los siguientes términos:

- “El archipiélago lingüístico”, que sería la primera situación histórica y que abarcaría “numerosas lenguas, normalmente sin relación genética, con muy pocos hablantes, y que se hablan en la misma ecosfera”, aunque la apreciación del número de hablantes es relativa.
- Fronteras más o menos estables entre familias lingüísticas considerando el caso belga, suizo, indio por ejemplo.
- “La expansión colonial europea”. Es por esta expansión por la que el francés se ha convertido en la lengua nacional hoy a expensas de las locales en varios, sino todos los países antiguas colonias de Francia en África.
- “Bolsas individuales de hablantes de lenguas minoritarias aisladas por las lenguas nacionales más próximas” como en Francia, España y Gran Bretaña (euskera, frisón, galés y gaélico escocés) o el esuma y el avikam en Côte d’Ivoire.
- “Movimiento migratorio inverso: la influencia hacia el mundo industrializado”.
- De todas formas, el bilingüismo, de cualquier tipo que sea (individual o social), nace por el contacto de lenguas. Y este contacto se desarrolla en el ámbito social (entre vecinos, el trabajo, los negocios...) o en el ámbito institucional (relaciones internacionales, medio escolar...).

Por estos motivos, pensamos que el bilingüismo, de cualquier tipo que sea (individual o social), nace por el contacto de lenguas. Y este contacto se desarrolla en el ámbito social (entre vecinos, el trabajo, los negocios...) o en el ámbito institucional (relaciones internacionales, medio escolar...). De este contacto de lenguas nace el fenómeno de la transferencia.



### 3- La noción de transferencia en el contacto LM – LE

Huelga decir que el contacto entre dos o varias lenguas conlleva necesariamente una interacción lingüística entre las mismas. Estas relaciones que se establecen entre la LM y la lengua meta – en nuestro caso, la LE – siempre tienen una incidencia sobre el discurso producido por el individuo bilingüe o multilingüe, tanto a nivel fonético, sintáctico como léxico- semántico. La incidencia en el proceso discursivo suele producirse por la transferencia de la LM en el proceso comunicativo en LE.

Aunque la transferencia abarca procesos de muy diversa índole, su definición parece menos equívoca que las de LM y LE, conceptos con los que se relaciona a todos los niveles.

El Diccionario de términos clave de ELE define la transferencia como:

“El empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)”<sup>6</sup>.

Se puede decir, entonces, que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiz, en un acto determinado de comunicación, intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos con el fin de facilitar la producción – escrita u oral – en la lengua meta. La transferencia supondría, pues, que el individuo que procesa este fenómeno esté dotado de un conocimiento previo; así, se debe a la movilización de los recursos lingüísticos – de ambas lenguas – y cognitivos del hablante bilingüe en una situación determinada de comunicación para la formulación de hipótesis. Vista en este sentido, la transferencia se referiría al aprovechamiento del propio conocimiento del mundo y lingüístico como estrategias de compensación de algunas limitaciones en la LE.

El fenómeno de la transferencia se hace objeto de vivo interés en el campo de la investigación lingüística a finales del siglo XIX, pero no se llegará a emplear el término *transferencia* refiriéndose a este fenómeno lingüístico sino a

---

<sup>6</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes  
([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm))

mediados del siglo XX. Este interés se debe a la aplicación de las teorías conductistas al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en las décadas de los 50 y de los 60 del siglo XX. Estos postulados propugnan que el aprendizaje es “un proceso de imitación de un modelo correcto – el profesor, el libro de texto, etc. – con el propósito de adquirir unos hábitos adecuados en la LE”. Así, se empieza teniendo muy en cuenta en las investigaciones y libros de texto el papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua no nativa o una lengua extranjera. El precursor en este sentido fue *Teaching and learning English as a foreign language* de C. Fries, publicado en 1945. Esta publicación ha dado un impulso a las investigaciones en este campo, con objeto de elucidar todas las características de este concepto.

### **3.1 - El concepto de transferencia**

Los procesos de transferencia pueden ser de muy diversa índole: pueden aparecer en cualquier nivel de la lengua: el lingüístico, el fónico, el léxico, el semántico, el morfosintáctico, el sociocultural, el sociolingüístico, etc., tanto en la producción como en la percepción, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita. En este estudio nos concentraremos en las transferencias lingüísticas, concretamente en las léxico-semánticas, dado su importancia en el marco de nuestra investigación.

Ya en la década de los sesenta, Vildomer (1963) sostiene la hipótesis de “estilos de aprendizaje” y “similitud psicológica” y afirma que si dos lenguas son aprendidas de un modo similar, o con un método o en una situación similar, existiendo también una parecida implicación emocional, una lengua puede influir sobre la otra y ocasionar distintas transferencias lingüísticas.

En los años setenta, autores como Bentahila (1975) y Rivers (1979: 67-82) hablan de *recency* como un posible factor de influencia. Según estos autores, la última lengua aprendida tendrá una mayor influencia sobre la siguiente; de allí, el carácter proactivo de la transferencia.

Un año más tarde, Galisson y Coste (1976) destacan algunas de las características que las teorías del aprendizaje confieren al fenómeno de la transferencia: la proactividad y la retroactividad. La transferencia sería *proactiva* cuando un aprendizaje **A** influye sobre un aprendizaje **B** que se realiza en un momento posterior; y es *retroactiva* en el sentido inverso, es decir, cuando un aprendizaje **B** ejerce una influencia sobre un aprendizaje **A** que le es anterior. La transferencia y sus características han sido objeto de muchas investigaciones con el fin de determinar el papel de la LM u otros conocimientos previos sobre el proceso de aprendizaje de LE o lenguas no nativas.

Otros autores como Singh and Carroll (1979: 51-63), en cambio, defienden la idea de que en la base del proceso de transferencia existe también un factor “sociocultural”, sugiriendo que si un estudiante se siente más fuertemente identificado con una L2 o LE que con su LM, no será esta última la que tenga una mayor influencia sobre la próxima lengua extranjera, sino la lengua con la que, por motivos de índole sociocultural, se siente más identificado y que, incluso, puede tener una influencia sobre la LM. Esta idea subraya, aunque de manera implícita, la idea de retroactividad de la transferencia. En esta misma perspectiva, Meisel (1983: 13-46), por su parte, habla de “almacenamiento y recuperación” (storage and retrieval) y sostiene que la influencia de una L2 o LE sobre otra podría estar relacionada con la idea de que el modo en el que las lenguas extranjeras son “almacenadas” y procesadas en el cerebro es diferente del modo en el que las lenguas maternas son almacenadas y procesadas, independientemente de la afinidad entre lenguas.

Todos estos factores pueden solaparse e interactuar entre ellos, sin embargo, nosotros, en este trabajo, nos concentraremos en la influencia de la LM sobre la LE o lenguas no nativas.

La gran mayoría de las opiniones reflejadas en los trabajos realizados sobre la transferencia de conocimiento lingüístico (LM < LE) convergen en considerarla como un fenómeno común, y la conceden una posición central en el proceso de aprendizaje de una LE. Lo que marca la diferencia al pasar de un autor a otro – por ejemplo de Dulay et al. (1982) a Gass y Selinker (1983, 1993) – es el grado de importancia que confieren a este fenómeno inherente al

aprendizaje de lenguas no nativas. Asimismo, muchos investigadores intentaron dar una definición a este vocablo que constituye un concepto.

Odlin (1989) concibe la transferencia como:

“La influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida” (1989: 27).

En palabras de Martín Martín (2004: 273), las investigaciones llevadas a cabo a partir de los años ochenta sobre el tema demostraron la importante influencia de la LM con referencia tanto a los diferentes niveles de la lengua como a los efectos concretos que produce, aunque todavía queda sin respuesta la pregunta sobre el grado y las circunstancias de dicha influencia. Estos estudios vienen a contradecir, en un cierto grado, los postulados de anteriores investigaciones realizadas por Krashen y sus seguidores, como Dulay *et al.* (1982) que abogaban por una *posición minimalista* de tal influencia. Pero eso sí, reconocen el papel de la transferencia y apuntan que se refiere a diferentes fenómenos:

- Desde la perspectiva educativa, la transferencia es la utilización de cualquier conocimiento y experiencia previa en nuevas situaciones.
- En el punto de vista behaviorista, la transferencia se concibe como el uso automático, incontrolado e inconsciente de conductas anteriormente aprendidas para la reproducción de respuestas nuevas.
- En fin, la transferencia se concibe también como una característica del aprendizaje de una lengua que se manifiesta en la actuación del aprendiz en dicha lengua.

Contrariamente a estas posiciones minimalistas que reducen considerablemente la importancia del fenómeno de la transferencia, los estudios de investigadores, tales como Gass y Selinker (1983, 1993) u Odlin (1989), evidenciaron las huellas de la LM en todos los niveles de la lengua meta. En este sentido, Adjémian (1983) apunta:

“Dado el presente estado de nuestro conocimiento sobre la adquisición de lenguas, la carga de la prueba recae en los proponentes de la teoría de la no-transferencia: han de demostrar que cada caso de lo que ellos llaman transferencia “aparente” puede ser explicada por otros medios” (1983: 251).

Además de estas huellas en los diferentes niveles de la lengua, se denotan “unos *factores reguladores o restrictivos* de la transferencia que son decisivos en los efectos que produce” (Martín Martín, *óp. cit.*). Estos factores pueden ser internos o externos. En el primer caso, se manifiestan a través de la *edad* del sujeto, el nivel de corrección que alcanza su interlengua o las percepciones del mismo sobre la distancia lingüística. El segundo caso está determinado por el contexto en el que se realiza el acto de comunicación; en dichos factores, la presión del entorno adquiere una gran importancia.

A esta realidad de los factores internos y externos de la transferencia, otros investigadores, como Pienemann (1998, *apud.* Martín Martín, 2004: 273), añaden la *Teoría de procesabilidad*. Esta teoría hace referencia a las condiciones en las que se produce la transferencia y señala que este fenómeno tiene lugar sólo cuando el aprendiz está preparado para transferir su conocimiento de la LM. Se podría decir entonces que la movilización de los recursos lingüísticos estaría, pues, sujeta a la disposición psicológica del individuo que aprende una lengua. Los efectos que produce la transferencia del conocimiento de la LM toman forma a través de los errores – *comisión de errores* – que comete el aprendiz en sus producciones en la LE, siendo la progresiva corrección de los mismos, la manifestación de la evolución del aprendizaje de la lengua meta. También, la transferencia es visible entre lenguas próximas, caso en que el conocimiento en la LM facilita – fenómeno de *facilitación* – la conversación en la lengua meta. Pero la proximidad de las lenguas no sólo tiene ventajas, sino también inconvenientes: la *evitación* y el *abuso*, en palabras de Ringbom (1987); Odlin (1989); Ellis (1994). La evitación se manifiesta por el hecho de que el aprendiz evita usar las expresiones y estructuras de la LE que no domina o de las que carece, conformándose así con un nivel bajo de comunicación y, por ende, dificultando su proceso de aprendizaje. Sigue necesariamente el segundo inconveniente, el abuso, ya que

el aprendiz, evitando el uso de nuevas formas, abusa de las ya conocidas en las que se siente más seguro.

### **3.2- La transferencia lingüística**

El fenómeno de la transferencia está caracterizado por factores psicológicos que afectan al individuo, sea individualmente, sea como miembro de una comunidad determinada, a la hora de aprender una lengua no nativa en un contexto institucional. Entre estos factores, podemos mencionar la edad, la motivación, la personalidad, el número de alumnos por clase y la capacidad de imitación de modelos lingüísticos. Por esta razón, según Odlin (1989), no se puede definir de manera adecuada el concepto de la transferencia sin la definición de otros términos como estrategia, simplificación o proceso.

En la misma perspectiva, algunos investigadores como Gass y Selinker (1983), especialmente Selinker en sus trabajos de 1984 y 1992, optan por el concepto de *transferencia lingüística*. Lo consideran como un término más amplio que se extiende a las conductas, los procesos y los condicionantes que se entienden como la base de todo el conocimiento lingüístico que interviene en la influencia interlingüística. A ésta, la denominan **influencia lingüística cruzada** (*crosslinguistic influence*).

Siguiendo estos argumentos, y en palabras de Larsen-Freemann y Long (1991: 141-165), podríamos decir que la transferencia lingüística incluye el amplio abanico de los fenómenos que resultan del contacto entre lenguas: la transferencia positiva, la interferencia, los préstamos, la sobreproducción, la subproducción (conceptos que veremos más adelante), la estrategia de inhibición y los aspectos relacionados con “la pérdida lingüística”.

Según Kellermann (1985: 345-353), en sus interacciones comunicativas, el aprendiz se encuentra, a veces, en situaciones en las que evita relacionar las lenguas ya adquiridas con la lengua objeto de aprendizaje por la improbabilidad de tal acercamiento. Así, evita transferir tal o cual palabra o estructura de la lengua conocida para la formación de hipótesis en la nueva para

no cometer errores. A este fenómeno, el autor le denomina *estrategia de inhibición*.

La pérdida lingüística se refiere al hecho de que, en una situación de bilingüismo, el individuo ve reducida la competencia o el control que tenía de una determinada lengua, por falta de uso o de contacto, al adquirir otra nueva. En una situación parecida, suele producirse el fenómeno de retroactividad de la transferencia en las producciones de la lengua adquirida anteriormente; la transferencia ya no se hace de la LM a la LE, sino a la inversa.

Por todas estas razones, varios investigadores hacen una categorización en el proceso de la transferencia, incluso, en el propio fenómeno de transferencia lingüística.

### **3.3- Los diferentes tipos de transferencia lingüística**

En sus trabajos, Odlin (1989) establece dos diferentes tipos de transferencia lingüística: el préstamo y el sustrato. Según este autor, la transferencia como préstamo hace referencia a la influencia de la LE sobre la LM. En este sentido, podríamos mencionar nuestro caso en el que el español, nuestra lengua extranjera, influye en las producciones del francés que es nuestra L1, por falta de uso frecuente de la misma.

Al contrario, la transferencia como sustrato se refiere a la influencia de la LM en el proceso de aprendizaje de una LE. En esta perspectiva, autores como Galisson y Coste (1976) distinguen dos tipos de transferencia:

- La transferencia positiva. Se produce cuando la LM (u otra lengua ya adquirida) facilita el aprendizaje de una LE.
- La transferencia negativa. La denominan también *interferencia*. Se manifiesta cuando el uso de la LM obstaculiza el proceso de aprendizaje de una LE, provocando errores en las producciones de la misma, tanto a nivel del escrito como del oral.

### 3.3.1- La transferencia positiva

A nadie se le escapa que cuando un individuo aprende una lengua extranjera no puede prescindir de su lengua materna puesto que tiene ya adquiridos en ella una cognición y un conocimiento; así pues, no parte de cero en su proceso de aprendizaje de la lengua meta. Este camino de conocimiento ya recorrido le dota de un bagaje que le resulta útil en sus producciones en la LE. Este marco es en el que situamos el concepto de transferencia positiva.

Para los autores de la Lingüística Contrastiva tradicional tales como Fries, 1945 y Lado, 1957, el fenómeno de transferencia positiva ocurre cuando existe una similitud formal entre las lenguas. Pero otras investigaciones realizadas posteriormente, como las de Kellerman (1977, 1983), refutaron esta tesis, intentando demostrar que son las similitudes percibidas entre las lenguas las que son responsables de la transferencia positiva. La transferencia de un rasgo de la LM a la LE no se puede hacer si el aprendiz no lo percibe y decide transferirlo.

En palabras de Bueno González (1992), la transferencia positiva es:

“(...) la estrategia que permite a quien aprende una lengua extranjera (...) hacer uso de elementos de su propia lengua para progresar en el conocimiento de la lengua término” (1992: 163).

El progreso en el conocimiento de la lengua objeto se queda supeditado al nivel de conocimiento de la LM por edad, por estudios o por experiencia. En esta perspectiva, según el mismo autor, la transferencia positiva se concreta en los siguientes factores:

a- Se tiene asimilado el papel que una lengua juega en la vida diaria, su importancia para la comunicación, la distinción «oral/escrita» y las peculiaridades de los diferentes registros.

b- Se entiende que la lengua es la institución social por excelencia, que permite relacionarse a la gente.

c- Se conocen las piezas básicas con las que funciona: sonidos, letras, sílabas, palabras, sintagmas, párrafos y textos.



d- Se tiene un conocimiento – al menos básico – de las distintas clases de palabras, partes del discurso o categorías gramaticales, es decir, se sabe lo que es un nombre, un verbo, etc.

e- Se tiene constancia de los procesos que afectan a la oración, tales como negación, interrogación, transformación pasiva y énfasis.

f- Se sabe (...) que hay un esqueleto que sustenta nuestro uso de la lengua, que se establecen referencias tanto en el discurso oral como escrito, que existen elementos de enlace y estrategias para evitar repeticiones innecesarias” (Bueno González, *Óp. Cit.*).

Estos aspectos mencionados por Bueno González suelen ser comunes a la mayoría de las lenguas. En el proceso de aprendizaje de una LE, constituyen una ventaja añadida en el caso de lenguas próximas. Esta ventaja se manifiesta a través del hecho de que el aprendiz traduce los elementos o las estructuras de su LM a la LE, ya que en su lengua propia, domina la cara sensible y la cara inteligible<sup>7</sup> de las palabras que utiliza. Puesto que las lenguas próximas suelen tener las mismas estructuras, este proceso le facilita las producciones tanto orales como escritas en situaciones determinadas. Sin embargo, no todas las palabras de la LM tienen el mismo significado en la lengua meta, aunque sean dos lenguas próximas. Así pues, el fenómeno de la traducción puede conllevar interferencias, que constituyen unas trabas al desarrollo normal del aprendizaje de la lengua objeto.

### **3.3.2- La transferencia negativa o interferencia**

El fenómeno de transferencia negativa ha despertado mucho más interés que el de transferencia positiva, además de ser más fácilmente observable, ya que no siempre somos conscientes de este fenómeno cuando la transferencia es exitosa o positiva, pero sí cuando es al contrario, al menos que se conozca las lenguas de las que provienen las interferencias.

---

<sup>7</sup> En términos saussurianos, una palabra tiene dos caras: una sensible y otra inteligible. La sensible se refiere al significante, el aspecto gráfico, mientras que la inteligible se remite al significado, al aspecto semántico.

A partir de las definiciones de investigadores tales como Martinet (1960) y Halliday *et al.* (1964), el autor M. Van Overbeke (1976) hace una síntesis de la concepción de la noción de interferencia en el proceso de aprendizaje de una LE como:

“(…) tout usage d’une langue déterminée portant, à un quelconque degré, des traces provenant d’une langue différente, et qui vont à l’encontre des normes en vigueur dans la communauté concernée” (1976: 110-111).

En su intento de definición, pone de relieve la complejidad de la transferencia negativa y apunta que es un fenómeno que se manifiesta a través de diversos aspectos que se estructuran en diez distinciones binarias que son:

- 1- Interferencia como proceso / Interferencia como resultado
- 2- Interferencia proactiva / Interferencia retroactiva.
- 3- Interferencia que afecta al código lingüístico / Interferencia que afecta a los comportamientos sociolingüísticos.
- 4- Interferencia de formas libres / Interferencias de formas obligatorias.
- 5- Interferencia segmental (fonemas, monemas, palabras) / Interferencia suprasegmental (rasgos prosódicos, entonación, etc.).
- 6- Interferencia de la primera articulación (monemas o unidades con forma fónica y significado) / Interferencia de la segunda articulación (fonemas).
- 7- Interferencia gramatical / Interferencia léxica.
- 8- Interferencia morfológica / Interferencia semántica.
- 9- Interferencia interlingüística / Interferencia intralingüística (aplicaciones analógicas de una lengua que provienen de otra lengua diferente).
- 10- Interferencia denotativa / Interferencia connotativa.

El mismo autor apunta que el fenómeno de la interferencia es tan complejo que no se pueden abarcar todos sus aspectos en las distinciones arriba mencionadas. Estas diez distinciones binarias no son más que un intento de profundización en el significado de algunas de las denominaciones anteriormente propuestas. En palabras del mismo autor, la enumeración de las distinciones se ha hecho sin estructuración jerárquica pues unas categorías se pueden integrar dentro de otras. Además, resulta difícil identificar el origen de

todas las interferencias, por ello, se hace imposible una clasificación exhaustiva de las diferentes distinciones. Algunas de estas interferencias, tanto denotativas como connotativas, se pueden atribuir a la influencia de la LM o pueden ser el resultado de un rasgo característico de expresión del individuo.

Recordemos que la línea de investigación sobre el tema de las transferencias lingüísticas ha pasado por diversas etapas, marcada cada una por un determinado concepto sobre el aprendizaje. Básicamente podemos distinguir tres momentos o etapas especialmente relevantes en el estudio y el tratamiento de la función de la LM en el proceso de adquisición de una LE: la perspectiva conductista, la innatista y la cognitiva.

Según las hipótesis conductistas todos los errores cometidos durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera venían ocasionados por la influencia o transferencia negativa de la LM. Las teorías conductistas introdujeron la Hipótesis del Análisis Contrastivo (Lado, 1957).

Las teorías de carácter innatista se encargaron de investigar sobre el fenómeno de las interferencias bajo la perspectiva de la interlengua del estudiante y el desarrollo de la misma. Las interferencias estarían en la base de la creación de un sistema lingüístico propio del aprendiz de una LE en su proceso de aprendizaje. De allí, autores como Selinker desarrollan la hipótesis de la *construcción creativa* en relación con el innatismo chomskiano.

En el campo de la Pedagogía Cognitiva, la transferencia negativa se concibe bajo la perspectiva de *interferencia* como proceso y se explica mediante la hipótesis de la ignorancia. Según Newmark y Reibel (1968), esta hipótesis radica en que el aprendiz, en una situación determinada de comunicación, recurre a cualquier medio a su alcance, incluso su LM, cuando no sabe cómo decir o interpretar algo en la lengua objeto de aprendizaje.

James (1977a: 152-165) no dice otra cosa al afirmar que la ignorancia es una condición previa a la interferencia, es decir, el aprendiz no hace referencia a su LM y el conocimiento del que dispone en ella si no es por carencia en la lengua meta. Este autor tiene una concepción amplia del fenómeno de la

interferencia; según apunta, además de ser un incorrecto traspaso de formas de la LM a formas de la LE no correspondientes, la interferencia sería también un obstáculo general en el aprendizaje, especialmente en aquellas lenguas que no son próximas y que, por consiguiente, no tienen relaciones de similitud con la LM del individuo.

En cuanto a Weinreich (1953), concibe la interferencia como:

“La reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos en los ámbitos más estructurados de la lengua, como el grueso del sistema fonético, una gran parte de la morfología y la sintaxis y algunas áreas del vocabulario” (1953: 1).

Por su parte, Laufer-Dvorkin (1985) establece dos tipos de interferencia: la interferencia directa, que se determina por los errores que reflejan las estructuras de la LM, y la interferencia indirecta, que se manifiesta por errores no procedentes de la LM, sino aquellos que comete el aprendiz por la diferencia global entre la LM y la LE.

La interferencia, por ser un aspecto del fenómeno de la transferencia, produce también efectos en la comunicación que realiza el aprendiz. En esta perspectiva, Odlin (1989) apunta que, en la LE, la actuación (*performance*) del aprendiz difiere de la de los nativos de dicha lengua. En el discurso, estas diferencias de actuación se manifiestan bajo diversas formas que son la subproducción, la sobreproducción, los malentendidos, y los errores.

**1** – La subproducción (*underproduction*). Se manifiesta por el hecho de que los aprendientes de una LE no producen, en sus comunicaciones, ejemplos de determinadas estructuras de la lengua meta. En sus producciones, tanto escritas como orales, raras veces recurren a estas estructuras que consideran problemáticas. La subproducción se evidencia por la distancia entre dos lenguas y se concretiza a través de la estrategia de inhibición o evitación (*avoidance*). En esta estrategia, el individuo evita utilizar las estructuras que son muy diferentes al pasar de su lengua a la lengua objeto de aprendizaje.

**2** – La superproducción (*overproduction*). En la mayoría de los casos, se presenta como consecuencia de la subproducción. En sus esfuerzos por evitar

las estructuras complejas, el aprendiente cae en la producción exagerada de oraciones simples.

La superproducción se justifica también por los comportamientos verbales adquiridos por el individuo en su lengua propia. Un ejemplo de este caso es el uso de la palabra inglesa “*sorry*”, que es una palabra de cortesía; un hablante inglés que aprende el español tiende a utilizar de manera exagerada dicho término en esta lengua en la que el uso de su equivalencia es más escaso que en inglés.

**3 – Malentendidos.** Son errores de interpretación. A veces, la estructura de la LM influye en la interpretación de los mensajes de la LE. Otras veces, los malentendidos se deben a la mala percepción o mala distinción de los sonidos ya que los fonemas de la lengua meta se categorizan en función de los de la lengua propia.

Otra causa de malentendidos es el orden de las estructuras o de los sintagmas; muchas veces, este orden difiere al pasar de la LM a la LE, lo que lleva al individuo a hacer falsas interpretaciones. Además, existen elementos culturales o lingüísticos típicos de una comunidad determinada y que son intransferibles a otra lengua. En este caso, el aprendiz que les quiere transferir en sus producciones en la LE se ve obligado a hacer interpretaciones en las que se pierde o desvía de las normas lingüísticas de la lengua meta. Con razón, en sus trabajos, Galisson (1991: 116) afirma que:

“Ce qui manque prioritairement aux étrangers désireux de communiquer, c’est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même s’ils l’ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent. Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s’ils ne les réfèrent qu’à leur propre culture” (1991: 116).

**4 – Errores.** Existen tres tipos de errores que suelen cometer los aprendices en sus producciones, tanto orales como escritas, en LE: las sustituciones, los calcos y las hipercorrecciones.

a- Las sustituciones. Se refiere al uso de formas de la LM en los enunciados de la LE. Cuando un aprendiz ignora una palabra del vocabulario de la lengua objeto de aprendizaje, la sustituye por la de su lengua propia.

b- Los calcos. Por calcos, Odlin (1989) alude a aquellos errores que reflejan de manera muy clara las estructuras de la lengua propia, como consecuencia de una traducción.

En el caso de la sustitución y de los calcos, otros investigadores, tales como García Fernández (1982: 22-99), prefieren hablar de préstamos, aludiendo a los errores que se cometen en las producciones de LE por influencia de la LM. Extienden también esta denominación a las creaciones morfológicas, sintácticas y semánticas que hacen los aprendices en la LE, partiendo de la LM.

c- Las hipercorrecciones. En las producciones de LE, son frecuentes las alteraciones de estructuras, las redundancias y los errores fonéticos. Se trata de un intento de corrección excesiva para tratar de erradicar la influencia de la LM o dar la estructura formalmente perfecta. Las hipercorrecciones suelen manifestarse en los discursos de los individuos que no se sienten seguros en la LE.

## **II- LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LE Y EL TRATAMIENTO DEL ERROR**

Dedicamos este apartado al análisis de la visión del error y el tratamiento que le han reservado los métodos desarrollados a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de LE. Para una mejor comprensión de la evolución de la concepción acerca del error en la adquisición de una LE, hemos dividido el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE en tres periodos, recogiendo en cada uno los métodos más relevantes del momento. El primer periodo va del método tradicional a la revolución de los 60, el segundo se refiere a los métodos de la revolución de los 60 y, el tercer periodo, al enfoque comunicativo.

Esta división no implica que los métodos se hayan sucedido de manera lineal en el tiempo; responde sólo al deseo de agrupación de los métodos según las similitudes entre las concepciones que han tenido acerca del error.

## **1- Del método tradicional a la revolución de los 60**

### **1.1- El método gramática-traducción**

El objetivo principal era desarrollar en los estudiantes la habilidad de lectura, de conocimiento, de traducción y de análisis de textos literarios de la lengua extranjera estudiada. Los teóricos de este método concebían la lengua como un conjunto de reglas y de excepciones que se encontraban en los textos literarios. Por lo tanto, la lengua objeto de aprendizaje se domina a través de estas reglas gramaticales que permiten al aprendiente alcanzar de modo deductivo el control consciente de la lengua.

En esta perspectiva, la clase de lengua extranjera se centraba sobre todo en los contenidos gramaticales para llegar a dominar a la perfección los aspectos formales de modo que las destrezas orales quedan totalmente relegadas. El desarrollo de esta habilidad se hace a través de la memorización de reglas gramaticales para acceder a la morfología y la sintaxis, teniendo siempre presente que la “primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua” (Stern, *apud*. Richards, 1998: 11) y la enseñanza se lleva a cabo utilizando la lengua materna.

Según el presupuesto del método tradicional, la prueba irrefutable de que el estudiante ha entendido un texto es la traducción correcta; eso implica también que domina las reglas gramaticales. La evaluación de los conocimientos de un estudiante debería hacerse entonces a través de un examen de traducción directa e inversa con ejercicios de gramática, vocabulario y cultura; no se permitían errores.

La didáctica tradicional consideraba el error como una imperfección en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, un conocimiento insuficiente de las

reglas morfosintácticas de la LE. Esta visión tiene como consecuencia la consideración del error como un elemento negativo que hay que reprimir, pues dificulta la apropiación de la lengua. Este factor es limitador, casi completamente, de las producciones espontáneas de los alumnos, ya que tienen miedo del error.

La herramienta de represión del error es la corrección sistemática de las desviaciones de las normas lingüísticas de la lengua meta. Entonces, los alumnos tienen que conseguir un alto grado de corrección en la traducción, puesto que, según Howatt (1984),

“Se daba mucha importancia a los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época” (1984: 132).

En el campo de la Didáctica de las lenguas extranjeras (DLE), este tratamiento del error ha sido aplicado durante muchos años; al respecto, Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004) apuntan:

“este método y este concepto del error han dominado durante muchísimo tiempo el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras sobre todo por razones históricas y culturales” (2004: 9-10).

En el aula, el objetivo es la completa identificación de la lengua extranjera con su código escrito y el conocimiento explícito de las reglas gramaticales con todas sus excepciones. Se diseñan, por lo tanto, actividades a propósito que permitan a los alumnos aplicar las normas gramaticales aprendidas. La enseñanza y la aplicación de la gramática se hacen en un ambiente de consideración vertical, desde el profesor hasta los aprendices, al igual que las relaciones existentes entre el maestro y el discípulo. En el siguiente cuadro, recogemos de manera resumida las características de este método:

Tipología de actividades	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se presentan reglas gramaticales mediante ejemplos.</li><li>• Léxico en listas bilingües.</li><li>• Lecturas de textos centrados en las reglas</li></ul>
--------------------------	--



	<p>gramaticales anteriormente presentadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de refuerzo, lectura, traducción de L1 a L2 y viceversa.</li> </ul>
Papel del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Central y dominante, además de propositivo.</li> <li>• Lleva a cabo una clase de tipo frontal y casi siempre utiliza la L1 de los aprendices.</li> </ul>
Actitud frente al error	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El error representa una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar este problema inmediatamente, corrigiendo la inadecuación de forma explícita.</li> </ul>

*Cuadro 1.1: Modelo de enseñanza del Método gramática-traducción, Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 10).*

## **1.2- Los métodos directo y audiolingual o audio-oral**

La Segunda Guerra Mundial ha dado un impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras, favoreciendo así el nacimiento de nuevos modelos al margen del Método de Gramática-traducción. En efecto, en EE.UU., con motivo de la guerra, se presentó la necesidad de aprender rápidamente la lengua del enemigo. Esta finalidad da origen a un programa especial, el *Army Specialized Training Program*, puesto en marcha por los lingüistas estructuralistas norteamericanos. El nuevo objetivo es llamado “práctica”, que implica el conocimiento efectivo de la lengua como instrumento de comunicación. Entonces, era necesario dar la prioridad a la lengua hablada y desarrollar por eso una práctica oral en las clases. Pero este objetivo no se podía alcanzar apoyándose ni en las características del método gramática-traducción – pues carece de una auténtica base teórica que lo sustente – ni en sus procedimientos metodológicos. De estas nuevas necesidades, nacen otros modelos de aprendizaje entre los cuales mencionamos los métodos directo y audiolingual o audio-oral.

El método directo se caracteriza principalmente por su oposición a la traducción de los textos en la lengua materna (LM). Para los defensores de este método, la lengua extranjera (LE) se adquiere de la misma manera que la LM. En la fase de aprendizaje de la LM, el niño la adquiere por medio de la

asociación directa de palabras con objetos o acciones. Por ello, el aprendizaje de la lengua extranjera debe hacerse a través de la práctica: escuchar y hablarla con frecuencia. A este uso de la lengua, se deben asociar los gestos explicativos que evitan la traducción, produciendo de este modo “la asociación directa entre la secuencia de sonidos y el significado que representa” (Moreno de los Ríos, 1997: 23).

El método audiolingual, por su parte, refleja los presupuestos teóricos del conductismo y del estructuralismo. Da primacía al uso oral de la LE a través de su práctica sistemática en el aula, y excluye el uso de la LM con objeto de apropiarse de la lengua meta a corto plazo. Para el conductismo, el aprendizaje de una lengua pasa por la adquisición de los hábitos de sus hablantes nativos; de ahí, la utilidad de los medios audiovisuales mediante los que se presentan a los estudiantes conversaciones o diálogos grabados por nativos.

Tanto el método directo como el método audiolingual consideran la lengua como un instrumento de comunicación, es decir, la lengua sirve para transmitir un mensaje, una información a través de la interacción. Por este motivo, se da una gran importancia al uso de la lengua meta que realizan mediante la interacción entre el profesor y los estudiantes y, también, entre los propios aprendices a través de la repetición, el diálogo, la imitación de los nativos y la corrección de los errores de manera rápida, exhaustiva e inmediata.

Para conseguir su objetivo de dominio de la lengua meta a corto plazo, era necesario que los aprendices usaran correctamente las reglas gramaticales. Este fin conlleva el desarrollo de una estrategia que permitiera evitar los errores. Así, los lingüistas estructuralistas norteamericanos se dedicaron a llevar a cabo un análisis contrastivo de la LM con la LE para determinar las similitudes entre las dos lenguas, y sobre todo para encontrar las diferencias estructurales entre la lengua del aprendiz y la lengua objeto de aprendizaje. Según Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004):

“Esta concentración en las diferencias entre los sistemas lingüísticos se debía a la creencia de que las dificultades en el aprendizaje de una lengua nueva se dan en aquellos aspectos que son diferentes de la lengua materna. Siguiendo esta lógica, era de esperar que los aspectos

diferentes fueran la causa del mayor número de errores. En consecuencia, se podrían predecir los errores del estudio contrastivo entre L1 y L2 y, por medio de una ejercitación más intensa, evitarlos” (2004: 11).

Se entiende entonces que para estos métodos, el error era considerado como un obstáculo en el proceso de aprendizaje de LE. Por consiguiente, no se toleraban y se procedía a la corrección sistemática de todas las desviaciones de la norma lingüística de la lengua meta, porque se pensaba que la falta de corrección puntual llevaría al aprendizaje de hábitos lingüísticos equivocados (*Op. Cit.* 11).

El énfasis en el desarrollo de las habilidades orales frente a las escritas y de las receptivas frente a las productivas, permitió la superación de las limitaciones que había impuesto el método gramática-traducción, pero no la concepción del error, puesto que se siguió considerándolo negativamente en el aprendizaje de LE.

Podemos sintetizar los aspectos característicos de estos modelos de aprendizaje de lenguas no nativas como sigue:

Tipología de actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramática presentada de forma inductiva mediante preguntas que estimulan el descubrimiento.</li> <li>• Repetición de frases modelo (pattern y drills).</li> <li>• Ejercicios de transformación, sustitución y reformulación.</li> <li>• Como conclusión, se presenta la regla gramatical en forma de descripción resumida para poder ser practicada en diversos ejercicios.</li> </ul>
Papel del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición central, organiza las intervenciones de los alumnos y propone el modelo a imitar.</li> <li>• En clase utiliza sólo la L2.</li> </ul>
Actitud frente al error	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesar de los cambios en el acercamiento al sistema lingüístico, estos modelos insisten en la exactitud de la forma. Por esta razón, el error se</li> </ul>

	<p>considera un indicador de imperfección, de un hábito no aprendido y, en consecuencia, hay que eliminarlo, porque es interpretado como una interferencia de la lengua 1, y reprimirlo sistemáticamente.</p>
--	---

*Cuadro 1.2: Modelo de enseñanza de los métodos directo y audiolingual o audio-oral (Ribas Moliné y d'Aquino Hilt, 2004: 11-12).*

## **2- Los métodos de la revolución de los 60: los modelos humanistas o afectivos**

A principios de los años 60, la revolución de la psicología – precisamente de la psicolingüística – y de la lingüística influyó en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta revolución era para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras un sustento teórico suficiente para originar un cambio radical en el mismo. Cuando pusieron en duda los presupuestos del conductismo, surgieron los enfoques cognitivos en la psicolingüística como resultado de nuevos interrogantes, que ponían de manifiesto la importancia de los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje. De estos planteamientos han nacido los llamados métodos humanistas, que tienen un hilo conductor: los aspectos emotivos y psicológicos del alumno.

Entre otros modelos, mencionamos el método de Respuesta Física Total (RFT) de Asher, el enfoque natural de Krashen y Terrell, el aprendizaje comunitario o tutelado del norteamericano Curran, el método silencioso de Gattegno y la sugestopedia del búlgaro Lozanov. Estos modelos, aunque tienen aspectos característicos muy diferentes entre sí, ponen su énfasis en el ámbito afectivo del alumno, que facilitaría el desarrollo del proceso cognitivo del mismo. Con razón, Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004) afirman:

“(…) están relacionados entre ellos por la gran atención que se da al ámbito afectivo de los alumnos, en la tentativa de facilitar el aprendizaje de las L2 mediante técnicas que minimizan las resistencias, conscientes o no, de carácter psicoafectivo de los alumnos, evitándoles situaciones de

ansiedad y respetándolos en cuanto individuos, con su personalidad y sus necesidades concretas y legítimas” (2004: 15).

Los métodos humanistas confieren una posición central a los aspectos psicológicos del aprendizaje. Este factor implica que el estudiante está en el centro de las preocupaciones de estos modelos. Por estos motivos, se presta una atención particular a la atmósfera de la clase, que quieren especialmente relajada, motivadora y cautivadora.

Estos métodos se caracterizan también por su actitud ante el error, actitud claramente positiva, tolerante, no represiva, porque lo contrario podría romper la confianza entre docente y estudiantes, y, por ende, toda la atmósfera relajada a la que aspiran. Cabe puntualizar que excepto esta impostación general que los une, el tratamiento del error cambia según el método afectivo concreto.

Según Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004: 15), el método de Respuesta Física Total aplica una tolerancia muy grande del docente con respecto a los errores durante toda la fase inicial, es decir hasta que los alumnos no hayan asimilado bastante *input* para poder expresar lo que piensa en la lengua meta. Se concede bastante tiempo al aprendiz para que pueda interiorizar la lengua antes de hablarla.

En el enfoque comunitario, el docente (*knower*) ha de alentar la clase para relajar el filtro afectivo del estudiante (*learner*). En este método, la corrección se hace de manera indirecta, a través de la intervención del profesor que traduce los mensajes de los aprendientes o bien reformulando de forma correcta estos mensajes que los alumnos articulan en la LE. De esta forma, el profesor pone a disposición de sus estudiantes las estructuras correctas que les permiten llevar a cabo su reflexión sobre un tema determinado. Esta forma de corrección indirecta, la adopta también la sugestopedia por medio de la repetición o reformulación por parte del profesor de las formas correctas, para evitar la tensión o para no centrar la atención consciente en la producción en sí misma.

El método silencioso, por su parte, adopta una técnica contraria a la de los modelos citados. En su caso, no se estimula a la repetición, ni ningún otro tipo de corrección explícita. El método silencioso tiene como objetivo principal conseguir que el aprendiz sea autónomo y que tenga consciencia de sus potencialidades, es decir, puede elegir entre las muchas posibilidades la respuesta lingüística adecuada a una necesidad específica. En el aula, el profesor estimula y sustenta al estudiante hasta esta autonomía de forma silenciosa. Así, evita interferir con su trabajo en la actividad cognitiva del estudiante, respetando sus pausas reflexivas. En el método silencioso, el profesor lleva a cabo las clases sin proponerse como modelo lingüístico o como fuente de *feedback*, dejando al alumno todas las posibilidades de manejar la lengua.

En este método, se considera el silencio como un verdadero instrumento didáctico, representa el momento en el que el alumno trabaja, reflexiona sobre la información para formular hipótesis. Por esta razón, constituye un momento fundamental del aprendizaje y el docente tiene que respetarlo, por corto o largo que sea. Entonces, el silencio de los aprendices no se limita sólo a las primeras fases o las fases preliminares, sino que aparece de vez en cuando a lo largo del proceso de aprendizaje, haciéndose, por consiguiente, parte integrante de dicho proceso.

Los métodos humanistas o afectivos, aunque tienen rasgos características que los diferencian entre sí, comparten aspectos que se pueden sintetizar como aparece en el siguiente cuadro:

Tipología de actividades	Muchas y diferentes son las actividades propuestas en función del método específico que se adopte. Normalmente se trata de actividades que favorecen el trabajo en grupo, a veces se cambian los roles entre docente y alumno y siempre se trata de actividades que no ponen al alumno en situación de estrés ni de ansiedad.
Papel del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es director y catalizador de</li> </ul>

	<p>procedimientos heurísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su papel varía según el método concreto, pero nunca es central, sino que deja la posibilidad preponderante al alumno, proponiéndose como guía.</li> <li>• Utiliza sólo la L2 o bien alterna L1 y L2.</li> </ul>
Actitud ante el error	No se señala el error a menos que afecte a la comprensión del mensaje porque la finalidad es la reflexión autónoma de los aprendices sobre las estructuras de la lengua.

*Cuadro 1.3: Modelo de enseñanza de los métodos humanistas o afectivos (Ribas Moliné y d’Aquino Hilt, 2004: 16).*

### **3- El enfoque comunicativo**

A finales de los años 1960, algunos lingüistas británicos — Candlin y Widdowson, entre otros — creyeron que el objetivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de las LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, Firth y Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, Hymes, Gumperz y Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, Austin y Searle), para dar luz a los enfoques comunicativos en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras.

El concepto de *enfoques comunicativos* se refiere a diferentes procedimientos y varias técnicas didácticas, con características propias, que radican sus supuestos en las teorías mentalistas contrarias al conductismo. Se basan en la capacidad de utilizar una LE según las finalidades comunicativas y límites sociales definidos por la misma (Ribas Moliné y d’Aquino Hilt, 2004: 13). Esta concepción sugiere que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, se pone énfasis en el valor comunicativo de las estructuras lingüísticas, en su función, más que en el aspecto formal.

Estos procedimientos adoptan una actitud de tolerancia hacia los errores y, de este modo, los revalorizan hasta considerarlos como signo de progreso y, por lo tanto, imprescindibles en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos enfoques tienen una visión más positiva del error; para ellos, éste es una muestra de la producción de las “hipótesis” del estudiante contrariamente a los métodos tradicionales que, a través de su obsesión por la precisión gramatical, activan el filtro afectivo. Produciendo, aunque con errores, el estudiante adquiere poco a poco el dominio del código lingüístico y, por ende, las habilidades comunicativas hasta la confirmación de su acierto.

Torijano Pérez (2004), citando a Corder (1967), establece tres niveles de importancia en los errores de los aprendices de una LE:

“En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por niños que adquieren su lengua materna como por individuos que aprenden una segunda lengua” (Corder, 1967, *apud* Torijano Pérez, 2004: 18).

Por otra parte, en los enfoques comunicativos, el papel que desarrolla el profesor adquiere una importancia significativa. El profesor ya no es un director autoritario, sino un facilitador que recoge los sentimientos y las ideas de los aprendices, los aclara o los desarrolla. Estimula la intervención personal, anima y alaba las acciones de los alumnos, y hace la corrección de manera inductiva. El profesor rompe por consiguiente con la sanción tradicional y traumática de corrección *tout court*, y actúa en forma de *monitoraje* y de *feedback*, adoptando una actitud de extrema tolerancia hacia el error.

En la actualidad, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la tendencia positiva del error es la más defendida por considerarse más natural y próxima a la realidad. En su intento de ser claro y más preciso,



Torijano Pérez (2004) compara “los errores en la adquisición tanto de una L1 como de una L2 con lo que en pediatría se denomina dolores de crecimiento”. Según comenta, el crecimiento físico se verifica normalmente por dos mecanismos diferentes: por el aumento del número de los elementos celulares que constituyen un órgano o un tejido (para los didácticos, el número de los elementos léxicos, sintácticos o discursivos), y por el aumento de tamaño de cada elemento celular y de su masa intercelular (para los didácticos, la longitud y la complejidad de las oraciones y discursos posibles). Este proceso de crecimiento permite al aprendiz de una lengua adquirir no sólo más contenido, sino también, la capacidad de realizar funciones que antes no podía:

“Igual que lo que nos ocupa, alcanzada cierta madurez física, dichos dolores desaparecen y dejan paso al resultado esperado: un joven formado, lo que para nosotros sería una lengua aprendida” (2004: 19).

En la perspectiva de su consideración positiva del error, el método comunicativo concibe las producciones con errores como una interlengua que no es más que un paso hacia la LE.

A continuación, recogemos el cuadro de Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004) que sintetiza los aspectos que caracterizan los enfoques comunicativos.

Tipología de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se procede según líneas analíticas, empezando por la lengua en su integridad para luego analizar sus aspectos textuales, pragmáticos, léxicos, morfosintácticos y fonológicos.</li> <li>• Se introducen las situaciones mediante el empleo de material auténtico (diálogo, textos, etc.), aunque la selección de los temas está conectada a estructuras morfosintácticas (por ejemplo, organizar una fiesta con el futuro y el imperativo), a veces de forma algo forzada.</li> <li>• Se procede por <i>task</i> y <i>Project</i>, enseñando a “preguntar para saber”, es decir, practicando la formulación de intenciones y funciones comunicativas relacionadas con un campo léxico específico.</li> </ul>
Papel del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se convierte en el facilitador que activa y apoya la actividad individual y autónoma de</li> </ul>

	<p>los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presta mucha atención a los aspectos afectivos de la interacción con el alumno y utiliza sobre todo la L2.</li> </ul>
Actitud frente al error	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El error no representa un problema si el mensaje se puede comprender, porque es, al contrario, una señal de una hipótesis del alumno y parte integrante del proceso de adquisición.</li> </ul>

*Cuadro 1.4: Modelo de enseñanza del enfoque comunicativo, (Moliné e Hilt, 2004: 14).*

## **CAPÍTULO II - TEORÍAS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LENGUAS EN CONTACTO**

En este capítulo, hacemos un recorrido de las teorías y los métodos que, desarrollados por los lingüistas y especialistas del campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, han servido y siguen sirviendo al análisis de las similitudes y divergencias existentes entre las lenguas próximas, las lenguas en contacto y las dificultades que suponen estos factores en el proceso de apropiación de LE. En concreto, nos referimos a los modelos de análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) y al estudio de la interlengua (IL) de los aprendientes.

### **I- MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)**

Nuestra pretensión no es hacer un estudio exhaustivo del análisis contrastivo, sino detenernos con las características clave que marcaron esta corriente lingüística en el campo de la Didáctica de Lenguas, y particularmente, las lenguas en contacto. En esta perspectiva, nos centramos en el nacimiento del concepto, su hipótesis como modelo de análisis, las teorías lingüísticas que subyacen a sus orientaciones y las limitaciones que sufre en su aplicación.

#### **1- Nacimiento del concepto**

El Análisis Contrastivo (AC) nace de la preocupación didáctica por los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). Esta corriente de la lingüística contrastiva tenía la pretensión de dar el

tratamiento adecuado a la enseñanza de lenguas por el planteamiento de un método de trabajo que erradicaría la producción de errores por los estudiantes.

Si seguimos los escritos de Fernández (1997), el asentamiento de esta corriente se ha hecho en tres fases sucesivas: 1945, 1953 y 1957. Al respecto, apunta:

“El inicio de estos planteamientos se remonta a los años 1945, con la obra de C. Fries: *Teaching and Learning English as Foreign Language*, a 1953 con U. Weinreich: *Languages in Contact*, y a 1957, con *Linguistics Across Cultures* de R. Lado, que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo” (1997: 14).

Los defensores del AC consideran que “La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz” (Lee, 1968: 180), y que, por consiguiente, la identificación de las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje permitirían pronosticar todos los errores. Así, se evitaría que los aprendices cometieran errores en sus producciones en la lengua meta. De hecho, los precursores de este modelo proponen la comparación sistemática de las dos lenguas en contacto (la LM y la LE).

Tal comparación lingüística podría permitir la determinación de las diferencias y similitudes existentes entre las dos lenguas, y con ella, podrían destacar las áreas de dificultad y predecir los problemas a los que el aprendiz va a enfrentarse en su proceso de aprendizaje, usando los resultados para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción. Para realizar un análisis sistemático de cualquier lengua, sólo valdría una comparación analítica y bajo parámetros de sincronía. Este sentido es en el que Fries (1945) afirma:

“Los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua del estudiante” (1945: 9).

Es esta línea de investigación iniciada por Fries (1945) que continúa R. Lado (1957) dotando este modelo de la metodología necesaria para llevar a cabo la comparación en cuestión.

Para los defensores del AC, la comparación del sistema de la LM del aprendiz con el sistema de la lengua objeto de aprendizaje se debe llevar a cabo en todos los niveles: fonológico, gramatical, léxico y cultural, conforme al procedimiento que Santos Gargallo (1993: 34) sintetiza como sigue:

- a) Descripción estructural de la L1 y L2;
- b) Cotejo de las descripciones;
- c) Elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) Reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) Predicción y descripción de las dificultades;
- f) Preparación de los materiales de instrucción.

Si se sigue este procedimiento con rigor, permitirá al investigador llegar a la evaluación de los contenidos de los libros de texto empleados en la instrucción. Además, le permite preparar nuevos materiales, suplementar los materiales inadecuados y diagnosticar las dificultades. Santos Gargallo (*ídem*) recoge las características del modelo de Fries (1957) y las resume en siete puntos:

- Comparación sistemática y exhaustiva de dos sistemas lingüísticos;
- Determinación de diferencias y similitudes;
- Estudio sincrónico y binario;
- Comparación en niveles horizontales
- Aplicación de los resultados a la didáctica;
- Estudio interesado en el proceso;
- Su objetivo es la construcción de una gramática contrastiva: una descripción de dos lenguas basada en las diferencias y semejanzas entre ambas.

La finalidad del AC es graduar las dificultades en el proceso de aprendizaje y las posibilidades de interferencias. Para llegar hasta este punto, era imprescindible conseguir una meta: construir una gramática contrastiva, fomento de una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, a través del planteamiento de una hipótesis en este sentido.

## 2- Hipótesis del AC

La hipótesis del AC radica en la teoría que postula que el aprendizaje de una LE es la formación de un hábito. Este hábito nuevo de la LE se facilita por los hábitos viejos de la LM, dependiendo de las similitudes y diferencias entre ambos hábitos. En palabras de Santos Gargallo (1993) – que citaremos mucho en este apartado – esta hipótesis se deriva del behaviorismo psicológico, teoría que describe los fenómenos lingüísticos mediante el binomio estímulo-respuesta (E-R). Esta teoría encuentra su fundamento en el estructuralismo norteamericano de Bloomfield:

“La idea está íntimamente ligada al concepto de distancia interlingüística: la distancia que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2); y se afirma que cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia” (1993: 35).

Eso sí, la distancia entre la LM y la LE es fuente de dificultades en el proceso de aprendizaje ya que las diferencias, para esta corriente, no dejan muchas opciones al aprendiente para apoyarse en las estructuras de su LM ya asimiladas con el fin de construir nuevas hipótesis en la lengua objeto de aprendizaje. Por el contrario, un estudiante que aprende una LE o una lengua no nativa de la misma familia que su LM, tendrá pocas dificultades dado que el sistema lingüístico de ambas lenguas presentan muchas similitudes en la formación de las estructuras. Dichas similitudes son determinantes en la relación que el estudiante hace entre las dos lenguas en contacto, pues permite mayor posibilidad de transferencia positiva que de interferencia.

El concepto de transferencia es uno de los conceptos básicos en los que descansa la hipótesis del AC. Lo define como el fenómeno por el que un individuo utiliza en una LE un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su LM. Pero con el tiempo y los resultados de muchas investigaciones, esta definición ha sido sometida a revisiones por su carácter fragmentario. Desde un punto de vista cuantitativo, varios estudios empíricos llevaron a la conclusión que el porcentaje de interferencia interlingüística no era suficiente para mantener la idea de que ésta es la única fuente de las desviaciones de las normas de la lengua objeto de aprendizaje. Considerando la

interferencia como única fuente de los errores, era imposible para el AC explicar una desviación del tipo:

1- \*He escribido una carta a mi novia, la chica más guapa de Nueva York.

En esta frase, se ha utilizado de manera errónea el participio correspondiente al verbo *Escribir*.

2- \*Cuando llegara, fui a verte<sup>8</sup>.

La frase 2 ignora la concordancia de tiempos y presenta una inadecuación modal entre el verbo de la oración principal y el verbo de la subordinada. Era inevitable encontrar otras explicaciones a errores de este tipo y, por consiguiente, admitir otras fuentes de las que provienen dichas desviaciones. Así, los defensores del AC descubren la existencia de otros factores involucrados en la producción de los errores, como las propias estrategias de enseñanza/aprendizaje, los materiales usados por los profesores, etc.

El AC concibe el concepto de interferencia de manera diferente del que propone Weinrich (1953); tampoco cuadra con el concepto de *préstamo lingüístico* de Haugen (1950). Hay una diferencia fundamental entre la interferencia según el AC y estos dos conceptos, aunque hayan influido en la delimitación de aquel concepto. Santos Gargallo (1993) establece la diferencia entre estos conceptos en los términos siguientes:

“Mientras que Weinrich y Haugen trabajan en el ámbito del bilingüismo (el cual se entiende en términos generales como la situación lingüística en la que los hablantes utilizan alternativamente dos lenguas distintas, J. Dubois, 1979, 81), el AC lo hace en la línea del aprendizaje de lenguas extranjeras. En los dos casos nos encontramos ante una situación de contacto de lenguas, pero el carácter cualitativo no es el mismo, y aún es más, dentro del aprendizaje de lenguas modernas, habrá que distinguir entre el que se lleva a cabo en el medio cultural de la lengua que se está aprendiendo y el realizado en el propio país” (1993: 36-37).

Según el punto de vista de Weinrich (1953), la *interferencia* se remite a aquellas instancias desviadas de la norma de cualquier lengua y que se

---

<sup>8</sup> Los ejemplos son de Isabel Santos Gargallo (1993: 36).

manifiesta en el discurso de un bilingüe por la proximidad que tiene con más de una lengua, como un resultado de lenguas en contacto.

En cuanto al concepto de *préstamo lingüístico* de Haugen (1950), se caracteriza por “la difusión cultural y posterior integración de una unidad o un rasgo lingüístico en la lengua A, el cual existía con anterioridad en la lengua B y que A no poseía”. En este caso, podemos dar como ejemplos, los anglicismos *estándar*, *fútbol* o la palabra *élite*, prestada del francés. Estas palabras han sido incorporadas al español y adaptadas o no en su grafía y su fonética.

Estos dos conceptos difieren de la *interferencia* del AC que la concibe desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje de lenguas extranjeras mientras que aquellos han sido acuñados en el ámbito de la investigación de lenguas en contacto en situaciones de bilingüismo. Para hablar en términos saussureanos, Haugen y Weinrich hacen sus investigaciones en el ámbito de *la langue*, mientras que el AC trabaja con *la parole*.

En este sentido, se puede decir que el AC se basa en el concepto de *interferencia* que concibe como el efecto de la LM sobre la LE o la lengua objeto de aprendizaje en el mismo proceso. Al contrario, los conceptos de Haugen (1950) y de Weinrich (1953) tienen en cuenta el efecto de la LE sobre la LM, aspecto ignorado por el AC original, y que posteriormente, las investigaciones realizadas por el análisis de errores han evidenciado. Este fenómeno, Galisson y Coste (1976) lo denominan *transferencia retroactiva*. Así pues, se pueden notar dos tipos de interferencia:

- La interferencia interlingüística, que es externa. En este caso, es la lengua nativa que es responsable de los errores en las producciones lingüísticas de los aprendices.
- La transferencia intralingüística, que es interna. En ella, la lengua objeto de aprendizaje es la responsable de los errores en las producciones lingüísticas.

Desde un punto de vista lingüístico, las investigaciones del modelo del AC descansan en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las



distintas producciones de cada lengua. Este análisis se lleva a cabo por medio de varios pasos que Fernández (1997: 15) señala en estos términos:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión;
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas;
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas;
- d) Predicción de los posibles errores.

Desde el punto de vista psicolingüístico y en palabras de Fernández (1997), el AC se arraiga en el conductismo y sus teorías del aprendizaje de lenguas, que se realiza por combinación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Siguiendo los postulados conductistas, la LM se adquiere por el niño mediante la imitación de las producciones de los adultos y el refuerzo de las respuestas positivas que generan hábitos por la repetición. El aprendizaje de una lengua no nativa es similar a este proceso, es decir, consiste en crear hábitos propios de la lengua objeto de aprendizaje. En el individuo que aprende una nueva lengua, se puede producir o no conflictos lingüísticos, dependiendo de dos factores: las similitudes y las diferencias entre ambas lenguas. Si los hábitos de la lengua objeto de aprendizaje son semejantes a los de la LM ya formados en el aprendiz, coadyuvan y se facilita el aprendizaje; al contrario, si los nuevos hábitos son diferentes de los de la LM, se produce un conflicto lingüístico y este factor obstaculiza el proceso de aprendizaje de la lengua meta (Weinrich: 1953). En este sentido, Fernández (1997: 15) afirma:

“Así, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1 (...). La diferencia provoca dificultad, el aprendizaje previo de la L1 interfiere en la L2 y todo ello genera el error” (1997: 15).

El AC conoce dos versiones tras la reformulación de sus hipótesis fundamentales por Wardhaugh (1970). En la misma corriente, este autor distingue una *hipótesis fuerte* de una *hipótesis débil*. La versión fuerte del AC está determinada por la habilidad para predecir las dificultades utilizando el método de la comparación. En cambio, en su versión débil, se limita a diagnosticar y explicar las desviaciones descubiertas. Para Wardhaugh (1970), ni la teoría lingüística ni los lingüistas disponen de las herramientas lingüísticas

necesarias para tratar de modo adecuado y eficiente tanto la sintaxis, la semántica como la fonología. Esta dicotomía, con todos los matices que conlleva, viene a moderar las pretensiones del AC en sus primeras horas.

Otra vertiente del AC es la Hipótesis del Mercado Diferencial (HMD) de Eckman (1977). Según este autor, existe una relación entre el mercado tipológico y el grado de dificultad. Para ilustrar sus hipótesis, realiza estudios empíricos basados en la fonología y la sintaxis. Eckman (1977) apunta que:

“Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A” (1977: 315-330).

Los principios metodológicos en los que descansa la Hipótesis del Mercado Diferencial han sido reformulados por el propio Eckman (1985) y los resume como sigue:

“Las áreas de dificultad que un estudiante de una segunda lengua tendrá, pueden predecirse mediante la comparación sistemática de la lengua materna, la lengua meta y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal de manera que:

- a- Aquellas áreas que son diferentes en la lengua meta y que están más marcadas en la lengua nativa presentarán dificultad;
- b- El grado de dificultad asociado a aquellos aspectos de la lengua meta que son diferentes y que están más marcados que en la lengua nativa se corresponde con el grado de marcado asociado a dichos aspectos;
- c- Aquellas áreas de la lengua meta que son diferentes de la lengua nativa y que no presentan un alto grado de marcado, no serán difíciles” (1985: 4).

En palabras de Santos Gargallo (1993), la forma de operar de la HMD es diferente de la del AC. Eckman (1985) no sólo establece las áreas de dificultad entre la LM y la lengua meta, sino que predice el relativo grado de dificultad entre ambas áreas. Permite descubrir también que ciertas diferencias entre la LM y la LE no serán un obstáculo para el aprendiz en su proceso de aprendizaje.

Precisa decir que el modelo del AC, para alcanzar su meta, ha sido diseñado bajo la influencia de las teorías lingüísticas y sus diferentes vertientes.

### **3- El análisis contrastivo y las teorías lingüísticas**

El AC se caracteriza por la comparación del sistema de dos lenguas con implicaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta comparación, para su validez y por la naturaleza de su materia, descansa en un modelo lingüístico determinado. Por estas razones, a lo largo de su historia, la relación entre la teoría lingüística y el AC ha sufrido muchos cambios.

Este cambio continuo era inevitable ya que la corriente del AC se diseña a partir de las teorías lingüísticas que experimentan cada vez más vicisitudes, marca de su evolución. Los primeros pasos del AC se caracterizan por el uso de los modelos estructuralista y generativo-transformacional. Posteriormente, siguiendo el movimiento de las teorías lingüísticas, evoluciona para adoptar el modelo psicolingüístico que da cuenta de los procesos cognitivos que se desarrollan en el proceso de aprendizaje de LE.

Los continuos cambios operados en la lingüística no tardaron en producir sus consecuencias en el campo del AC: una confusión en el modelo de investigación. Por consiguiente, muchos investigadores optaron por un “eclecticismo conciliador” que consiste en la selección de lo mejor de cada uno de los modelos, para llevar a cabo sus trabajos.

#### **3.1- El AC y las teorías estructuralistas y generativistas**

El estructuralismo norteamericano de Bloomfield es la teoría lingüística que ha determinado las primeras etapas del Análisis Contrastivo (Sajavaara, 1981: 33-56). El postulado del estructuralismo de Bloomfield se fundamenta en el principio de que las lenguas pueden describirse en todos los niveles de su estructura; estas descripciones son susceptibles de ser contrastadas, lo que permite determinar las diferencias y similitudes entre las lenguas en cuestión. En este caso, el investigador tiene que elegir uno de los dos procedimientos siguientes (Santos Gargallo, 1993: 46):

- Contrastar categorías correspondientes en L1 y L2;
- Contrastar estructuras en L1 y L2.

Estos procedimientos ofrecían al investigador un campo de maniobra muy estrecho para llevar a cabo sus estudios. Por consiguiente, era necesario ampliar las posibilidades del modelo en relación al estudio, no sólo de las diferencias, sino también de las similitudes. Esta necesidad imperiosa tiene como consecuencia la modificación de los presupuestos y de la teoría lingüística. Según Santos Gargallo (1993), el análisis estructuralista se caracteriza por la horizontalidad de su concepción y la simplificación de la estructura. Esta autora apunta al respecto:

“Los análisis contrastivos de orientación estructuralista son horizontales y se basan en el concepto de simplificación estructural. (...) en el estudiante se materializa en un proceso que simplifica o reduce las reglas de la gramática internalizada, y en el profesor es la actividad de reducir los códigos lingüísticos” (1993: 46).

Por estos motivos, el AC estructuralista no podía escapar a las críticas de varios lingüistas, lo que precisó nuevos planteamientos con el objeto de encontrar una alternativa. El error no estaba en el AC en sí mismo, sino en el modelo lingüístico en el que se basan las investigaciones.

Para Nickel y Wagner (1968), el modelo adecuado y eficiente es, sin duda, aquel que explique el funcionamiento del lenguaje, es decir, el generativo-transformacional. Los partidarios del Análisis Contrastivo generativista piensan que las investigaciones deberían realizarse contrastando reglas de la LM del estudiante y sus correspondientes en la LE. Así, por medio de la comparación, se puede obtener información sobre el carácter obligatorio u opcional de dichas reglas, su orden o su presencia o ausencia en los sistemas lingüísticos comparados. Así pues, la vertiente generativista de esta corriente reorienta el estudio poniendo énfasis sobre las similitudes y diferencias en el nivel de la estructura profunda, contrariamente al AC estructuralista norteamericano que lo hacía en la estructura superficial.

Este modelo se caracteriza por el hecho de que la gramática generativa juega con un vocabulario finito de elementos estructurales y un conjunto finito de

reglas que se aplican de forma jerárquica y en un orden previamente establecido (Santos Gargallo, *óp.cit.*, 47). Según la teoría generativista, la causa de los errores es la aplicación desorganizada de las reglas del sistema lingüístico, y en el caso concreto del aprendizaje de una LE, las desviaciones son la manifestación de los conflictos entre el sistema de reglas de la LM y el de la LE. Para E. Köning (1971, *apud* Santos Gargallo, *ídem*), existe una versión más adecuada de la gramática generativa que es la gramática del caso de Fillmore; asegura también que el análisis contrastivo no puede ser válido si no se basa en un modelo explícito como el generativo-transformacional.

Con el AC generativista, los conceptos de *equivalencia* e *interferencia* adquieren una importancia notable. La equivalencia sirve para establecer los criterios necesarios para la comparación: los sistemas de reglas y construcciones que se pueden comparar son los que son equivalentes. Según el significado que confieren al término, dos oraciones de distintas lenguas son equivalentes cuando presentan una estructura semántica idéntica. En el caso de la interferencia, consideran que este fenómeno se produce entre los procesos que generan las estructuras de las oraciones; son procesos subyacentes que dependen del sistema de reglas establecido.

Otro concepto es la *complicación*, que aparece en esta versión generativista como el correspondiente de la *simplificación* de la versión estructuralista. Pero contrariamente a la simplificación que actúa en ejes horizontales de las estructuras, la complicación, en su caso, tiene lugar en ejes verticales del sistema lingüístico. El aprendizaje de una lengua extranjera se realiza por etapas sucesivas, desde un lenguaje básico hasta un sistema lingüístico complejo. Desde esta perspectiva, se puede decir que el AC generativista incrementa la competencia lingüística de los aprendices.

Esta organización vertical de la gramática generativa parte de un *input* universal conceptual o semántico que está integrado por configuraciones de nociones primitivas como agente, paciente, y todo tipo de especificaciones de lugar y tiempo. Los generativistas consideran que existen construcciones equivalentes en todas las lenguas. El proceso de complicación ha sido establecido con el objeto de llevar al aprendiz a desenvolverse en la LE a través

de reglas referenciales para obtener estructuras categoriales. Éstas serán sometidas posteriormente a reglas sintácticas de transformación sobre representaciones en las que se insertan vocablos léxicos por medio de reglas de lexicalización. De este modo, el estudiante va de la estructura profunda a la estructura superficial. A través de este procedimiento, se entiende que el error se produce por elección errónea de una vía de complicación de la LM o de otra lengua que nos lleva a la lengua meta. Otra causa del error será la realización de una lexicalización anticipada al orden correcto requerido por la organización interna de la gramática del sistema lingüístico que se está aprendiendo.

Este modelo generativista que descansa en una gramática contrastiva organizada de forma vertical y basada en el concepto de complicación, se ve abandonada por el motivo de objetivo inadecuado del mismo. La lingüística contrastiva tendría como objetivo la actuación, el uso de la lengua, mientras que la gramática generativo-transformacional tiene como objetivo, la competencia, o sea, el conocimiento teórico de la lengua. A partir de este momento, se buscará otra alternativa en los planteamientos de la psicolingüística.

### **3.2- El AC y la psicolingüística**

La precursora del AC psicolingüístico es Slama Cazacu quien, en 1971, propone el mismo como alternativa a las versiones anteriores. Esta autora ha sido motivada por la desconfianza sentida ante los modelos lingüísticos estructural y generativo-transformacional que se consideran inviables en su aplicación a los estudios contrastivos. Se inspira en el concepto de sistema aproximativo de Nemser (1971) para diseñar un modelo que paliaría las deficiencias de los anteriores y la consecuente invalidación de los estudios contrastivos.

Las deficiencias de los modelos lingüísticos estructuralista y generativo-transformacional se concretan en su alto nivel de abstracción, la confusión en la definición del alcance del modelo y el fallo en las predicciones que se hacían.

Por lo tanto, el modelo más adecuado sería el sistema aproximativo que Nemser (1969: 3, apud. Santos Gargallo) define como:

“Un sistema lingüístico desviado empleado por el estudiante al intentar usar la lengua meta” (1993: 49).

Slama Cazacu (1971), en sus trabajos, presenta el proceso de aprendizaje de una LE como una situación de contacto de dos lenguas, que son la LM del aprendiz y la LE. El contacto es tan real que lo compara al del bilingüismo. Por ello, es preciso prestar más atención al aspecto humano dado que en este proceso, alguien transmite algo a alguien.

Para la misma autora, el aprendizaje de una lengua precisa un acto de habla protagonizado por seres humanos, los cuales transmiten mensajes que no son entidades abstractas, como lo consideraban los modelos anteriores de análisis contrastivo. Una situación de comunicación supone un enfrentamiento entre dos sistemas lingüísticos. Por eso, el fenómeno de la transferencia lingüística se debe concebir como un concepto psicológico de influencia mutua entre la LM y la lengua meta, lo que permite establecer las similitudes y las diferencias.

Santos Gargallo (1993), por su parte, considera el aprendizaje de una LE como un proceso de selección, un paso gradual del código de la lengua nativa a la nueva lengua o nuevo sistema lingüístico, un proceso durante el cual se realiza una filtración de estructuras alternativas determinadas por unas constantes humanas y por las características psicológicas personales del estudiante. Se caracteriza, por lo tanto, por su naturaleza psicológica y dinámica. Este dinamismo se puede observar a través de las diferentes etapas sucesivas del proceso, lo que le otorga un carácter gradual con elementos transitorios. Por estos motivos, esta autora afirma:

“Se acepta el concepto de sistema aproximativo de W. Nemser, se trata de etapas o sistemas transitorios que incluyen elementos de las dos lenguas en contacto y elementos idiosincrásicos del individuo, sujetos a una rápida evolución” (1993: 49).

En el proceso de aprendizaje de una lengua, el acto de habla implica la transmisión de un mensaje que, a su vez, acarrea una situación de

comunicación; y la evolución gradual del mismo sugiere la existencia y el desarrollo de una competencia comunicativa en el aprendiz. Desde este punto de vista, el aprendizaje de una LE significa que la competencia comunicativa del estudiante se incrementa para cubrir un área nueva con otro código. La propuesta personal de Sajavaara (1981), en cuanto a los estudios contrastivos, es hacer un análisis contrastivo del discurso del estudiante teniendo en cuenta todos los elementos que participan en el acto de habla.

La versión psicolingüística del Análisis Contrastivo se fundamenta en el supuesto de actuación del estudiante, lo que en otros términos, Hymes (1981) denomina competencia comunicativa, que es la habilidad del aprendiz para comunicarse verbal y no verbalmente en la lengua meta en situaciones culturales restringidas. El AC psicolingüístico se centra en el doble componente de la competencia comunicativa – el gramatical y el pragmático – a la diferencia del modelo tradicional que integraba sólo un componente: el gramatical. Lakoff (1972) y Grice (1975) consideran el componente pragmático como el conjunto de reglas que regulan la interacción lingüística de dos interlocutores en un acto de habla. Incluye varios parámetros que están relacionados con la psicolingüística, la psicología social y la sociolingüística y tiene en cuenta no sólo el sistema lingüístico, sino también las intenciones de los hablantes y los postulados conversacionales; dicho de otra manera, toma en cuenta el código y el mensaje, e intenta captar la intención comunicativa del hablante.

A pesar de todas estas herramientas adoptadas por esta vertiente psicolingüística, los análisis contrastivos resultaban todavía preliminares e incompletos. Era necesaria una verificación a través de experimentaciones inductivas que incluirían los procesos psicológicos subyacentes al comportamiento lingüístico. Esta perspectiva precisaba un planteamiento mixto para una investigación eficiente.

### **3.3- El AC mixto**

El AC mixto es el resultado de la combinación de dos modelos: el estructural y el generativo. Sus defensores consideran que ni el análisis



contrastivo estructuralista, ni el generativista, tomados independientemente, son viables pues no pueden dar respuesta a todas las preguntas. Esta convicción lleva a Filipovic (1969a) a mostrar su compromiso con la combinación del clásico estructuralismo con elementos del generativismo, refiriéndose al modelo lingüístico utilizado en *Yugoslav Serbocroatian-English Contrastive Project (YSCECP)*. Cada uno de estos componentes desempeña un papel determinado que se le asigna: el estructuralismo permitiría la clasificación y segmentación de los elementos susceptibles de contrastación, y el generativismo serviría para realizar la contrastación propiamente dicha.

En cuanto a Vladimir Ivir (1971), otro analista moderado, hace una propuesta que consiste en un procedimiento taxonómico orientado de forma generativa. Su modelo tiene en cuenta el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Así pues, combina estructuralismo, generativismo y uso, convencido de que ninguno de estos elementos, tomados por separado, pueden llevar a una investigación eficiente y que no existe un modelo de análisis contrastivo que pueda ser válido si no cuenta con la aplicación global de los tres. Santos Gargallo (1993) afirma, en este sentido, que:

“El estudio del uso en los trabajos contrastivos sirve para comprobar nuestras afirmaciones descriptivas y elegir correctamente lo que vamos a enseñar. Además, nos informará sobre la situación actual del lenguaje” (1993: 50).

Los cambios continuos de los modelos del AC y la incapacidad de los lingüistas de diseñar un modelo eficiente, han acarreado un eclecticismo tolerante y han llevado también a varios investigadores a realizar sus estudios sin adherirse a ninguno de los modelos existentes. Incluso, llegan a pensar que existe un modelo lingüístico específico al análisis contrastivo y que está por diseñar. Estas consideraciones originaron la crisis del AC.

#### **4- Crisis del AC**

La crisis del AC se manifiesta por unas críticas al modelo y unas reacciones contra las críticas. Analizando las reacciones acerca de este modelo,

podemos decir que la mayoría de los críticos objetan que el AC no ha podido cumplir los objetivos definidos desde su nacimiento en los años 50. Por su parte, Sajavaara (1981) evalúa las opiniones en contra del AC y afirma que las críticas no invalidan el modelo. Las críticas reiteradas, Santos Gargallo (1993: 66) las recoge y las sintetiza como sigue:

- a) Resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera;
- b) Dificil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje, no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes;
- c) Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
- d) Confusión en la distinción teórico-aplicado;
- e) Estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a L2 es estable;
- f) Ignora el componente psicológico y el componente pragmático;
- g) La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Contra estas críticas, se elevaron varias voces y opiniones para defender al AC. A través de estas reacciones, los defensores de este modelo intentaron reinterpretarlo y recuperar la esencia del mismo. Propugnan que aunque ciertas críticas sean justas, hay que reconocerle su valor de punto de arranque de la glosodidáctica del aprendizaje. La enseñanza centrada en el estudiante ha sido una aportación de los estudios del análisis contrastivo. Por todos estos motivos, los errores y los objetivos fallados no han de invalidar el modelo.

Entre otros defensores del AC, podemos citar a Fisiak (1981, 1990) y Selinker (1992). Estos lingüistas consideran que los críticos fundamentaron sus argumentos en interpretaciones erróneas y malentendidos en cuanto a los presupuestos teóricos y prácticos del AC. Entre los argumentos que refutan las críticas, mencionamos los siguientes:

- a) La Lingüística Contrastiva sólo es un constituyente parcial de la Lingüística Aplicada;

- b) Confusión en cuanto a la relación entre los estudios contrastivos, la teoría psicolingüística de la interferencia, y la teoría del aprendizaje de una L2;
- c) El AC nunca pretendió su aplicación directa en la clase;
- d) La predicción de los errores no fue su único objetivo, su valor está en la habilidad para definir áreas potenciales de interferencia.

La reorganización y reorientación de los postulados de Fries (1945) y de Lado (1957), fundamentos del AC, al nivel teórico-práctico dará origen a los actuales análisis de errores con los estudios de interlengua.

En los cuadros I.5 y I.6, presentaremos respectivamente los aspectos característicos del AC y el modelo de investigación conforme a los postulados de esta teoría.

<b>ANÁLISIS CONTRATIVO: MODELO DE INVESTIGACIÓN EN L2/LE</b>	
<b>CRONOLOGÍA</b>	1945-1967.
<b>PRECURSORES</b>	C. Fries (1945) y R. Lado (1957).
<b>FUNDAMENTO</b>	La comparación sistemática y sincrónica de dos sistemas lingüísticos – sistema de la LM y el sistema de la lengua meta (L2/LE) – determinará las diferencias y similitudes entre ambos sistemas, y así se podrán “predecir” las áreas de dificultad en el aprendizaje de una determinada lengua no nativa.
<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interferencia: es un fenómeno lingüístico por el que un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico de la LM aparecerá en la estructura de la lengua empleada por el estudiante en el aprendizaje de una lengua no nativa.</li> <li>✓ Error: es una desviación de la norma de la lengua meta, originada por interferencia con la estructura de la lengua nativa.</li> </ul>
<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ descripción estructural de la LM y L2/LE;</li> <li>✓ cotejo de las descripciones;</li> <li>✓ elaboración de un listado de estructuras no equivalentes;</li> <li>✓ establecimiento de una jerarquía de dificultad;</li> <li>✓ predicción y descripción de las dificultades en el</li> </ul>

	aprendizaje; ✓ elaboración de material didáctico.
<b>ENSEÑANZA</b>	✓ método de traducción; ✓ método audio-oral.
<b>VALORACIÓN</b>	El modelo de investigación de AC supone el inicio de una línea de investigación en lingüística aplicada centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje; constituye los cimientos del Análisis de Errores, y permite entender los actuales estudios de interlengua y el análisis de la producción global del estudiante de una L2/LE.

*Cuadro 1.6: Análisis Contrastivo (AC): modelo de investigación en L2/LE; adaptación del de Santos Gargallo (1993: 73)*

## **II- EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)**

En este apartado, pretendemos hacer resaltar las principales pautas que marcaron y siguen marcando el análisis de errores en Didáctica de Lenguas Extranjeras. Así, después de subrayar el nacimiento del concepto de error y su importancia en este campo, haremos una síntesis de la tipología de errores y sus causas. A continuación, dedicaremos tres subapartados al modelo de AE propiamente dicho, su metodología y las críticas de sus detractores.

### **1- Nacimiento e importancia del concepto de error**

El concepto de error, en el campo de la lingüística aplicada, fue formulado por primera vez por Corder en 1967, preocupado por el estudio del proceso de aprendizaje de una lengua no nativa y relacionada con la teoría del aprendizaje de Palmer (1917), que propugnaba que todos los seres humanos estamos dotados naturalmente de la capacidad para aprender lenguas (Santos Gargallo, 1993).

El concepto de error adquiere una relevancia mediante la concepción del error como un “producto inevitable y necesario” para apropiarse de una lengua objeto de aprendizaje. Esta hipótesis ha sido sustentada por el marco teórico del Análisis de errores (AE) constituido por las primeras publicaciones de Corder (1967). En estos trabajos, este autor delimita los conceptos básicos y diseña el esquema del procedimiento que se debe seguir para este tipo de investigación.

Corder (1967) considera que los errores son un fenómeno inevitable a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua no nativa y, por ende, imprescindible para apropiarse de ella. Sus ideas producen una revolución en la consideración que se tenía del error, sin embargo, no hace tabla rasa del análisis contrastivo y sus postulados. Con razón, Santos Gargallo (1993) apunta que:

“En la formulación del concepto, S. P. Corder tiene presente el valor de los estudios contrastivos, y afirma que de ellos debería seguirse un inventario de los errores más frecuentes. Como vemos, no se rechaza, al menos de manera explícita, el modelo de Análisis Contrastivo” (1993: 78).

Siguiendo las ideas de Corder (1967), los investigadores defienden que los errores evidencian y caracterizan un sistema de lengua que está a medio camino entre la LM y la lengua objeto de aprendizaje, y son sistemáticos. En palabras de Spolsky (1966, *apud* Santos, 1993: 79), se debe tratarlos como un tipo de comportamiento lingüístico. Asimismo, son la manifestación de la interlengua del estudiante.

Muchos de los estudios empíricos de las décadas de los 60, 70 y 80, han desarrollado sus investigaciones siguiendo el modelo propuesto por Corder (G. Nickel, 1972; B. Hammarberg, 1974; M. Olsson, 1974; G. Vásquez, 1987; etc.). Sin embargo, otros investigadores manifestaron una conducta contraria.

## **2- Tipología de errores**

Por “tipología del error”, Torijano Pérez (2004: 21) se refiere a los diferentes tipos de “comportamientos anómalos del lenguaje” y designa cada

uno de ellos con un término distinto para mejor identificarlos. Así, habla de *error*, *equivocación* y *lapsus*.

## 2.1- El error

La historia del proceso de enseñanza/aprendizaje de LE ha presenciado distintas definiciones del concepto de error, porque a medida que se ha ido analizando con profundidad este proceso – del que indiscutiblemente el error forma parte – las actitudes ante el error han cambiado. Sin embargo, podemos notar una convergencia entre la pluralidad de definiciones, concibiendo el error como una transgresión, una desviación sistemática o uso incorrecto de una norma, de un elemento léxico. Entonces, el error puede ser lingüístico, cultural, pragmático y/o de una gran variedad de tipos más.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el término error

“hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”.

Esta definición, Torijano Pérez la expresa en otras palabras, al apuntar:

“De manera teórica y en aras de la exactitud, únicamente debería llamarse “error” a la ‘desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal’” (2004: 21).

Fernández (1997) no dice otra cosa cuando concibe el error como una transgresión involuntaria. Este carácter involuntario de su concepción sugiere una tolerancia para con el sujeto que comete la transgresión. Expresa su idea en los siguientes términos:

“En términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad dada. La “norma” tampoco es un concepto unívoco (...) pero cabe preguntarse si esa definición del error es aplicable a las desviaciones del aprendiz de una lengua. (...) De ese modo, así como no se consideraron erróneas frases como “coche nene” en un niño de dos años, sino producción normal de determinados estadios del desarrollo, así las producciones “incorrectas” del aprendiz de una L2 serían marcas, también, de los diferentes estadios del proceso de apropiación de una lengua” (1997: 27).

Ya en los años 1967, Corder define el error en su famoso artículo “The significance of learner’s error” como una desviación sistemática de las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje. Según la concepción de este autor, el error proviene de la competencia en desarrollo del aprendiz, quién aún no domina las reglas de la lengua que aprende. En este caso, el alumno no puede autocorregirse, por lo tanto, hace un uso incorrecto de dicha lengua.

Siguiendo estas ideas, podríamos decir que existe una relación directa entre los errores y el aprendizaje de lenguas. Así pues, para determinar la naturaleza de los errores y por qué los aprendices los cometen, sería necesario saber cómo se aprende una lengua. A partir de este momento, se puede establecer los medios para evitarlos.

La Didáctica de Lengua Extranjera tiene una concepción más amplia del concepto de error. En esta perspectiva, autores como Besse y Porquier (1991) consideran la lengua del individuo que aprende una lengua extranjera desde tres puntos de vista:

- a) Con referencia al sistema de la LE. Los errores reflejan, en este caso, los esfuerzos y la distancia entre el principio del aprendizaje y el final que el aprendiz debe recorrer para tener la competencia y el nivel de dominio de la lengua que tiene del nativo.
- b) Con relación a la exposición anterior a la LE. Se consideran los errores como lagunas o diferencias en comparación con lo que se ha aprendido en el ámbito escolar.
- c) Con respecto a la gramática interiorizada del aprendiz. La gramática interiorizada constituye un sistema lingüístico que tendría un carácter autónomo, coherente y dinámico relativamente estructurado en cada etapa de su desarrollo.

En esta última perspectiva, que Corder (1971, 1974) y Selinker (1972) llamarán *interlengua*, los errores son la manifestación de que el aprendiz está construyendo y desarrollando su propio sistema lingüístico usando elementos de la LM que transfiere a la LE. Así, establece sus propias estrategias de aprendizaje. Los errores son considerados por estos autores como una prueba del desarrollo del proceso del aprendizaje.

Corder (1974) clasifica los errores en tres grandes categorías, que representan diferentes etapas del proceso de aprendizaje:

- Los errores pre-sistemáticos. Se producen cuando el alumno intenta entender un nuevo elemento o estructura de la LE
- Los errores sistemáticos. Son aquellos que el alumno produce cuando ya se ha formado un concepto de un nuevo elemento o una hipótesis, pero de manera errónea. Este tipo de errores que aparecen en las producciones, tanto escritas como orales de los alumnos, suelen ser comunes a un grupo de alumnos que aprenden la LE en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje. Dependería del contexto institucional en el que aprenden la LE determinada.
- Los errores post-sistemáticos. Son errores que vuelven a cometer los alumnos cuando se ha hecho ya una corrección previa de errores sistemáticos. Se supone a veces que la base de estos errores es el olvido temporal del funcionamiento de tal o cual estructura que el aprendiz ha utilizado correctamente en ocasiones anteriores.

Por otra parte, James (1998: 64) concibe que en DLE, el error está relacionado generalmente con la noción de ignorancia de la norma lingüística en uso y, por consiguiente, de la desviación que se hace de ella, y esta desviación se mide en términos de gramaticalidad, de aceptabilidad, de exactitud. De esta concepción, Hamel y Milicevic (2007) destacan los errores léxicos – objeto de esta investigación – y los definen como:

“Tout emploi inapproprié d’une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s’il mène à l’agrammaticalité, mais aussi s’il résulte en une maladresse” (2007: 29).

En esta perspectiva de categorización, Corder (1974) señala que en el caso de los errores pre-sistemáticos, el aprendiz ni siquiera se da cuenta de haber cometido un error, de modo que no lo puede corregir ni explicárselo, ya que no tiene consciencia de ello.



Tampoco el alumno puede corregir los errores sistemáticos, sin embargo, se puede explicar por qué los ha cometido, por tener consciencia de ellos.

En cuanto a los errores post-sistemáticos, el alumno es capaz de corregirlos, e incluso darse explicaciones cuando se los señala.

En sus trabajos, algunos autores establecen una distinción entre error y equivocación y lapsus.

## **2.2- La equivocación y el lapsus**

Para Corder (1967), la equivocación o falta (*mistake*) se refiere al efecto del uso incorrecto de un elemento lingüístico determinado en el marco de los conocimientos ya adquiridos y que el alumno autocorriga. En este caso, considera que el origen de la falta es accidental (distracción, cansancio...).

Torijano Pérez (2004) concibe el concepto de *equivocación* como una desviación de las normas lingüísticas establecidas. En su definición del concepto, apunta:

“(...) a esta *desviación incoherente*, muestra de inseguridad en las producciones, debida a causas no siempre conocidas, la llamaremos “equivocación”: unas veces el estudiante lo dice bien, pero otras se equivoca y usa la forma incorrecta” (2004: 22-23).

Podríamos decir entonces que la equivocación es la manifestación de la duda en el uso de una forma o un elemento lingüístico ya conocido. Esta inseguridad desaparece en un tiempo corto si el alumno se relaciona con nativos de la lengua objeto de aprendizaje. Pero en el caso del individuo que aprende una LE en situación de no inmersión, y además únicamente en un ámbito escolar, la inseguridad se vuelve un obstáculo para la evolución del proceso de aprendizaje por falta de corrección.

Otra categoría de errores es el lapsus. Este tipo de uso erróneo de elementos lingüísticos se diferencia de los anteriores. Esta desviación se manifiesta, en palabras de Torijano Pérez, como consecuencia de la actividad

del cerebro en el proceso de un acto de comunicación. Se lo considera como una disfunción cerebral al que está expuesto todo usuario de una lengua, sólo por el hecho de serlo. Este autor apunta:

“Lo llamamos “lapsus” y se trata de una ‘desviación debida a una falta de concentración, a un fallo de memoria, al cansancio, etc.’ Un lapsus, por tanto, no mantiene demasiada relación con el hecho de haber aprendido o no una forma lingüística.” (2004: 23).

Podemos decir que todos los errores, de cualquier tipo que sea, tienen una causa o varias causas, perceptibles o no.

### **3- Causas de los errores**

Las razones que subyacen a la naturaleza de los errores son tan diversas como los mismos, y difíciles de señalar. Sin embargo, al centrarse en aspectos básicos de la organización de los centros escolares, ciertos errores pueden comprenderse mejor. La noción de errores en el proceso de aprendizaje siempre focaliza la atención en la interacción profesor-alumno, y se olvida que el desarrollo del aula está intrínsecamente relacionado con el centro escolar a través de una interacción organizativa, metodológica, etc., que va más allá del binomio profesor-alumno.

#### **3.1- El ámbito organizativo**

El centro escolar es un todo complejo cuya organización interna afecta mucho a la interacción entre los elementos que se establecen dentro del mismo centro y también a sus actividades.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera en un contexto institucional, existe una categoría de errores que cometen los aprendices y que se pueden observar en conexión con la organización.

Según De la Torre (1996), una de las categorías de errores más frecuentes y más comunes es la “incoherencia estructural”. La estructura escolar, básicamente tradicional, estable y piramidal se focaliza en una dirección débil, clásica que desarrolla un discurso generalmente utópico, teórico y muchas veces poco significativo. Tal organización comporta una incoherencia vital, produciendo un currículo oculto escolar que, a su vez, actúa con fuerza distorsionante. El resultado de una organización parecida es un clima escolar cuya realidad crea una incomodidad tanto referida a los profesores como a los alumnos. De esta incomodidad surge la falta de tranquilidad para reflexionar, para pensar, para actuar de forma equilibrada, lo que provoca errores y equivocaciones, precipitaciones y faltas de explicación, etc.

La cultura escolar influye también en las producciones de los aprendientes de lenguas extranjeras. Por “cultura escolar”, nos referimos al tipo de lenguaje institucional y ambiental, los valores, las costumbres y prácticas, las formas de comportarse, los métodos usados por el centro. Todos estos elementos pueden ser inadecuados y aun erróneos. Los errores más frecuentes en este marco, son el mal uso o deficiencia de las expresiones, la mala interpretación de los valores y los métodos equivocados.

Uno de los factores más relevantes en la producción de errores son “las interrelaciones psicológicas” entre los profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos. La presión psicológica, las enemistades, las desconfianzas, las incomprensiones, etc., son un obstáculo a los intercambios pedagógicos entre los profesores y, por ende, a la corrección de errores procedentes del desconocimiento de los principios metodológicos o las explicaciones dadas en el aula. Por último, en la interrelación entre los alumnos y el profesor, los errores que se destacan se deben al afecto, a la dependencia, al odio, al menosprecio. Por ejemplo, un alumno puede cometer un error porque responde aquello que cree que el profesor quiere o porque contesta mal para molestar, etc.

### **3.2- La metodología y los materiales**

En palabras de De la Torre (1996), la atribución de determinados comportamientos y resultados favorece la producción de errores y su focalización.

“Es un concepto psicopedagógico que raramente se valora suficientemente en los estudios sobre los aprendizajes. Sin embargo, existe en algunas personas la tendencia a atribuir a los demás los propios fracasos o errores (atribución extrínseca) en tanto que los éxitos o aciertos consideran que se deben a méritos propios (atribución intrínseca)” (1996: 34-35).

Así pues, el origen de los errores debidos a la atribución es psicológico ya que tiene que ver con la psicología y el estilo personal.

Los errores que proceden de la atribución extrínseca constituyen un obstáculo mayor en el proceso de aprendizaje, pues, resulta más fácil corregir y aprender de los fallos cuando se los reconoce como propios. En otros términos, el proceso de adquisición de las estructuras y los mecanismos de una lengua se facilita más cuando existe una atribución intrínseca que cuando se tiene una atribución extrínseca. En el primer caso, es posible reflexionar sobre los propios errores, lo que resulta difícil cuando se considera que tales fallos tienen un origen exterior al sujeto, ya que se trata de los profesores o de los alumnos. La atribución extrínseca no se refiere sólo a los estudiantes, sino también a los profesores.

Es muy difícil que cambie un profesor en su metodología mientras siga considerando que el fracaso de los alumnos se debe a que éstos no estudian. Sin embargo, en unos casos, los errores de los alumnos están vinculados de algún modo a la metodología del profesor. La práctica de métodos equivocados, la falta de formación adecuada, el dominio deficiente de los principios metodológicos y de las técnicas y procedimientos necesarios para el desarrollo de una clase de ELE, conllevan unas explicaciones deficientes y difícilmente perceptibles por los estudiantes. De este modo, se introducen fallos que asimilan los estudiantes, los cuales se corrigen no sin muchas dificultades en los cursos siguientes.

Paralelamente a la metodología, los materiales utilizados desempeñan un papel importante en la producción de los errores. En este sentido, Torijano Pérez (2004) establece dos categorías de errores: “un concepto falso” y “la ignorancia de las restricciones de la regla”:

a) **El concepto falso.** En este caso, este autor menciona un ejemplo de error muy familiar a todos los profesores, que es el uso de la forma del presente continuo en una situación incorrecta. En ciertos materiales, se encuentran a menudo dibujos o fotografías que ilustran una secuencia de acciones cuyas explicaciones se hacen con frases en presente continuo. Este uso que se hace así de este tiempo es incorrecto. Con razón, Torijano Pérez (2004) afirma que:

“A este respecto, (...) en algunos manuales españoles del bachillerato, al hablar del gerundio y de las oraciones formadas por él, se afirmaba que se usaba casi exclusivamente en ciertas oraciones que aparecían al pie de cuadros o de imágenes del siguiente tenor:

*“Dalila matando a Sansón” o “Los aliados entrando en París”* (2004: 57).

Este tipo de estructuras origina en la mente del aprendiz una comprensión errónea del modelo de estructura, y eso conlleva su uso incorrecto a la hora de producir hipótesis en una situación determinada. Se crea una confusión entre el uso del gerundio y el del presente habitual. El aprendiz asimila este tipo de modelo y, a la larga, se fosiliza el error.

b) **La ignorancia de las restricciones de la regla.** Estas restricciones se refieren a las excepciones dentro de una regla determinada cuya ignorancia conduce a la hipergeneralización. Se trata de errores ocultos, difíciles de percibir, especialmente cuando el intento de comprensión se hace fuera del contexto en el que se ha construido la estructura. El mismo autor recoge el ejemplo siguiente:

*“\*No me gusta **que estudie** cada día.*

(...) situando la frase en la cadena discursiva a la que pertenece, se descubre que lo que sucede es que la secuencia es incorrecta porque el autor estaba hablando de sí mismo, es decir, en primera persona, ignorando la única excepción de las completivas respecto a la igualdad de personas en ambas partes de la frase, ocasión en que se hace obligatorio el infinitivo” (59).

Al considerar estas ideas, podríamos decir que los errores que se cometen por ignorancia de restricciones de la regla son menos perceptibles y, por consiguiente, más difícil evitarles que los del concepto falso. De este modo, los errores ocultos se fosilizan y marcan las producciones y las formulaciones de hipótesis del aprendiz, ya que ni siquiera tiene consciencia de haberse equivocado.

Estos fenómenos, Selinker (1972) los denomina *transferencia* por instrucción. Se deben a diferentes causas, que sintetizamos de la siguiente forma:

- a) “Un defecto en el orden de la exposición”, en la mayoría de los casos porque el individuo da por asentados conceptos, formas y usos todavía no asimilados;
- b) “La pobreza de los datos del *input*”. Se refiere a cada unidad mínima de información de la lengua objeto de aprendizaje a los que está expuesto el estudiante;
- c) “La propia metodología”. Se produce cuando el aprendiz no está preparado a producir estructuras y que se le obligan a hacerlo, o cuando se le asignan tareas mal diseñadas;
- d) “La falta de adecuación de los materiales didácticos”.

Podríamos decir que la motivación, la naturalidad y la adecuación de los materiales de enseñanza-aprendizaje son vitales para el dominio de una lengua que se pretende aprender. El problema alcanza mayor gravedad cuando se trata de la enseñanza de una LE donde aquella lengua meta no se utiliza en las interacciones sociales. Eso sugiere que, en general, los errores que cometen los estudiantes se deben a causas extralingüísticas, como son las condiciones que rodean todo el programa de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, no todos los errores de las producciones de los alumnos tienen su origen en estos planteamientos; debemos contar también con los condicionamientos personales del aprendiz.

### **3.3- El miedo al error y la distracción**

Para Torijano Pérez (2004), una de las causas del error se vincula con los condicionamientos personales del aprendiz: el miedo al error. Dicho miedo muchas veces está motivado por la sensación de ridículo ante sus compañeros de clase y ante el profesor, o por el simple recuerdo de una mala experiencia previa. Los sentimientos negativos que así influyen en los estudiantes han sido definidos ya por Dulay y Burt (1977) a través de su teoría del “filtro afectivo” como la suma de elementos afectivos que afectan y determina directamente el proceso de enseñanza/aprendizaje (PEA) de una lengua extranjera. Estos elementos dependerían de tres constantes:

- El grado de motivación
- El grado de confianza en uno mismo y
- El grado de ansiedad del estudiante en el acto de adquisición.

Cuando los sentimientos negativos influyen en el estudiante, producen el llamado “bloqueo mental”, según Krashen (1982). En este caso, se dice que se ha “activado o conectado el filtro”; en otros términos, se produce una restricción funcional para la adquisición de las destrezas comunicativas de la lengua meta. La activación de este filtro se debe también a la mayor atención que se dedica en clase a los aspectos formales más que al mensaje en sí, al dar primacía casi absoluta al uso correcto del código lingüístico y del léxico sobre las ideas que producen los estudiantes en sus producciones. La preocupación excesiva para la corrección gramatical, sobre todo en los niveles iniciales, es un conector del filtro afectivo. Pues, los errores que comenten los aprendices de una lengua pueden ser vinculados a la actitud del profesor en clase.

### **3.4- La traducción**

La traducción es una de las causas más frecuentes de errores en las producciones de los estudiantes en la LE. En su proceso de aprendizaje, el estudiante recurre a la conocida estrategia de la traducción palabra por palabra, tanto de expresiones idiomáticas como locuciones y giros existentes en la LM

del individuo que aprende. En palabras de Torijano Pérez, (2004) este tipo de procedimiento ocasiona

“(...) auténticos errores de éstos que provocan el castizo adjetivo de “garrafales”, es decir de tal grado de desviación de la norma que pueden impedir la comunicación, o peor aun, producirla deturpada en exceso y por tanto, ineficaz de todo punto” (2004: 49).

La traducción, como causa de errores, se puede procesar también en el sentido inverso, es decir de la LE a la LM. En este caso, en su intento de comprensión de un texto en la LE, el aprendiz recurre a la traducción palabra por palabra de dicho texto en su LM, construye las hipótesis en la misma y, en definitiva, las pasa a la LE. Esta tarea de traducción ocasiona muchos errores, muchas veces del tenor de contrasentidos o no-sentidos, como hemos observado en nuestros alumnos. Con razón, Besse (1989) afirma que:

“On entend souvent dire que (...) les élèves “traduisent” mentalement, sans toujours prendre conscience que le même mot renvoie, dans l’un et dans l’autre cas, à des opérations qui sont loin d’être identiques” (1989: 16).

Este tipo de traducción se hace generalmente fuera del contexto o sin tener en cuenta el carácter polisémico de las palabras. Por ello, aparecen errores, sobre todo léxicos, con mayor gravedad de manera tal que la producción carezca de sentido.

Las razones que sustentan el recurso a la traducción en la producción escrita, tanto de la LM a la LE como de la LE a la LM, residen en la ignorancia. El estudiante suele traducir cuando se le piden comunicar algo mientras que ignora la estructura apropiada. Incluso, en muchos casos, ignora su existencia. En palabras de Torijano Pérez (2004), los estudiantes se descuidan de los errores por traducción cuando, en un momento de la conversación que llevan, se concentran más en lo que dicen (el mensaje), que en el código que usan en ese momento determinado, es decir, en cómo lo dicen. Los estudiantes usan la traducción como una estrategia de comunicación, un medio por el cual se expresan en la lengua objeto de aprendizaje, produciendo un sistema de lengua propio a medio camino entre la LM y la LE.



El fenómeno de traducción se parece mucho al de la interferencia, pero presenta un matiz. En el proceso de la interferencia, el aprendiz recurre a su LM de manera casi totalmente inconsciente, mientras que el de la traducción requiere la intención, que es un acto consciente. Existe otra causa de errores que es la hipergeneralización de modelos de estructuras.

### **3.5- Los errores por hipergeneralización**

En sus trabajos, Torijano Pérez (2004) destaca tres tipos de errores que cometen los aprendices por hipergeneralización: la intraferencia, la aplicación incompleta de las reglas y el error como parte de la creatividad de la lengua. A continuación, sintetizamos cada uno de estos aspectos.

**a)** La intraferencia. Este concepto ha sido utilizado por primera vez por Torijano Pérez en sus trabajos publicados en 2003, y se refiere a lo que H. V. George (1972) y J. Richards (1974) llamaron respectivamente “reducción por redundancia” (*redundancy reduction*) e “hipergeneralización”. El mismo Torijano Pérez (2004) define el concepto de intraferencia como:

“La transferencia negativa que produce una L2 en un aprendiz de esa lengua, es decir, que el estudiante, basándose en su propia experiencia de la lengua que aprende, construye una estructura incorrecta” (2004: 51).

En palabras del mismo autor, al aprendiz, se impone la interferencia de su LM u otra lengua previamente aprendida, pero en el caso de la intraferencia, que es un intento de acercarse a la lengua meta, se basa en formas y usos de estructuras ya estudiadas en ésta y deduce que puede obrar de la misma forma. En este sentido, la intraferencia se concibe como el mecanismo interno de una lengua que viene a sustituir la interferencia cuando las diferencias con la LM no favorecen ésta.

El fenómeno de la intraferencia se nota especialmente en los casos de dificultades morfológicas de diversa índole: atribución de género a sustantivos y adjetivos, formas verbales irregulares, etc. A diferencia de la interferencia que se

manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, la intraferencia se nota más en el nivel avanzado, pues a mayor conocimiento de LE, mayor posibilidad de aparición de la intraferencia. Ya en 1974, J. Richards afirmaba que este fenómeno se produce a través de una “mezcla de dos estructuras en la versión estándar de la lengua que se aprende. En general, el estudiante encuentra una estructura en el libro de texto y la mezcla con otros modelos sin dominar la explicación ni el contexto. La hipergeneralización por intraferencia produce, entonces, una excesiva aplicación de las reglas o formas que usa el aprendiz.

**b)** La aplicación incompleta de las reglas. Se refiere a la insuficiente puesta en práctica de las reglas y los modelos que se dan a los estudiantes. Según J. Richards (1974), este fenómeno se debe a dos causas. La primera de éstas sería el uso de preguntas en clase, lo que ocurre cuando el estudiante tiene que dar una respuesta en la que se ve obligado a repetir parte o toda la pregunta del profesor. Torijano Pérez (2004: 55) recoge el ejemplo del caso siguiente:

“Profesor: *Pregunta a tu hermano dónde está su coche.*  
Alumnos: \**John, ¿dónde está **su** coche?*”

En este contexto, la forma correcta sería: *John, ¿dónde está **tu** coche?*

En palabras del mismo autor, la segunda causa de este tipo de errores podría ser el hecho de que el aprendiz descubre que es capaz de comunicar perfectamente usando formas que no son del todo correctas, estrategia que también utilizan los nativos que no tienen los estudios necesarios para usar correctamente las reglas. Los nativos que tienen los estudios suficientes y que, en sus conversaciones, no prestan demasiada atención a su forma de expresarse, justifican esta actitud con la efectividad de la comunicación, antepuesta a “la ortodoxia de la forma”. A este nivel de la efectividad de la comunicación, Torijano Pérez (*ídem*) lo llama “estado de no-corrección”.

**c)** El error como parte de la creatividad de la lengua. Cuando se aprende una LE en un contexto institucional, el proceso se ve afectado por la distancia, dado que los aprendices viven en un país donde no se utiliza dicha lengua en las interacciones sociales. Por consiguiente, no tienen oportunidades

de oír ejemplos de estructuras de nativos, y se ven así limitados en la formación de sus hipótesis en la lengua meta. Basando su experiencia en la LE sobre datos insuficientes, parecen condenados a cometer errores. De este modo, en sus producciones de la LE, no tienen otra opción más que la creatividad. Este fenómeno que Torijano Pérez (*op. cit.*) denomina “creatividad de la lengua”, nosotros podríamos llamarlo *creatividad por ignorancia*.

Hemos preferido este concepto de *creatividad por ignorancia* porque, de manera inequívoca, se refiere a una forma incorrecta. Basándonos en nuestra experiencia docente en Costa de Marfil, país donde se estudia el español como segunda lengua extranjera, que no se habla sino en este contexto institucional, hemos notado que para desarrollar sus actividades en el aula o sus ejercicios, los alumnos, limitados en el léxico, se ven condenados a la creación de nuevas palabras para mantener la conversación. Así, observamos estructuras como las siguientes:

*\*Sólo una minoridad aprovecha.*

El estudiante, desconociendo la palabra correcta que debe usar en la LE, crea una nueva a partir de un vocablo de la LM, basándose en una falsa analogía del tipo:

- *Société* (en francés) = *Sociedad* (en español)
- *Minorité* (en francés) = *Minoridad* (en español)

En este ejemplo, notamos que el estudiante supera su ignorancia creando una palabra que evita interrumpir la comunicación. Aquí, lo esencial para él es centrarse en lo que dice, es decir, el mensaje. El alumno alcanza el nivel más alto de su actividad cognitiva a la hora de encontrar una palabra que no había aprendido u oído antes en la lengua meta, obligándole a producir novedades. Esta creatividad léxica se debe a la ignorancia, sin embargo, le permite expresar sus ideas. Con razón, Torijano Pérez (2004) afirma:

“La actividad docente diaria confirma el hecho de que otra de las principales causas del error es precisamente la creatividad y el riesgo en los estudiantes, algo que como profesores debemos animar y premiar,

como de hecho se hace, a fin de evitar en el alumno el miedo bloqueador a no producir errores, que lleva consigo el miedo a no hablar” (2004: 56).

Según el mismo autor, la creatividad es la habilidad del estudiante, una estrategia que le permite usar las estructuras de la lengua que ha aprendido para decir algo nuevo, que nunca ha leído ni oído antes.

A todas las causas de los errores ya mencionadas, Santos Gargallo (2004: 406) añade las estrategias de comunicación. Éstas se referirían a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo cognitivo que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a un obstáculo en su comunicación.

Notemos que los errores, tanto en la producción escrita como en la oral, han llevado a muchos investigadores a analizar los mismos, análisis que, a su vez, sustentan muchas teorías en el campo de la Didáctica de las Lenguas.

#### **4- El análisis de errores (AE)**

El AE viene como una respuesta al AC, pero en sus primeros momentos, se presenta como su versión moderada (Wardough, 1970, Strevens, 1971, *apud*. Fernández, 1997: 18). En estos primeros pasos, el objeto del AE no era intentar predecir todos los errores posibles de un aprendiente de LE, a partir de la comparación de la LM y de la LE, como se lo enfocaba el AC. Pero su labor era “apenas identificar qué errores eran resultado de esa interferencia” (Fernández, *ídem*).

El AE se basa en el principio fundamental de que no todos los errores de los aprendices de una LE tenían su fuente en la interferencia de su LM. Era necesario hacer otros planteamientos de la cuestión para descubrir otras posibles fuentes de los errores del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE. No se podía rechazar la naturaleza interlingüística de los errores, pero, podrían existir también errores intralingüísticos.

Por errores interlingüísticos, nos referimos a las interferencias de cualquiera de los niveles de la LM en la LE que se aprende. Estas interferencias

se pueden manifestar a nivel gramatical, morfológico, fonológico o léxico-semántico, aspectos en los que el AC basaba su investigación. Para esta corriente, no existía otra fuente de errores que la interferencia.

Sin embargo, el AE hace otros planteamientos, introduciendo la hipótesis de errores de naturaleza intralingüísticos. Aquellos que son producto de un aprendizaje deficiente o parcial de una LE. Se presenta entonces otra variable a tomar en cuenta en el tratamiento de los errores: los errores producto del sistema que se aprende. El error que comete el estudiante adquiere, de este modo, una gran importancia para el estudio del mismo. Para conseguir su meta, el AE parte entonces de las producciones reales de los aprendientes, que se presentan como objeto de estudio.

En su artículo: "The significance of learner's errors" (1967: 161-170), Corder desestigmatiza por primera vez el lado negativo que se había asignado a los errores y destaca su importancia en el aprendizaje de una LE. Este autor afirma más tarde en otros estudios:

"They are significant in three ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remain for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly, (and in a sense this is the most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The maker of error then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language" (1983: 168-169).

En esta cita, Corder muestra de manera relevante la importancia de los errores para el docente, el investigador y, por último, el propio estudiante, que representa el aspecto más importante en un cierto sentido. Según estas ideas, los errores aparecen como una estrategia que utiliza el aprendiz para descubrir y dominar la lengua que aprende. Por otro lado, ve los errores como un fenómeno natural inherente al aprendizaje de una lengua, al compararlos con los que comete un niño en el proceso de adquisición de su lengua materna.

Las aportaciones de Corder (1967: 161-170) adquieren una importancia notable por cortar con la concepción conductista de la adquisición o aprendizaje de lenguas como formación de hábitos verbales. El AE sugiere la existencia de una parte creativa en la naturaleza del aprendizaje de un idioma que son las producciones de los aprendices.

Por un lado, el AE adquiere su utilidad como paradigma para el investigador en el desarrollo de los estudios sobre el aprendizaje de LE, y por otro lado, para el docente o los diseñadores del currículum para encontrar respuestas a algunos aspectos difíciles de la enseñanza/aprendizaje de las LE.

En este sentido, De la Torre (1996) destaca la importancia del error y la del AE en las siguientes palabras:

“Todo profesor sabe por experiencia que algunos alumnos caen una y otra vez en los mismos fallos o errores; que sirven de poco las advertencias para evitarlos; que en determinados temas se produce mayor número de equivocaciones que en otros; año tras año, corrige los mismos errores de cursos anteriores sin lograr mejoras definitivas. ¿Por qué ocurre esto? ¿Serían los errores tan intrínsecos al proceso de aprendizaje como el hecho de caerse al aprender a andar? ¿Cómo debiera actuar el profesor en tales casos? ¿Cómo utilizar los errores de forma constructiva? (...) Tenemos la convicción de que los errores son connaturales a cualquier aprendizaje humano y que aumentan con la dificultad y complejidad del contenido, pero también que son fuente de aprendizaje no sólo de contenidos sino de procesos y estrategias cognitivas. Los errores no debieran de rechazarse o sancionarse antes de ser examinados, porque su análisis nos permite averiguar los procesos que han llevado a ellos. Utilizando una metáfora médica, diríamos que los errores tienen algo en común con las vacunas” (1996: 31).

En palabras de Erdogan (2005), los estudios llevados a cabo por el AE se han centrado en identificar las estrategias de aprendizaje que van desarrollando los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas no nativas, identificar las posibles causas de los errores de los aprendientes y, por último, conseguir información sobre las dificultades más comunes en el aprendizaje de una LE, como recurso para desarrollar materiales de enseñanza y diseñar metodologías que sirvan de terapia.

Para Baralo (1999), el AE no es menos importante para el español lengua extranjera (ELE) – campo que nos interesa en esta investigación – que para

otras lenguas. Así, afirma que en el dominio de la enseñanza/aprendizaje de ELE, la investigación que ha resultado más fructífera ha sido el AE. Para esta autora, el AE ha aportado una descripción científica y exhaustiva en lo que atañe a los procesos que subyacen a la formación de la interlengua española. El conocimiento de aquella interlengua puede resultar de gran importancia para los profesionales de la enseñanza de dicha lengua a no nativos. Para la misma autora, los trabajos de Vásquez (1991) y de Fernández (1997) tienen relevancia en la formación de esta interlengua.

Es Vázquez quien ha llevado a cabo el análisis de errores de la interlengua alemán-español, producida por un grupo de estudiantes de ELE, cuya lengua materna es el alemán. En dichos estudios, Vázquez realizó la descripción de los errores más frecuentes observados en el aprendizaje del ELE por estudiantes universitarios de ELE, en un contexto institucional. Tal estudio no había sido realizado anteriormente, y en este sentido, Baralo (1999) precisa que su estudio incluye la comparación de los errores del nivel de principiantes que reaparecen después, en etapas posteriores, y una discusión sobre las causas de los mismos. Esta investigación ha favorecido la toma de decisiones importantes desde el punto de vista metodológico para la mejora de la enseñanza de la lengua, y con respecto a los criterios de clasificación de los errores destacados.

En sus trabajos, Bustos (1998) distingue cinco taxonomías para la clasificación del error que son: el criterio descriptivo, el criterio pedagógico, el criterio lingüístico, el criterio comunicativo y el criterio explicativo.

En el criterio descriptivo, el autor identifica cuatro clases de errores que sintetizamos a continuación.

- Omisión: se manifiesta por la ausencia de un elemento lingüístico como el artículo determinado. Por ejemplo: *Me gusta pizza.*
- Adición: al contrario del caso anterior, la adición se produce por la presencia errónea de un elemento lingüístico tal como el artículo. Por ejemplo: *Queremos ir al cine una otra vez.*

- La formación errónea: se refiere a la formación de hipótesis morfológicas de manera incorrecta. Por ejemplo: *Me gusto mucho el español*. En este ejemplo, hay una aplicación errónea de la conjugación de los verbos del primer grupo como *Gustar*, que toma otro tipo de conjugación.
- La violación del orden oracional: se trata de la colocación de los elementos lingüísticos de una manera no pertinente. Por ejemplo: *Hoy clases de español hay no*. Se nota en esta oración, la incorrecta colocación del verbo.

Tal y como se presenta, notamos que este criterio se centra en los errores producidos a nivel de la estructura superficial. Se enfoca principalmente en la ausencia, presencia y orden de los elementos lingüísticos.

Refiriéndose al criterio pedagógico, Bustos (1998) aboga que:

“Tiene su punto de partida en Corder, cuando diferencia entre errores sistemáticos (o propiamente dichos) y transitorios (también llamados faltas), fosilizados y no fosilizados, de desarrollo o por transferencia, etc. Sin embargo, estrictamente no se trata de una taxonomía, sino de una nómina de conclusiones” (1998:23).

En cuanto al criterio lingüístico, hace referencia a los errores fonológicos, morfológicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos. Es un criterio pragmático y que se utiliza más a menudo, dado que es fácil descubrir errores en algunos de estos niveles. Pero se lo reprocha su alta concentración en los aspectos formales sin referirse a aspectos pragmáticos y discursivos.

En el criterio comunicativo, se establecen dos tipos de errores: los errores globales y los errores locales. Este criterio valora más el mensaje que el código, es decir que se centra en lo que se dice, despreocupándose de la forma de las estructuras, y da por ende, poca importancia a los errores mientras que no impiden el desarrollo de la comunicación. Por ello, el criterio comunicativo saca su importancia de la valoración que hacemos de las producciones de los estudiantes. Cuanto más valoramos las producciones de los alumnos, mayor importancia adquiere el criterio comunicativo.



Por último, el criterio explicativo se refiere a la clasificación de los errores interlingüísticos o intralingüísticos. Bustos (1998) se refiere a este criterio en estos términos:

“Parece que se trata del procedimiento más cercano a las causas reales del error. Su principal limitación es que se sustenta sobre todo en los procesos interpretativos que efectúe el investigador” (1998: 24).

Los trabajos que publicó Baralo en 1999, recogen los aspectos que utilizó Vázquez (1992) como modelo práctico en la aplicación de una taxonomía para la clasificación de errores en un estudio de análisis de errores. Estos criterios son los siguientes:

<b>CRITERIO LINGÜÍSTICO</b>	<b>CRITERIO ETIOLÓGICO</b>	<b>CRITERIO COMUNICATIVO</b>	<b>CRITERIO PEDAGÓGICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores de adición</li> <li>- Errores de omisión</li> <li>- Errores de selección falsa</li> <li>- Errores de colocación falsa</li> <li>- Errores de yuxtaposición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores intralinguales</li> <li>- Errores interlinguales</li> <li>- Errores de simplificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores de ambigüedad</li> <li>- Errores irritantes</li> <li>- Errores estigmatizantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores inducidos vs errores creativos</li> <li>- Errores transitorios vs errores permanentes (fossilizables vs fossilizados)</li> <li>- Errores individuales vs errores colectivos</li> <li>- Errores de producción escrita vs errores de producción oral</li> </ul>

*Cuadro 1.7: Criterios de clasificación utilizados por Vázquez (1992: 31)*

Un hecho que se puede notar en el AE, es la falta de criterios estándar como modelo de clasificación de los errores. La taxonomía de Vázquez (op. cit) parece bastante completa, pues intenta incluir la mayor cantidad de criterios para realizar un estudio bastante profundo. La variedad de criterios en el estudio de los errores sugiere una diversidad de posibles causas de los errores en el proceso de aprendizaje de una LE. Este factor precisa la aplicación de una metodología adecuada.

Tocante a la perspectiva psicolingüística del AE, Fernández (1997) afirma que:

“La fundamentación psicolingüística de estos planteamientos deriva de la aplicación a la adquisición de la L2, de las investigaciones realizadas sobre la LM, a partir, sobre todo, de los trabajos de N. Chomsky (1965). Esta adquisición se piensa como un proceso creativo del niño, como la puesta en marcha de un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua dada, a partir de los datos a los que está expuesto; del mismo modo, se prevé un proceso similar en la adquisición de una L2, otorgando al aprendiz un papel también activo en ese proceso” (1997: 18).

Podemos notar que la perspectiva psicolingüística ha dado un impulso a los planteamientos y, por consiguiente, a las investigaciones sobre el aprendizaje de una LE. Sin embargo, esta autora reconoce, al igual que Dulay y Burt (1974), que se desconoce todavía la naturaleza del “organizador cognitivo” o mecanismo interno que actúa como motor en relación a la LE. Al respecto, Selinker (1972, *apud* Fernández, óp. cit.) propone la utilización del “mismo mecanismo específico que actuó en la LM – que había permanecido latente y que se activaría para la adquisición de una LE – u otra «estructura psicológica latente». De todas formas, los investigadores están de acuerdo en que algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la LM.

En el campo de la Didáctica de las Lenguas, el AE ha hecho una revolución de una gran relevancia: la nueva concepción de los errores. Con esta corriente, se valoran ahora los errores como una realidad inherente a la apropiación de la lengua y, sobre todo, como índices de progreso en el proceso

que sigue el aprendiz en ese camino. Esta concepción no escapa a los enfoques comunicativos que la recogen y la aplican a la enseñanza de lenguas. De este modo, incitan al estudiante a comunicar en la lengua meta con pocos recursos sin tener miedo al error que constituiría un bloqueo en la evolución de su proceso de aprendizaje. Según postula el AE, los errores desaparecen a medida que el estudiante va dominando los mecanismos de funcionamiento de las estructuras y el sistema de la lengua que se aprende.

En el campo de la investigación sobre la adquisición de lenguas no nativas, el AE constituye una herramienta imprescindible para elucidar datos que permitan confirmar o refutar las hipótesis de la investigación realizada. Los investigadores usan el AE en varios caminos entre los cuales se destacan:

- el AE como argumento contra el modelo conductista de adquisición de LE;
- el AE como argumento a favor de las teorías innatistas y modularistas;
- el AE como argumento a favor de las teorías de aculturación;
- el AE para llamar la atención sobre ciertas estrategias como la inhibición;
- el AE para demostrar ciertas propiedades inherentes de la IL como la variabilidad;
- el AE como fuente de datos para comprobar postulados e hipótesis teóricos;
- el AE como instrumento de investigación en teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de LE;
- el AE como fuente de datos para diagnosticar dificultades de aprendizaje de aprendientes de diferentes lenguas maternas;
- el AE como diagnóstico de dificultades de adquisición en contexto de aula;
- el AE como diagnóstico de dificultades y base de propuestas didácticas innovadoras, focalizadas en el procesamiento del *input* y en la producción controlada.

La nueva concepción del error se ha hecho, en la actualidad, clave en el campo de la enseñanza/aprendizaje de LE, tanto desde la perspectiva teórica en

el planteamiento de las investigaciones, como en el aplicado en los procedimientos y las orientaciones metodológicas (Fernández, 1997).

## **5- Metodología del AE**

Desde la concepción de su modelo de AE en 1967, Corder propuso una metodología para su aplicación, que se sigue usando sin cambios fundamentales. Así, puede ser desglosada en las siguientes etapas que analizaremos detalladamente, aunque no de manera exhaustiva: a) recopilación del corpus de datos, b) identificación de los errores, c) catalogación de los errores, d) descripción de los errores, e) explicación de los errores y f) terapias propuestas para solventarlos si el AE se realiza en una perspectiva didáctica o pedagógica.

### **a- La recopilación del corpus**

Según Alba Quiñones (2009: 1-16), los procedimientos que se usan para constituir el corpus de datos a analizar están relacionados con las destrezas básicas que se quiere estudiar, pues cada una presenta rasgos característicos específicos. En esta perspectiva, Santos Gargallo (2004: 397-398) señala que el objetivo general del AE está condicionado por una serie de criterios que, a su vez, están vinculados a la recopilación de las muestras de IL. Estos criterios son los siguientes:

- La lengua materna y el origen geográfico. Esta autora subraya la importancia de que la misma LM sea compartida por todos los aprendices que participan en el estudio. Un estudio realizado sobre estudiantes de LM distintas puede presentar resultados diferentes según la descripción lingüística de los discentes. Además, antes de realizar el estudio, es de suma importancia saber si los estudiantes poseen más de una LM y si han estudiado otras lenguas extranjeras. Otro factor que se debe tener en cuenta es el origen de los participantes, por las diferentes variedades lingüísticas que podemos

encontrar dentro de un mismo país o entre países distintos que compartan la misma LM.

- La extensión de la muestra. Se refiere al número de sujetos que participan en el estudio. Por un lado, es posible que el estudio se centre en un solo individuo; en este caso, se trata de estudios longitudinales cuya capacidad de generalización es, por razones obvias, muy reducida. Por otro lado, se puede centrar el estudio en un grupo representativo de una población, de modo que se obtengan estudios tanto longitudinales como transversales. En este caso, la capacidad de generalización está vinculada al número de participantes y al número de muestras. Sin embargo, no existe ningún criterio normalizador en este ámbito.
- La habilidad lingüística. Se relaciona con las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. De estas cuatro, las expresivas en sus dos vertientes han sido las que fundamentalmente han centrado los estudios. La explicación de este fenómeno radica fundamentalmente en el hecho de que la producción es más fácilmente cuantificable que la recepción. Por ello, los estudios normalmente se aglutinan en el campo de la producción escrita, espontánea o dirigida, formal o informal. Para Alba Quiñones (2009: 1-16), la extracción de los datos se hace bajo distintos procedimientos: tests, cuestionarios, composiciones libres o dirigidas, cartas, uso de las pruebas de los Diplomas de español del Instituto Cervantes, etc.
- La extensión del análisis. En palabras de Alba Quiñones (*ídem*), el análisis puede centrarse en una, varias o totalidad de las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Se elige, de esta manera, el área concreta en la que se va a trabajar. Actualmente, además de la parte lingüística, los estudios se extienden a otras áreas que son la subcompetencia pragmática y la subcompetencia sociolingüística. Haciendo referencia a la extensión

del análisis, Santos Gargallo (2004) señala que este criterio ofrece al investigador la posibilidad de:

“(...) hacer un estudio completo en diversos niveles y parámetros de la competencia comunicativa, del que se obtendrá un análisis extenso cuya principal virtud sea dar cuenta de la jerarquía de dificultades en el aprendizaje de la lengua meta; estos estudios son convenientes y útiles para identificar áreas de investigación que serán abordadas con mayor minuciosidad en otras investigaciones. O [el investigador] podrá limitar su extensión a un microsistema concreto de la interlengua (...) que le permitirá determinar de forma pormenorizada, los contextos y usos más problemáticos” (2004: 398).

- La periodicidad en la recogida de datos. Este criterio ofrece dos posibilidades: a) estudios de orden diacrónico, cuyo objetivo es el análisis de los errores en distintos estadios, ya sea con los mismos sujetos o con sujetos diferentes pero con características comunes; b) estudios de orden sincrónico, en los que se hace un corte temporal y, en ese punto concreto, se estudian las producciones de los aprendientes. Este último facilita la recogida de datos y es el más frecuente.

#### **b- La identificación de los errores**

Aquí, Alba Quiñones (2009: 1-16) destaca algunas imprecisiones conceptuales que condicionan problemas metodológicos, como en el caso del término *error* que funciona bajo la percepción común como una suerte de hiperónimo. Sin embargo, según esta autora, existen diferencias sustanciales entre éste y los conceptos de *falta* o de *lapsus*. Corder ya señaló que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sentó las bases para diferenciar error y falta (Corder, *apud* Liceras, 1992):

“Los errores de actuación se caracterizan por su asistemacidad, y los errores de competencia por su sistemacidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria” (1992: 37).

Respecto al concepto de lapsus o falta, Alba Quiñones (*óp.cit.*) señala que son formas que aparecen en la interlengua (IL) tanto dentro como fuera de la norma de la lengua objeto de aprendizaje. Considera que en este caso, no se trata de un tipo de desviación sistemática – y que, por tanto, no permite autocorrección – como en el caso del error, sino que son formas caracterizadas por la asistematicidad.

Para la identificación, según la misma autora, se suele establecer con anterioridad una taxonomía de los errores que se van a analizar. De este modo, éstos se clasifican conforme a las áreas en las que se va a realizar el análisis. Para Alba Quiñones (*op. cit.*), esta posibilidad permite distinguir entre dos tipos de AE: el AE deductivo, si se desarrolla una taxonomía previamente, y el AE inductivo, si, al contrario, se identifican los errores y posteriormente se los catalogan.

### c- Catalogación de los errores

Dentro de las numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, Quiñones (*óp.cit.*) recoge la propuesta hecha por Vázquez (1999: 28), que es una ampliación de la taxonomía que el mismo Vázquez propuso anteriormente en 1992<sup>9</sup>. Esta última propuesta de Vázquez (1999) parece la más completa por aportar, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios:

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

<sup>9</sup> Véase la taxonomía que hemos presentado en el *Cuadro I.7: Criterios de clasificación utilizados por Vázquez (1992: 31)*, p. 98.



	errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

*Cuadro I.8: Criterios de clasificación de los errores propuestos por Vázquez (1999: 28)*

Según apunta Quiñones (óp.cit.), estos principios están ordenados según una gradación desde los que se siguieron en un inicio en los AE bajo el concepto de competencia gramatical hasta los que han ido integrando el concepto de competencia comunicativa. Este factor tiene como consecuencia la ampliación de los principios para la catalogación de los errores. Sin embargo, en la cuestión de la taxonomía, el investigador se enfrenta a un grave problema debido a que no existe una división establecida. Por consiguiente, cada estudio puede presentar una clasificación diferente, sobre todo en el ámbito de las clasificaciones dentro del subsistema léxico-semántico.

#### **d- y e- Descripción y explicación de los errores**

Los conceptos de *descripción* y de *explicación* se refieren sucesivamente al *qué* y al *porqué*. En los estudios, se mezclan habitualmente descripción y explicación de los errores, produciendo así una confusión a la hora de establecer una diferenciación entre ambos conceptos. Por esta razón, Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) señalan este frecuente problema conceptual como uno de los fallos del AE.

La mezcla de los dos conceptos tiene como consecuencia el hecho de que, en los análisis, aparezcan en el mismo ámbito las posibles causas de los

errores y el porqué de éstos. Para Alba Quiñones (*óp. cit.*), es posible evitar esta situación haciendo una breve explicación en cada taxonomía. En este sentido, se explicaría, en primer lugar, cada uno de los apartados en los que se ha dividido la clasificación, de las reglas que han sido transgredidas, lo que sería la respuesta a la pregunta *de qué es lo que está incorrecto*; en segundo lugar, se abarcaría las explicaciones de estos conflictos, dando respuesta a la pregunta *de por qué han sido transgredidas estas normas*.

#### f- Las terapias

Con motivo de solventar los errores, los investigadores suelen tratar de ofrecer terapias tras la identificación de las áreas más conflictivas a través de un análisis de muestras de IL. En esta perspectiva, los estudios amplían su acción del área de la lingüística al área de la didáctica. Con razón, ya en 1974, Zidati había señalado dos tipos de AE, según fuera su objetivo: el AE psicolingüístico, que trataría de investigar el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas, y el AE pedagógico centrado en la investigación de la IL.

En el cuadro siguiente, presentamos el modelo de investigación del AE en LE.

<b>ANÁLISIS DE ERRORES (AE)</b>	
<b>CRONOLOGÍA</b>	1967 – 1972.
<b>PRECURSOR</b>	S. P. Corder (1967).
<b>FUNDAMENTO</b>	Estudio empírico y sistemático de los errores producidos por estudiantes de una L2, que inspirado en la sintaxis generativa de N. Chomsky (1965), cuestiona el behaviorismo psicológico de Skinner (base del AC) y lleva a un replanteamiento tanto de la teoría de aprendizaje como del tratamiento de los errores, desde una perspectiva más tolerante.
<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Error: es una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma estándar de la lengua meta, es positivo e inevitable, y evidencia que el proceso de aprendizaje se está produciendo.</li> <li>✓ Dialecto transitorio: es el sistema lingüístico que emplea el estudiante de una L2, que presenta características de la lengua nativa (L1), características de la lengua meta (L2) y otras propiamente idiosincrásicas.</li> </ul>

<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de los objetivos;</li> <li>• Descripción del perfil del informante;</li> <li>• Selección del tipo de prueba;</li> <li>• Elaboración de la prueba;</li> <li>• Realización de la prueba;</li> <li>• Identificación de los errores;</li> <li>• Clasificación de los errores de acuerdo con una taxonomía previamente establecida;</li> <li>• Determinación estadística de la recurrencia de los errores;</li> <li>• Descripción de los errores en relación a la(s) causa(s);</li> <li>• Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;</li> <li>• Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula;</li> <li>• Determinación del grado de irritabilidad en el oyente;</li> <li>• Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.</li> </ul>
<b>CRÍTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confusión entre explicación y descripción;</li> <li>• Falta de precisión en la descripción de las categorías;</li> <li>• Simplismo en la subcategorización de los errores;</li> <li>• Fragmentariedad de los resultados, ya que sólo se realizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta (L2).</li> </ul>
<b>ENSEÑANZA</b>	Enfoque comunicativo.
<b>VALORACION</b>	El modelo de Análisis de Errores (AE) ofrece un procedimiento empírico y científico para llevar a cabo el análisis de la producción del estudiante de una L2, eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus causas, indica estadísticamente que áreas ofrecerán mayor dificultad en el aprendizaje, produce materiales de enseñanza y revisa el que ya se tiene y, finalmente, ilumina las prioridades en la enseñanza. Constituye una contribución significativa a la lingüística aplicada, y abre el camino para los futuros estudios de interlengua.

*Cuadro 1.9: Análisis de Errores: modelo de investigación en L2, (Santos Gargallo, 1993: 123).*

## **6- Críticas al AE**

A pesar de sus aportaciones relevantes en el campo de la investigación sobre el error, el AE no está exento de críticas. Éstas sugieren que este modelo no carece de imperfecciones.

Para algunos autores como Burt, Dulay y Krashen, (1982: 141 y ss.), el AE presenta una confusión entre explicación y descripción, una falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores y un simplismo en la categorización de los mismos. En este sentido, y con motivos de clarificación, Santos Gargallo (1993) apunta:

“En lo referente a la explicación y descripción de los errores habría que puntualizar que la descripción se refiere al producto, mientras que la explicación está relacionada con el proceso. En cuanto a la categorización de los errores se observa una falta de precisión y especificidad motivada, en principio, por la confusión entre errores inter e intralingüísticos” (1993:77).

La misma autora reconoce la existencia de un simplismo en las taxonomías. Esto se debe a que los investigadores suelen basarse en una única fuente, mientras que en realidad, la clasificación debería reflejar una interacción de varios factores. Este factor está en la base de la dificultad que consiste en determinar la naturaleza del error, en conocer cuándo el aprendiz de una LE comete un error y en qué consiste. Existe entonces la posibilidad de que algunos errores se queden disimulados en la competencia.

Ya en 1973, Corder se refería a este factor señalando la necesidad de tener en cuenta, además de los errores, las frases bien formadas o las que aparentemente lo son. Eso permite un mejor enfoque de lo erróneo y su análisis. Así pues, el ámbito del AE debe incluir no sólo aquellos errores explícitos (overt errors) sino también aquellos elementos o expresiones que formalmente son correctos, pero que resultan semántica o estilísticamente inapropiados. A estos últimos errores, Corder (1973) los denomina errores encubiertos (covert errors). Para determinar un error encubierto, el investigador ha de descubrir lo que el individuo intenta comunicar con el fin de reconstruir la frase apropiada.

En esta perspectiva, el verdadero problema no radica en otro factor, sino precisamente en cómo llegar al conocimiento de lo que el individuo intenta decir. No resulta nada fácil acceder a la intención comunicativa de una persona. De modo que el error se establece por medio de un proceso de análisis y de deducción, haciendo del mismo un hecho subjetivo y no bien definido. El proceso de reconocimiento del error y su reconstrucción adquieren, por lo tanto,

un carácter subjetivo. De ahí, las críticas al AE por centrarse en una descripción de producciones sin ofrecer explicaciones sobre los procesos que conducen al error.

El grupo de lingüistas que critican el concepto de error propuesto por Corder (1967) defienden la hipótesis “tradicional” que ve en el error una influencia negativa en el proceso de aprendizaje. Entre otros, mencionemos a H. Ringbon (1986) y W. Zidatiss (1974).

H. Ringbon (1986) manifiesta su oposición a Corder (1967), aunque reconoce que el número de errores se ve altamente compensado por el de frases correctas, lo que por consiguiente, disminuye, la gravedad. En cuanto a W. Zidatiss (1974), defiende el postulado según el cual se debe reorientar el concepto de error. En palabras de Santos Gargallo (1993), este autor está en desacuerdo con la idea de que las instancias erróneas, constituyentes de una competencia transitoria, deban ser consideradas aceptables. Así pues, hace una revisión del concepto de aceptabilidad, apoyándose en el modelo de Lyons (1968). Así, defiende que la aceptabilidad es un término precientífico y una instancia aceptable es aquella que ha sido producida y puede ser aceptada por hablantes nativos de esa lengua. Para este autor, el término aceptable está relacionado, por consecuencia, con conveniencia textual y situacional. Estas ideas se oponen a las de Corder (1967). Para éste, todas las instancias están bien formadas y son apropiadas dentro del contexto del dialecto transitorio. Las críticas a este postulado ven en él una argumentación cíclica que descansa en el hecho engañoso de que nunca el estudiante habla la lengua meta.

Otra dificultad del AE radica en que este modelo no da cuenta de todos los aspectos de la LE que pueden ser problemáticos. No se pueden explicar, por ejemplo, los casos en los que el aprendiz de una LE hace uso de la estrategia de inhibición según la que evita producir ciertas estructuras que considera problemáticas.

Otros autores, tal como S. H. McDonough (1986), ponen de relieve el problema que el AE tiene para establecer la utilidad exacta de las investigaciones sobre el mismo sin la existencia de una teoría sobre los

procesos psicológicos de aprendizaje de una LE, único medio para sistematizar la identificación de los errores relacionándolos con la evolución de una actuación correcta. Dicha actuación ha de integrar al mismo tiempo las investigaciones sobre el desarrollo, en el estudiante, de la gramática, la pronunciación, el vocabulario y la competencia comunicativa. Según este autor, sin el establecimiento de tal teoría, los autores de manuales y los profesores seguirán enfrentándose a dos problemas fundamentales:

- a- Se plantea el problema de la cuestión de la naturaleza del lenguaje utilizado en el aula: cómo hablar para que los aprendientes logren aprender de este lenguaje y qué tipo de discurso fomentar en ellos. Dicho de otra manera, se plantea el problema de adecuación del discurso que el profesor debe utilizar cuando se dirige a un determinado grupo de alumnos. Con el motivo de claridad estructural y un mayor control de vocabulario para facilitar la comprensión del discurso, se puede caer en el riesgo del uso de una lengua simplificada. El profesor se encuentra, pues, en un dilema: o proporcionar a los estudiantes un *input* comprensible que puedan utilizar en cualquier situación, o enseñarles el mejor modelo posible de la lengua.
- b- El segundo problema que se plantea, según el mismo autor, es cómo efectuar un tratamiento eficaz del error. Ciertamente es imposible evitar caer en el error, pero su tolerancia sugeriría fomentar su producción. En este caso, sería necesario una distinción cualitativa entre los tipos de errores más importantes. Esto capacita al profesor para distinguir los errores formativos y los no formativos, y ayudarle en la orientación de la corrección.

Por todas estas razones, R. Porquier y U. Frauenfelder (1980) proponen otras perspectivas para mejorar el modelo de AE.

### III- LA INTERLINGUA (IL) EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LE

La corriente de estudio de la interlengua (IL), a la que dedicamos este apartado, forma parte de los modelos de investigación en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras. En primer lugar, intentaremos definir el concepto de IL, en segundo lugar, haremos el recorrido de las características que lo determinan y, por último, trataremos de la formación de dicha IL y los paradigmas de su análisis a la luz de los postulados que han desarrollado los lingüistas a este propósito.

#### 1- Definición y acuñación del concepto

En su evolución, el análisis de errores fue modificando sus supuestos teóricos iniciales hasta considerar el proceso de aprendizaje de una L2 o LE como el esfuerzo de un estudiante por adquirir la competencia necesaria en la lengua meta, que le permitiría realizar una conversación de manera eficiente en una situación determinada de comunicación. Es esta perspectiva en la que se introduce en el campo del análisis de errores el concepto de interlengua (IL), acuñado por Selinker en 1969 y reelaborado por el mismo en 1972.

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes<sup>10</sup> se refiere a este concepto en los siguientes términos:

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

Por su parte, Santos Gargallo (1993) considera la interlengua como el sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera, que constituye un lenguaje autónomo, un código lingüístico intermedio entre su

---

<sup>10</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

LM y la LE, que le permite conseguir sus objetivos en una situación determinada de comunicación. Según la misma autora, el estudio de la IL abre un nuevo campo de investigación. En este sentido, afirma:

“Este nuevo campo de investigación nos lleva a considerar los modelos de análisis en glosodidáctica del aprendizaje: Análisis Contrastivo (AC) y Análisis de Errores (AE) e Hipótesis de la Interlengua (IL), como etapas sucesivas de una aproximación cada vez más directamente orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2” (1993: 125).

En cuanto a la hipótesis de la IL, su planteamiento ha sido posible por el rechazo de la psicología conductista y la consideración del lenguaje como sistema de comunicación. Esta hipótesis ha sido desarrollada en tres trabajos coetáneos en relación con tres perspectivas lingüísticas que son la propiamente lingüística con W. Nemser (1971), la sociolingüística con Corder (1971) y la psicolingüística con Selinker (1972).

Selinker concibe el concepto de interlengua como:

“Un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el “output” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta” (1972: 214, *apud.* Santos Gargallo: 1993: 125).

Ya en 1971, Corder y Nemser utilizaron respectivamente la denominación de *dialecto idiosincrático* y *sistema aproximativo*. Nemser define el sistema aproximativo como:

“El sistema lingüístico desviado empleado por el estudiante al intentar usar la lengua meta” (1971: 116).

En su definición, este autor introduce el vocablo *desviado*, que es muy significativo y que no aparece en Corder y Selinker. Éstos consideran la lengua del estudiante como un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática; es un sistema correcto en su propia idiosincrasia. Esta concepción constituye el marco teórico en el que el error adquiere un sentido y la justificación de su carácter positivo y necesario como prueba de la evolución del estudiante en su proceso de aprendizaje. El uso de diferentes conceptos para referirse al mismo sistema lingüístico transitorio del aprendiz revela la divergencia que existía entre



los lingüistas a la hora de denominar dicho sistema. Sin embargo, en la actualidad, se utiliza el concepto de interlengua de manera unánime.

El presupuesto teórico que subyace a la concepción de Selinker referente al proceso de aprendizaje de una LE es que este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas subyacentes en la mente del estudiante, y que estas estructuras se activan cuando se aprende una LE. Selinker se inspira en el concepto de *estructura lingüística latente* de Lenneberg (1967: 155) y que constituye la base de su Teoría de la Maduración que adapta a la teoría de aprendizaje de una LE. Lenneberg entiende por estructura lingüística latente, un acuerdo ya formado en la mente del niño, el cual es parte de la Gramática Universal (GU) y que en el proceso de adquisición de la LM se transforma en estructura realizada de una gramática particular; se realiza un despliegue gradual de capacidades.

La teoría de Lenneberg (1967) no es un innatismo, sino un mecanismo biológico que se desarrolla a través de distintas etapas de madurez y que se puede considerar como la contrapartida biológica de la gramática universal. Selinker adapta esta Teoría de la Madurez al aprendizaje de una LE y señala que en la mente de todo estudiante se encuentra dispuesto un conjunto de estructuras psicológicas latentes, que se activan cuando se empieza el aprendizaje de una lengua no nativa. Para este lingüista, el centro de atención debe ponerse en el intento de aprender, independientemente de si se obtiene éxito o no, dado que las estructuras lingüísticas latentes están relacionadas con el proceso. Este proceso tiene una gran importancia en la determinación y desarrollo de los presupuestos de la interlengua.

Conforme a la teoría de interlengua desarrollada por Selinker, los únicos datos que se deben observar son las locuciones que produce el estudiante en su intento de formulación de secuencias oracionales en la lengua objeto de aprendizaje. Refiriéndose a estas estructuras, Santos Gargallo (1993) afirma que:

“Estas locuciones difieren de las que, en contextos similares, produciría un hablante nativo; y esta peculiaridad o idiosincrasia permite formular la

hipótesis de que pueda existir un sistema lingüístico independiente, lo que llamamos «interlengua»” (1993: 128).

Otros autores – Richards (1971), Nemser (1971) y Corder (1981) – hablan de interlengua continua, concepto que incluye la definición de Selinker. Por interlengua continua, estos lingüistas se refieren a la existencia de un movimiento dinámico que aumenta su complejidad a medida que el aprendiz avanza en el proceso de aprendizaje, hasta apropiarse de la lengua meta. Esta concepción, Santos Gargallo (1993: 128) la recoge y la representa como sigue:

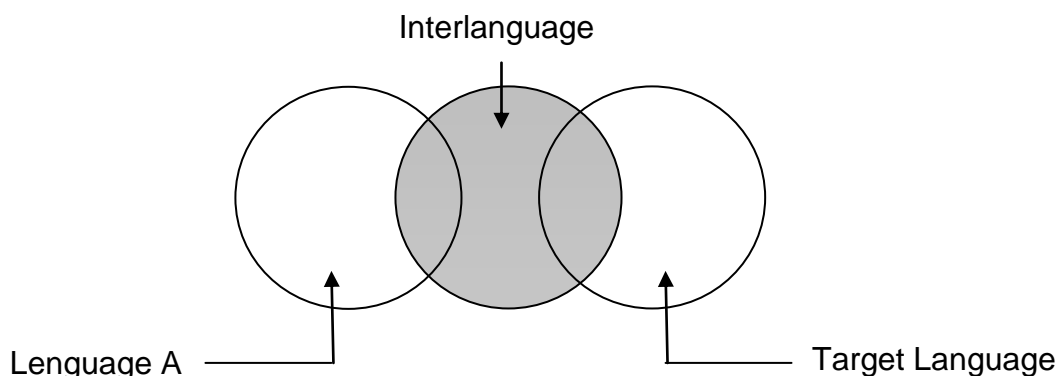
LENGUA MATERNA...IL1...IL2...IL3...ILn...LENGUA META
--

Según esta concepción, la complejidad de las estructuras de la IL se incrementa en un proceso creativo que pasa por sucesivas etapas determinadas por las nuevas estructuras y el nuevo vocabulario que adquiere el estudiante. De este modo, la IL estaría caracterizada por:

- a) Un sistema lingüístico distinto de la LM y LE;
- b) Un sistema internamente estructurado;
- c) Un sistema constituido por etapas que se suceden;
- d) Un sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;
- e) Un sistema configurado por un conjunto de procesos internos;
- f) Un sistema correcto en su propia idiosincrasia (Santos Gargallo, *óp. cit.*).

Según Corder (1981: 79), el sistema lingüístico empleado por el estudiante durante el proceso de aprendizaje de una LE es la manifestación de un comportamiento lingüístico caracterizado por una reducción o simplificación de un código más complejo: el código lingüístico de la lengua objeto de aprendizaje. Entre otras características que determinan este código simplificado, Corder (*óp. cit.*: 80) menciona el reducido número de palabras gramaticales, la concretización de las relaciones sintácticas mediante un orden oracional relativamente fijo y la presencia de un léxico altamente polisémico. Para distinguir los dialectos e idiolectos de las producciones de los aprendientes en la LE, Corder acuña el concepto de *dialecto idiosincrásico*, pues estas

producciones forman un sistema que no pertenece a ningún grupo social, sino que se sitúa entre el sistema de la LM y el de la LE, independientemente de que dichas lenguas tengan o no reglas comunes entre sí; eso constituye la diferencia fundamental entre la interlengua y los diversos registros lingüísticos de las comunidades de habla, como se representa en la figura siguiente:



*Figura 1.1: Interpretación del concepto de Interlengua (S. P. Corder, 1981:17)*

Sin embargo, Besse y Porquier (1991) señalan que no se puede describir la IL como un sistema que está compuesto sólo de la suma de reglas de la LM y de la LE, ni reducirla a un sistema de reglas que son comunes a las dos lenguas; la IL tiene reglas específicas propias. Al respecto, apuntan:

“Il est également non pertinent, et en tout cas impossible, de décrire une interlangue comme exclusivement composée de la somme des règles de la langue maternelle et des règles de la langue-cible, susceptibles de cohabiter sans donner naissance à des règles spécifiques, ou de considérer que l’interlangue se réduirait au système de règles éventuellement communes aux deux langues (...). (...) l’interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n’appartiennent ni à l’une ni à l’autre” (1991 : 225).

Estos autores esquematizan su consideración de la siguiente forma:

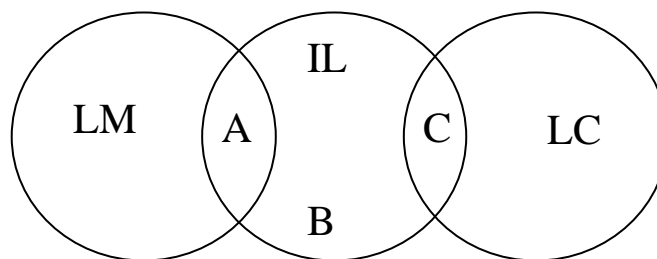


Figura 1.2<sup>11</sup>: Interpretación del concepto de Interlengua, (Besse y Porquier, 1991: 225).

En el caso de una determinada IL, la naturaleza y la interrelación de las zonas A, B y C, así como la proporción de cada una de ellas, dependen del marco y de los métodos de descripción que se adopten.

No se excluye, sin embargo, las posibles modulaciones de tal esquema, precisamente las intersecciones entre LM y LE en la IL, pero dichas modulaciones no excluyen tampoco las características propias de la IL. Esta idea se puede esquematizar como sigue:

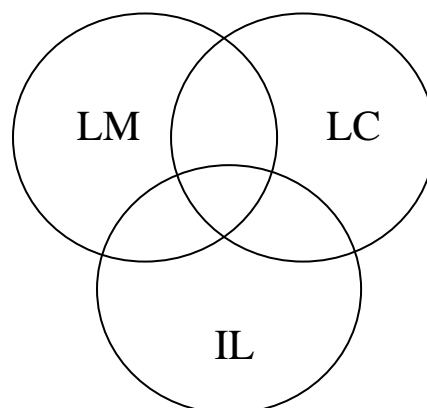


Figura 1.3: Intersecciones entre la LM y la LE en la IL (Besse y Porquier, 1991: 225).

<sup>11</sup> En las figuras 1.2 y 1.3, LC = LE (lengua extranjera)

Por otra parte, Moirand (1982b) explica la formación de la interlengua en los siguientes términos:

“(...) l'exposition à la langue permet d'intégrer certaines données sur son fonctionnement → à partir de ces données, l'apprenant va faire des hypothèses et réfléchir sur son fonctionnement → à partir des éléments mémorisés et des hypothèses faites, il va tester sa connaissance transitoire (son 'système intermédiaire') soit en compréhension, soit surtout en production car il pourra là recevoir confirmation ou infirmation de ses hypothèses et faire ainsi progresser l'état de sa connaissance. Dans le processus, entre en jeu non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des connaissances psycho-socio-culturelles (...)” (1982b: 59).

Santos Gargallo (1993), por su parte, señala la alta concentración de la interlengua en la transmisión de un contenido significativo; posee, también, una gramática que se puede describir por medio de un conjunto de reglas que son, a su vez, un subconjunto de reglas de un dialecto social determinado, es decir, la lengua objeto de aprendizaje. Se entiende entonces que el estudiante utiliza la interlengua con fines casi exclusivamente comunicativos, basándose en el sistema lingüístico de la lengua meta, pero que no domina. Una vez emitido el mensaje, el interlocutor ha de descodificarlo para su comprensión, y esta descodificación se hace a la luz de las reglas del sistema lingüístico de la lengua meta, que es el sistema válido para juzgar el dialecto idiosincrásico.

## **2- Características de la IL**

La IL de un individuo que aprende una LE se caracteriza por unos rasgos que determinan su naturaleza evolutiva. Apoyándonos en los trabajos de Besse y Porquier (1991) y Santos Gargallo (1993), podemos mencionar los siguientes rasgos característicos: a) transferencia, b) sistematicidad y variabilidad, c) simplificación, d) permeabilidad, e) fosilización, f) regresión voluntaria.

**a) Transferencia.** Se refiere a las situaciones en que las reglas de la LM pasan a la LE. Esta transferencia puede ser positiva – y, por consiguiente, facilitadora del proceso de aprendizaje – o negativa, en este caso, obstaculiza el proceso de apropiación de la lengua meta y afecta la comunicación en la misma.

**b) Sistemática y variabilidad.** En la actividad creadora y, a la vez, el proceso en evolución continua entre la LM y la LE que constituye el aprendizaje lingüístico, el aprendiz crea un sistema lingüístico propio, una “lengua” tanto en el sentido formal como funcional que utiliza para comunicar. El lenguaje que desarrolla el aprendiz es sistemático en cada una de sus etapas, pues tiene una gramática que puede describirse en términos de reglas. Para Besse y Porquier (1991: 221), este lenguaje sistemático presenta una variabilidad que se puede describir de distintas formas: según el marco descriptivo que se adopten, que, a su vez, puede ser modificado por determinadas situaciones de ocurrencias; puede ser percibida como aleatoria en el caso de coexistencia de dos formas concurrentes que no presentan criterios de elección de identificación, o como índice de reglas desconocidas, inexistentes en la LE o diferentes de las reglas de aquélla, y que determinan la categorización que establece el aprendiz.

**c) Simplificación.** La comparación de la IL con la LE revela que el aprendiz crea un código lingüístico simplificado. Esta característica de la IL se manifiesta por el uso y repetición de estructuras simples y un léxico limitado. La gramática de la IL se ve reducida, en este caso, a un número limitado de reglas simplificadas que se oponen a la complejidad de las reglas de la LE. Sin embargo, para Besse y Porquier (1991: 222-223), si se pretende describir la IL como un sistema propio, autónomo, no es pertinente hablar de simplificación de este código, ya que se excluye de hecho el sistema de la LE como referencia. En esta perspectiva, la IL presenta una variabilidad de complejidad según la experiencia y el nivel de desarrollo de la competencia del individuo en la lengua meta.

**d) Permeabilidad.** En palabras de Santos Gargallo (*óp. cit.*: 134), se refiere al fenómeno lingüístico que permite a las reglas de la LM u otros aspectos introducirse en el sistema interlingüístico. Besse y Porquier (*óp. cit.*) señalan que Adjémian (1976) considera la permeabilidad como uno de los rasgos que más caracterizan la IL, ya que, en una situación determinada de comunicación en la LE, su sistema se encuentra vulnerable por el intento del individuo a simplificar, esquematizar los aspectos de su gramática en evolución

que presentan dificultades o susceptibles de interrumpir la comunicación. En este sentido, Besse y Porquier (1991) afirman:

“C’est ici, l’apprenant faisant appel à des stratégies de production, de communication ou autres, que la perméabilité de son IL laissera violer sa systématique interne, en acceptant des surgénéralisations, des simplifications, ou d’autres modifications d’une fonction linguistique quelconque qui lui est propre (...)” (1991: 224).

Para estos autores, la noción de permeabilidad, discutida por los investigadores, entre otros U. Frauenfelder et al. (1980), remitiría a la actuación del aprendiz en la IL, por oposición a la competencia interiorizada, que modificaría en ciertas circunstancias y de diversas maneras. Si los fenómenos de desviación de la norma lingüística no son propios de la IL, dado que se observan también en el lenguaje de los niños e incluso en la actuación de los adultos nativos, lo que sí parece característico de la IL es su permeabilidad al sistema interiorizado de la LM. La interiorización de reglas nuevas se relaciona con el sistema interiorizado de la LM, a pesar de que, a priori, resulte difícil su puesta en relieve en la actuación, contrariamente a lo que ocurre en la variabilidad o en casos manifiestos de interferencias.

Por su parte, Bustos (2009: 32-35) considera que la permeabilidad de las IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta “input” sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la IL hacia nuevos estadios del aprendizaje. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización. Desde una perspectiva didáctica, el objetivo es evitar ese estancamiento y favorecer la evolución de la IL, que asimilamos al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua objeto de aprendizaje.

**e) Fosilización.** Es el fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos del sistema gramatical de la LM en la IL. En palabras de Selinker (1983):

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receive in the TL” (1983: 177).

Como señala este autor, la fosilización se manifiesta en las producciones en la LE independientemente de la edad y la calidad de enseñanza que ha recibido el individuo.

**f) f- Regresión voluntaria.** Según Santos Gargallo (1993:134), se refiere al fenómeno lingüístico que se manifiesta por la aparición en la IL, de desviaciones de las reglas de la lengua meta. Dichas desviaciones son aquellas que parecían haber sido superadas anteriormente, pero que aparecen de nuevo a favor de otras estructuras más próximas a las que podrían ser producidas por un hablante nativo en situaciones y circunstancias similares. Este fenómeno se observa más en la actuación que en la competencia.

### **3- De la LM a la LE: formación de la IL y paradigmas de su análisis**

En su corta historia, la hipótesis de la IL ha suscitado mucho interés en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras de tal modo que los lingüistas llegaron a hacer la propuesta de varios paradigmas teóricos para el análisis de dicho “dialecto transitorio”. Entre otros, Tarone, en sus trabajos publicados en 1983, describe, contrasta y evalúa tres paradigmas teóricos que considera fundamentales en cuanto a sus concepciones del sistema de la IL: el paradigma de la Competencia Homogénea de Adjémian, el paradigma de la Capacidad Continua de Tarone y el paradigma del Conocimiento Dual de Krashen.

En un primer apartado, haremos una breve descripción de las dos primeras propuestas, apoyándonos en los trabajos de Tarone (1983). Nos limitaremos entonces a hacer resaltar los supuestos fundamentales de estas propuestas.

Dedicaremos el segundo apartado a la descripción del modelo de Krashen (1976), analizando, en primer lugar, los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* con el fin de poner de relieve las características de ambos procesos, por la importancia que adquieren en el marco de esta investigación.



En fin, en el tercer apartado, veremos la aportación de la gramática en el proceso de apropiación de las lenguas, desde la perspectiva de las gramáticas iniciales y la Gramática Universal.

### 3.1- La competencia homogénea y la capacidad continua

La propuesta del paradigma de la competencia homogénea desarrollada por Adjémian en 1976 y 1983 descansa en la teoría lingüística chomskiana y la aplica a la Didáctica de Lenguas Extranjeras, precisamente al análisis de la IL. Refiriéndose al paradigma de este autor, Santos Gargallo (1993) afirma que:

“Se retoma la clásica dicotomía chomskiana – competencia y actuación – para proponer que el análisis de la IL ha de tener como objetivo *construir un modelo del conocimiento lingüístico del hablante-oyente ideal*” (1993: 134).

Según la concepción de Adjémian (1976 y 1983, *apud.* Tarone: 1983: 271-289), los datos más adecuados para realizar el estudio de la IL han de ser los producidos por las intuiciones gramaticales del aprendiz. Asimismo, defiende que la IL tiene que reflejar los principios mentales comunes a las competencias de todos los sistemas lingüísticos, es decir, los universales lingüísticos, pues tiene el mismo estatuto que todas las demás lenguas naturales.

En cuanto a la capacidad continua, este paradigma ha sido formulado por Dickerson (1974) y desarrollado más tarde por Tarone (1979, 1982). Este lingüista fundamenta su modelo en el supuesto sociolingüístico de Labov (1969b) sobre la Paradoja del Observador y la aplica al análisis de la IL. Según Santos Gargallo (1993), al adaptar esta teoría a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Tarone (*óp. cit.*):

“Sustituye el concepto de competencia por el de «capacidad» que, además de designar el conocimiento lingüístico que se refleja en las intuiciones gramaticales, incluye el conocimiento lingüístico que subyace a la totalidad del comportamiento lingüístico” (1993: 135).

La capacidad interlingüística se caracteriza por su heterogeneidad y, constituida por un *continuum* de estilos sucesivos, tiene como punto de partida

un 'estilo vernáculo' y como punto de llegada un 'estilo cuidado'. Este itinerario, santos Gargallo (1993: 135) lo recoge y lo esquematiza como sigue:

Estilo vernáculo Estilo 2 Estilo 3 Estilo n Estilo cuidado
--

El estilo vernáculo se manifiesta por un habla descuidada y espontánea que va mejorando hasta el estilo cuidado similar al habla de los nativos de la LE. Para los defensores de este postulado, el estilo vernáculo es el menos permeable, el que tiene más consistencia y el que contiene menos estructuras de la lengua materna. Por estos motivos, debe ser el área primaria donde enfocar las investigaciones.

Se considera que la IL es sistemática, es decir que puede ser descrita por medio de un conjunto de reglas, y presenta una estructura y una consistencia interna. El paradigma de capacidad continua pretende sacar los datos susceptibles de análisis de tareas como la lectura de listas de palabras, textos, conversaciones en diversas circunstancias, ejercicios gramaticales, etc. Estos datos dan cuenta de la variabilidad de la IL con mayor claridad.

### **3.2- El paradigma del conocimiento dual o modelo de adquisición/aprendizaje de Krashen**

En sus trabajos de 1981, 1982a, 1983 y 1985, Krashen recoge y desarrolla las dos hipótesis de la Didáctica de Lenguas Extranjeras sobre el proceso de interiorización del sistema de una LE. Por un lado, unos lingüistas creen que el proceso que permite interiorizar una LE se realiza de manera análoga a la adquisición de la LM, es decir que se interioriza la LE a través de la interacción directa con los nativos de dicha lengua; por otro lado, otros abogan que el proceso de interiorización de una LE es diferente del de la LM, particularmente, cuando el contacto con dicha lengua tiene lugar después de la pubertad.

Estas hipótesis, Krashen (1981, 1982a, 1983 y 1985) las recoge y, a partir de ellas, desarrolla su paradigma de la teoría del Conocimiento Dual que adopta un punto de vista psicolingüístico. Santos Gargallo (1993) afirma que, a través de este paradigma, este lingüista concibe:

“(...) la existencia de un sistema de conocimiento constituido por dos sistemas independientes: por un lado, el sistema de conocimiento implícito o conocimiento implícito del modo de producir locuciones; y por otro lado, el sistema de conocimiento metalingüístico o conocimiento acerca de la lengua que se está aprendiendo” (1993: 136).

En el desarrollo de sus postulados, Krashen (*op. cit.*) propone distinguir entre *adquisición* y *aprendizaje*; una distinción que argumenta a través de la *hipótesis de adquisición-aprendizaje*.

La adquisición (*acquisition*) se refiere a un proceso inconsciente característico de la interiorización natural del lenguaje, es decir, tiene lugar cuando el niño se encuentra en el proceso de asimilación de su lengua materna. Durante este proceso, se desarrollan de manera natural estrategias universales que conducen a la adquisición del sistema del adulto o a la apropiación de otra lengua. En este sentido, hablar de “adquisición” de una LE, sugiere que el proceso se realiza de la misma forma que el de la LM.

En cuanto al aprendizaje (*learning*), es el proceso consciente que determina la interiorización de la gramática de la lengua objeto, es decir, un proceso consciente de asimilación relacionado con una instrucción reglada y que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas. Esta concepción sugiere que el aprendizaje se realiza en relación con una lengua no materna y tiene lugar en un estado adulto. En este caso, el proceso de apropiación de la lengua meta no depende del desarrollo cognitivo como en el de la LM; tiene lugar particularmente después de la pubertad, como señalan Besse y Porquier (1991):

“Bien que l'apprentissage d'une langue étrangère, sauf avant la puberté, ne soit pas lié au développement cognitif comme pour la langue maternelle, cette notion de systèmes successifs parait de nature à rendre compte du développement des interlangues” (1991: 230).

El proceso de interiorización de una LE por un adulto es, entonces, necesariamente distinto del de la LM desarrollado por el niño e implica, por lo tanto, una actuación diferente, pues, para Krashen (1985: 38), el conocimiento aprendido nunca se puede convertir en conocimiento adquirido. Esta actuación del adulto, Krashen la explica a través de la hipótesis de auto-monitorización de su modelo del monitor. Esta hipótesis se refiere a la tarea de corrección y aprendizaje a partir de los errores y con los diferentes estilos que tienen los alumnos de reflexionar sobre el propio proceso de adquisición y de solicitar auxilio al docente que lo facilita. El objetivo es lograr que el alumno llegue a ser capaz de identificar aquellas situaciones en las cuales el resultado es una interpretación incoherente o incorrecta y analizar las razones del error. Dicho de otra manera, consiste en el control consciente de la propia producción, es una actividad de autocorrección que se puede realizar antes o después de escribir o de hablar.

Por otra parte, Krashen (1985) explica que en el proceso de aprendizaje de una LE, la progresión en el dominio del sistema se caracteriza por un orden gradual de dificultades, es decir, el aprendiz debe estar expuesto a un *input* ligeramente superior en dificultad al del conocimiento que ya posee. Este lingüista esquematiza esta idea como  $i+1$ . Entre el nivel del aprendiz ( $i$ ) y el que necesita para seguir la progresión ( $i+1$ ), existe un vacío que se llena con la información que se extrae del contexto de aprendizaje y con las experiencias del mundo que tiene previamente este individuo. Esta hipótesis del *input* se relaciona con un presunto orden en el cual naturalmente los seres humanos vamos incorporando la información gramatical en el proceso de aprendizaje. Es lo que Krashen (1985: 1) denomina *hipótesis del orden natural*.

A pesar de la progresión predeterminada del proceso de interiorización del sistema de una LE, el nivel de dominio de las reglas no es el mismo para todos los individuos que aprenden una lengua no nativa. Esta diferencia encuentra su explicación en la hipótesis del filtro afectivo según el cual el estado psicológico que determina la adquisición o el aprendizaje de una lengua no nativa, difiere de un individuo a otro. Así, factores como la edad, la emoción, la

motivación o la actitud del aprendiente son determinantes para favorecer o impedir el aprendizaje.

Por estos motivos, Krashen (*óp. cit.*) establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo y la sensación de que se está en condiciones de comenzar a producir. Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones y en la que el alumno no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado. Cuando el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el *input* inteligible que recibe y, por tanto, no se produce la adquisición. El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al *input*, se involucre y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta.

Este autor destaca también el desequilibrio que, a menudo, existe entre las intenciones comunicativas y las producciones del aprendiente, debido a la escasez de su conocimiento en la lengua meta. En este caso, se ve obligado a recurrir a las reglas de la LM:

“What can be concluded from the above is that the L1 may “substitute” for the acquired L2 as an utterance initiator when the performer has to produce in the target language but has not acquired enough of the L2 to do this” (1981: 67).

Krashen (*óp. cit.*), de un cierto modo, ve en la LM un obstáculo en el proceso de aprendizaje; actúa de manera regresiva en la interiorización de las reglas del nuevo sistema lingüístico bajo el conocido fenómeno de interferencia. Las interferencias se deben más a la ignorancia que a una inevitable transferencia de hábitos verbales de la LM a la nueva lengua. La falta de recursos suficientes en la LE para comunicar lleva al aprendiz hacer una regresión hacia las competencias que tiene en su LM.

Para el mismo autor, la regresión hacia la LM se debe fundamentalmente a que el aprendiz se ve obligado a hablar demasiado pronto en la LE mientras que debería permanecer en silencio durante los primeros pasos del contacto con la nueva lengua, o se ve obligado a realizar una tarea inapropiada como la traducción. Por eso, se encuentran más huellas de la LM en las producciones en

la LE al principio del aprendizaje que en las etapas posteriores. Krashen señala que la transferencia es más visible y más persistente en un contexto institucional de aprendizaje que en un medio de interacción natural.

### **3.3- De las gramáticas iniciales a la Gramática Universal (GU)**

La gramática inicial hace referencia a la gramática básica desde la que comienza el proceso de desarrollo de la IL, y que, según los primeros planteamientos de las investigaciones interlingüales, tiene como fundamento o punto de partida, las reglas simplificadas de la LM.

Sin embargo, en sus trabajos publicados en 1981 y 1983, Corder señala la existencia de una gramática básica universal que subyace al proceso de adquisición de las lenguas. Esta gramática se entiende como un conocimiento implícito del conjunto de reglas universales que constituyen, en parte, la capacidad lingüística innata del individuo.

En el proceso de desarrollo de su interlengua, el aprendiz recurre a esta gramática básica y la elabora en dirección de la lengua objeto de aprendizaje. Recurre a su capacidad lingüística innata – que constituye la primera etapa en el desarrollo lingüístico individual – para desarrollar su IL mediante la simplificación de las reglas gramaticales a su alcance. Por motivo de su cercanía a la gramática básica universal, las gramáticas iniciales de la IL presentan rasgos similares en todos los aprendices. Este lingüista destaca las siguientes características de la IL:

- Morfología simple o inexistente;
- Orden de palabras aleatorio;
- Sistema simple de los pronombres personales;
- Uso escaso o inexistente de partículas copulativas;
- Ausencia de artículos definidos o indefinidos;
- Relaciones sintácticas básicas expresadas mediante el orden de las palabras;
- Pobreza y polisemia del vocabulario.

Por otra parte, Selinker (1972: 209-239) establece una teoría psicolingüística del aprendizaje de las LE a partir de los procesos del mismo. Señala que la formación de la IL procede de la puesta en marcha de cinco procesos centrales que forman la estructura psicológica subyacente al aprendizaje:

- Transferencia lingüística de elementos de la LM;
- Generalización de las reglas y rasgos semánticos de la LE;
- Transferencia de instrucción. Se manifiesta en los casos en los que las producciones de los aprendices resultan de la metodología, de los manuales o del profesor;
- Estrategias de aprendizaje. Son técnicas utilizadas por el aprendiz para la memorización de determinados aspectos de la lengua meta con objeto de ser eficaz en la apropiación de dicha lengua.
- Estrategias de comunicación. Se refieren a procedimientos variados utilizados por el estudiante de una LE para compensar lagunas lexicales o gramaticales que puedan impedir la conversación en una determinada situación de comunicación.

Para Selinker (*óp. cit.*), la combinación de dos o varios de estos procesos facilitan la fosilización de determinados elementos característicos de la IL del estudiante. De este modo, el individuo mantiene elementos de las gramáticas iniciales de su IL en etapas posteriores en las que se haya apropiado de la lengua meta.

El acceso a la Gramática Universal remite a la fijación de los parámetros lingüísticos durante el proceso de apropiación de una lengua determinada, tanto por niños como por adultos, y gira en torno al modelo parametrizado de la gramática. Dicho modelo tiene un conjunto de principios o reglas universales que forman parte de la capacidad lingüística innata (Muñoz Licerias, 1992: 21).

En esta perspectiva, autores como Felix (1981), Krashen (1982b), Bley-Vroman (1989), coinciden en la idea de que, en la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica

del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por parte de adultos intervienen los sistemas generales de resolución de problemas.

Esta separación radical que recuerda la dicotomía adquisición/aprendizaje de Krashen (1977a), no parece admitir de manera alguna la posibilidad de que algunos aspectos del lenguaje adulto se adquieran a partir de los mecanismos del área específica del lenguaje o que el contexto en que se realiza el aprendizaje favorezca ese tipo de adquisición.

Importa precisar que no se trata de que este modelo no deja ninguna posibilidad de comunicación entre las dos formas (adquisición/aprendizaje) de proyectar el lenguaje, sino que establece que una es totalmente ajena a la adquisición de la LE o las lenguas no nativas por adultos.

Por su parte, Clashen y Muysken (1986: 93-119) defienden una posición similar señalando que la LM sustituye a la Gramática Universal (GU) porque pone a disposición del adulto los principios que ya se han fijado. Liceras (1992: 24) señala el problema de este planteamiento en el sentido de que si existe la posibilidad de que no todas las lenguas fijen todos los principios de la gramática universal, los adultos nunca podrán fijar principios de una LE que no se hayan fijado en su LM.

Sin embargo, según Muñoz Liceras, no son todos los investigadores que consideran que es imposible acceder directamente a la GU. En los trabajos de Adjémian y Muñoz Liceras (1984), se pone en tela de juicio la posibilidad de que la LM desempeñe un papel de mediador entre la GU y las normas de la lengua meta y que los adultos tengan la posibilidad de acceder directamente a la GU.

Según los planteamientos de estos investigadores, es cierto que la GU desempeña un papel importante en el aprendizaje de una LE. Al respecto, Muñoz Liceras (1991: 11-27) señala tres interpretaciones diferentes que son:

- a- El acceso indirecto a la GU. En este caso, la LM desempeña un papel de mediador en la fijación de los parámetros de la LE. En palabras de Muñoz Liceras (1991), según este planteamiento, el problema del periodo crítico de Lenneberg (1967) se produciría, probablemente, en



cuanto se hubiera proyectado la gramática de la LM, es decir, mucho antes de la pubertad.

- b- La inexistencia de acceso a la GU. Implica que la apropiación de una LE es el resultado de la intervención de facultades distintas de las que representan la GU. Así, la apropiación de la LE resulta del uso de los mecanismos de resolución de problemas o de aprendizaje de comportamientos no lingüísticos. Si bien, aplicada esta hipótesis a los adultos, es perfectamente compatible con la fijación del periodo crítico en la pubertad.
- c- El acceso directo a la GU. Esta interpretación descansa en el postulado según el que los datos de la LE se fijan como los de la LM, sin recurrir en absoluto a esta última. Se rechaza totalmente, por lo tanto, la idea de que exista un periodo crítico.

Para Muñoz Liceras (1992), la validez de cada una de estas interpretaciones depende de la personalidad del individuo y de los contextos en los que se realiza el aprendizaje. Pero no parece posible que la segunda pueda darse de forma radical (no acceso a la LM ni a la GU) pues la facultad del lenguaje parece ser muy diferente de las otras facultades.

La primera alternativa, el modelo de acceso indirecto a la GU, es el postulado que ha sido avalado por la mayoría de los investigadores. Pero ésta no debe confundirse con un modelo de adquisición de una LE basado en la transferencia (Cook, 1988, *apud*, Muñoz Liceras, 1992: 25). En el mismo sentido, Muñoz Liceras (1991) afirma:

“El modelo de acceso indirecto a la GU implica que la L1 es la realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, aun cuando el aprendiz utilice las opciones de la L1 en las primeras etapas de la IL” (1992: 25).

Esta concepción deja entrever que la LM, como capacidad cognitiva, desempeña un papel importante, e incluso, se presenta como un aspecto fundamental en el aprendizaje de las lenguas no nativas. De este modo, se reconoce que la LM es un substrato fundamental en el aprendizaje de una LE, aunque este modelo paramétrico de adquisición aplicado a la LE no se base en

la transferencia. Con esta perspectiva, se deja de lado el rechazo indiscriminado de la influencia de LM, con motivos de separarse de las teorías conductistas del aprendizaje que habían hecho de la transferencia la clave para explicar la IL. De este modo, la LM vuelve a ocupar un papel central en la teoría del aprendizaje de LE.

Por otra parte, las ideas expuestas anteriormente dejan entrever la gran importancia de los datos de la LE a la hora de comprobar la validez de las teorías de la gramática universal (GU), pues lo que parece obvio es que los principios de que se ocupa el modelo de la GU representan un aspecto clave del fenómeno de aprendizaje de LE.

En el cuadro siguiente, sintetizamos los aspectos característicos del modelo de investigación del Análisis de la Interlengua, según la propuesta de Santos Gargallo (1993).

<b>ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA (IL)</b>	
<b>CRONOLOGÍA</b>	1972 – 1993
<b>PRECURSOR</b>	L. Selinker (1969, 1972)
<b>FUNDAMENTO</b>	La consideración del lenguaje como sistema de comunicación, el rechazo a la psicología conductista y la adopción de la teoría de Lenneberg, permite restablecer el estudio empírico de la producción global del estudiante de una L2, con el objetivo de caracterizar el sistema lingüístico que emplea.
<b>CONCEPTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interlengua: sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, que media entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el sistema de la lengua meta (L2), cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el alumno adquiere. Es un sistema autónomo y estable en su variabilidad, que puede ser descrito mediante un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta.</li> <li>✓ Fossilización: fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante.</li> <li>✓ Estrategias de comunicación: fenómeno lingüístico resultado de planes conscientes que el estudiante</li> </ul>

	elabora para resolver un determinado problema de comunicación ante la carencia lingüística.
<b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Determinación del perfil del informante;</li> <li>b) Determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional);</li> <li>c) Diseño de la tarea más apropiada para cumplir los objetivos;</li> <li>d) Establecimiento de los criterios que van a tenerse en cuenta como causantes de la variabilidad de la interlengua;</li> <li>e) Análisis de los datos adoptando el criterio de los contextos obligatorios.</li> </ul>
<b>CRÍTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aparato teórico resbaladizo;</li> <li>b) Escasez de estudios empíricos.</li> </ul>
<b>ENSEÑANZA</b>	Enfoque humanístico.
<b>VALORACIÓN</b>	La hipótesis de la interlengua constituye la culminación de los estudios iniciados con los planteamientos contrastivos de R. Lado y C. Fries, y la superación de la metodología propuesta por el análisis de errores. Una mayor sistematización en relación al procedimiento metodológico y un mayor número de estudios empíricos podrán validar la hipótesis e iluminar el proceso de aprendizaje de una L2.

*Cuadro 1.10: Análisis de la Interlengua: modelo de investigación, (Santos Gargallo, 1993: 157).*

## **CAPÍTULO III: PROCESO DE DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE**

Todo tipo de aprendizaje conlleva la puesta en marcha de una serie de estrategias para facilitar la adquisición de lo que se pretende aprender. En esta perspectiva, dedicamos este capítulo a las estrategias que se desarrollan en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Nos referimos a los mecanismos y características de la actividad cognitiva de los aprendientes, y los postulados y orientaciones de la nueva didáctica de la contrastividad en la enseñanza/aprendizaje de las LE.

### **I- LA ACTIVIDAD COGNITIVA DEL ALUMNO**

Durante el proceso de aprendizaje de una LE, la actividad cognitiva del alumno se caracteriza por la puesta en marcha de una serie de estrategias: las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Así, en este apartado, intentaremos delimitar cada uno de estos conceptos, dando a continuación de la definición sus características determinantes.

#### **1- Las estrategias de aprendizaje de una LE**

##### **1.1- Definición del concepto**

Desde un punto de vista histórico, la referencia a las estrategias del aprendiz no es reciente, sin embargo, el origen de este concepto resulta

difícilmente localizable. Por una parte – si nos olvidamos de Carl von Clausewitz y el contexto militar – los psicólogos parecen apropiárselo a través de Fayol y Monteil (1994: 91) que lo atribuyen a Binet y su interés por las capacidades de “aprender a aprender”, interés que habría sido reactivado por la perspectiva metacognitiva desarrollada por Flavell en 1976. Por otra parte, los didácticos de lenguas extranjeras reivindican la paternidad del concepto, por lo menos, en lo que concierne a su uso en el campo de la Didáctica de la Lengua. Así, para O'Malley y Chamot (1990: 2), son los estudios didácticos – Stern (1975); Rubin (1975); Hosenfeld (1976, 1977); Naiman *et al*, (1978) – los que han anticipado, en los años 70, los resultados de los cognitivistas, poniendo de relieve que la competencia del individuo en el aprendizaje y el uso de las lenguas extranjeras debía su eficacia a modos particulares de tratar la información. Estas ideas provienen de sus investigaciones sobre lo que se podía aprender del “buen aprendiz”.

En palabras de Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 5), en la actualidad, y como consecuencia de la breve historia de las investigaciones empíricas llevadas a cabo sobre las estrategias de aprendizaje de una L2, no existe un acuerdo total sobre en qué realmente consisten y cómo deberían ser definidas.

Cyr (1996) concibe las estrategias de aprendizaje como:

“(...) un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible” (1996: 5).

Este autor entiende que las estrategias de aprendizaje pueden manifestarse de diversas formas, es decir, como simples técnicas o convertirse en mecanismos e incluso en comportamientos, dependiendo de la personalidad del aprendiz, de la frecuencia de utilización y de la eficacia que demuestren en la consecución de objetivos.

Para Tréville y Duquette (1996), el concepto de estrategias de aprendizaje se define como:

“(...) les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information” (1996 : 56).

Esta definición sugiere que el aprendizaje va más allá de la mera organización e integración sistemática de los conocimientos en la memoria a largo plazo; además de este aspecto, es necesario que el aprendiz desarrolle un conjunto de técnicas, estrategias que le permitan hacer uso de dichos conocimientos de manera funcional y eficiente.

Según Wenden y Rubin (1987, *apud* Dégache, 2000), que el concepto de estrategia se refiere:

“à tout type d’opérations, dispositions, plans, habitudes que l’apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenant font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage” (2000 :152).

Para estos autores, se trata, sobre todo, de distinguir las estrategias de las variables que puedan constituir circunstancias favorables al aprendizaje. Entre estas circunstancias, podemos mencionar:

- Las características psicológicas del aprendiz, por ejemplo, la tolerancia frente a la ambigüedad, la toma del riesgo, la dependencia del campo...
- El estilo social como el grado de sociabilidad, de extraversión, de empatía o la competencia social y las estrategias sociales que procedan;
- Las variables afectivas como la simpatía o la antipatía con respecto al docente, a la cultura, a los nativos, a los compañeros de clase o el estado de ánimo o los sentimientos que influyen en el individuo a la hora de desarrollar una determinada actividad del aprendizaje.

Las dos primeras de estas variables son constitutivas del aprendiente y, por ende, son estables mientras que la tercera depende de las circunstancias de la situación determinada de aprendizaje. Pero lo que distingue estas variables de las estrategias, es que no dependen del estudiante y, además, escapan a su control (Dégache, 2000:153).

Por otra parte, Fayol y Monteil (1994) definen las estrategias de aprendizaje como:

“(…) une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d’un but afin de rendre optimale la performance” (1994 : 93).

Para Degache (2000), esta definición, además de su precisión, abarca un factor relevante: la importancia de la elección de las estrategias por el aprendiente. Hablar de estrategia implica la existencia de la posibilidad de elección entre varios procedimientos.

## **1.2- Características y tipología de las estrategias de aprendizaje**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, en el estado actual de las investigaciones empíricas sobre las estrategias de aprendizaje de una LE, no existe un acuerdo total entre los autores a la hora de decir en qué realmente consisten dichas estrategias, cuántas son, cómo deberían ser definidas y clasificadas.

En palabras de Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 5-6), la mayoría de los autores que han tratado el tema – entre otros, Stern (1975), Bialystok (1978), Robin (1981), Faerch & Kasper (1983), O’Malley *et al.* (1985), Ellis (1985) – han distinguido la misma tipología de estrategias, pero difieren a la hora de clasificarlas debido a criterios de funcionalidad de las mismas. Dicha funcionalidad presenta dos distintas áreas principales: estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Estos autores recogen la idea de Faerch & Kasper (1983) que consideran las estrategias de aprendizaje de una LE como:

*“(…) un conjunto de procesos mediante los cuales el aprendiz descubre las reglas de L2 (pragmáticas, semánticas, sintácticas, fonológicas) y llega gradualmente a dominarlas desarrollando así el continuo de su interlengua, mientras que las estrategias para la comunicación se refieren a la forma en que los aprendices utilizan su sistema de interlengua en la interacción” (Roca, Valcárcel y Verdú, 1990: 6)*

Para estas autoras, esta distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación parece inapropiada, puesto que si se considera que el aprendizaje tiene lugar a través de la comunicación, o que la comunicación, el aprendizaje y

la instrucción interactúan e influyen mutuamente (Candlin, 1983:10), no es posible determinar con qué funcionalidad el alumno utiliza las estrategias de comunicación. Sin embargo, reconocen la evidencia de que el uso de éstas está determinado por las carencias del alumno a nivel de conocimientos, tanto de las destrezas receptivas como en las productivas, y por consiguiente, parece más apropiado incluirlas en las estrategias de aprendizaje bajo la denominación de estrategias de compensación.

Oxford (1990) atribuye a las estrategias de aprendizaje las siguientes características, que recogen Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 7):

- 1- Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa;
- 2- Estimulan a los alumnos a ser más autónomos;
- 3- Cambian el rol del profesor, que pasa de ser dirigista a colaborador del proceso de aprendizaje del alumno;
- 4- Se orientan a la solución de problemas;
- 5- Son acciones específicas tomadas por el aprendiz;
- 6- Implican muchos aspectos del aprendiz, no tan sólo el cognitivo;
- 7- Ayudan al aprendiz de forma directa o indirecta;
- 8- No son siempre observables;
- 9- A menudo, son procesos conscientes;
- 10- Pueden ser enseñadas;
- 11- Son flexibles;
- 12- Se ven influidas por una gran variedad de factores.

En lo que se refiere a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, la tipología que presentan los trabajos de Oxford (1990) constituye la más detallada y completa en el sentido en que recogen de algún modo, aunque en términos distintos, los aspectos que destacan los trabajos anteriores, y es recogida por Roca, Valcárcel y Verdú (1990).

Oxford (1990) distingue dos grandes grupos de estrategias: directas e indirectas. Las estrategias directas se refieren a la utilización que directamente hace el aprendiz de la LE y las operaciones mentales que conlleva dicha utilización; es decir, aquellas estrategias que utiliza el alumno para trabajar con



la lengua misma en una variedad de tareas y situaciones específicas. Las estrategias indirectas implican la gestión general del aprendizaje; en otras palabras, se refieren a aquellas que el alumno utiliza para la organización general de su aprendizaje.

**a- Las estrategias directas.** Se subdividen en tres grupos que tienen cada uno sus características:

- Estrategias de estimulación de memoria. Permiten al alumno recordar y recuperar la nueva información. En palabras de Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 8), dichas estrategias reflejan unos principios muy simples: poner asociaciones, revisar cíclicamente, etc. Sin embargo, para que se produzca aprendizaje, el estudiante ha de trabajar con materiales y actividades significativas para él. Mediante estas estrategias, el aprendiz llega a almacenar vocabulario para, más tarde, hacer uso de él cuando lo necesite en una situación concreta de comunicación.
- Estrategias cognitivas. Son esenciales en la apropiación de una nueva lengua, pues ayudan en la comprensión y producción de la misma. Se caracterizan por su variedad, pero dentro de esta variedad, se unifican por una función común: la manipulación o la transformación de la lengua meta por parte del alumno. En este sentido, las estrategias cognitivas son de una gran importancia para alcanzar una competencia lingüística. Abarcan los aspectos característicos que ayudan al aprendiz a saber utilizar recursos lingüísticos y no lingüísticos, esenciales tanto para la recepción como para la transmisión de significados. Son aspectos absolutamente necesarios para alcanzar una buena competencia comunicativa. La puesta en marcha de las estrategias cognitivas permiten al estudiante comprender cómo funciona la nueva lengua objeto de aprendizaje, y asimismo, avanzar de forma progresiva en sus estadios de interlengua.
- Estrategias de compensación. Intervienen a la hora de solucionar problemas de comunicación que surgen de la falta de conocimientos.

Capacitan, por ende, al alumno para utilizar la nueva lengua, tanto a nivel de comprensión como de producción, permitiéndole superar las limitaciones de su interlengua. Según Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 10), estas estrategias se agrupan en torno a las destrezas receptivas y a las productivas.

**b- Estrategias indirectas.** Al igual que las estrategias directas, Oxford (1990: 20-21) subdivide las indirectas en tres grupos, y cada uno de estos grupos abarca varios aspectos característicos.

- Estrategias metacognitivas. El aprendiz hace uso de estas estrategias para regular su propio conocimiento y aplicar, evaluar y controlar su proceso de aprendizaje. Para Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 10), “aprender estrategias vinculadas al propio control del aprendizaje significa adecuar los esfuerzos, descubrir los propósitos que inicialmente se habían planteado y reflexionar sobre los factores que inciden en el progreso en la tarea de aprendizaje”. Todos estos aspectos contribuyen a cernir el proceso de aprendizaje en general y permiten reforzar o modificar los objetivos propuestos y señalar otros nuevos de forma que el análisis que ha derivado de una actividad de aprendizaje sirva para construir otras con valor significativo en la siguiente situación (Hernández, 1989: 22).
- Estrategias afectivas. Contribuyen a reducir la ansiedad del alumno ante situaciones difíciles, lo que le anima a tomar riesgos, aunque esto le lleve a la producción de errores en su producción. Esta situación le hace tomar consciencia de que puede aprender de sus errores, y de esta forma, se desarrolla en él un sentimiento de autoconfianza, necesario para el progreso en los estadios de su interlengua. De este modo, se implica activamente en su proceso de aprendizaje, descubre sus propias limitaciones y pone en marcha técnicas para superarlas. Entonces, estas estrategias ayudan al aprendiz a tomar decisiones importantes que le permiten llevar a cabo un aprendizaje constructivista.

- Estrategias sociales. Facilitan al alumno la formulación de cuestiones en situaciones confusas. Así, aprende a formular hipótesis en la lengua meta y a hacer verificaciones de su propio aprendizaje. A través de estas estrategias, el alumno aprende a trabajar en grupo, intercambiando con otros, lo que aumenta su interacción y le permite aprender con ellos, al mismo tiempo que desarrolla una actitud comprensiva hacia los problemas de sus compañeros.

Por motivo de claridad y concisión, sintetizamos a continuación estos dos grandes grupos de estrategias (directas e indirectas), respectivamente en los cuadros *I.11* y *I.12*, según la clasificación de Oxford (1990: 18-21) y recogida por Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 25-46).

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>		
<b>I. ESTRATEGIAS DE ESTIMULACIÓN DE MEMORIA</b>	A. Creación de enlaces mentales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clasificar elementos lexicales en unidades significativas (agrupamientos).</li> <li>2. Asociar nueva información con conceptos aprendidos (asociaciones).</li> <li>3. Colocar palabras o frases nuevas en un contexto con el fin de recordar.</li> </ol>
	B. Asociar imágenes/ sonidos a palabras / expresiones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar imagen gráfica para crear asociaciones</li> <li>2. Utilizar mapas semánticos.</li> <li>3. Utilizar palabras clave para recordar empleando enlaces auditivos y visuales (similitudes en L1 y L2)</li> <li>4. Asociación de palabras por similitudes fonéticas.</li> </ol>
	C. Revisar cíclicamente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repasar de forma estructurada.</li> </ol>
	D. Empleo de acciones físicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar respuestas físicas.</li> <li>2. Utilizar técnicas mecánicas (mover, situar, escribir).</li> </ol>

<b>II. ESTRATEGIAS COGNITIVAS</b>	A. Practicar (controladamente)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repetir significativamente</li> <li>2. Practicar con sonidos formalmente</li> <li>3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos</li> <li>4. Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados</li> <li>5. Practicar “copiando” situaciones reales de comunicación</li> </ol>
	B. Recibir y transmitir mensajes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Captar la intención rápidamente</li> <li>2. Utilizar recursos para recibir y transmitir mensajes (lingüísticos o no-lingüísticos)</li> </ol>
	C. Analizar y razonar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar deductiva/ inductivamente</li> <li>2. Analizar expresiones por unidades</li> <li>3. Analizar contrastivamente</li> <li>4. Traducir</li> <li>5. Transferir</li> </ol>
	D. Estructuración del “input” y del “output”	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar notas</li> <li>2. Resumir</li> <li>3. Resaltar</li> </ol>
<b>III. ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN</b>	A. Inferir	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar indicios lingüísticos</li> <li>2. Utilizar indicios no-lingüísticos</li> </ol>
	B. Superar las limitaciones en la producción oral y escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calcos de L1</li> <li>2. Petición de ayuda (clarificación, repetición, etc.)</li> <li>3. Uso de gestos o mímica</li> <li>4. Evitar ciertos temas o expresiones en la conversación, e incluso abandonar la comunicación</li> <li>5. Planificar el discurso</li> <li>6. Investigación de palabras nuevas</li> <li>7. Paráfrasis o sinónimos</li> </ol>

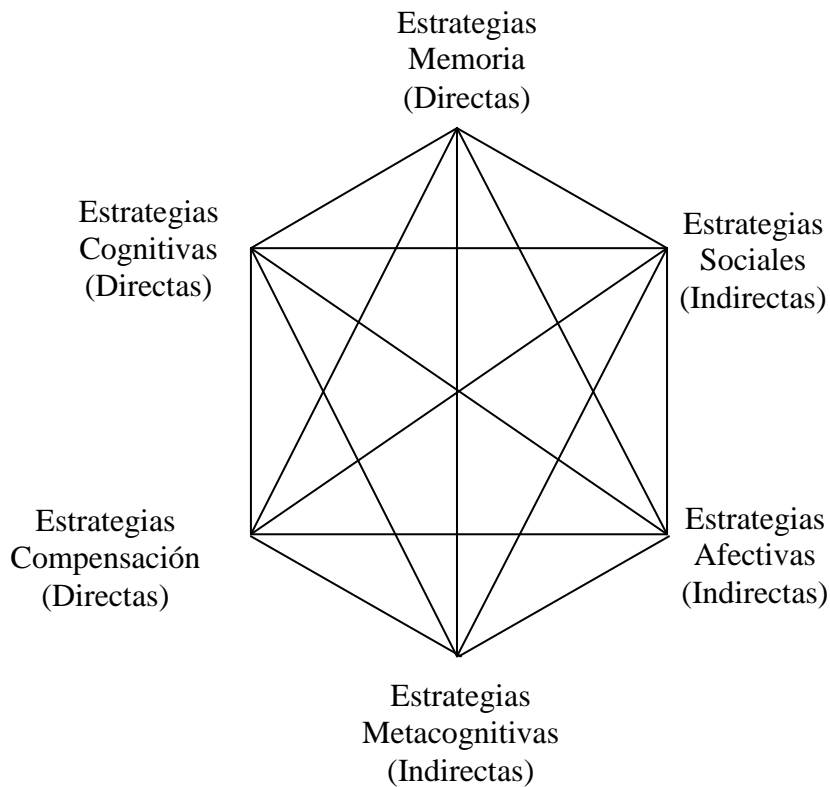
*Cuadro I.11: Las estrategias de aprendizaje “directas”, propuesta de Oxford (1990: 18-19), recogida por Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 8-10).*

<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>		
<b>I. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</b>	A. <i>Centrar su aprendizaje</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examinar los contenidos de aprendizaje y enlazar con conocimientos previos.</li> <li>2. Prestar atención.</li> <li>3. Retrasar la producción para concentrarse en la comprensión.</li> </ol>
	B. Planificar y organizar su aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubrir cómo se aprende una lengua.</li> <li>2. Organizarse.</li> <li>3. Fijarse objetivos a corto y a medio plazo.</li> <li>4. Identificar la finalidad de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar, escribir).</li> <li>5. Planificar la ejecución de una tarea lingüística.</li> <li>6. Buscar oportunidades para practicar la lengua.</li> </ol>
	C. Evaluar su aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autocorregirse.</li> <li>2. Autoevaluarse.</li> </ol>
<b>II. ESTRATEGIAS AFECTIVAS</b>	A. Reducir su ansiedad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar la relajación, la respiración profunda, la meditación.</li> <li>2. Utilizar la música.</li> <li>3. Utilizar la risa.</li> </ol>
	B. Aumentar la confianza en sí mismo, tomar riesgos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Felicitar.</li> <li>2. Correr riesgos.</li> <li>3. Recompensarse.</li> </ol>
	C. Describir sentimientos, actitudes y emociones en su propio aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar sus reacciones.</li> <li>2. Utilizar una lista de control.</li> <li>3. Llevar un diario de aprendizaje.</li> <li>4. Compartir sentimientos y dificultades de aprendizaje.</li> </ol>
<b>III. ESTRATEGIAS SOCIALES</b>	A. Preguntar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir aclaraciones, repeticiones, ejemplos.</li> <li>2. Solicitar correcciones.</li> </ol>
	B. Cooperar con	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperar con los compañeros.</li> </ol>

	los demás	2. Cooperar con quienes demuestran un nivel avanzado en el uso de la LE.
	C. Empatizar con los demás	1. Desarrollar la comprensión cultural. 2. Tomar conciencia de las ideas y de los sentimientos de los demás.

*Cuadro 1.12: Las estrategias de aprendizaje “directas”, propuesta de Oxford (1990: 20-21), recogida por Roca, Valcárcel y Verdú (1990: 10-11).*

La tipología de estrategias que ofrecen Oxford (1990) y Roca, Valcárcel y Verdú (1990) no implica que las estrategias de aprendizaje sean independientes las unas de las otras, al contrario, emanan del mismo proceso de aprendizaje que se puede considerar como entramado de operaciones cognitivas y metacognitivas que, a su vez, están sujetas a iniciativas de orden socioafectivo. Por este motivo, no están claros los límites que separan las estrategias entre sí. En la *figura 1.4*, reproducimos la representación gráfica que hacen Roca, Valcárcel y Verdú (1990) respecto a la interrelación entre estas estrategias.



*Figura 1.4: Interrelación entre estrategias directas e indirectas (Roca, Valcárcel y Verdú, 1990: 7)*

### **1.3- El papel de la LM en las estrategias de aprendizaje de una LE**

La LM desempeña un papel importante en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de una LE. Dicho papel se pone de relieve al analizar algunas de sus formas de uso. No obstante, resulta difícil explicitarlo por la estrecha interrelación entre las estrategias. Esta dificultad se debe también a la naturaleza cognitiva y socioafectiva de las estrategias de aprendizaje, naturaleza tan compleja como la realidad cognitiva del individuo.

Un modo de utilizar la LM en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje es a través de la traducción. Llevar a cabo una tarea de traducción implica poner en juego todo un conjunto de estrategias. Así, para la comprensión del texto a traducir, el alumno ha de analizar las estructuras en unidades o en conjunto, haciendo un análisis contrastivo entre las estructuras de su LM y las de la LE. Esta operación le ayuda a interpretar correctamente lo que

en el texto se dice. Con razón, citando a Seleskovitch (1986), Ladrón de Cegama (1989: 131) señala que toda traducción es en definitiva una interpretación. En este sentido, el análisis y la interpretación se relacionan con las estrategias cognitivas (*directas*).

Los ejercicios de traducción implican también el uso del diccionario bilingüe. Éste ayuda al alumno en la interpretación de las abreviaturas morfosintácticas en LM y LE, la búsqueda de significados, acepciones y sinónimos. Le permite descubrir nuevas palabras en sus contextos y sus correspondencias monosémicas y polisémicas en las dos lenguas. De este modo, el aprendiz amplía su repertorio léxico para hacer uso de ello en una situación concreta de comunicación en la lengua meta.

Asimismo, el almacenamiento de vocabulario de la LE se puede llevar a cabo mediante el uso de la LM. Consiste en colocar los equivalentes de palabras clave de la LE en estructuras de la LM con objeto de recordarlas mediante la repetición de dichas estructuras. Como ejemplo en este caso, nos basamos en una de las estrategias que desarrollamos a través del uso de la LM en las primeras fases de nuestro proceso de aprendizaje. Para retener todas las palabras de género femenino terminadas en “-or” en español, hemos construido una frase con dichas palabras clave traducidas al francés:

*Le labeur de la sœur est de remplir la fleur du chou-fleur.*

En esta frase, basta con sustituir la desinencia “-eur” de las palabras en francés por “-or” para encontrar las palabras del español que hacen la excepción en la formación del género masculino en esta categoría. Pasando esta frase clave al español, tenemos lo siguiente:

*La labor de la sor es rellenar la flor de la coliflor.*

De este modo, la LM se utiliza como técnica de memorización al asociar palabras clave de la LE con otras de la LM.

Otro uso de la LM es mediante la estrategia de formulación de preguntas de clarificación. Ésta se relaciona con la de utilización de fuentes de referencia,



y ambas permiten al aprendiz dirigirse al profesor para solicitar aclaración o confirmación respecto a una unidad que domina en la LM pero que no conoce o supone conocer en la LE. Asimismo, puede consultar obras de referencia.

En muchos casos, los aprendices basan su comprensión y producción de significado de las palabras o estructuras de la LE en la LM para compensar las limitaciones de su interlengua. Esta operación se desarrolla por inferencia para descubrir significados desconocidos o no comprendidos con claridad, apoyándose en el contexto inmediato y en su propio conocimiento del mundo en su LM. Puede hacer uso de indicios tanto lingüísticos como no-lingüísticos.

Todas estas estrategias que se desarrollan a partir del uso de la LM contribuyen en el desarrollo de la competencia comunicativa en la cual se ponen en marcha las llamadas estrategias de comunicación, y que Oxford (1990) denomina *competencia de compensación*.

## **2- Las estrategias de comunicación**

El concepto de estrategia de comunicación fue propuesta por Selinker en 1972, en su intento de descripción de los procesos subyacentes al aprendizaje de una lengua. Pero el primero en llevar a cabo una investigación sistemática en este sentido fue Varadi (1973).

El concepto de Selinker (1972) se fundamenta en el ámbito de la teoría de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, que se concibe como un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para comunicarse de manera eficiente en la lengua objeto de aprendizaje.

En este sentido, desde los años 80 del siglo XX, se han llevado a cabo estudios rigurosos y pormenorizados para proporcionar al aprendiente todas las herramientas necesarias para que adquiriera las destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse eficazmente en una situación concreta de comunicación, haciendo progresar de esta forma el proceso de aprendizaje en que está inmerso.

En este apartado dedicado a las estrategias de comunicación, se define dicho concepto según los aspectos que en él subyacen. Asimismo, se analizan sus formas de manifestación dentro del marco de las clasificaciones propuestas por los investigadores. Por último, se analiza el papel que desempeña la LM del individuo en el desarrollo de dichas estrategias.

## **2.1- Definición y delimitación del concepto**

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, las estrategias de comunicación se refieren a “todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta”.

Por su parte, Faerch y Kasper (1983) apuntan:

“Las estrategias de comunicación son potencialmente planes conscientes para resolver lo que constituye un problema para el estudiante que está intentando alcanzar sus objetivos comunicativos” (1983: 36).

En palabras de Santos Gargallo (1993: 142), otros lingüistas y pedagogos del lenguaje – entre otros Galván y Campbell (1979), Canale y Swain (1980), Corder (1978), Tarone, Cohen y Dumas (1983), Váradi (1983), Bialystok (1990) – han presentado definiciones que difieren, aunque mínimamente, de la de Faerch y Kasper (1983). Sin embargo, Santos Gargallo (1993) considera que la definición de estos últimos autores es la que más claridad y exactitud ofrece respecto al concepto de estrategias de comunicación.

Por su definición, Bialystok (1990: 35) concibe las estrategias de comunicación como técnicas que utiliza el alumno para superar obstáculos de comunicación “by providing the speaker with an alternative form of expression for the intended meaning”.

Comentando la definición de Canale y Swain (1980), Santos Gargallo (1993: 142) señala que estos dos autores destacan el hecho de que el aprendiz

emplea las estrategias de comunicación con el fin de compensar algunas carencias en su sistema lingüístico mediante formas alternativas al usar lo que ya conoce para transmitir el mensaje. Según la misma autora, “se puede objetar que si se trata de buscar formas alternativas a un conocimiento previo, y aceptamos la existencia de este conocimiento, no tiene sentido pensar en un problema que se ha de resolver, porque al haber un conocimiento, el problema no tiene cabida”.

Por su parte, Santos Gargallo (1993) considera que:

“(…) las estrategias de comunicación son procesos cognitivos desarrollados por el estudiante que intenta comunicarse en la lengua en cuyo aprendizaje se halla inmerso, procesos que pretenden resolver carencias de su competencia en esa lengua con el propósito único de transmitir un significado de forma satisfactoria” (1993: 143).

Esta definición parece más completa que las anteriores porque hace resaltar los aspectos fundamentales que permiten la categorización de las estrategias de comunicación y el análisis de las mismas.

## **2.2- Diferentes tipos de estrategias de comunicación**

En las dos últimas décadas, varios autores han llevado a cabo muchos estudios en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras con el fin de determinar todos los tipos de problemas que encuentran los alumnos en una situación de comunicación y las estrategias adecuadas para solucionarlos. Estas investigaciones han permitido relacionar problemas y estrategias correspondientes, dando lugar a varias propuestas de taxonomía de las estrategias de comunicación. En las líneas que siguen, nos apoyaremos en los trabajos de Faerch y Kasper (1983), y que recoge Santos Gargallo (1993).

Faerch y Kasper (1983) ofrecen como criterio de clasificación de las estrategias de comunicación las diferentes actitudes que adopta el aprendiz cuando se enfrenta a un determinado problema de comunicación. Distinguen dos actitudes fundamentales:

- a- Actitud positiva.** En este caso, el alumno se enfrenta directamente al problema debido a la carencia de su sistema lingüístico que, a su vez, acarrea una insuficiencia comunicativa. Por consiguiente, recurre a unas estrategias alternativas para alcanzar el objetivo y satisfacer la situación de comunicación.
- b- Actitud negativa.** Consiste en interrumpir la comunicación, fracasando de este modo en la consecución de su objetivo, debido a la carencia que detecta en su competencia lingüística y comunicativa. En este caso, evita usar vocabulario o estructuras sobre cuyo conocimiento no tiene plena confianza.

Santos Gargallo (1993) presenta los diferentes tipos de estrategias de comunicación como aparece en la figura 1.5.

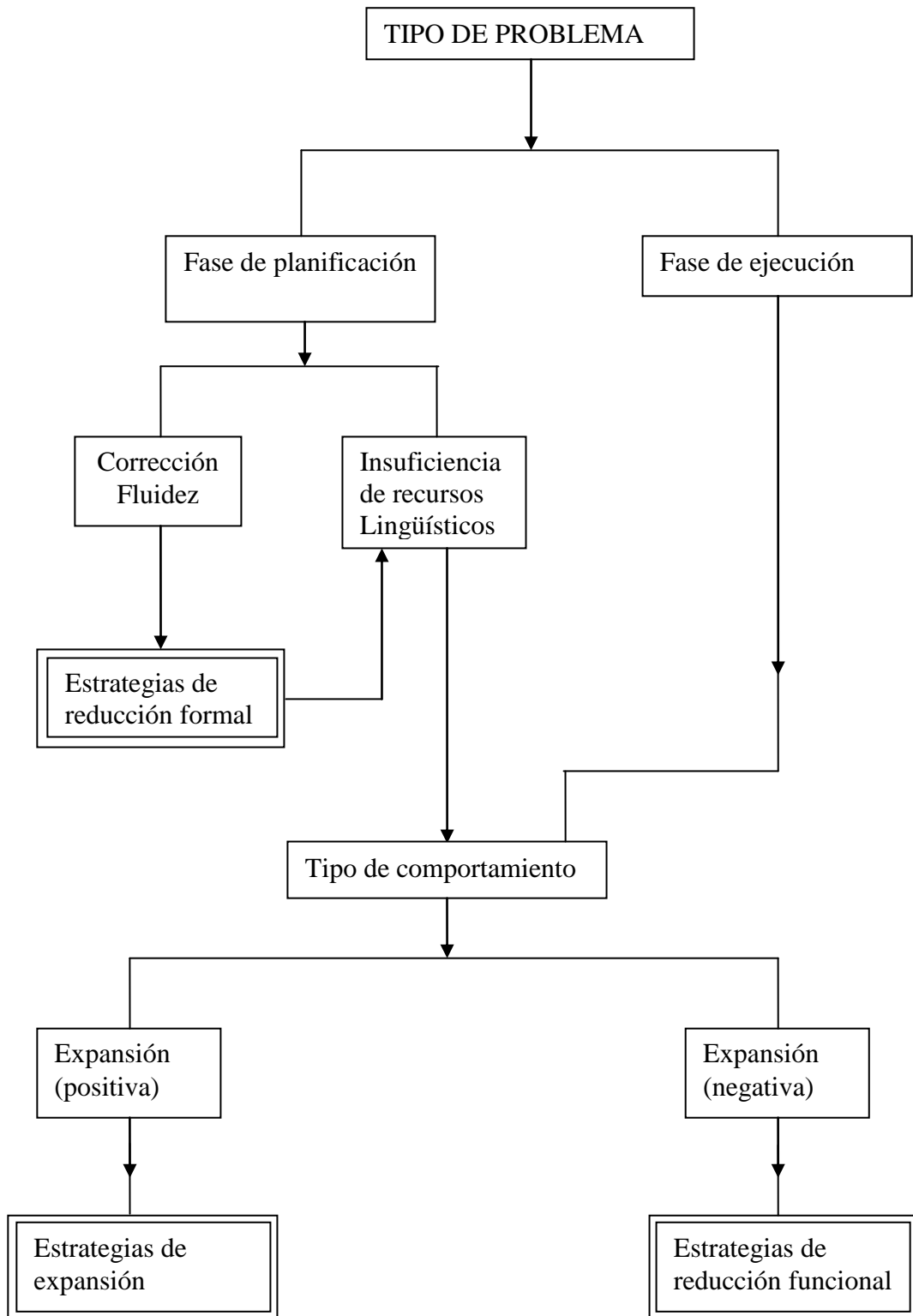


Figura 1.5: Tipos de estrategias de comunicación (Santos Gargallo, 1993: 144).

Esta figura pone de relieve la estrecha relación existente entre el problema, el comportamiento que adopta el estudiante y el tipo de estrategia que desarrolla para solucionarlo. Sin embargo, Santos Gargallo (1993) señala la diversidad de soluciones para resolver los problemas. Al respecto, apunta:

“Las soluciones a los problemas son de muy diferente tipo y el uso de las mismas denota la idiosincrasia propia de la interlengua de cada estudiante. De acuerdo con la diferente actitud adoptada ante el problema, tendremos dos grandes grupos de estrategias: a) estrategias de reducción (actitud negativa que se concreta en un cambio de los objetivos comunicativos); b) estrategias de expansión (actitud positiva que se concreta en el desarrollo de un plan alternativo para conseguir el objetivo comunicativo)” (1993: 144).

Faerch y Kasper (1983) y Santos Gargallo (1993) concuerdan en que, frente a un problema, la actitud que adopta el alumno y la naturaleza del problema son determinantes en la elección de una u otra estrategia para solucionarlo. Estos autores destacan la siguiente tipología de estrategias de comunicación:

- A) Estrategias de reducción. Se subdividen en dos subcategorías: A1) estrategias de reducción formal, y A2) estrategias de reducción funcional. Esta última se caracteriza por tres aspectos característicos: evitar el tema, abandono del mensaje y sustitución semántica.
- B) Estrategias de logro de éxito. Este grupo se compone de dos subcategorías. La primera, B1), se refiere a las estrategias de comprensión que incluyen cinco tipos de estrategias: cambio de código, transferencia interlingüística, transferencia intralingüística, estrategias basadas en la interlengua (generalización, paráfrasis, acuñación de un vocablo, reestructuración), estrategias de cooperación y estrategias no lingüísticas; la segunda subcategoría de este grupo, B2), se compone por las estrategias de recuperación.

Esta clasificación pone de relieve la mayoría de los aspectos fundamentales que integran el campo de las estrategias que desarrolla el alumno en una determinada situación de comunicación. A continuación, analizamos cada uno de estos grupos y los aspectos que incluyen.

**A) Estrategias de reducción.** Incluyen:

**A1) Las estrategias de reducción formal.** Se relacionan con la resolución de problemas planteados en la fase de planificación. En esta fase, los problemas suelen resultar de la insuficiencia de material lingüístico y del deseo de desarrollar una comunicación de manera eficiente a través de un discurso fluido en la lengua meta. En este caso, el alumno adopta la actitud que le permite evitar la producción de estructuras incorrectas y hace, por consiguiente, uso de un vocabulario insuficientemente automatizado, de estructuras y vocablos cuyo conocimiento y uso domina, optando de este modo por el uso de un sistema lingüístico reducido.

Para Santos Gargallo (1993), esta actitud del estudiante radica en el deseo de evitar errores, usar la lengua meta con fluidez y lograr, de este modo, su objetivo comunicativo. En esta perspectiva, producirá instancias correctas o no, formal o gramaticalmente, dependiendo de su elección:

“Al intentar evitar los errores, el estudiante asume que la corrección es un requisito *a priori* para obtener el éxito en la comunicación, y así producirá instancias correctas desde el punto de vista formal. Pero si lo que pretende es aumentar su fluidez, el estudiante, libre de las limitaciones que impone la gramática, producirá instancias apropiadas desde el punto de vista comunicativo, pero agramaticales” (1993:145).

Esta cita deja entrever que la IL del aprendiz, en todas sus áreas, es susceptible de reducción formal, tanto a nivel léxico como gramatical. La importancia de las implicaciones que resultan de esta reducción está determinada por el área afectada.

**A2) Estrategias de reducción funcional.** Se utilizan para solucionar un problema planteado en la fase de ejecución. En este caso, el alumno adopta una actitud negativa que consiste en cambiar el objetivo comunicativo, evitando así las estructuras o vocablos problemáticos. La reducción funcional se manifiesta de dos formas: puede ser global, afectando a los objetivos globales, o puede ser local, y este último aspecto afecta sólo a uno o varios objetivos locales. Se caracteriza por su susceptibilidad de afectar a cualquiera de los tres elementos

constituyentes del objetivo comunicativo: actividad, modo o contenido proposicional.

En una situación concreta de comunicación, la reducción funcional – que afecta al contenido proposicional del mensaje – se articula en torno a tres tipos de estrategias:

- Evitar el tema. Debido a sus carencias lingüísticas, el alumno evita los objetivos previamente establecidos.
- Abandono del mensaje. Consiste en abandonar la comunicación iniciada en un tema, cortando el mensaje abruptamente por falta de recursos lingüísticos para mantener la comunicación de manera satisfactoria.
- Sustitución semántica. En esta operación, el alumno sustituye la palabra específica y apropiada, pero que desconoce, por un sinónimo pero más general, lo que da al mensaje un carácter vago.

**B) Estrategias de logro de éxito.** Se refieren a las estrategias que se desarrollan para resolver problemas en la fase de ejecución, ampliando las fuentes de comunicación. Según Santos Gargallo (1993:147), los problemas que encuentra el estudiante en este caso tienen lugar en todos los niveles lingüísticos y afectan al discurso de los estudiantes de todos los niveles, y a veces, en mayor grado a los más avanzados. Las estrategias de logro de éxito se componen de dos grupos de estrategias:

**B1) Estrategias de compensación.** Se refieren a un conjunto de estrategias que el estudiante pone en marcha en la fase de ejecución al enfrentarse a una insuficiencia de recursos lingüísticos en una situación concreta de comunicación:

- Cambio de código. Consiste en una transferencia no elaborada de la lengua materna del estudiante. Se manifiesta por el recurso directo, de parte del estudiante, a su lengua materna, o a cualquier otra lengua conocida total o parcialmente, para evitar la interrupción de la comunicación. Pinilla Gómez (2004: 441) se refiere a esta estrategia



en términos de “recurso a la lengua materna”. Cuando se trata de una sola palabra, se puede hablar de préstamo.

- Transferencia interlingüística. El estudiante hace una combinación de las características lingüísticas entre la interlengua (IL) y la LM. Puede afectar a todos los niveles lingüísticos.
- Estrategias basadas en la interlengua. El estudiante dispone de varias posibilidades para hacer frente a los problemas, basándose en su IL. Se suelen distinguir cuatro posibilidades. Primero, la perífrasis: el estudiante pone en marcha una reestructuración lingüística que constituye un plan alternativo para referirse a una palabra desconocida. Se puede realizar por aproximaciones o descripciones. Segundo, la generalización: en este caso, para solucionar el problema, el estudiante rellena los espacios de su discurso con palabras de la IL que, normalmente, no usaría en estos contextos. Tercero, la acuñación de un vocablo nuevo: consiste en crear nuevas palabras en la IL. Cuarto, la reestructuración: frente a su imposibilidad de llevar a cabo una reducción local que ya ha empezado, el estudiante intenta resolver su problema con otra alternativa.
- Estrategias de cooperación. Intervienen en el desarrollo del aspecto interactivo de actos de comunicación. Se refiere a un acuerdo entre dos interlocutores en la negociación de un significado.
- Estrategias no-lingüísticas. En palabras de Pinilla Gómez (2004: 442), consiste en el paso del código verbal al código no-verbal (mímica o gestos). Esta autora se refiere a estas estrategias mediante la denominación de “recursos no verbales”.

**B2) Estrategias de recuperación.** Se constituyen con aquellas estrategias que el estudiante pone en marcha para recuperar palabras que están en su IL; lo hace esperando que el término problemático aparezca, apelando a la similitud formal, recuperándola mediante otras lenguas, etc.

En una situación concreta de comunicación, el aprendiz de una LE recurre a una o varias estrategias de comunicación para solucionar los

problemas a los que se enfrenta tanto a nivel de la fase de planificación como en la fase de ejecución, lo que le permite mantener satisfactoriamente la comunicación.

Para Santos Gargallo (1993: 148), las estrategias de comunicación contribuyen a la formación de hipótesis y en la fase de ejecución, a la automatización del material lingüístico. Desempeñan un papel imprescindible y un efecto potencial en el aprendizaje de LE. Están gobernadas por una actitud de expansión más que por una actitud de reducción. En el desarrollo de estas estrategias, la LM no deja de tener un papel importante.

### **2.3- El papel de la LM en las estrategias de comunicación en una LE**

El papel de la lengua materna en el desarrollo de las estrategias de comunicación que los aprendices de una LE ponen en marcha para solventar problemas en una situación concreta de comunicación se pone de relieve a través de varias estrategias. Nos referimos a la transferencia interlingüística, la acuñación de un vocablo nuevo o acuñaciones léxicas, el cambio de código o alternancia de una lengua a otra, el recurso a la lengua materna, los préstamos y los calcos.

La intervención estratégica de la LM en la comunicación en la LE se manifiesta en la fase de ejecución. Una de sus manifestaciones concretas es la estrategia de transferencia interlingüística en la que el aprendiz combina las reglas que rigen la formación de palabras o estructuras en su LM con las de la LE.

En el caso de las acuñaciones léxicas, como hemos podido comprobar, el aprendiz de una LE soluciona el problema que plantea sus carencias creando nuevas palabras a partir de su LM. Asimismo, la LM contribuye al desarrollo de las estrategias a través del cambio de código, es decir, pasando de la LE a la LM durante la comunicación.

El papel de la LM en este ámbito se pone más de relieve a través de lo que se conoce por la denominación general de préstamo. El préstamo, definido por García Yebra (1989:333) como “la palabra que una lengua toma de otra sin traducirla”, se aplica a distintos niveles lingüísticos: fonemas, morfemas, lexemas, funciones, significados e incluso estructuras.

Para Cannon (1992: 134), quien ofrece una definición bastante completa del concepto, el préstamo se refiere a la transferencia de un lenguaje a otro de elementos lingüísticos (formas, sonidos e incluso estructuras gramaticales), generalmente con una forma alterada y a veces total o parcialmente traducidos.

Capuz (1998) señala que la polisemia del término préstamo radica en su concepción, sea como un elemento – que a su vez puede ser sólo léxico o también de otro tipo – sea como un proceso, y la elección entre una visión u otra se determina generalmente por los propósitos u orientación lingüística del autor. En este sentido, este autor destaca la falta de claridad de las lenguas románicas a la hora de reflexionar sobre el término préstamo.

A diferencia de las lenguas germánicas, las lenguas románicas presentan un único término para referirse a ambas ideas, lo cual conduce a incómodas ambigüedades. Al respecto, Deroy (1980) señala que:

“Le terme *emprunt* mérite quelques commentaires. D’abord, il est employé avec deux sens bien distincts: <<action d’emprunter>> et chose <<empruntée>>. La même confusion un peu gênante existe en italien pour *prestito* et *imprestito*. En revanche, l’allemand présente deux mots différents pour les deux notions: d’une part *Entlehnung*, de l’autre *Lehnwort* et *Lehngut*. Il en va de même pour l’anglais qui distingue *loan* de *borrowing* et *borrowed word*. Il ya sûrement ici un avantage de clarté” (1980: 18-21).

En el ámbito español, sin embargo, no existe esta dualidad terminológica referente al préstamo, pues, el concepto de préstamo va dirigido generalmente a vocablos o expresiones de otras lenguas que se han integrado en la LM de una determinada comunidad de habla, tras un proceso de adaptación fonológica, morfológica, etc.

Señalemos que dentro del concepto de préstamo, aparece la noción de calco. Capuz (1998: 55) hace una distinción entre ambas nociones refiriéndose al préstamo – en un sentido restringido – como la “transferencia integral de un elemento léxico extranjero”, mientras que concibe el calco como una noción que implica la idea de “traducción” y “sustitución de morfemas”.

Como hemos podido comprobar, aunque de manera no exhaustiva, la LM desempeña un papel importante en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y, por consiguiente, en la DLE. Con razón, ha ocupado y sigue ocupando un lugar central en los estudios que se llevan a cabo en el campo de la didáctica de la contrastividad en las LE.

## **II- LA NUEVA DIDÁCTICA DE LA CONTRASTIVIDAD EN LAS LE**

En el ámbito de las ciencias humanas, estas últimas décadas han estado dominadas por las teorías cognitivas y constituyen una de las aportaciones más importantes en todos los campos del estudio del lenguaje. Los estudios abundan sobre el origen y representación de los conocimientos abriendo un campo interdisciplinar. En este campo, colaboran la lingüística, la psicología, la filosofía del lenguaje y la inteligencia artificial (Sánchez Lobato *et al.*, 2002: 5).

En esta nueva perspectiva, el lenguaje es el objeto de estudio de la lingüística y de la psicología cognitiva y constituye la base común de reflexión. Por consiguiente, a finales de los años 60 y al principio de los 70 del siglo XX, varios autores empiezan a cuestionarse en el ámbito de la Didáctica de Lenguas Extranjeras algunos de los principios en los que se fundamentan los métodos estructuralistas de enseñanza de LE. Estos planteamientos se hacen, sobre todo, bajo la influencia de algunas teorías: las teorías psicolingüísticas respecto al concepto de lengua como expresión del pensamiento con Chomsky (1965), las teorías sociolingüísticas referente al concepto de comunicación y de

competencia comunicativa con autores como Hymes (1972), Widdowson (1978) y las teorías cognitivas con investigadores como Vygotsky (1962), Piaget (1967), Neisser (1967), Bruner (1975).

Todas estas teorías van a tener un eco en el campo de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE) y asentar los principios de un conjunto de opciones teórico-prácticos. A partir de este momento, sitúan al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Estos planteamientos teóricos se denominan Corriente Cognitiva, y pretenden movilizar el potencial cognitivo y comunicativo del aprendiz a partir de actividades que fomentan la interacción en la lengua meta. Desde esta perspectiva, se promueve la observación, el análisis y la reflexión de los aspectos que rigen el funcionamiento del sistema lingüístico y de los procedimientos que facilitan su aprendizaje. Los vínculos entre representaciones del lenguaje y representaciones mentales del individuo pasan a ser el objeto central de los estudios sobre enunciación y cognición; por consiguiente, la semántica cognitiva se convierte en el principal eje de investigación movida por el cuestionamiento sobre la construcción de la referencia a partir de palabras, oraciones y textos (Sánchez Lobato *et al.*, 2002: 5).

Observando el proceso de aprendizaje desde la perspectiva cognitiva, se concibe como la adquisición de conocimientos nuevos, adquisición determinada por los conocimientos previos del individuo que aprende.

De todas formas, la corriente cognitiva se refiere a la actividad mental del individuo que se caracteriza por su rasgo de estructuración. El individuo está dotado de un sistema cognitivo que tiene su organización propia y su actividad mental se manifiesta en el marco del tratamiento de la información o del material presentado según los esquemas del propio sistema cognitivo que son susceptibles de aplicarse para su tratamiento. Con razón, Galisson (1980) apunta que:

*“L’approche cognitive ou structurante pose en principe que l’apprentissage d’une compétence communicative étrangère relève de l’auto-structuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste, pour l’apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi*

*par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement (...)*" (1980: 40).

Se puede decir que la influencia de las teorías cognitivas ha sido relevante en la elaboración y la aplicación de los modelos de enseñanza/aprendizaje que se está llevando a cabo en el campo de la DLE.

## **1- El enfoque comunicativo y la psicología cognitiva**

Las teorías cognitivas y los estudios llevados a cabo en este ámbito inciden de manera significativa en la DLE, obligando a los especialistas a crear otros puentes entre lengua, aprendizaje y enseñanza. Esta nueva perspectiva, que establece una relación entre didáctica y enseñanza/aprendizaje de lenguas, lleva a los investigadores a privilegiar, entre otros estudios, el de la competencia comunicativa de los aprendices para desenvolverse socialmente usando la lengua meta. Esta nueva perspectiva da lugar al Enfoque Comunicativo para la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Con la influencia de la psicología cognitiva, el enfoque comunicativo se asigna como objetivo que el aprendiz adquiriera una competencia comunicativa eficiente y, por ende, se centra en el individuo que aprende y su actividad mental, contrariamente a los métodos tradicional y estructuralista que se centraban en la LE como sistema.

Una de las aportaciones de la psicología cognitiva a la DLE es, por consiguiente, hacer tomar conciencia de que no se puede hablar de aprendizaje si el actor principal es diferente del individuo que aprende. En este sentido, Germain (1993) afirma que:

*"L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même"* (1993: 204-205).

Considerar al individuo como actor principal del aprendizaje de una LE implica el reconocimiento del bagaje intelectual que posee respecto al conocimiento del mundo y, sobre todo, de su LM. En este sentido, la psicología cognitiva y el Enfoque Comunicativo no descartan el recurso a la LM en el proceso de apropiación de una nueva lengua. El conocimiento del mundo y las experiencias individuales del alumno desempeñan un papel importante en la labor de comprensión de las estructuras de la LE y de producción del discurso en la misma. Por esta razón, algunos defensores del Enfoque Comunicativo consideran que no se debe excluir sistemáticamente el recurso ocasional a la LM en el aula si la finalidad de este uso es facilitar la comprensión de un aspecto del proceso de aprendizaje. En este sentido, Tagliante (1994) aboga:

“Pourquoi imposer une approche terroriste de la langue étrangère? Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations en Langue 1 de ce qu'il a subodoré en langue 2, pourquoi l'en priver? Le recours systématique à la traduction est sans doute à proscrire, mais l'utilisation occasionnelle de la langue 1, si elle permet de débloquent une situation, ne doit pas être bannie” (1994: 40).

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la corriente cognitiva, a través de las aportaciones de la psicología cognitiva, ha acuñado el enfoque comunicativo y participado en su desarrollo. Las concepciones cognitivas de este enfoque han llevado no sólo a la elaboración de unos principios metodológicos enfocados en la actividad mental del individuo que aprende, sino también a poner la experiencia individual y la LM de dicho individuo al servicio de la adquisición de la competencia comunicativa en la LE que aprende.

## **2- La competencia comunicativa en una lengua**

El concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Gumperz y D. Hymes en su trabajo *The ethnography of communication*<sup>12</sup> tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática

---

<sup>12</sup>Gumpertz, J.J. Y Hymes, D. (EDS.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

generativa. Recibió también la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística. Este concepto, que tiene un carácter interdisciplinar, se refiere a “la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos que regulen el sentido de las interacciones comunicativas” (Lomas y Osoro, 1993: 95).

Para Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, cuándo y cómo. Esta concepción de la competencia comunicativa implica, pues, todo aquello que una persona necesita para comportarse de manera eficaz y adecuada en situaciones de comunicación en una determinada comunidad de habla.

Comunicarse, antes que todo, supone anteponer la dimensión oral o conversacional a la escrita. De allí, el énfasis que se ha de poner en el uso individual de la lengua, estrechamente unido al contexto en que se produce. El uso de una lengua es inherente al respeto del código que la rige, es decir, el conjunto de reglas tanto de la gramática como de otros niveles de la descripción lingüística que son los recursos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos. A estas reglas, se añaden las que están relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Por lo tanto, en la competencia comunicativa, no se trata sólo de la capacidad de formar enunciados gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Eso revela el carácter interdisciplinario de la competencia comunicativa.

En este planteamiento, es indudable la decisiva contribución de las ciencias cognitivas y las ciencias del texto. Ambas plantean la necesaria interdisciplinariedad a la hora de estudiar el texto tanto oral como escrito. Entre estas ciencias, figuran de manera destacada el análisis del discurso, la lingüística textual o transfrástica y, más recientemente, la pragmática. La aparición de estas ciencias en el uso y el estudio de la lengua conlleva la elaboración de una tipología textual que incluya todos y cada uno de los géneros o tipos de texto. Así, a partir de Bakhtine, Werlich, Van Dijk y Adam, se hace una clasificación de los textos, sobre la base de unos criterios más o menos



explícitos, como textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivo-explicativos y conversacionales. Esta perspectiva origina en el dominio del estudio y el uso del lenguaje conceptos como competencia lingüística o gramatical, competencia sociocultural, competencia léxico-semántica, competencia pragmática, competencia estratégica, competencia discursiva y comunicación no verbal, que son los elementos constitutivos de la competencia comunicativa.

Es preciso señalar la polémica que surge a la hora de la categorización y clasificación de estos componentes de la competencia comunicativa.

Uno de los primeros especialistas en clasificar dichos elementos fue M. Canale (1983). En sus estudios, destaca como componentes de la competencia comunicativa la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la competencia discursiva y la competencia gramatical. Esta última, la define como aquella que se relaciona y se centra directamente en los conocimientos y las habilidades requeridos para expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones. J. van Ek, posteriormente a Canale, publica sus estudios adoptando una postura muy próxima a la de éste. El matiz entre ambas concepciones es que J. van Ek concibe una capacidad de referirse al *significado convencional* de las expresiones, que define como aquel significado que un hablante nativo pudiera atribuir a una expresión si ésta apareciera aislada de cualquier texto, contexto y situación de uso.

Otro especialista de este campo, L. Bachman, emite el concepto de competencia textual que, junto con la competencia gramatical, conforman la competencia organizativa. Esta competencia organizativa, a su vez, conforma junto con la competencia pragmática la competencia lingüística y todas son componentes de la competencia comunicativa.

En manos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), la descripción de la competencia comunicativa presenta otra estructura. En él, la competencia comunicativa está compuesta por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La competencia lingüística está integrada, a su vez, por la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la

ortográfica y la ortoépica (capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita). En una detallada descripción de cada una de estas competencias y subcompetencias, el *Marco común europeo* ofrece unas escalas con seis niveles de dominio de cada una de ellas. Así, describe en esos seis niveles la competencia lingüística general, la riqueza de vocabulario y su dominio, la corrección gramatical, el dominio de la pronunciación y el dominio de la ortografía.

Por su parte, para el maestro Salvador Gutiérrez (2002: 88), la competencia comunicativa proviene de las denominaciones de Saussure y Chomsky: *lengua y competencia*, siendo esta última “el acervo cognoscitivo que de la lengua dada posee el hablante oyente ideal”. Para el mismo autor, la competencia comunicativa abarca todos aquellos conocimientos que le son necesarios al individuo para construir no sólo enunciados gramaticalmente correctos (competencia lingüística), sino también mensajes apropiados a las circunstancias de uso y a los fines para los que se los construye (*ídem*, pp. 91-92)

Lejos de la pretensión o intención de entrar en una polémica cualquiera, vamos a hacer una descripción, aunque no exhaustiva, de cada uno de los elementos constitutivos de la competencia comunicativa.

## **2.1- La competencia lingüística o gramatical**

Toda lengua está dotada de principios cuyas combinaciones constituyen la base de su uso. La gramática de una lengua se define como el conjunto de estos “principios que rigen el ensamblaje de [estos] elementos en compendio (oraciones) con significados, clasificados y relacionados entre sí” (*Marco común europeo*, 2002: 110). Estos elementos constituyen por lo tanto un código del uso de la lengua. La competencia gramatical hace referencia al conocimiento y el dominio de este código lingüístico. Podemos definirla entonces como la capacidad de comprender y expresar significados mediante una adecuada combinación de los principios lingüísticos formando frases y oraciones. De

hecho, la competencia gramatical se opone a la memorización y reproducción de estructuras predefinidas en fórmulas fijas.

La adquisición de una lengua pasa necesariamente por el conocimiento y dominio de sus recursos lingüísticos, o sea, su gramática. Ésta, en los métodos tradicionales, se enseñaba de manera explícita y deductiva; la adquisición se centraba en el estudio de la gramática normativa, pues el objetivo era traducir con la mayor exactitud la lengua extranjera a la lengua materna. Pero en los enfoques comunicativos, la forma de abordar su enseñanza difiere radicalmente de la utilizada en las metodologías tradicionales, ya que en este enfoque, la competencia lingüística no es el centro esencial de la comunicación. En efecto, los contenidos estrictamente gramaticales se subordinan a los fines comunicativos. Sin embargo, el hecho de que la clase no se base en la gramática, no supone, ni mucho menos, que aquella se excluya sistemáticamente. Pero su enseñanza se hace de manera implícita e inductiva. El objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa a través de la gramática del texto y del discurso.

Entre las múltiples propuestas para la adquisición de la competencia gramatical – entendida en su sentido amplio de dominio de la forma lingüística – la más reciente y que más consenso recoge actualmente en torno a la enseñanza comunicativa de LE es la de Ellis (1994). Este estudioso se basó en varios modelos de teorías de aprendizaje, en aspectos de la teoría de la gramática universal y en las hipótesis de Pienemann. Martín Peris (2004: 480-481) recoge entre otras hipótesis de Ellis (*ídem*) las siguientes:

- El conocimiento explícito y el implícito constituyen dos tipos distintos de conocimiento lingüístico, que se almacenan por separado.
- El conocimiento implícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en el significado. Para que se produzca *adquisición*, *el alumno debe prestar atención* a rasgos lingüísticos concretos del caudal suministrado y además estar listo para incorporarlos a su interlengua.

- El conocimiento explícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en la forma.
- El conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una L2: sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la adquisición.
- El control sobre el conocimiento lingüístico se consigue mediante una actuación llevada a cabo en condiciones reales en actividades lingüísticas centradas en el significado.

De estas hipótesis, saca una conclusión en la que recomienda el uso de dos vías simultáneas de intervención que facilitarán la adquisición de la competencia gramatical: una directa y la otra, indirecta.

La intervención directa es el conjunto de las actividades que permiten centrar la atención de los estudiantes en las formas lingüísticas. Esta intervención va privilegiando las actividades de sensibilización en detrimento de las de prácticas repetitivas. Las actividades de sensibilización tienen como objetivo despertar la consciencia del estudiante sobre la existencia de un determinado rasgo lingüístico; y eso, a través de un esfuerzo intelectual que debe realizar para entenderlo.

La segunda intervención, la indirecta, “consiste en la realización de prácticas centradas en el significado” (Martín Peris, 2004: 481). Son actividades concebidas para favorecer y estimular la práctica de la lengua en el aula. Se realizan estas prácticas comunicativas en situaciones reales de modo que el alumno se sienta interesado por el tema e implicado en la conversación. Tal interacción en el aula – entre los alumnos y el profesor de una parte, y de otra, entre los alumnos ellos mismos – permite al aprendiente desarrollar sus habilidades de producción de oraciones y constituye para él un medio de autoevaluación del dominio de los recursos lingüísticos. La reformulación de los recursos que domina y el esfuerzo de ir más allá de aquellos a través de la

formulación de unos nuevos facilitan la adquisición de la competencia lingüística, o sea, gramatical.

## **2.2- La competencia léxico-semántica**

La competencia léxico-semántica o competencia léxica, clasificada en las competencias lingüísticas – según *El marco común europeo* (2002: 108) – se refiere al conocimiento y el dominio del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. La competencia léxica alcanza una máxima importancia puesto que va más allá del campo estrecho de formación de palabras, de las relaciones semánticas y de sus valores para hacer hincapié en la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón y a su accesibilidad. Es en esta perspectiva en la que Canale (1983), Bachman (1990) y Gómez Molina (2004) Molina apuntan que la competencia léxica no sólo pertenece a la competencia lingüística, sino que también es parte integrante de las competencias sociolingüística y pragmática. Con razón, Lewis (1993) argumenta que el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado.

Nos parece importante recordar que la definición de la competencia léxico-semántica no es unánime entre los investigadores, lo que explica la existencia de varias propuestas. Entre otras, mencionamos la de Lahuerta y Pujol (1996: 121) para quienes “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. Durán (1998), por su parte, concibe el lexicón como

“una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.)” (1998: 124-125).

Según *El marco común europeo* (2002:108), la competencia léxica se constituye de elementos léxicos y elementos gramaticales; una comunicación

eficiente requiere el dominio de estos elementos y la capacidad de su organización espontánea para la formación de frases u oraciones correctas que vehiculan una información concreta.

Los elementos léxicos se componen de expresiones hechas incluyendo fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas que son un conjunto de palabras que se relacionan con otras para formar oraciones con sentido, y el régimen semántico. Éste se refiere a una categoría de expresiones que se componen de palabras que habitualmente se usan juntas.

En cuanto a los elementos gramaticales, se refieren a clases cerradas de palabras como artículos, posesivos, demostrativos, cuantificadores, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, si los especialistas aceptan con cierta unanimidad el papel central de las actividades dedicadas al aprendizaje y uso apropiado del vocabulario en los programas o planes de estudios de lenguas, surgen varias propuestas a la hora de contestar a las preguntas: ¿qué se debe enseñar? y ¿cómo se debe enseñar? Sin embargo, la mayoría converge en unas pautas que constituyen unas indicaciones significativas para la adquisición de la competencia léxico-semántica. El vocabulario que se debe enseñar ha de ser elegido teniendo en cuenta las necesidades del estudiante y el contexto de comunicación cotidiano en que se encuentra. En cuanto a la forma, la enseñanza del vocabulario se debe hacer por definición amplia, pues el dominio de una unidad requiere que se proporcionen al aprendiente la mayor cantidad de aspectos que a ella se refieren. El concepto de definición tiene un carácter plural conforme a la concepción de Nation (1990, *apud* Gómez Molina, 2004: 499); así, existe:

– La definición por el método directo o mostración. En este caso, se utilizan dibujos, acciones y/o objetos.

– La definición analítica o por abstracción. El hecho es analizar los rasgos básicos o las ideas principales que contiene la palabra, las diferentes

concepciones que tienen los hablantes nativos en la mente acerca de dicha palabra; se trata de la conceptualización de la palabra mostrando su posición típica en la frase.

– La definición contextual. En situaciones de comunicación escrita u oral, o a partir de ejemplos, el alumno llega a extraer el significado de la palabra; eso requiere un esfuerzo de su parte para hallar dicho significado.

– La definición por traducción. Se pueden recurrir a la traducción cuando los conceptos en la L1 y la L2 son los mismos. En este caso – que no es eficaz para la retención de las palabras – se ahorra tiempo.

Es preciso señalar que aprender léxico no es una actividad que se puede acabar, puesto que no se puede elaborar un listado exhaustivo del vocabulario de una lengua y sus mecanismos de uso. Eso implica que el alumno vaya ampliando su competencia léxico-semántica enfrentándose a situaciones reales de comunicación fuera del aula.

### **2.3- La competencia sociocultural**

La competencia sociocultural aparece mencionada por todos los autores que realizan estudios sobre la competencia comunicativa. A diferencia de otros conceptos, apenas hay polémica respecto a los elementos que la constituyen.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes<sup>13</sup>, la competencia sociocultural “hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla”. Esta misma fuente establece tres grandes marcos en la competencia sociocultural: las referencias culturales, las rutinas y usos convencionales de la lengua y las convenciones sociales y los

---

<sup>13</sup>[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

comportamientos ritualizados no verbales. En otros términos, aprender una lengua implica la adquisición de los recursos lingüísticos y los hábitos de los hablantes nativos de dicha lengua, pues toda lengua tiene necesariamente una conexión con la cultura de sus hablantes. Así pues, la competencia sociocultural está directa e íntimamente relacionada con el concepto de uso adecuado no sólo de los recursos lingüísticos de la lengua de una comunidad de habla, sino también de las convenciones establecidas por la misma para llevar a cabo una comunicación eficiente en todas las situaciones a las que se enfrenta el estudiante de la lengua no nativa. En esta perspectiva, Miquel López (2004) afirma que:

“Un hablante no conoce sólo, en abstracto, las reglas del código, sino que también los principios que le permiten usarlo de modo adecuado [...] en cualquier situación de comunicación. Esos principios son saberes, creencias e ideas acerca de la realidad y de la lengua misma que han sido interiorizados por los hablantes, a la vez que adquirirían su lengua materna y a lo largo de su proceso de socialización, y que rigen el uso efectivo de la comunicación [...]. Dicho en otras palabras: una actuación comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual” (2004: 513).

Entonces, es preciso informar a los extranjeros que hablan una no nativa sobre los aspectos de la competencia sociocultural de esa lengua, lo que les permitirá evitar errores de inadecuación en situaciones conversacionales. Littlewood (1998: 43) propone, con razón, el uso de la lengua extranjera no sólo para la organización del aula, sino también como medio de enseñanza; en el aula, propone también el desarrollo de sesiones de conversación o debate, diálogos y juegos de roles que implican una interacción social entre el profesor y los alumnos de una parte, y de otra, entre los alumnos ellos mismos. La competencia comunicativa requiere centrarse en las condiciones de uso de cada elemento lingüístico. De allí los conceptos de “intención del hablante” y “contexto” en el enfoque comunicativo.

#### **2.4- La competencia pragmática y la comunicación no verbal**



La lengua no es sólo un código sistemático que nos permite construir mensajes, es también un código que nos permite *hacer* y *actuar*. Eso sugiere que en una situación de habla, además de los recursos lingüísticos, existen otros factores extralingüísticos de los que no se puede ocupar la gramática – sino la pragmática – pero que son imprescindibles para llevar a buen término los procesos comunicativos. La competencia pragmática se refiere, pues, a un “círculo reducido del *código* y que abarca numerosos hechos del uso de la lengua que inciden directamente en la información transmitida y que pueden modificar sustancialmente el mensaje” (Salvador Gutiérrez, 2002: 85). En otros términos, podemos decir que para los defensores del enfoque comunicativo, hablar no consiste sólo en articular enunciados gramaticales y que el proceso de aprendizaje de una lengua va más allá del estudio de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas, de la adquisición del léxico y la automatización de estructuras según la concepción de los métodos estructuralistas; hablar es comunicar, y comunicar es “construir un mundo con otra persona”<sup>14</sup>. En este proceso de construcción, intervienen unos principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan, se utilizan para realizar funciones comunicativas, se secuencian según esquemas de interacción y de transacción. El dominio de estos principios o recursos extralingüísticos constituye la competencia pragmática.

Puesto que comunicar es construir un mundo con otra persona, para el enfoque comunicativo, el profesor de LE tiene que proporcionar a sus estudiantes no sólo los recursos lingüísticos necesarios – esto es indispensable – sino también la información extralingüística (social y cultural), que permita utilizar tales recursos de forma adecuada en situaciones determinadas y con unos hablantes concretos; Para el enfoque comunicativo, al lado de la comunicación verbal, existe una comunicación no verbal, y estos dos elementos, usados simultáneamente, forman el acto de comunicación.

Con comunicación no verbal “se alude, generalmente, a la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos. Se incluyen en ella, por lo tanto, todos los signos y sistemas de

---

<sup>14</sup> Matte Bon, II Congreso Internacional de Expolingua celebrado en Madrid en 1989.

signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica” (Cestero Mancera, 2004: 594).

La comunicación no verbal se compone de dos diferentes tipos de elementos constitutivos (aunque estrechamente relacionados). El primer elemento distintivo son los signos y sistemas de signos culturales que son el conjunto de hábitos de comportamiento y las creencias de una comunidad de habla. Este conjunto de signos incluyen tanto los correspondientes a los grandes temas tópicos (la sociedad, la religión, la política, el folclore, la historia, la geografía, etc.), como los hábitos culturales menores constituidos por el comportamiento en establecimientos públicos y privados, en una palabra, los comportamientos que constituyen la verdadera esencia cotidiana de una comunidad de habla. El segundo elemento distintivo de esta comunicación no verbal son los sistemas de comunicación no verbal. Se refieren al conjunto de signos que forman los sistemas de comunicación no verbal paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico. Según Cestero Mancera (2004: 596) este conjunto incluye a su vez, distintas categorías:

- a- El sistema paralingüístico está formado por cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasi-léxicos y pausas y silencios, que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales.
- b- El sistema quinésico viene dado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.
- c- La proxémica trabaja la concepción del espacio que tiene el ser humano y la estructuración y uso que de él hace.
- d- La cronémica estudia la concepción que se tiene del tiempo en una cultura determinada y la estructuración y el uso que se hace de él.

En los actos de comunicación, utilizamos simultánea o alternativamente elementos verbales y no verbales, por ello, en la enseñanza de lenguas según el

modelo del enfoque comunicativo, se presta atención conjuntamente a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales. La enseñanza de los signos no verbales se hace de manera graduada en consonancia con el plan curricular con el que se trabajan; se ordenan los signos según su mayor o menor funcionalidad, su mayor o menor frecuencia de uso y, por último, la mayor o menor dificultad que entraña su realización. Tras la integración de los signos en los planos curriculares, su presentación en el aula se hace conjuntamente con sus correspondientes o alternantes lingüísticos. Dicho de otra manera, cuando expresamos una idea ante los alumnos, los recursos lingüísticos deben ser acompañados por los signos paralingüísticos, la expresión quinésica (gestos faciales y manuales de uso general) y tratar la información proxémica y cronémica correspondiente. La aplicación de esta técnica favorece el desarrollo conjunto de la expresión verbal y no verbal, y con ello, el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa.

## **2.5- Las competencias discursiva y estratégica**

El *Marco común europeo* (2002: 120) define la competencia discursiva como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”. La competencia discursiva se refiere entonces a la capacidad del estudiante de ordenar e interaccionar los recursos lingüísticos de modo que formen oraciones que dan a su vez, un conjunto – el texto oral o escrito – que tiene un sentido en adecuación con el tema tratado. El desarrollo de esta competencia requiere la aplicación de unas estrategias que han de enseñarse en las aulas de lenguas extranjeras.

La competencia discursiva, en el proceso de enseñanza de LE según el modelo del enfoque comunicativo, incluye dos elementos constitutivos que son:

- a- La competencia discursiva escrita en la que el proceso de aprendizaje se centra en aspectos relacionados con la estructura global – marcadores discursivos – y la organización semántica interna (tales como la expresión de causa, efecto, condición, etc.) de diferentes

tipos de textos. Se presta atención a las principales características lingüísticas y las eventuales variaciones que pueden sufrir en función del registro y del estilo adoptado.

- b- La competencia discursiva oral. Para el desarrollo de esta competencia, se pone énfasis en la enseñanza de las características estilísticas de la lengua oral (el uso de vacilaciones, reformulaciones, comprobación de discurso, el uso frecuente de la elipsis, etc.), características textuales propias del discurso oral (elementos de cohesión, estructura de pares adyacentes, aperturas y cierres conversacionales, etc.) o pragmáticas (marcas pragmáticas de cortesía, funciones de los marcadores discursivos, etc.).

En el proceso de aprendizaje de segundas lenguas o LE, la propuesta de Alcón (2000, *apud* Belmonte, 2004: 564-565) adquiere una gran importancia para la adquisición de una mejor competencia discursiva oral. Propone tres secuencias de actividades que corresponde a tres tipos de ejercicios. Según Belmonte (2004), su propuesta consiste en seleccionar antes que todo el objetivo discursivo; tras la elección del objetivo discursivo, se debe analizar:

“primero, ejemplos conversacionales, de manera que el estudiante tome conciencia del funcionamiento de la conversación. Después, propone hacer ejercicios en los que haya que detectar fallos pragmático-discursivos en intercambios orales y posteriormente haya que reconstruir la conversación. Finalmente, el docente, en caso necesario, reformularía la versión ofrecida por los estudiantes y daría la retroalimentación explícita necesaria para complementar el conocimiento” (2004: 564-565).

Huelga decir que esta propuesta se puede aplicar también a la competencia discursiva escrita. Los conceptos de flexibilidad, turno de palabra, desarrollo temático y coherencia y cohesión son los cuatro aspectos de la competencia discursiva a los que el *Marco común europeo* (2002: 140-141) otorga especial importancia. La flexibilidad se refiere al dominio del estilo, de los diferentes registros y de categoría como tópico y foco; el turno de palabra es específico de la interacción oral; el desarrollo temático tiene que ver con la progresión de la información en el texto, la estructura global del mismo y su organización interna; y, en cuanto a la coherencia y la cohesión, abarcan todos los conceptos anteriores.

Uno de los conceptos más controvertidos en el marco de la competencia comunicativa es el de competencia estratégica: se refiere a la capacidad que posee el hablante para usar recursos verbales y no verbales para no sólo favorecer una comunicación eficiente, sino también para compensar fallos que puedan producirse en ella (y que son debidos a lagunas en el conocimiento que tiene de la lengua) u otras condiciones que puedan limitar la comunicación.

Desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas para la comunicación, “se pueden definir como acciones concretas – mecanismos, operaciones, planes, procedimientos, etc. – *que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el cumplimiento de tareas de comunicación*” (Fernández López, 2004: 576). La adquisición de la competencia estratégica se hace simultáneamente con el uso de la lengua durante las actividades y ejercicios de carácter comunicativo en el aula basados en situaciones reales, de modo que el aprendiz tenga los recursos necesarios para llevar a cabo una conversación eficiente fuera de la clase. Para lograr este objetivo, durante la realización de las actividades, se trabajan las diferentes estrategias comunicativas que se pueden resumir en:

- Estrategias de expresión. Éstas tienen que ver con la planificación (preparación, localización de recursos, atención al destinatario, etc.), la ejecución (compensación, apoyándose en los conocimientos previos), la evaluación que es el control del éxito, y la corrección (autocorrección).

- Estrategias de comprensión. Cuentan con la planificación o estructuración que establece las expectativas, la ejecución (para identificar las claves e inferencias a partir de ellas), la evaluación que sirve para comprobar las hipótesis, y la corrección (revisión de la hipótesis).

- Estrategias de interacción. Se componen de tres etapas: la planificación que tiene que ver con el encuadre o selección del praxeograma, la identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad), valoración de lo que se puede dar por supuesto y planificación de los intercambios; la ejecución que se refiere a la toma de palabra, es el momento de la cooperación

interpersonal, el momento de enfrentarse a lo inesperado y poner en marcha la cooperación de su pensamiento; y la evaluación que es el control de los esquemas y de los proxeogramas, el control del efecto y del éxito.

- Estrategias de mediación. En esta etapa, la planificación corresponde al desarrollo de lo que sabe ya el alumno, su conocimiento anterior, tomando en cuenta las necesidades del interlocutor; la ejecución tiene que ver con la previsión, el cómo salvar o evitar los eventuales obstáculos que puedan trabar la fluidez de la comunicación; la evaluación se refiere a la comprobación de la coherencia de lo que se va a decir, la comprobación de la consistencia de uso; y la corrección en cuanto a ella, es la precisión a través de la consulta de diccionarios, de expertos y de fuentes.

Estos componentes de la competencia estratégica, si están bien atendidos en el aula durante la realización de las tareas o ejercicios, facilitan el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de uso de la lengua y por ende, la adquisición de la competencia comunicativa.

### **3- Enseñanza y adquisición de la competencia comunicativa**

Como ya hemos señalado, en las últimas décadas, los planteamientos de la corriente cognitiva han suscitado un interés por el estudio sobre la adquisición de las lenguas desde una perspectiva comunicativa. Asimismo, en el campo de la DLE, la adquisición de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa ha atraído, en los últimos años, el interés de la investigación que se lleva a cabo en el ámbito del aprendizaje de LE.

Entre otras disciplinas, la pragmática del interlenguaje y el análisis del discurso se han desarrollado de manera relevante en la investigación y analizan el modo en que los hablantes no nativos adquieren la competencia comunicativa – a través de las competencias lingüística, léxico-semántica, sociocultural, pragmática, no verbal, discursiva y estratégica – para desenvolverse de manera eficiente en la lengua meta.

Asimismo, en el área de la DLE, también están adquiriendo mayor relevancia estas dimensiones de la competencia comunicativa, situándose entre los principales objetivos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas no nativas y consiguiendo que los libros de texto incluyan cada vez más actividades relacionadas con las distintas dimensiones (Cenoz Iragui 2004: 461).

Estas actividades promueven la utilización de material auténtico relacionado con la vida familiar cotidiana del alumno, lo que le permite recurrir a la competencia en su LM como modelo para la producción en la LE. Además, la manipulación del material auténtico, en situación pedagógica, constituye un auxiliar indispensable para la comprensión intercultural.

Pero, para evitar la restricción del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, Bérard (1991) hace una propuesta de concientización de éste sobre las diferentes realizaciones que tiene una misma situación de comunicación tanto en la LM como en la LE:

“(…) il peut être tout aussi rentable pour développer une véritable compétence de communication de partir d’une même situation de communication avec des réalisations différentes en LM et LE; l’observation des écarts entre les réalisations sera un facteur facilitant la conceptualisation de règles de communication en LE et LM” (1991: 53-54).

Por otra parte, según Cenoz Iragui (2004: 461), el concepto de competencia comunicativa tiene implicaciones pedagógicas a distintos niveles: a) los objetivos de aprendizaje; b) las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje; c) la evaluación. Esta autora desarrolla cada uno de estos niveles de la siguiente manera:

- a) Los objetivos de aprendizaje. Además de conocer los elementos del sistema lingüístico, el objetivo de la DLE es permitir al estudiante hacer uso de ellos de manera apropiada y eficiente. Por ello, la enseñanza de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa se ha convertido en uno de los objetivos más importantes.

- b) Las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje. Se refiere a la enseñanza de aspectos específicos relacionados con las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En este ámbito, se da al aprendiz la oportunidad de acceder a textos orales y escritos producidos en contextos naturales y que ofrecen, por consiguiente, una situación concreta y auténtica de aprendizaje de la LE. En el caso de las dimensiones sociolingüística, pragmática y discursiva, una de las estrategias importantes puede ser el recurso a la LM en un contexto de comparación con la LE. Se implica cada vez más al alumno en su proceso de aprendizaje con objeto de procurarle en mayor medida la autonomía en su aprendizaje y hacerle tomar conciencia de la importancia de dichas dimensiones. Cenoz Iragui (2004: 461) señala que en este ámbito, la mayoría de los libros de texto incluye actividades relacionadas con los distintos aspectos de la competencia comunicativa, sin embargo, algunos autores, entre otros, Bardovi-Harlig *et al.* (1991); Boxer y Pickering (1995); Meier (1997), han observado que el tratamiento de estas dimensiones es en algunos casos muy superficial y no está suficientemente contextualizado.
- c) La evaluación. El concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones constituyen una parte integral de la evaluación. Se refiere tanto a la evaluación continua realizada por el profesor a lo largo del curso como a la evaluación final, en algunos casos, externas.

El concepto de competencia comunicativa y su enseñanza destacan los aspectos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación en la lengua meta que se puede realizar tanto a un nivel textual como oral. Por este motivo, la DLE hace de su adquisición uno de sus objetivos principales para una apropiación eficiente de la lengua que se aprende.



## **PARTE II**

### **LA LM Y LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES EN LE**



En la primera parte, hemos hecho una exposición de las teorías que subyacen a la enseñanza de lenguas extranjeras, hemos delimitado varios conceptos en el contexto de la enseñanza de lenguas, hemos hecho el recorrido de los métodos de análisis de errores y la actividad cognitiva de los alumnos que los causa.

En esta segunda parte, trataremos de poner de relieve las incidencias de la LM en las producciones escrita y oral en una LE, y los factores que subyacen al uso eficiente de dicha lengua meta.

El objetivo es poner de relieve los mecanismos de adquisición del léxico de la LE necesario para el uso eficiente de dicha lengua meta, minimizando el riesgo de producción de errores en general y, en particular, los errores léxicos. En esta perspectiva, presentaremos las características del léxico de la LE y de su enseñanza y su apropiación en un contexto académico.

Para lograr este objetivo, hemos dividido esta parte en dos capítulos: el primero trata del nivel léxico de la producción escrita en la adquisición de una LE, y el segundo se dedica a las aproximaciones interaccionistas y cognitivas de la producción oral en la LE que se pretende aprender.

# **CAPÍTULO I: DEL NIVEL LEXICO-SEMÁNTICO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE**

En este capítulo, intentaremos presentar las características de la producción escrita en una LE y la importancia del léxico en la adquisición de dicha lengua. Asimismo, veremos los factores y los procedimientos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico de las lenguas extranjeras en un contexto académico.

En esta perspectiva, hemos dividido este capítulo en cuatro apartados que tratan respectivamente de: la producción escrita en lenguas extranjeras, el léxico en la adquisición de una LE, los mecanismos que determinan la equivalencia léxica entre LM y LE y el concepto de error léxico, y la corrección de las producciones escritas en el proceso de aprendizaje reglado de una LE.

## **I- LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE**

Aprender una lengua implica necesariamente su uso para la producción de discursos que vehiculan un mensaje. Esta producción se sitúa a dos niveles: el escrito y el oral.

Dedicamos este apartado a los mecanismos y los factores que rodean la producción escrita en una LE que se aprende. Tras delimitar el concepto de producción escrita, veremos respectivamente los procesos cognitivos que

subyacen a su realización, el papel de la LM en dicho proceso, la producción y frecuencia de los errores léxicos en el discurso escrito en LE y la corrección de dichos errores.

### **1- Definición del concepto de producción escrita**

Cassany, Luna y Sanz (1994: 257) conciben la producción escrita como la capacidad de “comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”. Esta capacidad implica la puesta en marcha de una disparidad de microhabilidades como las que se agrupan bajo el aspecto psicomotriz (alfabeto, caligrafía, etc.) y el aspecto cognitivo (planificación, redacción, revisión). Además, son necesarios los conocimientos que van de las unidades lingüísticas más pequeñas (alfabeto, palabras, etc.) a las propiedades más profundas (coherencia, adecuación...), pasando por las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.) y las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.).

La producción escrita se puede entender entonces como un conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas que tienden a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como la descripción de un parámetro general y todos sus matices: la definición, la explicación, la ejemplificación, la ilustración, la comparación, la integración, la generalización, la elaboración de hipótesis y la crítica. El flujo de estos componentes construyen el proceso de argumentación que tienden a formar una bella arquitectura, que según Barthes (1982: 85-6), puede estar “vestida de detalles”, “de ideas que caen” y plasma “la opinión del autor.

Por otra parte, Monné Marsellés (1998) reconoce que la escritura es una actividad difícil y compleja que requiere no un talento innato restringido a unas personas determinadas, sino una capacidad que se puede desarrollar y ser objeto de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto, esta capacidad

“se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas” (1998: 155).

Esta autora, haciendo referencia a las propiedades y la diversidad del texto, señala que algunos investigadores (G. Brown y G. Yule, 1983) establecen una distinción entre el producto de escritura o texto y el proceso de escritura o discurso, pero en la práctica, estos dos conceptos se utilizan indistintamente para referirse a la producción escrita. Esta autora afirma que el concepto de producción escrita, que se denomine “discurso” o “texto”, “es entendida cada vez más como una actividad discursiva que depende de un contexto y está condicionada por unas reglas de organización interna” (Monné Marsellés, 1998: 159).

Así, esta actividad discursiva, entendida como una secuencia organizada de enunciados orales y escritos, implica el desarrollo de varios procesos cognitivos que han sido objeto de numerosas investigaciones.

## **2- Procesos cognitivos de la producción escrita**

Los procesos cognitivos de la producción escrita se refieren a las diferentes tareas que desarrolla el individuo durante la composición de un texto o discurso escrito. La identificación de dichos procesos ha sido posible gracias a la aportación de la psicología cognitiva a través de las investigaciones de autores como Cassany (1987), Camps (1994), quienes han explorado etnográficamente la actividad mental superior que ponen en funcionamiento tanto los redactores expertos como aprendices, mientras escriben en la LM y en la LE.

Cassany i Comas (2004: 923) señala que estos estudios muestran que el proceso de la producción escrita es una tarea cognitiva compleja que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de la redacción de la prosa. En la perspectiva profesional, los escritores toman en cuenta muchos factores: el contexto en el que produce su discurso, el perfil y los intereses de sus lectores, la recuperación de datos pertinentes de su memoria, construcción de propósitos

comunicativos para su texto, elaboración de planes sobre su forma de trabajar y el control sobre su proceso de trabajo, la relectura de los borradores con el fin de corregir la producción extensamente en el fondo y la forma, el uso de técnicas variadas para escribir.

Las tareas cognitivas del proceso de producción escrita, según Cassany i Comas (2004: 923), han sido objeto de varias denominaciones y clasificaciones. Sin embargo, la tipología que más consenso tiene presenta tres grandes procesos cognitivos, que incluyen cada uno algunos subprocesos:

- *La planificación.* Se refiere a toda la actividad destinada a la elaboración de configuraciones mentales de lo que se va a escribir. Este escrito que se pretende hacer puede tener o no correlato gráfico pre-lineal (esquema, lista, dibujo). El grado de desarrollo de estas configuraciones es variable y se componen de datos diversos sobre el mensaje que se pretende transmitir, el supuesto lector, etc. Este proceso incluye varios subprocesos entre los cuales destacamos los más conocidos que son: representarse la situación o tomar conciencia de los parámetros circunstanciales del contexto de la escritura; formular propósitos o definir los objetivos (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva, etc.) que se pretende conseguir; generar y organizar ideas o recuperar de la memoria a largo plazo los datos que pueden ser útiles para la situación actual de composición, y organizarlos en una estructura retórica. Estos tres subprocesos, Monné Marsellés (1998: 163) los denomina respectivamente *contextualización*, *generación de ideas* y *organización*.
- *La textualización* o redacción. Para Cassany i Comas (2004:923), este proceso se refiere a toda la actividad lingüística que determina la elaboración del producto escrito, teniendo en cuenta los datos elaborados en la planificación. Incluye otros subprocesos tales como *referenciar* o elegir la forma lingüística más adecuada para denominar los conceptos y las ideas que se van a transmitir en contexto determinado; la *secuenciación* u ordenación de las ideas representadas en un discurso lineal y gramatical; la *transcripción* o

ejecutar físicamente la producción de la prosa. En palabras de Monné Marsellés (1998: 163), la redacción es el hecho de “formular con palabras lo que hemos planificado y dar forma a las ideas previamente encontradas y organizadas”. Es por lo tanto, la fase en la que se pone en letra de molde lo abstracto, las representaciones mentales. En DLE, la textualización se refiere a la fase de producción de enunciados gráfica y sintácticamente correctos, semánticamente coherentes y pragmáticamente apropiados según las exigencias de la lengua meta y las convenciones socioculturales establecidas en la comunidad de habla determinada.

- *La revisión.* Consiste en evaluar el material planificado y producido con objeto de determinar si cumple los objetivos previstos. En caso de deficiencias, se reformula y mejora dicho material. En la perspectiva de la DLE, por el alumno, se trata de examinar sus ideas sobre el texto y leer sus producciones intermedias (esquemas, borradores...) para encontrar posibles errores y mejorar la tarea desarrollada. Cassany i Comas (2004), citando a Bereiter y Scardamalia (1987), señala que uno de los modelos de revisión más conocidos “sugiere que la revisión se realiza a partir de la secuencia operativa *Comparar – Diagnosticar – Operar*, en la que el autor compara el material que ha elaborado con sus intenciones y expectativas, busca diferencias o desajustes entre estos dos planes (diagnóstico) y, si encuentra desajustes, decide estratégicamente cómo puede mejorar el material (...) y ejecuta el cambio (opera)” Cassany i Comas (2004: 923).

Por otra parte, Monné Marsellés (1998: 165) señala la importancia de la reflexión metacognitiva y metalingüística en la producción escrita. En este proceso de la actividad escritora, Cassany i Comas (2004: 924) menciona que se considera como elemento fundamental lo que Flower y Hayes (1981, *apud* Cassany i Comas, 2004: 924) denominan el *monitor* o *control*. Se refiere a un mecanismo metacognitivo que, durante la composición, organiza la sucesión e interacción de los procesos que integran la actividad escritora. Sin embargo, los procesos cognitivos no siguen una ordenación unidireccional como lo propugna la concepción tradicional que establece una distinción entre la *pre-escritura*, la



escritura, y la re-escritura, sino que desarrollan una dinámica cíclica de interacción constante en distintos planos de la producción (Cassany i Comas (2004: 924), como aparece en el cuadro II.1:

<b>ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN LE</b>	
<b>Efecto del menor conocimiento de LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No automatización del uso.</li> <li>- Conocimientos lingüísticos reducidos.</li> </ul>
<b>Planificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor atención a los objetivos globales.</li> <li>- Menor planificación global del texto.</li> </ul>
<b>Textualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más pausas que en la composición en LM.</li> <li>- Más consulta de materiales auxiliares.</li> <li>- Atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas.</li> <li>- Poca atención a la corrección formal.</li> </ul>
<b>Revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor tendencia a producir nuevos borradores.</li> <li>- Mayor dificultad en la atención simultánea a los aspectos locales y generales.</li> </ul>
<b>Globalidad del proceso de composición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más implicación en la tarea de composición.</li> <li>- Necesidad de más tiempo para la producción de textos.</li> <li>- Uso de la LM en los procesos de composición.</li> <li>- Descubrimiento simultáneo de las ideas y del material lingüístico para formularlas.</li> <li>- Composiciones más breves.</li> </ul>

*Cuadro II.1: Especificidad de las estrategias de escritura en LE, adaptación del modelo de Guasch (2000), en Cassany i Comas (2004:924).*

Este cuadro deja entrever que la actividad escritora no es nada fácil para aprendices de una LE. Sus producciones escritas están determinadas por las pocas ideas que tienen de la audiencia y la menor conciencia del contexto. Además, hacen menos relecturas de sus borradores en comparación con los individuos que escriben en la LM, desarrollan una revisión muy pobre y

superficial (errores gramaticales, ortotipográficos, etc.) y tienen escaso control sobre las técnicas de escritura. Se nota también la simplicidad y sencillez de sus concepciones, y a veces erróneas, sobre la comunicación escrita. Otro aspecto destacable es el uso de la LM en las producciones en LE.

### **3- El papel de la LM en la producción escrita en LE**

En el proceso de aprendizaje de una LE, la LM del aprendiz ha desempeñado siempre un papel importante a la hora de transferir informaciones o conocimientos previos para el desarrollo de una actividad o una comunicación. Es esta perspectiva en la que Cassany i Comas (2004: 933) afirma que el uso de la LM es una práctica habitual para conversar con coautores y colectores, en situaciones de escritura cooperativa en LE. Este autor, citando a Guasch (2001), destaca las siguientes funciones que ejerce la LM al desarrollar una actividad escritora en LE:

- a- Facilitar un acceso directo a la memoria del aprendiz;
- b- Favorecer el control del texto escrito en L2 y de la composición;
- c- Distinguir los procesos de construcción del significado (que pueden realizarse parcialmente en L1, de ser necesario) de la redacción y revisión que requieren la L2 ;
- d- Facilitar la interacción con el compañero (coautor, colector, etc.).

A partir de estas funciones, se puede afirmar que los comportamientos y las estrategias de escritura adquiridas por el individuo en su LM desempeñan un papel importante a la hora de producir un escrito en la LE que aprende. El uso de la LM en la producción escrita en LE responde a la necesidad de mantener la composición ante dificultades idiomáticas y permite solucionar problemas de generación de ideas, de uso de vocabulario o de organización de ideas. De este modo, el aprendiz mantiene su nivel de competencia de producción escrita en la LM, evitando que se reduzca la cantidad de información que pretende proporcionar al lector.

Cassany i Comas (2004: 933) señala que el recurso a la LM en la producción escrita es más frecuente con aprendices principiantes y con los que tienen poco control de la lengua meta. El escaso dominio de la LE representa un obstáculo a la hora de desarrollar temas relacionados con la cultura de origen del aprendiz o temas que éste desconoce. En el primer caso, el alumno se enfrenta a la incapacidad de encontrar el vocabulario apropiado y las estructuras adecuadas para expresar las ideas que tiene sobre el tema, mientras que en el segundo caso, se enfrenta al problema de búsqueda y organización de la información en la LE.

El no recurso a la LM del alumno supone la realización de una producción escrita de bajo nivel en LE, con una cantidad reducida de información, una sintaxis simplificada y una escasa complejidad semántica e implicaciones personales. Da lugar a una unidad de texto simplificada en todos los niveles del discurso. Así, se puede notar que crear un texto, en una LE, requiere muchas exigencias al que escribe, tanto a nivel del dominio de la lengua como a nivel de las operaciones cognitivas que influyen en el proceso de redacción y que éste debe poner en marcha para dar un producto de alta calidad.

Por estos motivos, entre otros investigadores, Cassany i Comas (2004) considera negativo prohibir el uso de la LM durante las tareas de composición. Sería conveniente admitir el papel positivo que desempeña la LM en el proceso de producción escrita en una LE, lo que permitiría conseguir una mayor calidad en cuanto a la cantidad de información y organización de las ideas y del escrito.

#### **4- Frecuencia del error**

La producción escrita en LE, como hemos señalado en los apartados anteriores, supone la puesta en marcha de varias estrategias y aspectos de aprendizaje o de comunicación. La combinación de estos factores y su aplicación por el alumno determinan la IL de éste, caracterizada por los errores que comete en su proceso de aprendizaje de la determinada lengua. Para destacar los que aparecen con más frecuencia en las producciones de los

estudiantes, nos apoyaremos en los trabajos que Ana Isabel Blanco Picado del Instituto Cervantes de Varsovia publicó en el formato electrónico de los *Cuadernos Cervantes*<sup>15</sup>.

Según esta autora, los errores más frecuentes en las producciones de aprendices de una LE son la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

**a- La simplificación.** Aunque las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos en su proceso de apropiación de una LE no sean iguales, todos tienden, al menos en principio, a reducir las reglas de la lengua meta a un sistema simple. Como consecuencia de esta simplificación, las producciones de los alumnos se caracterizan por la ausencia de los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o los morfemas no relevantes, como es el caso del artículo; se caracterizan también por un sistema regular en el que las formas irregulares no tienen cabida; y un léxico reducido, pero muy funcional. Estos son algunos ejemplos de errores por simplificación:

- \**En segundo parte* (En la segunda parte).
- \**Españoles son muy agradable y muy simpático* (Los españoles son muy agradables y muy simpáticos).
- \**Madrid y Barcelona son dos ciudades fantástica* (Madrid y Barcelona son dos ciudades fantásticas).

Este tipo de errores son susceptibles de ser detectados y corregidos por el alumno si se le pide una revisión de su escrito. Eso sugiere que no se trata de errores sistemáticos, es decir, que el alumno tiene interiorizada en el sistema de su IL la oposición pertinente *singular/plural*, al igual que sabe la existencia del artículo, aunque no los utilice en sus producciones. Son errores no de sistema, sino de producción.

**b- La hipergeneralización.** En una determinada situación de comunicación, los alumnos suelen extender las reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que han estado en contacto, a campos en los

---

<sup>15</sup> [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html), fecha de consulta: 25 de marzo de 2009.

que no son aceptables según la norma del español. En cuanto a las normas de formación de palabras, un nativo sabe, aunque inconscientemente, que no puede producir formas como “grandemente” o “cortamente”, pero sí, “inteligentemente”, “rápidamente”. Pero el aprendiz del español como lengua extranjera hipergeneraliza el uso del sufijo *-mente*, como podemos destacar en los siguientes ejemplos:

- *\*Me gustaba más antes pero me gusto también ahora Sevilla.*
- *\*Espero una carta de ti.*

En la primera frase, el estudiante emplea el verbo *gustar* como un verbo transitivo, conjugado en presente de indicativo. Según esta autora, este uso del verbo *Gustar* en este contexto es perfectamente reconocido como incorrecto y es propio sólo de las primeras aproximaciones a la lengua, desapareciendo con el tiempo.

En la segunda frase, el alumno generaliza la estructura que expresa la posesión, es decir, *SER + DE + 3ª PERSONA DEL SINGULAR O PLURAL*. En este tipo de estructura, el estudiante evita el uso de los posesivos pospuestos, ya que las formas tónicas le resultan más complicadas y más extrañas que las átonas. Este tipo de uso es recurrente en las producciones de los alumnos a pesar de que en sus LM se utilizan los posesivos antepuestos y pospuestos de la misma forma que en la LE.

**c- La transferencia o interferencia.** Los errores de transferencia o interferencia son muy corrientes en las producciones de los alumnos. Suelen basarse en las normas de su LM que transfieren al sistema de su IL. Las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por un análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua meta con objeto de determinar los rasgos comunes, y por lo tanto fáciles de adquirir, produciéndose una transferencia positiva. El problema surge cuando utiliza rasgos de su LM que son diferentes de los de la LE; esta interferencia produce entonces errores en la producción. Podemos encontrar ejemplos como los siguientes<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> Estos ejemplos son de nuestros alumnos de tercero de Licenciatura, Universidad de Cocody-Abidjan (Costa de Marfil), curso 2007-2008.

- \**La vida deviene de más en más cara.* (Francés: *La vie devient de plus en plus chère*).
- \**El trabajo permite también de ganar dinero.* (Francés: *Le travail permet aussi de gagner de l'argent*).
- \**El hombre es obligado de trabajar.* (Francés: *L'homme est obligé de travailler*).

Estos ejemplos son errores de interferencias de las normas léxicas y gramaticales de Francés LM en Español LE. El primero es el uso analógico de la estructura francesa: Sujeto + verbo + expresión adverbial + adjetivo. Para expresar su idea, el alumno hace una traducción de los componentes de la estructura francesa: *La vie devient de plus en plus chère*, que sería en español: *La vida es cada vez más cara*.

**d- La fosilización.** En el proceso de apropiación de una LE, ciertos errores pasan de un estadio a otro de la IL o reaparecen en las producciones de los aprendices después de haber sido corregidos y cuando ya se creían erradicados. Generalmente, estos errores se explican por interferencia de la LM aunque también pueden surgir por un incorrecto uso de una regla del sistema de la LE. En este caso, el estudiante es capaz de autocorregirse tras una revisión.

En las producciones de los estudiantes que tienen como LM el francés, la fosilización se manifiesta por la ausencia sistemática de la preposición *a* que, en español, se usa después de verbos como *llamar* o *querer* seguido de un sintagma nominal (*llamar* o *querer a* alguien). Asimismo, es frecuente la confusión de los usos de *ser* y *estar*, incluso en el nivel avanzado del aprendizaje.

**e- La permeabilidad.** En palabras de Ana Isabel Blanco Picado, se puede dar el caso de que los alumnos cometan errores al utilizar estructuras que parecían estar dominadas, con la consiguiente irritación por parte del profesor. Esto es posible dado el carácter permeable de la interlengua. Cuando se aprende una nueva regla se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados. Por ejemplo, un alumno aprende el uso del pretérito perfecto de indicativo y es la única forma que conoce para hablar del pasado. Lo utilizará sin problemas hasta que entren en conflicto las otras formas de pasado, lo que le obligará a reestructurar todo el sistema de nuevo. Es entonces cuando se

producen los errores. En otros casos, la no existencia de una oposición pertinente en la lengua materna complica más la cuestión, como la oposición *tengo coche / tengo un coche / tengo el coche* o algunos usos del subjuntivo español.

**f- La variabilidad.** Las producciones de los aprendices están sujetas a las situaciones de comunicación en las que se realizan y, por consiguiente, varían de una determinada situación a otra. Los errores se determinan, en este caso, por factores como la afectividad, la edad, la rapidez, la espontaneidad, etc.

Estos fenómenos explican normalmente errores de carácter lingüístico, léxico e incluso fonético. Pero una producción perfectamente correcta desde el punto de vista morfosintáctico puede no ser aceptable comunicativa o pragmáticamente, aspectos muchas veces menospreciados y, sin embargo, de una gran importancia. Así encontramos ejemplos de ambigüedad en las producciones o de falta de adecuación a la situación o al contexto, que pueden provocar la irritación del interlocutor o del lector, o poner en peligro el éxito del texto, produciendo un fenómeno de extrañamiento.

## II- EL LÉXICO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LE

Para dominar una lengua, no es suficiente interiorizar las reglas gramaticales que la rigen, sino también adquirir un vocabulario variado cuyas combinaciones adecuadas y frecuentes permiten expresar los pensamientos y los mensajes que se quiere vehicular. Dicho de otra manera, el dominio del léxico permite comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que el usuario de la lengua se ve envuelto. Este dominio del léxico tanto nativo como no nativo se refiere no sólo a la formación de palabras, las relaciones semánticas y sus valores, sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacena este vocabulario en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y

disponibilidad). Por consiguiente, el léxico se presenta como un elemento imprescindible en la adquisición o el aprendizaje de una lengua, sea nativa, o sea no nativa.

### **1- Adquisición del léxico nativo y no nativo: aspectos generales**

La adquisición del léxico (sea nativo, sea no nativo) por un individuo implica el lugar de almacenamiento de ese léxico (lexicón) y el concepto de competencia léxica en una lengua determinada. En la perspectiva de delimitación de estos conceptos, muchos investigadores consideran el lexicón mental como el conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de conocer y/o de utilizar en mensajes orales y escritos. En este sentido, Katamba (1994) concibe el lexicón como el diccionario léxico que tiene el hablante en su mente (Gómez Molina: 2004: 494).

Por otra parte, Lahuerta y Pujol (1996) señalan que:

“(...) la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental” (Lahuerta y Pujol, 1996: 121).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002, en adelante, *MCERL*) define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo” (*MCERL*, 2002: 108).

Ainciburu (2007) señala que en el proceso de comprensión y producción de las palabras, los investigadores distinguen dos aspectos:

“(...) un primer momento, donde se reconoce acústica o visualmente una palabra como unidad (reconocimiento), y un segundo momento, donde se recupera la información relativa al significado (acceso léxico)” (2007: 12)

Para la misma autora, los dos procesos mencionados suponen la existencia, en la mente del individuo, de una red de informaciones o *lexicón mental*, donde se almacena una gran cantidad de datos referida a una misma



unidad. De ahí, se considera que constituye un modo de organización multidimensional. A partir de este modelo de organización mental del léxico, se puede explicar el mecanismo de funcionamiento de las distintas habilidades léxicas tales como el procedimiento que desarrolla el individuo para ordenar palabras por su terminación para formar una rima (información fonológica), buscar un sinónimo para una oración en la que se repite un vocablo (información sintáctica), ordenar las palabras en orden alfabético (información alfabético) o nombrar objetos que pertenezcan a la misma categoría conceptual y buscar individuos dentro de la misma familia (información semántica).

Ainciburu (2007: 12) señala que estas habilidades léxicas sugieren la existencia de un conocimiento léxico que puede manifestarse incluso de forma autónoma. Durante su manifestación, atiende a la forma, al significado o al uso de una palabra mientras prescinde de las otras informaciones concomitantes en la red. Así, el individuo puede explicar las relaciones entre determinadas palabras e intuir el significado de palabras que nunca ha escuchado. Por estos motivos, la misma autora, citando a Canale (1983), afirma que el léxico “no es un conjunto estático de informaciones, sino una forma abierta y productiva.

La noción de la red de informaciones demuestra el nivel de organización del lexicón mental, sin embargo, resulta difícil descubrir el mapa detallado de dicha organización. Muchos investigadores suponen que la red que subyace a la organización del lexicón se presenta como un complejo gráfico que implica una serie de nodos constituidos por unidades léxicas conectadas las unas con las otras (Aitchinson, 1987: 72-85, 1992: 73-80; Gómez Molina, 2004: 495; Ainciburu, 2007: 12). Las características más importantes de la metáfora del lexicón mental como una red de informaciones son las de ser (Gómez Molina, 2004: 495):

- Un sistema de unidades con asociaciones múltiples basadas en diferentes aspectos (fonéticos, enciclopédicos, situacionales, categoriales, semánticos, gráficos, combinatorios, etc.).
- Un sistema fluido y variable; por su carácter dinámico, está en constante modificación, motivadas por las nuevas informaciones que

entran y que pueden influir en la información existente o establecer relaciones distintas.

- Un sistema de asociaciones variables; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- Un sistema de asociaciones fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosintácticos, temáticos, léxicos), pero que presenta un número de asociaciones personales por ser fruto de la experiencia personal.

Por otra parte, la investigación revela que la red de conocimiento del léxico no está aislada en su funcionamiento; está en conexión con otras capacidades cognitivas generales, de las que hace uso en todos sus procesos: de la misma forma que sucede con la memoria, la capacidad de reconocimiento y elaboración acústica o visual, el conocimiento del mundo y su experiencia.

Por este motivo, Ainciburu (2007) señala que en el proceso de aprendizaje del léxico, se debe tener en cuenta que la nueva palabra lleva consigo todas estas informaciones, pero que no se adquieren obligatoriamente de una sola vez, sino que sigue todo un proceso. En este sentido, la misma autora apunta:

“Cuando un niño aprende una palabra, puede suceder que la repita sin conocer su significado, que la utilice en situaciones no correctas, que no sepa recordarla cuando se le presenta escrita, que no pueda asociarla en frases con sentido lógico, etc. En un grado diferente, esta misma falta de conclusión del proceso de adquisición léxica afecta a los adultos nativos, y por eso, aprendemos palabras nuevas o nuevas acepciones de palabras ya conocidas, o a incluir palabras en nuevas unidades léxicas (...)” (2007: 13).

Para esta autora, la competencia léxica requerida a un hablante de LM o LE está integrada, además de un conjunto de conocimiento y destrezas, por una organización más amplia que determina el almacenamiento y la organización de las palabras en redes asociativas como su accesibilidad en la evocación.

A través de los estudios realizados sobre la estructura de la competencia léxica, Marconi (2000: 79-99), por su parte, establece la existencia de dos

aspectos básicos, que se relacionan con la división del trabajo lingüístico. Estos aspectos son:

- El referencial. Considera que este aspecto es muy pertinente para el uso de las palabras en el mundo real y su aplicación a la realidad a la que se refiere: nombrar, contestar preguntas, designar, reconocer objetos y acciones, etc. Se trata, por ejemplo, de designar un objeto y relacionarlo con el campo semántico del mismo. Para Gómez Molina (2004: 496), esta información de base “está relacionada con el significado prototípico, compartido en varias lenguas, pero que también puede presentar ciertas dificultades porque no todas las lenguas perciben el mundo de la misma forma”.
- El inferencial. Se refiere a la capacidad de establecer una red de conexiones entre palabras. Tiene que ver con inferencias semánticas, sinónimos, antónimos, paráfrasis, definiciones, etc. Se relaciona con el dominio de proposiciones verdaderas en las que se usa una determinada palabra. Un aspecto esencial al desarrollo de la competencia léxica es la capacidad de extraer inferencias semánticas; y la competencia inferencial se puede desarrollar reflexionando sobre cómo uno aprende una nueva palabra.

Por otra parte, nos parece oportuno señalar el matiz que los investigadores establecen entre *léxico* y *vocabulario*. Estos dos términos, aunque estrechamente relacionados entre sí, presentan diferencias a la hora de definirlos.

Para Justicia (1995: 16), el léxico se refiere al conjunto o sistema de palabras que componen una lengua, mientras que el vocabulario nombra esas unidades virtuales de la lengua cuando se actualizan en el discurso de un determinado hablante. En cuanto a Gómez Molina (2004: 497), entiende por léxico “el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen una entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa”, y utiliza el término *vocabulario* para designar el “conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso”, refiriéndose a la producción y la comprensión. Asimismo, considera la unidad léxica (*lexical item*)

como la unidad de significado en el lexicón mental mediante el cual se vehicula la cultura de la lengua o de una determinada comunidad, y puede estar formada por una o más palabras.

Según Ainciburu (2007), esta distinción se fundamenta en:

“la dicotomía entre léxico y vocabulario; el primero, entendido como realidad pasiva e interna, como un *input* que puede ser compartido o no por los hablantes (léxico general versus individual), y el segundo, como *output*, que actualiza sólo el léxico compartido por los hablantes” (2007: 14).

El *MCERL* (2002: 108), recoge el contenido del lexicón mental que comprende los elementos léxicos siguientes:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- Fórmulas fijas, que comprenden: exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días, etc.*; refranes, proverbios, etc.; arcaísmos residuales, por ejemplo: *desfacer entuertos, válgame Dios*.
- Modismos; a menudo: metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió), *se quedó de piedra* (se quedó asombrado), *estaba en las nubes* (no prestaba atención); intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= “puro”), como opuesto a blanco como la pared (= “pálido”).
- Estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: “*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*”
- Otras frases hechas, como: verbos con régimen preposicional, por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a*; locuciones prepositivas, por ejemplo: *delante de, por medio de*.

- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *cometer un crimen/error*, *ser culpable de* (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno).

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.).

Según el *MCERL* (2002: 108), esta propuesta no es la única posible, “se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos”. Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras que son, por ejemplo:

- Artículos (el, la, los, las...);
- Cuantificadores (algo, poco, mucho...);
- Demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...);
- Pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...);
- Pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo);
- Posesivos (mi, tu, su...);
- Preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...);
- Verbos auxiliares (ser, estar, haber...);
- Conjunciones (y, o, pero, aunque...).

De lo que precede, se desprende que la gramática tiene también la palabra como objeto de estudio. Con razón, Salvador Gutiérrez, (2002: 81) afirma que la palabra es la unidad léxica básica que “ocupa el centro de las preocupaciones de la morfología y la sintaxis. La morfología se ocupa de la división de las palabras en diferentes clases, las denominaciones que llevan los vocablos, sus propiedades y accidentes, mientras que la sintaxis nos enseña a enlazar unos vocablos con otros, o sea la acertada construcción de las oraciones gramaticales”. En este sentido, podemos decir que *léxico* y *gramática* son dos niveles lingüísticos que interactúan constantemente. La interdependencia de estos dos niveles lingüísticos revela la dificultad de delimitar los campos a la hora de llevar a cabo un estudio sobre las palabras.

Sin embargo, por motivo de concisión y por la orientación de este trabajo de investigación, en el siguiente apartado, nos referiremos sólo a un nivel lingüístico (el léxico) y a un tipo de elemento léxico (la palabra) como ejemplo que pueda elucidar todos los tipos posibles de ítem léxico.

## 2- La palabra y el significado

En el sentido común, el término *palabra* se puede definir como algo que expresa un significado unitario, o la unidad de letras que se coloca en un texto entre dos espacios en blanco, que puede pronunciarse con sentido de forma aislada (Ainciburu, 2007: 16).

Esta definición, demasiado común, no puede resistir a las pruebas de definiciones específicas; dicho de otra manera, esta concepción de la palabra no puede conformar a un investigador en el campo de la lingüística. Por este motivo, varios autores de este campo intentaron dar una definición más específica, entre otros, Alvar Ezquerro (2003) quien concibe la *palabra* como la unidad que resulta de “la combinación de lexemas con gramemas”,

“unidad transitoria hacia el nivel superior, el de las unidades del comportamiento o *lexías*, que, a su vez, pueden ser simples (por ejemplo, *leer, dormir, comida, paseo, redondo, fuerte*, y la gran mayoría de las que podemos encontrar entre las páginas de un diccionario), compuestas (por ejemplo *bocacalle, casamata, cejijunto, marcapasos, picapleitos, portafolios, robaperas, tentempié, verdiblanco*, y otras muchas), complejas estables (*apaga y vámonos, a hurtadillas, de acá para allá, de pie, de rondón, dormir a la luna de Valencia, en volandas, mano larga, mesa redonda, subirse por las paredes, tal para cual, tener la negra, tira y afloja*, y tantísimas más), complejas variables (*recién nacido, recién llegado, recién casado*, etc.), y textuales (refranes, proverbios, oraciones, jaculatorias, fórmulas rituales, etc.)” (2003: 23).

El mismo autor señala que los morfemas son de dos tipos: gramaticales o gramemas y léxicos o lexemas. Los gramemas pueden ser *ligados* o *libres*; se consideran libres los elementos de relación (*a, por, que, en, sobre*, etc.), y ligados los que necesitan unirse a un lexema (la *-s* para formar el plural, la *-a* para el femenino de algunos adjetivos, las desinencias verbales, los sufijos diminutivos, etc.).

Ainciburu (2007: 16-17) define el lexema como “(...) la unidad a la que pueden reconducirse las formas flexivas, o sea, las formas conjugadas en el caso del verbo y las declinadas o flexivas en la categoría nominal”, y denomina *lema* a la voz que está incorporada al diccionario o que corresponde en lexicografía a la contraparte del lexema. Más que el concepto de *palabra*, el de *lexema* presenta mucha complejidad y abstracción y, por ende, en las lenguas flexivas, las formas de uso más frecuente son las flexivas.

Por otra parte, es preciso señalar que el concepto de *palabra* está estrechamente relacionado al de *significado*. El significado de las palabras deriva de la raíz morfológica o *lexema* que comparten. La existencia de la derivación permite tener un léxico que permite obtener numerosos significados a partir de un número mucho más reducido de lexemas, convirtiéndose en la principal fuente de nuevas palabras en muchas lenguas.

Desde la perspectiva de la derivación morfológica, según Ainciburu (*ídem*), algunas palabras derivadas pueden adquirir un significado idiosincrásico en determinados contextos, como es el caso de “libreta” y “libreto” que son derivados o diminutivo de “libro” y que, sin embargo, en el contexto bancario, universitario, musical, etc., adquieren significados propios; un fenómeno que no está previsto en el simple acto de la derivación. La misma autora señala que:

“El mismo problema de asignación del significado se presenta en los términos compuestos, como <<autotransporte>> o <<tragalibros>>, y en las locuciones o expresiones idiomáticas como <<sala de espera>>, estar en capilla>>, etc.; en ambos casos, las unidades resultantes se componen de un número variable de palabras pero constituyen un lexema único” (2007: 17).

En la perspectiva semántica, existen otros aspectos que incrementan la complejidad de la relación de la palabra con su significado: la polisemia, la homonimia, etc. Una palabra puede tener más de un significado, como en el caso de la palabra “goma” como material y rueda, o “carácter” como forma de ser y como signo gráfico (*ídem*). El problema resulta aún más complejo cuando se trata de categorizar este tipo de palabras como lexemas homónimos o un lexema polisémico. Por estos motivos, se considera que el significado de una palabra se determina mejor por el contexto en el que se usa, relacionándola con

los demás términos de la unidad mayor de la que forma parte: el texto; de ahí, deriva el gran número de matices de significado.

Cada palabra conlleva informaciones léxicas entre las cuales el significado es la más relevante. Esta información léxica se desglosa como:

- a- Denotativa. Se refiere al significado referencial, denominado también *descriptivo* o *lógico*.
- b- Connotativa. Hace referencia al significado emotivo que conlleva el significado estilístico y el significado pragmático. El primero remite a la conciencia que el hablante tiene de su oyente, mientras que el segundo se refiere a la intención comunicativa. A esta información connotativa, Geeraerts (2002: 320) la denomina significado afectivo o expresivo.
- c- Información colocacional o significado combinatorio, relativo al que adquiere una palabra al hacer una combinación determinada con otros términos.

A partir de estos tres aspectos, se puede definir el significado de una palabra en dimensiones diferentes, pero interrelacionadas entre sí. De este modo, la denotación determina las palabras con las que se puede combinar o no tal o cual palabra (por ejemplo, en general, “conductor se puede combinar con “coche”, pero no con “casa”), o el significado denotativo activa asociaciones posibles con otras palabras que tiene significado análogo (sinónimos), contrarios (antónimos) específicos (hipónimos); la información connotativa determina en qué medida una combinación no es posible en un determinado contexto pragmático.

Definir con precisión el significado de una palabra implica dos aspectos que constituyen dos problemas relacionados entre sí:

- a- El significado de las palabras está determinado por el contexto en el que se usa, es decir, el significado de una misma palabra puede variar según el contexto. Así, la palabra “pueblo” adquiere significados diferentes en las siguientes frases: “El pueblo español tiene una



historia peninsular”, “Volvió a su pueblo sin esperar a que le llamen”, “No pudo comunicar con su pueblo que quería escucharle”, etc.

- b- Aunque las palabras son los elementos que integran la frase, su significado no suele ser la suma de los significados de las palabras que la componen. Como ejemplo, mencionamos la siguientes frase: “*Ahora te has pasado tres pueblos, no me creo nada de lo que me dices*”, “*Se quedó a la luna de Valencia*”.

La validez de estos aspectos está determinada por el contexto en el que se consideran. Ainciburu (2007) señala que en este caso, el término contexto se refiere al:

“(…) conjunto de elementos lingüísticos adyacentes a una palabra, esto es, el conjunto de elementos que la preceden y la siguen. Dicho contexto puede analizarse desde el punto de vista sintáctico (contexto nominal, verbal, etc.), desde el punto de vista semántico (como influencia recíproca de los significados de dos o más palabras) y desde el punto de vista lingüístico o situacional (donde el significado de una palabra teóricamente polisémica pierde ambigüedad por la situación comunicativa en la que se utiliza)” (2007: 19-20)

Para Fellbaum (1998: 47), una unidad léxica puede tener más de un significado, por ende, resultar ambigua por:

- a- Ambigüedad contrastiva u homonimia. Esto sucede cuando una palabra ha adquirido diacrónicamente dos significados diferentes que no se relacionan entre sí.
- b- Ambigüedad complementaria o polisemia. En este caso, los dos significados de una palabra tienen una proximidad conceptual o tiene un elemento de significado en común.

En palabras de Ainciburu (2007: 20), la mayoría de las palabras que se encuentran en un diccionario son polisémicos, o sea, tienen más de un significado. El carácter polisémico de las palabras es la consecuencia del hecho de que la lengua está gobernada por un principio de economía por medio del uso del mismo material para fines diferentes. Esto constituye un factor de simplificación de la tarea de memorización del léxico que la compone. En el mismo sentido, la retórica clásica ha hecho una descripción de algunos

esquemas de alternancia de la constitución de la polisemia, como aparece en el cuadro II.2.

TIPO DE ALTERNANCIA	
Material y objeto	El plomo es pesado (material). Había puesto un plomo después de los anzuelos (objeto).
Recipiente y contenido	Compra una botella de vino (recipiente). Se tomó varias botellas (contenido).
Circunstancia y comida	Nos encontramos en una cena (circunstancia). La cena era incomible (comida).
Planta y fruto	Me compré un durazno en la verdulería (fruto). Planté un durazno (planta).
Proceso y resultado	Tengo exámenes mañana (proceso). Corregí tu examen (producto).
Fabricante y producto	Tiene unos Levis nuevos (producto). La Levis tiene una fábrica en España (fabricante).
Lugar y personas	Va a la escuela (lugar). La escuela ha llamado a todos los padres (institución/personas).
Propiedad y propietario	Tiene mal genio (propiedad). Su marido es un genio (persona).

*Cuadro II.2: Esquemas de alternancia del significado de la retórica clásica, Ainciburu (2007: 21).*

Según la misma autora, la casi totalidad de estas alternancias responden a procedimientos lógicos de extensión del significado por proximidad conceptual, como es el caso de la metonimia, la sinécdoque. Otro procedimiento de expansión del significado es la metáfora, fuente de los significados que se suelen identificar como “figurados”. La metáfora consiste en la extensión del significado de una palabra en base a una similitud táctica, como en “Felipe es un león” donde los significados asimilados se refieren a la fuerza o al poder.

Todos estos mecanismos generales del significado – metonimia, sinécdoque, metáfora – pueden aplicarse, en general, a niveles lingüísticos más complejos como el texto y, en particular, a todos los elementos del léxico. Pero en la diacronía, raras veces los significados se estabilizan y llegan a lexicalizarse (Ainciburu, 2007: 21).

### **3- Elementos de la competencia léxico-semántica**

Para determinar el conjunto de las unidades léxicas objeto de enseñanza/aprendizaje de LE y que servirán de base para el enriquecimiento posterior, según las necesidades de los alumnos como usuarios, el *MCERL* (2002: 108-109) ha dado un contenido a la competencia léxica integrada por elementos léxicos y elementos gramaticales. Estos elementos constituyen también la base de la competencia semántica que se ocupa de cuestiones relativas al significado de las unidades léxicas, tanto en relación con el contexto general (referencia, connotación, nociones específicas) como las relaciones semánticas entre ellas.

Al observar la delimitación que hace el *MCERL* (2002: 108-109) de dichos elementos notamos que los elementos léxicos pertenecen a las clases abiertas de palabras que admiten nuevas palabras mientras que los elementos gramaticales forman lo que se denomina *vocabulario cerrado* o *clases cerradas de palabras* que suponen un léxico limitado. En este marco, McCarthy (1999: 237), a través de su análisis del vocabulario de corpus oral, señala que hay una serie de palabras que desarrollan muchas más funciones gramaticales que léxicas (artículos, verbos auxiliares, pronombres, demostrativos, conjunciones, etc.) cuyo estudio debe realizarse dentro de la gramática en los niveles principiantes y elementales. Se refiere a elementos que desempeñan funciones no semánticas, sino relacionales, y que deben ser enseñados como sistemas cerrados dentro de la gramática. Sin embargo, para Gómez Molina (2004: 790), esta clase de palabras se puede tratar y enseñar tanto en actividades léxicas como gramaticales.

Por otra parte, este autor recoge las diferentes clases de ítems léxicos propuestas por Lewis (1997), considerados como unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos, al tratar la naturaleza del léxico y delimitar qué clase de palabras debe comprender el *vocabulario mínimo adecuado*; son:

- a- Palabras. Las palabras contienen diferentes grados de información que requieren diferentes procedimientos pedagógicos.
- b- Polipalabras. Se refiere a un grupo de ítems léxicos que son varias palabras unidas y que se pueden encontrar en el diccionario al igual que las palabras simples. Consiste en la combinación de dos o tres palabras, que pueden pertenecer a una clase gramatical, y el significado del conjunto es la suma de sus componentes; por ejemplo: *fin de semana, estación de autobuses, parada de taxis, pan de molde...*
- c- Colocaciones. Consiste en la combinación de (dos) palabras que varía desde la institucionalización rígida hasta la novedad inesperada (*nonce-form*). En este caso, la variación es posible tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático; por ejemplo: *craso error / error garrafal; subir / bajar / mantener los precios*). En esta combinación, la presencia de un elemento del par es a veces inherente a la del otro (recién nacido; recién casados). Puede ser : *nombre + nombre; nombre + adjetivo; nombre + verbo*; etc. El orden de las palabras no tiene base pragmática ni son identificables pragmáticamente. Eso es en lo que se fundamenta su diferencia con las expresiones fijas. Las palabras y las colocaciones están íntimamente asociadas con el contenido que el usuario expresa más que lo que el usuario está haciendo con la lengua: explicar, contradecir, complementar, etc. Integran los verbos con preposición (*quejarse de; brindar por; etc.*).
- d- Expresiones fijas. Tienen base pragmática. El uso de estos elementos informa al receptor y le permite identificar lo que está haciendo el hablante. Pueden clasificarse en varios grupos: fórmulas sociales y de cortesía, que son expresiones fuertemente gramaticalizadas (*un momento, por favor; ¡Feliz año nuevo!*); frases completas, con

significado pragmático y fácilmente reconocibles (*hacer una montaña de un grano de arena*, etc.).

- e- Expresiones semi-fijas. Sirven para un propósito pragmático e integran expresiones orales con huecos (*¿Podría pasarme..., por favor?*); modelos o frases de entrada, muy típicas (*siento interrumpir, pero... ¿Le importaría...?; etc.*) y muchos otros modelos usados en expresiones orales y escritas.

McCarthy (1999: 8-11) considera que todas estas expresiones institucionalizadas constituyen una base para el aprendizaje no nativo y resulta evidente que un repertorio de tal clase es una parte importante para la fluidez de un alumno de nivel intermedio y avanzado.

Este autor filtra diversos corpus orales y señala que el criterio de frecuencia es insuficiente y, al excluir las palabras de función gramatical o pragmática, concluye que el vocabulario esencial está formado por diez tipos de unidades léxicas, igualmente importantes como componentes básicos de la comunicación (McCarthy, 1999: 238-247):

- a- Los modalizadores (*modal ítems*). Se refieren al grado de certeza, probabilidad y necesidad; son verbos de modalidad epistémica y deóntica, elementos léxicos que indiquen opinión, certeza, obligación, posibilidad, etc.;
- b- Los verbos de régimen (*delexical verbs*). Este tipo de unidades léxicas incluye los verbos de régimen preposicional y las colocaciones del verbo con sustantivo. En la perspectiva pedagógica, estos verbos sólo se pueden enseñar con referencia a sus colocaciones y en contextos auténticos. Son unidades como *alcanzar un acuerdo, acordar una cita, abrir/cerrar el apetito*.
- c- Las palabras interactivas (*interactive words*). Revelan el comportamiento del hablante y crean y mantienen relaciones sociales apropiadas (*muchas gracias, de acuerdo, etc.*).
- d- Los marcadores del discurso (*discourse markers*). Son palabras cuya importancia se fundamenta en el hecho de que proveen al emisor recursos para controlar la conversación (*bien, de cualquier forma,*

*como tú sabes, así pues, quiero decir, de cualquier forma, de todas formas, etc.*).

- e- Los sustantivos básicos (*basic nouns*). Incluyen sustantivos de significado concreto y genérico. Este tipo de unidades léxicas se refieren también al estudio de sinónimos, hiperónimos, listas cerradas, etc.
- f- Los deícticos (*general deictics*). Son palabras que se refieren a la deixis personal, espacial y temporal: adverbios de lugar, de tiempo, locuciones adverbiales, verbos *ir / venir; llevar / traer*; etc.
- g- Los adjetivos básicos (*basic adjectives*). Se trata de los que se utiliza para las evaluaciones positivas y negativas en la comunicación diaria, estudiar los valores según la posición y gradación, combinaciones léxicas, etc.
- h- Los adverbios básicos (*basic adverbs*). Son adverbios de modo, tiempo, locuciones adverbiales, etc. Aquí, se puede basar en el criterio de frecuencia para hacer las combinaciones sintagmáticas (*llover torrencialmente, llorar amargamente*).
- i- Los verbos básicos de acción y sucesos (*basic verbs of action and events*). Se refieren a los que indican actividades diarias.
- j- Los ítems léxicos (*collocations and phrasal items*). Completan la lista mencionada.

Las exposiciones anteriores muestran que el contenido léxico se compone de un amplio catálogo de unidades: palabras, expresiones, locuciones, enunciados fraseológicos, sintagmas, etc., que, a través de su combinación y su uso fluido, forman la base de la apropiación de la lengua objeto de aprendizaje. En este sentido, Gómez Molina (2004) señala que:

“(...) parece plausible que una importante parcela de la adquisición del lenguaje sea la capacidad de comprensión y producción de ítems léxicos que, además del valor semántico y pragmático, el estudiante pueda analizar como segmento y que los perciba como esquemas morfosintácticos. El profesor procurará presentar todo el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el contexto en el que ocurre (situación + cotexto)” (2004: 793).

Por otra parte, este autor presenta otros conceptos íntimamente relacionados con el contenido léxico y considerados útiles para la planificación léxica:

- a- Vocabulario receptivo *versus* productivo. Consiste en establecer una oposición entre conocimientos activos y conocimientos pasivos. Los primeros remiten a los vocablos que el aprendiz utiliza espontáneamente a través de una expresión lingüística, mientras que los conocimientos pasivos se refieren a aquéllos que es capaz de interpretar cuando son presentados. Para Galisson (1979: 17), se suele establecer una diferencia entre los elementos léxicos que debe comprender el alumno, ya sea por inferencia contextual o cotextual, y los que debe utilizar.
- b- La base del léxico frecuente es el número de veces que se repiten los vocablos en la medición o cuantificación de un corpus. Este léxico adquiere una gran estabilidad en la lengua y dichas palabras ocupan los lugares más altos en los diccionarios de frecuencias. Según Gómez Molina (2004: 793), aunque la noción de diferencia está directamente unida a las nociones de utilidad, rentabilidad, e incluso a la de disponibilidad, resulta insuficiente el criterio de frecuencia para elaborar un léxico fundamental del español como LE, pues, la probabilidad de realización aumenta a medida que el lexema es menos concreto, es decir, a medida que está menos condicionado por el tema del discurso. Para este autor, una palabra es frecuente en cuanto que es rápidamente activada y espontáneamente movilizada.

En la perspectiva didáctica, las actividades de producción en el aula permiten averiguar la densidad léxica de los textos que producen los aprendices; en otras palabras, permite descubrir la variedad de palabras que componen dichas unidades. Para averiguar la densidad léxica de un aprendiz, Gómez Molina (2004: 793-794) utiliza el criterio de la relación *type/token*. El término *type* se refiere a cada una de las palabras diferentes que integra el texto, y *token* designa el número total de palabras, tanto las que se repiten como las que aparecen sólo una vez. Así, la relación *type/token* – desde cero hasta uno – es

la relación entre palabras diferentes y palabras totales, y permite medir el grado de repetición en los textos que se analizan.

- c- El léxico básico. Es el conjunto de las palabras habitualmente utilizadas en las situaciones concretas de comunicación, sea orales sea escritas, de la vida cotidiana. Está formado por los vocablos más usuales de una comunidad y está caracterizado por su alto grado de estabilidad, de ahí, su uso frecuente por los hablantes en todo tipo de discurso, independientemente del tema tratado. Lógicamente, el uso del léxico básico aumenta cuando la frecuencia es alta, pero también cuando lo es la dispersión o *rango*, relacionado con las diferentes áreas o temas en que aparece aquella palabra.
- d- El léxico específico. Denomina las voces utilizadas en situaciones de comunicación orales y escritas. Son situaciones que implican la transmisión relevante de un campo de experiencia particular. Corresponde al español con fines específicos: jurídico, turístico, comercial, administrativo, etc. En este caso, el uso de los vocablos está determinado por una exigencia de exactitud y precisión (tecnolectos), característicos de los campos a los que el léxico específico hace referencia y de los que se nutre.
- e- El vocabulario disponible. Es el que está al alcance inmediato de un hablante y que utiliza según las necesidades que se derivan de la producción lingüística. Para López Morales (1999: 11), se trata del *caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada*. Este autor se refiere al conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto cuya actualización está determinada por el tema del discurso. Las palabras disponibles son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado; se referiría a un vocabulario de carácter nocional. El vocabulario disponible está compuesto por palabras con distinto grado de estabilidad: las más estables son los verbos; luego, los adjetivos, y los menos estables son los nombres.
- f- El léxico fundamental de una lengua. Se refiere a aquel léxico que está formado por el léxico básico y el léxico disponible. En la historia



de la lingüística, el léxico básico recoge las palabras más estables en la lengua mientras que el léxico disponible muestra las palabras más inestables. Estos dos tipos de léxicos son, por consiguiente, complementarios.

#### **4- Selección y gradación léxicas en la programación de la enseñanza de ELE**

Enseñar una lengua en un contexto curricular exige una programación léxica según las necesidades comunicativas de los aprendices. Toda programación implica una organización de los elementos adecuados para su uso eficiente que permite conseguir los objetivos planteados. Así, en DLE, la programación de la enseñanza de la lengua meta pasa por una selección de unidades léxicas cuyo aprendizaje se hace gradualmente según los diferentes niveles elaborados por el Consejo de Europa para la enseñanza de las lenguas.

En este apartado, nos basaremos esencialmente en las orientaciones del Consejo de Europa y los trabajos de Gómez Molina (2004) para señalar – aunque de manera no exhaustiva – la cantidad de léxico que necesita aprender un estudiante de ELE en los diferentes niveles. Pero, como indica Gómez Molina (2004: 795), se trata de un aspecto discutible.

Sin embargo, la DLE, delimita el vocabulario que se debe planificar para trabajar en el aula, a través de la aplicación de algún criterio de planificación léxica; se trata del vocabulario directo o intencionado. En sus trabajos, Gómez Molina (2004) indica cómo realizar la selección según ámbitos, temas y situaciones comunicativas, y ofrece ciertas orientaciones para una gradación adecuada por niveles. Indica también cómo comprobar el grado de dominio del vocabulario adquirido.

Según el mismo autor, el Consejo de Europa realizó para el Nivel umbral una clasificación basada en temas, subtemas y nociones específicas, agrupados en catorce áreas. Y por su parte, el Ministerio español de Educación y Ciencia, siguiendo las orientaciones del Consejo de Europa (1996, 2001), establece las

siguientes áreas y subáreas temáticas como fundamento para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE). Esta organización, recogida en el *MCERL* (2002: 55-58), se enfoca en diversas situaciones comunicativas en diferentes escenarios:

- a- Identificación personal: nombre y apellidos, dirección, número de teléfono, fecha y lugar de nacimiento, sexo, estado civil, nacionalidad, profesión u ocupación, religión, su estado de ánimo, descripción física, pedir información sobre otras personas;
- b- Vivienda, hogar y entorno: tipo, situación y dimensiones de la vivienda, tipo de habitaciones, muebles y ropa de casa, instalaciones y útiles de hogar, alojamiento en hotel, reparaciones, camping, alquiler, etc.;
- c- Vida cotidiana: trabajo, estudios, tipo de enseñanza, ocupación, actividad diaria, horario, sueldo, cualificación profesional, perspectivas del futuro, etc.;
- d- Tiempo libre y ocio: aficiones, intereses personales, radio, televisión, cine, teatro, conciertos, exposiciones, museos, actividades intelectuales y artísticas, deporte, prensa, etc.;
- e- Salud y cuidado corporal: partes del cuerpo, higiene, accidentes, estado de salud, percepciones sensoriales, enfermedad, servicios médicos, medicina, médicos, etc.;
- f- Viajes: transporte público y privado, billetes y precios, vacaciones, aduanas, documentos de viaje, equipaje, garaje, estaciones de servicios, talleres, etc.;
- g- Relaciones con otras personas o relaciones sociales: parentesco, amistad, presentaciones, fórmulas sociales, invitaciones, citas, saludos, despedidas, correspondencia, etc.;
- h- Compras: tiendas, grandes almacenes, supermercados, precios, monedas, pesos, medidas, alimentación, ropa, artículos del hogar, etc.;
- i- Comidas y bebidas: gastronomía, locales de comidas y bebidas;
- j- Edificios de servicios públicos: correos, teléfonos, bancos, oficinas de información turística, policía;

- k- Condiciones atmosféricas: medida del tiempo, clima, meteorología, fenómenos atmosféricos, la flora:
- l- Problemas de comunicación: comprensión, corrección, aclaración, rectificación, repetición, negociación.

Como es evidente, esta selección y organización del léxico en un contexto institucional no es exhaustiva. Los temas, subtemas y nociones específicas se fundamentan en las necesidades comunicativas en situaciones reales de la vida cotidiana.

Para su aplicación en el aula, el profesor procurará una planificación léxica que abarque diferentes subtemas, atendándose a los contextos que requieren, e incluirá diversos tipos de unidades léxicas como: nombres, artículos, adjetivos, verbos, adverbios, fórmulas rutinarias, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, etc.

#### **4.1- La selección léxica**

El *MCERL* (2002: 149-150) recoge las opciones propuestas por el Consejo de Europa para decidir los criterios de selección de las unidades léxicas que se deben enseñar en el aula:

- a- Elegir las unidades léxicas clave (palabras y frases) en las áreas temáticas necesarias para la consecución y perfeccionamiento de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los estudiantes en diferentes escenarios, así como aquellas que encarnan la diferencia cultural, y en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando. Esta opción aúna frecuencia de uso y eficacia de la unidad léxica (*coverage*); es decir, combina la frecuencia real con la productividad y las necesidades de los alumnos;
- b- Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen los términos de mayor frecuencia en el uso funcional de la lengua (español general) o aquellas palabras que se refieren a áreas

temáticas delimitadas (español con fines específicos). Pero varios autores han puesto en tela de juicio la utilidad pedagógica de las listas de frecuencia ya que la frecuencia de una palabra no proporciona mucha información en sí misma. Si bien es cierto que la noción de frecuencia está directamente relacionada con la idea de utilidad, una gran parte del léxico frecuente está formado por una serie de palabras de carácter funcional (artículos, preposiciones, demostrativos, verbos auxiliares, etc.) y poco contenido semántico; de ahí, las limitaciones de este criterio;

- c- Elegir textos auténticos hablados y escritos, y aplicar la enseñanza-aprendizaje de las palabras que contienen. Este criterio se basa en la selección de textos y, considerando que el alumno ya posee un cierto conocimiento en la elaboración y composición de textos (marcas formales, estructura, intencionalidad comunicativa), permite su graduación siguiendo las exigencias de las prácticas discursivas orales y escritas: géneros (noticias, anuncios, debate, crónica, conferencia, historia clínica, etc.), secuencias textuales (descriptivas, narrativas, expositivas, argumentativas, conversacionales) y ámbitos (periodístico, académico, laboral, cotidiano, institucional, etc.). Gómez Molina (2004: 798) señala que esta opción es más adecuada para estudiantes que ya poseen un cierto bagaje en la lengua objeto de aprendizaje. Por otra parte, considera que enseñar o aprender las palabras que contienen un texto no es útil pedagógicamente excepto en los niveles superiores.
- d- No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero favorecer que se desarrolle orgánicamente en respuesta a las necesidades del aprendiz a la hora de cumplir con la realización de una tarea comunicativa. Este criterio implica tratar un vocabulario muy amplio en el aula conformándose a las necesidades de los estudiantes, y potenciando de este modo un desarrollo mucho mayor del vocabulario receptivo que del productivo y, a veces, requiere presentar a los aprendices un cierto número de palabras relativamente descontextualizadas o con una reiteración escasa, con lo cual se dificulta la consolidación. En la enseñanza-aprendizaje por tareas,

aunque no haya una planificación previa graduada *a priori*, será igualmente necesario e importante determinar el vocabulario que necesita el aprendiz para cada tarea comunicativa.

Gómez Molina (2007: 798) considera que “una buena presentación didáctica y secuenciada que favorece el desarrollo de la competencia léxica en el aula de ELE se consigue” a través de una planificación del léxico que se debe enseñar o aprender en los niveles inicial e intermedio conforme al criterio A, mientras que para los niveles avanzado y superior, el criterio C es el más idóneo. En estos dos últimos niveles, además de consolidar las unidades léxicas de alta frecuencia y productividad, el tratamiento textual permite al estudiante enriquecer su vocabulario apropiándose de nuevas palabras de baja frecuencia, con términos más cultos, más literarios o específicos. Asimismo, le permite practicar el análisis formal, funcional, semántico y pragmático de las unidades léxicas que se hayan planificado.

Otros aspectos estrechamente relacionados con la selección léxica son el número de unidades léxicas que comprende (o debe comprender) el vocabulario mínimo adecuado desde un punto de vista productivo, y qué clase de unidades léxicas se han de seleccionar. Como respuesta a estas preocupaciones, primero, Gómez Molina (*ídem*) indica que “una respuesta aproximativa sería que entre 600 y 800 en el nivel inicial, entre 800 y 1.000 en el nivel intermedio, entre 1.000 y 1.500 en el nivel avanzado y 2.000 en el nivel superior”. Se supone que el hablante nativo culto dispone de entre cuatro y cinco mil unidades léxicas que usa habitualmente en sus tareas comunicativas. Segundo, señala que se ha de seleccionar un número efectivo y equilibrado de unidades léxicas, constituidas por sustantivos, adjetivos, adverbios y expresiones hechas que, además del uso puntual (comprensión y producción), favorecen la retención (almacenamiento y disponibilidad).

Para conseguir una selección precisa e indiscutible de las unidades léxicas fundamentales en los niveles iniciales, el mismo autor sugiere la elaboración por el profesor del mapa conceptual del área temática delimitada. De esta forma, la visualización de los componentes del asociagrama le permitirá tener una idea clara de los subtemas, las nociones específicas, las asociaciones

conceptuales con otras áreas y subáreas temáticas, haciendo resaltar las posibles situaciones concretas de comunicación. La elaboración de forma taxativa del mapa conceptual de los temas y la selección de las unidades léxicas fundamentales facilitan al estudiante la apropiación de nuevas palabras de la lengua meta, ya que la asociación cognitiva establecida puede coincidir con la ya conocida en su LM. Partiendo del área temática, se elaboran diferentes bloques todo alrededor, y que representan las subáreas, indicando todas las posibles interrelaciones asociativas tanto con áreas principales (rectángulo) como con otros subtemas (círculo). Otro aspecto positivo del mapa mental es la secuenciación de contenidos que permiten al profesor determinar el orden de presentación de los subtemas conforme a la organización del material que utiliza.

Como complemento a esta planificación, se pueden añadir expresiones hechas y combinaciones que permitirán al alumno tener presente una mejor asociación referencial: *echar a cara o cruz; estar hecho polvo; hacer trampa; jugar limpio; línea de llegada; marchar en cabeza; meta volante; rueda de prensa; tomar carrerilla; tomar la salida; tirar la toalla; etc.* Existen otras expresiones con muestra de relación polisémica o metafórica como: *chupar rueda; casarse de penalti; dar un patinazo; echar balones fuera; hacer la pelota; no dar pie con bola; poner las cartas boca arriba, etc.*" (2004: 802).

#### **4.2- La gradación léxica**

A la fase de planificación y selección léxica sucede la de gradación del vocabulario que se debe trabajar en el aula de forma intensa, pues las primeras etapas de la apropiación de una LE están basadas en su reconocimiento. Gómez Molina (2004: 803) recoge las tres etapas que integran esta fase de gradación:

- a- La identificación personal; en esta etapa, el alumno aprende a describirse a sí mismo, a su familia, sus amigos, su casa, etc.

- b- Las experiencias. El estudiante aprende a comentar las propias experiencias vividas: su vida diaria, trabajo, estudios, vacaciones, viajes, planes, etc.
- c- Las opiniones. Es la etapa en la que el aprendiz es capaz de desenvolverse en la LE; puede expresar sus ideas hablando de temas sociales, políticos, culturales, de actualidad, etc.

El mismo autor señala que Nation (1990) propone el estudio del vocabulario según el orden descendente de importancia; se debe empezar por las palabras generales de alta frecuencia, luego, los términos técnicos y terminar por las palabras de baja frecuencia. Esta estrategia permite establecer una secuenciación más eficaz y una mejor presentación didáctica.

Los elementos básicos para la apropiación del vocabulario de una lengua objeto de aprendizaje en el nivel inicial serían un enfoque global de las unidades léxicas por vía de la imagen más los coocurrentes, mientras que en los niveles medio y avanzado, se debe proceder por análisis del vocabulario en el estudio de los correlatos (rasgos semánticos pertinentes), de los colaterales (familias léxicas) y de las combinaciones sintagmáticas; el proceso se concluye con un aprendizaje más profundo de los colaterales y cohipónimos, dejando las unidades fraseológicas para los niveles avanzado y superior.

En una palabra, se destacan tres parámetros que pueden utilizarse en la gradación léxica en DLE: el parámetro de frecuencia, el de productividad y el parámetro de los intereses de los alumnos. Para Gómez Molina (2004), el parámetro de productividad se refiere

“(…) tanto a las unidades léxicas más genéricas (*refresco frente a naranjada, limonada, tónica; pastilla antes que píldora, tableta, comprimido, gragea, cápsula*) como a las que posibilitan mayor número de relaciones asociativas (lexicogénesis: *cronómetro, termómetro, audímetro; entrenar, entrenador, entrenamiento; agrupaciones conceptuales: campo de fútbol, final, equipo vencedor, ganar el partido, copa, público emocionado, éxito, etc.; relaciones semánticas: polisemia, sinonimia, antonimia, etc.*)” (2004: 803).

Una vez programadas las unidades léxicas, el profesor ha de encontrar las actividades adecuadas para su uso en el aula por los aprendices,

adaptándolas, en cada caso, a situaciones reales de comunicación. Una práctica adecuada de las palabras en el desarrollo de las actividades de clase permitirá al estudiante adquirir las destrezas comunicativas eficientes para desenvolverse de manera eficaz en la sociedad.

### **5- Tipología de actividades de ELE: aspectos generales**

Para no entrar en una polémica terminológica, utilizaremos indistintamente las palabras actividades, ejercicios y tareas, ya que se refieren todas al proceso de capacitación de los aprendices para lograr un vocabulario efectivo y suficiente para llevar a cabo una comunicación eficiente en la vida real.

En DLE, las actividades deben ser diseñadas de modo que su desarrollo produzca la activación de competencias específicas que favorezcan la tarea comunicativa. En esta perspectiva, las tareas han de abarcar, a la hora de su programación, una serie de acciones intencionadas en un área concreta con unas pautas claramente definidas.

Siguiendo las normas del *MCERL* (2002), las tareas pueden tener:

“un carácter enormemente variado y pueden comprender ejercicios de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc.” (2002: 155).

Todas las tareas – sencillas o complejas, de menor o mayor número de pasos o de subtareas incorporadas – han de lograr el objetivo de comunicación; por ello, los participantes deberán realizar actividades de interacción, mediación o comprensión, expresión, o una combinación de dos o más de ellas. Son tareas de la “vida real”, “finales” o de “ensayo” que se eligen conforme a las necesidades que tienen los aprendices fuera del aula, ya sea en los ámbitos



personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otras actividades de aula tienen un carácter específicamente pedagógico, basadas en la naturaleza social e interactiva, así como la inmediatez, que son características del aula. En estas actividades, se crean situaciones ficticias basadas en eventos de la vida real y, para llevarlas a cabo, los participantes utilizan la lengua meta, centrándose principalmente en el significado. Por su carácter ficticio, son actividades que se relacionan de manera indirecta con la vida real y las necesidades de los alumnos. Pretenden asimismo desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y la apropiación de la lengua en concreto. Su desarrollo implica la participación efectiva y activa de los alumnos en una comunicación significativa. En un contexto académico de aprendizaje de lenguas, son relevantes, factibles (manipulando y orientando la tarea cuando sea oportuno) y tienen resultados que se pueden identificar.

Los ejercicios que se desarrollan en el aula presentan diversos aspectos: ejercicios de aspecto lúdico (letras desordenadas de una palabra, sopas de letras, crucigramas, descripción de imágenes, etc.), otros que requieren un procesamiento más lingüístico (inferir el significado por el contexto, inferir el significado por claves gramaticales tales como combinación de elementos, definiciones, etc.) y otros basados fundamentalmente en asociaciones de distinto tipo (pares asociados imagen-palabra, asociaciones por el significante o por el significado, tarjeta, etc.).

En cuanto al procedimiento de desarrollo de las actividades, Gómez Molina (2004) afirma que, por ser el aprendizaje del vocabulario polisensorial (visualización, comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y escrita), conviene presentar las unidades léxicas y sus significados combinando técnicas que impliquen ambos hemisferios cerebrales. Por esta concepción, asume que las destrezas receptivas son prioritarias en los niveles iniciales, sin embargo, eso no supone que se deban ignorar las destrezas productivas desde los primeros pasos del aprendizaje. En este sentido, apunta:

“Para presentar los significados de los nuevos vocablos, el profesor dispone de diferentes procedimientos: técnicas visuales (fotografías, dibujos, carteles, mímica, objetos, asociogramas, etc.), técnicas verbales (lluvia de ideas, perifrasis, definiciones, contextualización en textos, sinónimos, etc.) e incluso, de forma moderada, la traducción si es preciso. Y el alumno también dispone (o debe disponer) de estrategias para la interpretación de unidades léxicas nuevas tales como inferir significado por el contexto, utilización del diccionario, pedir ayuda al compañero o al profesor, etcétera” (2004: 804).

En general, el incremento del lexicón de un aprendiz se favorece en los niveles iniciales por el desarrollo de actividades lúdicas y técnicas asociativas (mapas mentales, asociación conceptual, pares asociados imagen-palabra, asociaciones conceptuales, parrillas, tarjetas, etc.), mientras que en los niveles avanzado y superior, el procedimiento que mejor facilita la incorporación al lexicón mental sería el procesamiento verbal, es decir, asociaciones lingüísticas, buscar la inferencia y los significados en claves lingüísticas, etc.

Existe otra alternativa que consiste en realizar los ejercicios según las tres fases por las que evoluciona el aprendizaje del vocabulario. La primera fase de este proceso es la comprensión o reconocimiento, la segunda es el uso de las unidades léxicas a través de la práctica y la experimentación y la tercera, la retención. Cada una de estas fases se adapta a la madurez de los alumnos y al contenido diseñado para cada nivel, siempre teniendo en cuenta las tres premisas básicas (Gómez Molina, *ídem*):

- a) Predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), siendo la interacción el elemento fundamental de motivación en el proceso de aprendizaje;
- b) Las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional (mapas mentales) han de completarse con otras focalizadas sobre procesos funcionales y textuales (combinaciones sintagmáticas);
- c) En los niveles iniciales, poner mayor énfasis en el significado contextualizado y en la adecuación funcional que en la corrección lingüística y en el significado codificado como aparece en el diccionario.

El mismo autor enumera una serie de actividades que ponen énfasis en las fases en que se pueden aplicar y el tipo de agrupamiento de los aprendices:

- a) Realizar una lluvia de ideas (*brainstorming*) sobre la palabra estímulo o varias unidades léxicas de un texto con el fin de actualizar los conocimientos previos de los aprendices sobre el tema tratado. Este tipo de actividad se realiza en grupo y facilita el significado de elementos nuevos (asociación ontológica).
- b) Establecer correspondencias imagen-palabra (reconocimiento); se realiza también en grupo.
- c) Los ejercicios de transferencia facilitan la comprensión; se realizan individualmente. En este tipo de ejercicio, se pueden dar al alumno varias palabras de un área temática y pedirle que subraye y dé el significado de las que le recuerdan a otras de su LM.
- d) Actividades en las que los alumnos aprenden a categorizar o clasificar en diferentes conjuntos unidades léxicas según su asociación conceptual o funcional. Los ejercicios más frecuentes de este caso son del tipo: realizar mapas mentales o asociogramas, descubrir el intruso en una serie cerrada de elementos, completar parrillas, que consisten en establecer unas tablas o columnas clasificadas por profesión / lugar de trabajo / objetos que usan en cada profesión / acciones, etc. Estas actividades pueden realizarse con el fin de presentar vocabulario (comprensión), practicar (uso) y para revisarlo (retención). Se realizan individualmente o por parejas.
- e) Ejercicios con tarjetas o cartones. Su objetivo es introducir nuevas palabras así como practicar y revisar el ya apropiado (en parejas). Las tarjetas pueden elaborarse por tópicos, categorías, situaciones, etc.
- f) La relación asociativa por el significante se desarrolla a través de ejercicios de composición (lexemas), derivación (afijos, sust. → verbos; sust. → adjetivos; adjetivos → adverbios, etc.), flexión regular e irregular de sustantivos, adjetivos y verbos. Este tipo de actividades suelen realizarse individualmente en fase de experimentación.
- g) Las relaciones asociativas por el significado se realizan individualmente, en parejas o en grupo, durante la fase de

experimentación. Se desarrollan a través de actividades que implican que el estudiante consiga establecer correspondencias (pares asociados), clasificar series de adjetivos o expresiones culturales según connotaciones positivas y negativas, elaborar la clasificación denotativa en el mapa mental, desarrollar ejercicios de sinónimos, antónimos, hipónimos, polisemia, etc.

- h) Las tareas de combinaciones sintagmáticas – tareas individuales en las fases de observación, uso y conceptualización – ponen énfasis sobre la organización horizontal e implican insertar palabras en el contexto.
- i) Otro elemento es la técnica *cloze* que permite comprobar cómo el aprendiz procesa el discurso (codificación y descodificación) y cómo realiza la cohesión de su producción escrita. En estas actividades, el alumno ha de completar un texto con preposiciones, verbos en diferentes tiempos, adjetivos, sustantivos, adverbios o locuciones adverbiales incompletas, etc. Se desarrollan en las fases de uso y de retención.
- j) Otras actividades son la producción de historias breves en las que no se puede repetir una palabra simple más de una vez. Estas tareas se desarrollan individualmente o en parejas, favorecen la práctica de nuevas palabras y evalúan la retención.
- k) La consulta del diccionario. Es una actividad que se realiza de forma individual, principalmente en fase de experimentación y favorece el auto-aprendizaje. El profesor tiene que diseñar para sus alumnos ejercicios que fomentan el uso del diccionario que es imprescindible. Consiste en actividades relacionadas con el conocimiento de la estructura del diccionario (ordenar alfabéticamente palabras, búsqueda del lema de ciertas palabras o unidades léxicas, etc.), los diferentes modos por los que los diccionarios codifican las informaciones (diversas acepciones en un diccionario monolingüe, expresiones idiomáticas en un diccionario fraseológico), etc.
- l) Las tareas sobre colocaciones y expresiones institucionalizadas. Permiten a los alumnos hacer mejor aprovechamiento didáctico de los textos en el aula (comprensión) y favorecen el incremento de su poder

comunicativo (práctica y retención). Son actividades que se realizan en parejas o grupos y se caracterizan por su diversa índole: identificar colocaciones en un texto; seleccionar y/o completar elementos que se usan frecuentemente, distribuidos en distintas columnas; descubrir colocaciones erróneas; reconocer expresiones idiomáticas idénticas o equivalentes en su LM; etc.

- m) Existe un último grupo de actividades que se desarrollan en la fase de experimentación, pero sirven fundamentalmente para reconocer el grado de retención del vocabulario aprendido. Son, por consiguiente, tareas esencialmente individuales. Abarcan procedimientos lúdicos, ejercicios de opción múltiple que consiste en elegir, entre varias, la unidad léxica correcta o adecuada (adverbio, adjetivo, sustantivo, expresiones, etc.) para completar frases; explicar las diferencias significativas según el contexto (*merece la pena visitar el casco antiguo de la ciudad / este barco puede naufragar porque tiene el casco muy antiguo*), eliminar el intruso en diferentes asociaciones, realizar definiciones de términos isonímicos o cohipónimos (*casa de socorro, ambulatorio, hospital, consulta del médico, etc.*), y la producción de textos.

Todas las actividades arriba mencionadas favorecen el incremento del léxico a través de la apropiación de nuevas palabras de la lengua objeto de aprendizaje. Durante este proceso, suele ocurrir el fenómeno de transferencia léxico-semántica de la LM del aprendiz a la lengua meta.

### **III- LM – LE: la equivalencia léxica y concepto de error léxico**

En el proceso de apropiación del léxico de una LE, el fenómeno de equivalencia léxica se presenta como un proceso cognitivo de los estudiantes que lleva a errores léxicos por diversos motivos. A continuación, intentaremos

presentar los principios de dicho fenómeno, sus diferentes tipos, la utilidad y los aspectos pedagógicos que implica y los errores que conlleva esta equivalencia léxica.

## 1- Principios de equivalencia léxico-semántica

La equivalencia léxico-semántica entre dos determinadas lenguas – en nuestro caso, la LM y la LE – está regida por principios psicológicos, según autores como Besse (1972) y Wilczinska (1989).

En sus estudios, Hjelmslev (1968: 105) echaba las raíces de la equivalencia léxico-semántica, señalando la existencia de *un principio universal de organización* del sentido de las palabras común a todas las lenguas. De ahí, Besse (1972) señala que:

“Un élève qui associe un signifié de sa langue maternelle (« substantiel » et/ou « formel ») à un signifiant étranger, supposé équivalent d'un signifiant maternel, biaise avec le sens étranger et organise, en fait, la réalité à l'aide de sa propre langue, c'est-à-dire qu'il n'apprend pas l'organisation que la langue étrangère impose à la réalité” (1972: 6).

En esta perspectiva, Wilczinska (1989: 179-186) establece entre la LM y la LE unos principios de equivalencia léxico-semánticos que sintetizamos como sigue:

- El individuo que aprende una LE tiene, consciente o inconscientemente, la convicción de que la distribución léxica en la LM corresponde a la organización objetiva de la realidad.
- El aprendiz de una LE está convencido de que lo que ocurre en su LM sucede en otras lenguas. Así, es normal esperar, excepto las expresiones idiomáticas, una equivalencia semántica entre los dos determinados sistemas lingüísticos. Esta concepción persiste a lo largo del proceso de aprendizaje, incluso en niveles avanzados de conocimiento de la lengua meta. A estos niveles, las diferencias semánticas entre los elementos que se consideran equivalentes se conciben todavía como excepcionales, aunque sea de manera

atenuada. De ahí, las dificultades que tienen los estudiantes en el uso polisémico de las palabras.

- El estudiante de una LE siente como una necesidad expresiva la equivalencia semántica entre la LM y la LE. Por este motivo, aplica a la LE la misma organización de su LM, con objeto de llevar con eficacia las comunicaciones en aquella lengua tanto como en su LM.
- El individuo que aprende una LE asignará a los vocablos de la LE – aunque sean falsos amigos o amigos parciales – el mismo orden, el mismo significado, por consiguiente, el mismo funcionamiento que sus equivalentes u homólogos de la LM. Asimismo, los asignará el mismo registro y las mismas connotaciones dado que la semejanza entre estas palabras son, en su opinión, una prueba de un funcionamiento analógico en la lengua meta.

A partir de estos principios, Besse (1972: 6) y Wilczinska (1989: 179-186) ponen de manifiesto que, en el proceso de aprendizaje de una lengua, las interferencias resultan, no del contacto entre determinadas lenguas, sino de la forma en que dicho contacto es vivido por el aprendiente. Éste transfiere en la LE la organización lingüística, los aspectos psicológicos, sociológicos, culturales y pragmáticos de su LM. En este sentido, el estudio de las equivalencias léxicas alcanza una dimensión pluridisciplinar, aunando lingüística, lexicología, psicología, sociología, pragmática y lexicografía. Sin embargo, en esta investigación, estudiaremos a continuación las equivalencias bajo la perspectiva léxica.

## **2- Los diferentes tipos de equivalencia léxica**

El francés y el español (en nuestro caso, respectivamente lengua materna y lengua extranjera) presentan similitudes en varios aspectos: pronunciación (sonidos, acentuación, a nivel silábico), gramática (morfología y sintaxis), vocabulario frecuente (palabras básicas y sus significados) y ortografía (a nivel gráfico) sea por el uso del mismo alfabeto – con excepciones en español – sea

por compartir un gran número de unidades léxicas del mismo origen (el latín). De hecho, las dos lenguas tienen en el lexicon un número considerable de palabras comunes llamadas **cognates** en la lingüística inglesa y **congénères** en la lingüística francesa (Seguin y Tréville, 1992: 478). A estas similitudes y semejanzas, les denominamos *equivalencias* o *semejanzas*, y nos permitirán establecer la distancia entre las dos lenguas. Desde el punto de vista que nos interesa, según el planteamiento del marco de esta investigación, nos centraremos en el aspecto léxico-semántico de estas equivalencias.

En Didáctica de Lenguas Extranjeras, las diferencias y las semejanzas entre elementos léxicos equivalentes han sido objeto de investigaciones que establecieron – tanto en el ámbito anglosajón como en el ámbito francófono – una categorización de este fenómeno lingüístico. Estas investigaciones francófonas clasifican las equivalencias léxicas en **vrais amis, faux amis, amis partiels, amis pervers** y **amis absents** (Séguin y Tréville, 1992; Tréville, 1994), y los estudios en DLE inglesa, se clasifican en **true cognates, false cognates, accidental cognates, deceptive cognates** y **lexical voids** (Gallegos, 1983).

Nos apoyaremos sobre todo en las clasificaciones de Séguin y Tréville (1992) y de Tréville (1994) para estudiar las categorías que suponen para los estudiantes francófonos un obstáculo en su proceso de aprendizaje de ELE, según el planteamiento de nuestra investigación. Iremos del menor al mayor grado de dificultad que plantean estos elementos a los alumnos.

**a.- Amigos ausentes.** Se refieren a palabras de una lengua que no pueden ser traducidos por su parónimo en la otra lengua (Pérez Velazco, 2003: 148). Entonces, son palabras que no tienen homólogos equivalentes en la otra lengua que se está usando, y en este caso, se debe dar su significado por una traducción explicativa, una perífrasis o una definición. En la categoría de los amigos ausentes, se pueden clasificar aquellas palabras que designan realidades típicas de un país y que no tienen equivalentes en la lengua meta.

Según nuestra experiencia de estudiante, y más tarde, de profesor de ELE, el fenómeno de los amigos ausentes lleva a los estudiantes a formar nuevas palabras, modificando la morfología de la palabra de la LM que quieren



traducir porque no encuentran el significado preciso en la lengua meta. En el planteamiento de FLM y ELE, podemos dar como ejemplos:

Dépaysement / \*Despajamiento (para decir “Cambio de aires”);

Corvéable / \*Corveable (*Vasallo obligado a realizar un trabajo no retribuido*);

Kitchenette / \*Kitchenete (*Cocina americana*);

Préconception / \*Preconcepción (*Idea preconcebida*).

En DLE, los amigos ausentes representan un menor grado de obstáculo para el estudiante en su proceso de aprendizaje dado que el aprendiz, tras haber sido corregido una vez, se da cuenta de que la determinada palabra no tiene un equivalente en la LE. Los amigos ausentes no son, por lo tanto, una amenaza para la apropiación del léxico de la lengua meta.

**b.- Falsos amigos.** Esta denominación designa palabras que son idénticas o semejantes formal o fonológicamente en la LM y en la LE pero cuyos significados difieren (Pérez Velazco, 2003: 141). En palabras de Séguin y Tréville (1992: 478-479), son palabras que “(...) *malgré une forme graphique identique, n’ont aucun sens commun*” a la LM y a la LE. Son palabras que tienen un mismo origen etimológico pero que han evolucionado de manera diferente a nivel semántico. Para Bogaards (1994: 153), “(...) *il s’agit de mots de la même lignée, de mots ayant les mêmes parents, proches ou lointains*”.

En este caso, encontramos en FLM y ELE, palabras como:

*Quitter / Quitar*

*Nombre / Nombre*

*Partir / Partir*

*Pisser / Pisar*

*Salir / Salir*

*Gâteau / Gato*

Según apunta Séguin y Tréville (1992: 479), en el proceso de aprendizaje de una lengua, esta categoría de palabras son “de purs << faux-amis >> qui, à ce titre, ne sont pas véritablement dangereux”, por lo tanto, no representan un verdadero obstáculo para la apropiación del léxico de la LE.

**c.- Los amigos parciales o congéneres.** Se refieren a aquellas palabras de la LM que, semánticamente, tienen dos o más palabras equivalentes en la LE. Dominar todos los aspectos de uso de las palabras de esta categoría resulta una tarea muy complicada para el aprendiz que hace un uso parcial de los significados o acepciones según el contexto. En nuestro caso de FLM y ELE, tenemos como ejemplo:

*Designer ↔ designar, señalar, nombrar, detallar*

- ✓ *En latin “magister” désigne le maître < En latin “ magister ” designa al maestro.*
- ✓ *Elle m'a désigné du doigt le marchand de glaces < Señaló con el dedo al heladero.*
- ✓ *c'est lui qu'on a désigné comme chef de service < Lo han nombrado jefe del departamento.*
- ✓ *Les conditions désignées à l'annexe II < Las condiciones detalladas en el anexo II.*

Séguin y Tréville (1992: 478-479) denominan estas equivalencias léxicas **congéneres** y las clasifican en dos grupos: **congéneres homógrafos** (*congénères homographes*) y **congéneres parógrafos** (*congénères parographes*).

- Los congéneres homógrafos. Se refieren a aquellas palabras de idéntica forma gráfica en la LM y en la LE y que tienen, al menos, una acepción semántica en común.

*Mentir / Mentir*

*Sentir / Sentir*

### *Social / Social*

- Los congéneres parógrafos. Son aquellas palabras que, a pesar de presentar una forma gráfica diferente, son suficientemente parecidas a sus equivalentes en la LM para ser reconocidas semánticamente por el estudiante. En este sentido, Séguin y Tréville (1992: 479) señalan que los congéneres parógrafos son términos « *dont la différenciation graphique d'une langue à l'autre est plus ou moins complexe selon le nombre de lettres affectées. Dans plusieurs paires de mots, une seule lettre fait la différence* ». por ejemplo :

*Verbe / Verbo*

*Déguster / Degustar*

*Préoccupation / Preocupación*

*Cas / Caso*

Siguiendo el planteamiento de los mismos autores, en el proceso de aprendizaje de una LE, los amigos parciales representan una amenaza para la apropiación del léxico dado que unos presentan una multiplicidad de acepciones parcialmente comunes, y otros, unas acepciones idiomáticas que favorecen la interferencia de la LM en la LE cuando el aprendiz hace uso de ellas. En este mismo sentido, Bogaards (1994: 155) señala que “*c’est précisément l’équivalence partielle qui fait trébucher les apprenants et rend la majorité des cognates à la fois utiles et trompeurs selon les circonstances*”. De allí, la importancia del planteamiento de la utilidad e implicaciones pedagógicas de los amigos parciales.

### **3- Utilidad y aspectos pedagógicos de la equivalencia léxica**

Más allá de una mera descripción, la categorización de las equivalencias léxicas conlleva un importante objetivo: destacar la utilidad de los congéneres y

optimizar la enseñanza del vocabulario en el proceso de aprendizaje de una LE. En este sentido, Séguin y Tréville (1992: 483) ponen de relieve la importancia de dichos congéneres desde un punto de vista psicológico y lingüístico:

- **Utilidad de los congéneres desde un punto de vista psicológico.** El estudio de los congéneres permite la concientización del aprendiz que consiste en la desdramatización de la experiencia de aprendizaje de una lengua, el aumento de la motivación del estudiante y, por consiguiente, la optimización de la apropiación del léxico. Dicho proceso de concientización se realiza a través de las consideraciones metalingüísticas y una reflexión consciente sobre la lengua (observación de regularidades sintácticas, comparación LM/LE, etc.). Descubrir cierta transparencia a la LE por el descubrimiento progresivo de un vocabulario conocido dentro de la LE atenúa el sentimiento de distancia entre LM y LE, sentimiento que determina la transferencia de una lengua a otra. Los congéneres, de igual modo que todos los elementos previamente conocidos por el aprendiz, forman parte de los esquemas que participan en la elaboración del proceso de comprensión, etapa previa a toda forma de adquisición o de aprendizaje.
- **Utilidad de los congéneres desde un punto de vista lingüístico.** Los congéneres constituyen unas herramientas válidas de descodificación y de interpretación, por dos motivos: 1) los congéneres en la LM sirven a menudo a la traducción de sus homólogos en la LE; 2) cuando, en su evolución, adquieren acepciones diferentes en cada una de las lenguas, presentan generalmente rasgos semánticos comunes suficientes para que el significado de la palabra en la LM pueda permitir el acceso al de la palabra de la LE. En este caso, orientan al aprendiz hasta tener una comprensión lectora aproximativa. Esta convergencia, aunque aproximativa, entre ciertas palabras de la LM y palabras de la LE constituye unos indicios no desdeñable que contribuyen a la descodificación del sentido del texto por el estudiante en la LE.

Sin embargo, los mismos autores (Séguin y Tréville, 1992: 484) señalan la necesidad de contemplar los límites de tal utilidad por varios motivos. De una parte, la lengua conlleva en sí dificultades, dado que presenta congéneres engañosos que se llaman **falsos amigos** (*faux-amis*). La legitimación de las inferencias de sentido en la LE a partir de homógrafos llevará inevitablemente al estudiante a considerar falsos amigos como verdaderos amigos y, por consiguiente, a usar de forma errónea los amigos parciales. De otra parte, los congéneres interlinguales no pueden ser útiles sino en la medida en que se les reconocen como tal. Ahora bien, el reconocimiento de los congéneres no es sistemática, pues está sujeta a variables del propio individuo tales como la capacidad cognitiva, el conocimiento previo de la LE, las estrategias de aprendizaje, etc. Por otra parte, la estructura interna de las palabras y sobre todo el grado de variabilidad morfológica entre los parógrafos afectan este reconocimiento.

La existencia de estos límites al reconocimiento justifica la necesidad de una intervención pedagógica que permite enseñar los congéneres; es decir, un procedimiento para explicitar las similitudes léxicas entre la LM y la LE. Entre las categorizaciones establecidas por varios investigadores, recogemos la de Laufer-Dvorkin (1994) y la adaptamos al contexto de nuestra investigación de FLM y ELE. Para esta autora, para evitar los errores interferenciales de la LM en LE debidos a las ambigüedades que presentan las equivalencias léxicas y, por consiguiente, optimizar el aprendizaje del vocabulario en la LE, precisa concentrar la enseñanza del léxico en aquellas palabras que:

- Causan un funcionamiento morfológico falsamente transparente.

*Compresser / \*Compresar (Comprimir)*

*Parlement / \*Parlamento (Parlamento)*

*Compromission / \*Compromisión (Compromiso)*

*Se couper les cheveux / \*Cortarse los pelos (Cortarse el pelo)*

- Presentan en la LE una similitud fonológica o gráfica (los parónimos).

*Cocer, coser*

*Llaga, Yagua*

*Alberca, Alverja, Aprobar, Aprovechar.*

- Presentan en la LE fonemas inexistentes en la LM.

*Navaja*

*Reloj*

- Constituyen unidades léxicas aceptables en la LM pero que no se aceptan en la LE.

*Café au lait / \*Café al leche (Café con leche)*

*Il n'ya pas de bobo / \*No hay bobo (No pasa nada)*

*Se rincer la dalle / \*Aclararse la losa (Echar un trago)*

*Faire quelques pas dans le parc / \*Hacer unos pasos en el parque (dar un paseo por el parque)*

- Por extensión de significado, presentan divergencias o convergencias en la LM o en la LE.

*Terme = final, plazo, término, alquiler, vencimiento*

*Noyer = nogal, ahogar, anegar, envolver, desdibujar, aclarar, aguar*

- Tienen un sinónimo en un determinado contexto pero no en otro; en este caso, el estudiante puede extender el uso del término a otros contextos, corriendo el riesgo de cometer errores de generalización.

*Je suis partant pour cela / \*Soy participante para eso*

*(Estoy dispuesto para eso, aunque se dice “participante” con referencia a una persona que participa en una actividad).*

Esta categorización de dificultades no es exhaustiva y es susceptible de ampliarse a otros niveles de las lenguas en contacto.

#### **4- Concepto y tipología de errores léxicos**

James (1998: 64) concibe que el concepto de errores en el aprendizaje de una lengua se relaciona generalmente con los conceptos de ignorancia de la norma lingüística en uso y, por lo tanto, de desviación con relación a ésta. Esta desviación se mide en términos de gramaticalidad, aceptabilidad, exactitud. De esta concepción, Milicevic y Hamel (2007) destacan su definición de error léxico como:

“Tout emploi inapproprié d’une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s’il mène à l’agrammaticalité, mais aussi s’il résulte en une maladresse” (2007 : 29).

Masseron y Luste-Chaa (2008), por su parte, conciben el error léxico como:

“La manifestation d’un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d’une unité, simple ou complexe, qui s’apparente au stock lexical de la langue. L’unité lexicale est en quelque sorte vecteur langagier, que le lexique soit convoqué sur son versant constructionnel (en puissance) ou pragmatique (en usage)” (2008: 520).

Siguiendo la clasificación de Fernández (1997: 44-45), el error léxico afecta a dos niveles del signo lingüístico:

**a- La forma.** Incluye el uso de un significante próximo; las formaciones no atestiguadas en la lengua que se usa; los barbarismos, los préstamos; el género (como rasgo del nombre); el número;

**b- El significado.** Afectan los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto; los cambios entre derivados de la misma raíz; el registro no apropiado a la situación; los verbos *ser* y *estar*; las perífrasis; y otros errores que no se pueden incluir en estas subcategorías.

Sin embargo, según Milicevic y Hamel (2007: 25-45), los errores léxicos pueden afectar a cada uno de los tres componentes del signo lingüístico (su significado, su significante y su forma). Sobre esta base, distinguen tres clases principales de errores léxicos:

- a- Los errores relativos a los insuficientes conocimientos del sentido de la lexía, es decir, su significado. Estos errores se refieren a la propiedad central de la lexía, o sea su definición.
- b- Los errores relativos a los insuficientes conocimientos de la forma de la lexía, es decir, su significante. Estos errores se refieren a la propiedad de codificación de la lexía, o sea su forma escrita (ortografía) y oral (pronunciación).
- c- Los errores relativos a los insuficientes conocimientos de la coocurrencia de una lexía determinada con otras lexías de la lengua. Se refieren a errores intralingüales. Estos errores ponen en juego las propiedades de combinación sintáctica (su estilo: es decir, *grosso modo*, su ámbito de subcategorización) y léxica (sus colocaciones).

Estas tres principales categorías de errores se subdividen en varias subcategorías para dar lugar a una tipología fina y detallada de errores léxicos. Hay que precisar que Milicevic y Hamel (2007: 25-45) establecieron esta taxonomía a partir de un análisis empírico realizado sobre un corpus de datos de sus estudiantes. Su tipología se enfoca sobre el análisis lingüístico de la producción del aprendiz (lo que escribió y que es erróneo) y no sobre la de su comportamiento lingüístico (lo que no entiende y/o el problema subyacente a su incompreensión) o también de sus estrategias de aprendizaje (de compensación y/o evitación, por ejemplo). Se trata, en este caso, de una tipología descriptiva de los errores léxicos del aprendiz. Estos autores clasifican los errores observados con relación a la corrección realizada en el contexto dado:



apoyándose en la divergencia entre la lexía errónea y la lexía correcta o en la incompatibilidad que se establece entre la lexía errónea y otra lexía en la frase o en el contexto pragmático. Consideran también como errores las desviaciones creadas, por ejemplo, por repeticiones abusivas así como variaciones de registro de lengua consideradas inadecuadas en el contexto. De este modo, desglosan las tres principales clases de errores léxicos como sigue.

### 1- Errores de forma

Estos errores consisten en la creación de formas (de significantes) erróneas. Milicevic y Hamel (2007: 33) distinguen tres subclases de errores de forma.

- a- **Forma errónea.** El aprendiz, por una falta de ortografía o de formación de palabra, crea una forma léxica errónea en vez de la forma correcta de la palabra adecuada.
- b- **Forma ficticia.** El alumno crea una palabra que no existe en la lengua meta por desconocimiento del vocablo que pretende emplear. Este fenómeno, Fernández (1997: 44-48) lo categoriza como “barbarismos – préstamos y calcos”.
- c- **Forma analítica.** El estudiante recurre a una perífrasis o a una explicación que representa una descomposición torpe del sentido de la adecuada

Por otra parte, Fernández (1997: 44-48) presenta otras subclases de errores de forma que no mencionan Milicevic y Hamel (2007: 25-45). Se trata de errores de uso de un **significante** – gráficamente – **próximo** a la palabra adecuada (a nivel intralingual); errores de **formaciones no atestiguadas** en la lengua meta; errores de **género** (como rasgo del nombre); y errores de **número**.

**2- Errores de sentido o errores semánticos.** Esta categoría se divide en seis subclases de errores de sentido. Las cuatro primeras subclases de errores se refieren a la mala elección (paradigmática) de una lexía para indicar un sentido que se pretende expresar. En estos errores, se constata un desfase más o menos grave entre el sentido de la palabra elegida por el aprendiz y el de

la lexía adecuada. Las dos últimas subclases se refieren, respectivamente, a la incompatibilidad semántica entre la lexía elegida por el alumno y otra palabra en la frase y a la incompatibilidad entre la lexía elegida y la situación real que el vocablo debería describir.

- a- Errores de cuasisinónimos.** El aprendiz elige, en vez de la palabra adecuada, un cuasisinónimo que es inadecuado en el contexto. Los cuasisinónimos tienen en común la mayoría o todos los componentes del significado, pero no son sustituibles en todos los contextos.
- b- Errores de sentidos próximos.** En vez de la palabra adecuada, el aprendiz elige una que tiene un sentido próximo. Las palabras de sentido próximo comparten componentes importantes de sentido, pero no son nunca sustituibles en su contexto. Ejemplo: *náutico* y *acuático*.
- c- Errores de sentido ficticio.** El alumno asocia el significante de una lexía existente con un sentido que 'no le pertenece', creando así una palabra ficticia.
- d- Errores genéricos.** Para expresar su idea, el estudiante elige un hiperónimo (con sentido genérico) inapropiado en vez de la palabra adecuada.
- e- Errores de sentido incompatible.** Consisten en elegir una palabra cuyo significado es incompatible con el de otra o varias palabras de la frase. Se produce entonces un conflicto de significados.
- f- Errores de situación incompatible.** Se refiere a aquellos errores que comete el aprendiz por elegir, en vez de la palabra adecuada, una lexía cuyo sentido no conviene a la situación pragmática, es decir, a la situación real que quiere describir utilizando la palabra en cuestión. En términos de Fernández (1997: 44-48), se trata de un "registro no apropiado a la situación".

En la subclase de errores de sentido, Fernández (1997: 44-48) incluye los errores debidos a los cambios entre derivados de la misma raíz; el uso erróneo de *ser* y *estar*, y las perífrasis.

**3- Errores de coocurrencia.** Se destacan dos subclases de errores de coocurrencia: los errores de colocación referentes a las propiedades de

combinatoria léxica limitada de las palabras y los errores de régimen referentes a sus propiedades de combinatoria sintáctica limitada.

Cabe señalar que el subsistema de errores léxicos no escapa a la falta de acuerdo entre los investigadores a la hora de elaborar una taxonomía. Las diferencias entre una y otra categorización se debe al hecho de que los autores hacen las clasificaciones a partir de las muestras de IL de sus aprendices. Así, las tipologías cambian de un investigador a otro dado que cada grupo de alumnos, e incluso cada individuo, tiene sus capacidades y habilidades particulares. Esta situación dificulta la elaboración de una taxonomía consensuada.

#### **IV- LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE**

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, la corrección se presenta como una actividad inevitable tanto para el alumno como para el docente. Según Balcarcel (2006: 349-363), existen varios términos para la corrección del error. Los últimos términos que han surgido son input negativo, evidencia negativa (adquisición de la lengua), realimentación negativa (psicología cognitiva), y realimentación correctiva (enseñanza de la lengua).

En este apartado y en el capítulo siguiente, utilizaremos los términos *corrección* y *realimentación correctiva*, asignándoles el mismo contenido: la corrección del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Para Lightbown y Spada (1999, *apud* El Tatawy 2002: 1), la realimentación correctiva se concibe como:

“(...) any indication to the learners that their use of the target language is Incorrect” (2002: 1).

Podemos decir, por consiguiente, que ante la presencia de un error, el profesor señala al estudiante que hay una falta; esto puede ser explícita o implícitamente.

Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004) concibe la corrección como un instrumento para potenciar el proceso de señalización y reparación del error, que proporciona *feedback* y permite al aprendiente confirmar o cuestionar las reglas de su interlengua. De esta concepción, la misma autora destaca la siguiente definición:

“(...) entendemos por corrección la reacción ante una expresión que no se considera correcta y las medidas que se toman al respecto. Todo ello con objetivo de ayudar al alumno” (2004: 32).

Las mismas autoras destacan la necesidad y la importancia de la realimentación correctiva para los alumnos en su proceso de aprendizaje de la LE. Así, afirman que:

“(...) les proporciona un *feedback* importantísimo para verificar las hipótesis y las pruebas que llevan a cabo a la hora de poner en práctica sus conocimientos de la L2, controlando de tal forma si los actos y sus intenciones comunicativos han funcionado. Desde esta perspectiva, la corrección le permite comprobar si han acertado o si bien tienen que hacer reajustes y formular otras hipótesis” (*ídem*, p.81).

El estudio de Balcarcel (2006: 349-363) sobre el tratamiento del error en clases de inglés como lengua extranjera en tres instituciones de educación superior en Colombia, destaca las siguientes características de la corrección en general: modificación (*recasts*), solicitud de aclaración (*clarification request*), realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*), inducción (*elicitation*), corrección explícita (*explicit correction*) y la repetición (*repetition*).

Sin embargo, en este apartado y en el siguiente capítulo, no pretendemos hacer un desarrollo de las diferentes teorías lingüísticas sobre la corrección del error, ni analizar sus características, sino tratar este concepto bajo un punto de vista didáctico, dado la importancia que adquiere en la apropiación de las lenguas no nativas. En otros términos, intentaremos decir quién hace la corrección en el aula, y cómo se hace dicha actividad. Nos apoyaremos en las

propuestas de Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004), por considerarlas más prácticas y adaptadas a la situación de aprendizaje de LE.

## **1- Corrección y evaluación del error en la producción escrita**

En DLE, la pedagogía del error adquiere una dimensión relevante que favorece la adquisición del léxico y de los mecanismos de escritura en LE. Este proceso pedagógico incluye dos aspectos: la corrección y la evaluación.

La corrección es una de las cuestiones metodológicas más importantes de una clase de producción escrita. Se refiere a la intervención pedagógica que incluye la identificación y explicación de los errores cometidos, y las indicaciones sobre la forma de mejorar lo producido por el alumno (Sánchez Cerezo, 1991:128). La identificación del error es un paso previo a la corrección.

Cassany i Comas (2004: 938) advierte de los prejuicios psicolingüísticos (conductistas) y pedagógicos (modelos magistrales de enseñanza) que se esconden detrás de la concepción tradicional acerca de la corrección y que consiste en concebir que el error es malo y debe ser erradicado para evitar la creación de malos hábitos, que sólo el profesor es capaz de corregir, que carece de sentido que el alumno escriba si no puede ser corregido por el profesor o que marcar gráficamente los errores y anotar comentarios es siempre eficaz, etc. Señala que la investigación en DLE – particularmente el trabajo de Cassany i Comas (1993 y 1999) – demuestra que esta concepción tradicional carece de fundamentos empíricos para ser mantenida y que los métodos más eficaces para corregir producciones escritas en un contexto de enseñanza/aprendizaje distan mucho de esta forma de actuar.

Este autor señala que en la mayoría de los casos, excepto el contexto de los exámenes, la corrección no se remite a la evaluación del nivel del alumno ni a la preparación de escritos para publicar, sino al hecho de “conseguir que el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades de escritura. En otras palabras, es una *evaluación formativa* que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los

procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco, vaya *autorregulando* su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma” (Cassany i Comas, 2004:938).

Por otra parte, Cassany, Luna y Sanz (1994) consideran la corrección como un subproceso – importante e imprescindible – del proceso global de la producción escrita, que debe ser entendida como “una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variable y participativa” (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 288).

Para estos autores, en el proceso de corrección de la producción escrita, el profesor ha de identificar, primero, los errores que se debe corregir y que son de utilidad para el alumno en el alcance de sus objetivos. Esta idea sugiere que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE en un contexto escolar, no es imprescindible corregir todos los errores que comete el alumno en sus textos. En este sentido, señalan:

“Solemos dedicar mucho tiempo a corregir todos los errores de una redacción, como si se tratara de un texto de difusión pública. No recordamos que la corrección, en la enseñanza, tiene el objetivo de mostrar al alumno cómo puede mejorar su escrito. Las personas tenemos limitaciones para aprender: no podemos aprender muchas cosas a la vez y no aprendemos lo que tiene una dificultad muy superior a nuestro nivel de conocimiento” (Cassany, Luna y Sanz, *ídem*).

Esta idea implica un proceso de corrección basado en los errores que pueden ser más provechosos para el alumno, es decir, corregir lo esencial, sólo los errores más importantes que éste pueda entender fácilmente.

La corrección se aplica también a cualquier aspecto del texto y del proceso de composición. Además del vocabulario, la ortografía y la morfosintaxis, la corrección debe tener en cuenta la coherencia y la cohesión, aspectos imprescindibles para la unidad del texto. En otros términos, la corrección debe ser global, es decir, ha de abarcar las diversas propiedades del texto e incluso todos los procedimientos de composición. Para estos autores, la corrección no debe basarse sólo en la erradicación de los errores cometidos, sino que debe entenderse como un proceso de revisión y de mejora de cualquier

aspecto de la producción escrita. La corrección se convierte entonces en una reescritura de un borrador para obtener un nuevo producto.

Por otra parte, en una perspectiva didáctica, los investigadores sugieren que la corrección de los errores sea hecha de manera consecutiva a la producción del texto, cuando el alumno está todavía motivado. En este sentido, Sánchez Cerezo (1991) aboga:

“(...) la corrección de los errores es inmediata para evitar la acumulación de respuestas inapropiadas y la aparición de dificultades en el aprendizaje debidas a las lagunas de conocimiento que impiden el avance y la comprensión de nuevos contenidos de aprendizaje” (Sánchez Cerezo, 1991: 128).

Cassany, Luna y Sanz (1994), por su parte, no dicen otra cosa al sugerir que se devuelve el escrito corregido cuando el alumno no ha perdido

“(...) todo el interés por las correcciones y la motivación por rehacer el trabajo. Las correcciones más eficientes son las que se realizan durante la redacción, cuando se comete el error. Por eso, es importante corregir con rapidez (...) en presencia del alumno” (1994: 289).

Otro aspecto importante de la corrección, es hacer del aprendiz un actor activo de la corrección de los propios errores cometidos. En este caso, el profesor se convierte en un simple colaborador en la tarea de corrección, marcando los errores y dejando que el alumno busque las soluciones correctas. Este procedimiento implica un doble aspecto didáctico y pedagógico que responsabiliza al mismo aprendiz de la revisión y corrección del escrito. Así, se da al aprendiz un papel más activo, más autónomo y más motivador. Es una técnica que le ofrece más posibilidades de aprender de los errores ya que los analiza, los trabaja y dedica más tiempo a la corrección. Añadiendo a esta técnica la consulta de materiales (libros, diccionarios...), se permite al aprendiz aplicar lo que Cassany, Luna y Sanz (1994: 290-291) denominan la autocorrección.

En sus trabajos, Cassany i Comas (2004) recoge esta idea de autocorrección y la denomina *autorregulación* del proceso de escritura y de los conocimientos de la lengua objeto de aprendizaje; sugiere, asimismo, herramientas eficaces para su desarrollo:

“(…) el procedimiento más eficaz para desarrollar esta *autorregulación* es el diálogo entre aprendices (entre coautores, co-lectores autor y lector) en situaciones de escritura cooperativa (denominado *conferencing* en inglés). Esta actividad utiliza distintos tipos de instrumentos (cuestionarios, guiones de auto y heteroevaluación, pautas de trabajo) para fomentar que el alumnado analice y comente sus propias producciones, en pareja o en pequeños grupos, antes de pasar a reformularlas” (2004: 938).

Este autor señala también la importancia de las tutorías entre aprendices y profesores como medio de desarrollo de la autorregulación. Estas tutorías constituyen un marco de diálogo entre docente y aprendiz en el que se lee los escritos y se comenta con detalle el error: tipo, causas, posibles reformulaciones, etc. Resulta importante asociar al alumno a la toma de decisiones sobre la corrección y los procedimientos que debe desarrollar para la mejora de su producción escrita. La implicación del aprendiz, sobre todo cuando es adulto, en la organización de los sistemas de corrección, constituye una manera de incrementar su motivación y responsabilizarle más de su proceso de aprendizaje.

Por lo que a la evaluación se refiere, según Monné Marsellés (1998), este concepto ha experimentado grandes cambios que afectan desde la función que ejerce a los instrumentos y técnicas de medida. Tradicionalmente, la producción escrita “se evaluaba sólo con el resultado final de las actividades de redacción, y parcialmente porque se otorgaba un papel protagonista a la corrección gramatical” (Monné Marsellés, 1998:167).

Sin embargo, si nos atenemos a los trabajos de Cassany, Luna y Sanz (1994: 292), la nueva Didáctica de LE considera dos aspectos complementarios y relacionados para valorar la capacidad de la producción escrita: el *producto escrito* y el *proceso de composición*. El primer aspecto se refiere a los textos que un aprendiz es capaz de redactar, mientras que el segundo remite al método de trabajo del alumno y las estrategias que utiliza en su realización.

La finalidad de la evaluación del producto es valorar la calidad del texto producido por el aprendiz, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: objetivos, ejercicio y tipo de texto de la prueba, criterios de éxito y baremo, y sistema de corrección (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 292). Según los mismos autores, la



evaluación del proceso de composición consiste en valorar el método de redacción del alumno que incluye las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas, etc. En una palabra, se trata de evaluar los procedimientos de la habilidad de la expresión escrita. Pero este aspecto presenta dificultades en su aplicación dado que el profesor tiene que evaluar un sujeto, un proceso dinámico y cambiante, en lugar del objeto escrito, que es estático. Para superar estos obstáculos, Cassany, Luna y Sanz (*op. cit.*: 297) sugieren el uso de una evaluación más *cualitativa*, basada en técnicas de observación y recogida de información. Para conseguir este objetivo, se procede por entrevistas a los alumnos, se los observa mientras escriben, se analiza comparativamente los borradores que van produciendo, etc. Es un proceso que va más allá del hecho de poner una nota numérica a cada alumno; el objetivo es descubrir tendencias, estilos de trabajo y progresos en el proceso de producción de cada aprendiz.

En los cuadros II.3 y II.4, sintetizamos los aspectos que se debe tener en cuenta en el proceso de corrección de una producción escrita.

- 1- Corregir sólo los errores que el alumno pueda aprender;
- 2- Corregir mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutorizar en clase los grupos y las parejas que están escribiendo;
- 3- Corregir las versiones previas al texto (borradores, esquemas);
- 4- Hablar con los autores, y si es posible, antes de marcar gráficamente el texto;
- 5- Indicar los errores y pedir a los alumnos que busquen soluciones y mejoras;
- 6- Dar instrucciones para mejorar el escrito: *reescribe el texto, amplía el párrafo 3º, añade más puntos o comas al 2º párrafo, etc.*;
- 7- Dejar tiempo en clase para leer y comentar las correcciones;
- 8- Enseñar al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas;
- 9- Utilizar la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Variar las técnicas.
- 10- Adaptar la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

*Cuadro II.3: Consejos para mejorar la corrección, Cassany i Comas (2004: 938).*

<p>PREGUNTAS IMPORTANTES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO</p>	<p>1- ¿Has hecho borradores? ¿Cuántos? ¿De qué tipo?</p> <p>2- ¿Has revisado y reformulado el texto? ¿Lo has hecho a menudo? ¿Qué tipo de modificaciones has introducido?</p> <p>3- ¿Has utilizado alguna técnica concreta de composición? Por ejemplo: hacer listas de ideas, agrupar las ideas, hacer un esquema, desarrollar palabras clave, torbellino de ideas, etc.</p>
<p>OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA</p>	<p>1- Las consultas que los alumnos hayan podido hacer a otros compañeros o al profesor;</p> <p>2- Los libros que el alumno haya manejado, así como la frecuencia y el aprovechamiento con los que los haya utilizado;</p> <p>3- El estado de anímico del alumno; si parece que trabaja a gusto, si está nervioso, si escribe o está parado, etc.</p> <p>4- El tiempo que haya necesitado cada alumno para hacer cada ejercicio.</p>

*Cuadro II.4: Guión de evaluación del proceso, Cassany, Luna y Sanz (1994: 297)*

## **2- El papel del profesor en la corrección**

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, el profesor desempeña un papel importante en la labor de corrección de los errores que cometen los estudiantes. Puede aplicar diferentes modelos de realimentación correctiva o elegir entre ellos para que su intervención sea eficaz y útil. A continuación, sintetizamos algunas propuestas de Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 83-89) sobre los métodos de corrección que puede utilizar el profesor según el objetivo que se propone: corrección evidenciadora, corrección resolutive, corrección clasificatoria y corrección mixta.

**a- Corrección evidenciadora.** Consiste sólo en evidenciar el error en el texto, sin dar mucha información sobre el error ni proponer posibles soluciones para corregirlo. Permite al aprendiente distinguir inmediatamente dónde está el problema, pero no le proporciona información sobre qué tipo de problema es, ni a qué nivel de la lengua afecta. El inconveniente de este procedimiento es que el alumno tiene que buscar por cuenta propia la información sobre el problema y su solución. Pero al no encontrarla, se encuentra desconcertado y sin ayuda, lo que le lleva a la frustración y al abandono. Esto significaría un fracaso en su intento de apropiación de la lengua meta. Sin embargo, esta técnica tiene una ventaja tanto para el alumno como para el profesor. Para el alumno en la medida en que toma consciencia de la existencia de un problema e intenta determinar su naturaleza y la solución para solventarlo. Este esfuerzo personal le permite superar para siempre el obstáculo. En cuanto al profesor, la corrección evidenciadora le permite avanzar muy rápidamente en la corrección de los textos, invirtiendo poco tiempo en la tarea. Además, funciona perfectamente con errores postsistemáticos, es decir, cuando se supone que el alumno puede corregirse solo porque conoce la solución.

**b- La corrección resolutive.** Es la suma de la corrección evidenciadora y de un plus. Este plus es la solución correcta que el profesor proporciona al alumno. Esta técnica de realimentación correctiva permite al aprendiente descubrir nuevas estructuras que su nivel de competencia en la LE no le permitiría construir y le proporciona un nuevo léxico, adecuado al contexto de su acto comunicativo. Sin embargo, la corrección resolutive puede producir en el alumno la pereza intelectual que le impide revisar el texto corregido y hacer ejercicios e investigaciones para solventar los problemas que tiene en la LE. De este modo, sus esfuerzos de producción se limitan a los ejercicios que hace en el aula y los textos producidos acaban en la capeta del olvido.

**c- La corrección clasificatoria.** Consiste en proceder, durante la corrección, a la clasificación de los errores en diferentes grupos. Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004) hacen una descripción de este método en las siguientes palabras:

“El docente, a partir de su experiencia de corrector, prepara unas etiquetas que corresponden a determinados niveles lingüísticos (por ejemplo “PREP” para preposiciones o “S” para sintaxis) o a criterios de superficie (omisión, malformaciones, etc.(...)) o que agrupan los dos aspectos (omisión de preposición = O. PREP, etc.). a la hora de corregir, el docente marcará el error y, sin proporcionar la solución, añadirá la etiqueta correspondiente al error” (2004: 86).

Para la misma autora, los detalles que proporcionan las etiquetas pueden variar según el nivel del alumno: inicial, intermedio, avanzado o superior. Las etiquetas así preparadas pueden servir de base para trabajar sobre los aspectos más problemáticos para el alumno o los alumnos.

La corrección clasificatoria, a través de las etiquetas, permite al docente indicar a los estudiantes dónde está el error, proporcionarle informaciones sobre su naturaleza para que éstos puedan buscar en los ámbitos lingüísticos justos una solución para solventar el problema, sin sentirse perdidos. Se activan de este modo las destrezas de investigación y de comprensión de los aprendientes dado que tienen que reflexionar para encontrar la solución, pero sin sentirse perdidos ni desanimarse. La corrección clasificatoria resulta eficaz en la corrección de los errores postsistemáticos.

Sin embargo, esta técnica es ineficaz en el caso de los errores presistemáticos donde no produce más que frustración y desánimo ya que los alumnos desconocen la solución de los problemas y no pueden, por consiguiente, llegar a ella con los conocimientos que poseen de la LE. Además, para el profesor, la elaboración de las etiquetas requiere mucho tiempo y mucho esfuerzo, sobre todo si éste imparte clases a varios grupos de alumnos.

**d- La corrección mixta.** Es producto de la mezcla de la corrección resolutive y la corrección clasificatoria. Consiste en mostrar los errores proporcionando la solución en los casos que se suponen difíciles de solucionar para el estudiante solo, y en cambio, en aquellos casos en que se suponen que el alumno puede encontrar solo la solución, se añade una etiqueta. Con esta alternancia, se anima a los estudiantes a buscar, reflexionar y encontrar la solución de los problemas, haciendo que sean más activos en su proceso de aprendizaje.

En esta técnica de realimentación correctiva, no se deja al estudiante solo frente a sus problemas, sino que se lo acompaña en su búsqueda de soluciones, indicándole el camino y proporcionándole la ayuda necesaria cuando ya no puede avanzar solo. Así, se producen, a largo plazo, resultados muy positivos, por haber activado y fomentado las habilidades de búsqueda y de reflexión del estudiante sobre los aspectos lingüísticos clave del proceso de aprendizaje.

### **3- La autocorrección**

La autocorrección se refiere al trabajo individual del alumno en la labor de la corrección. Para que la autocorrección tenga más impacto positivo en el alumno, el texto a corregir debe ser una producción propia. Para Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 98), es oportuno, en este caso, que el profesor ayude al estudiante interviniendo sobre el texto en cuestión. Así, puede proponer al alumno varios modelos de corrección:

- ✓ La corrección evidenciadora: el alumno puede intentar corregir todos los errores de su producción tras recibir las indicaciones del profesor. Estas indicaciones constituyen para él una fuente de información que le guiará en su labor de realimentación correctiva.
- ✓ La corrección resolutoria: consiste en copiar en limpio el texto. Durante esta actividad, el aprendiente pone énfasis sobre las normas y los aspectos ortográficos de la LE, obteniendo al final un texto correcto.
- ✓ La retroalimentación clasificatoria: el alumno sigue las indicaciones del profesor a través de las etiquetas que pone éste, haciendo, pues, una corrección puntual.
- ✓ La corrección mixta: en este modelo, el aprendiente revisa todo el texto, corrigiendo todos los errores. Cuando no puede dar una solución propia, se apoya en las etiquetas del profesor.

En la autocorrección de las producciones escritas, notamos que la presencia del profesor adquiere una gran importancia. Constituye una ayuda necesaria y útil al estudiante porque se supone que si éste comete errores, se debe a las carencias que tiene en la LE, y que no es capaz de superarlas por sí mismo; de ahí, la importancia de las sugerencias del profesor.

#### **4- La intervención de los alumnos**

La labor de realimentación correctiva de una producción escrita se puede llevar a cabo por los propios aprendientes de la lengua meta. Además de la autocorrección de sus propios errores de que hemos hablado en el apartado anterior, se ofrece a los alumnos un abanico de posibilidades de corrección, entre los cuales mencionamos la corrección colectiva, la corrección en pareja (o en grupo) y la corrección cruzada (Moliné e Hilt, 2004:91-97).

**a- La corrección colectiva.** Consiste en presentar a toda la clase un texto producido por un alumno y pedir que todos reflexionen sobre la construcción de las estructuras, el léxico utilizado y los aspectos lingüísticos problemáticos para encontrar la solución que estimen correcta y adecuada. Si los alumnos no consiguen localizar un problema, o para los casos más complejos, el profesor puede aplicar la técnica evidenciadora, subrayando el error y dirigiendo, de esta forma, la atención de los participantes al punto que interesa.

La corrección colectiva es de gran utilidad en el proceso de aprendizaje dado que permite a todos los alumnos de la clase revisar los aspectos de la lengua que dificultan el aprendizaje de la lengua en cuestión. Asimismo, el alumno se involucra en la búsqueda de soluciones de los problemas de apropiación de la lengua y se hace protagonista principal de su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, este tipo de corrección presenta un peligro, el de crear problemas entre el alumno que ha producido el texto y sus compañeros de clase. También, esta práctica le puede poner en situación de avergonzarse de

sus errores ante la clase, una situación que constituye un obstáculo para su aprendizaje. Para evitar estos casos, es imprescindible presentar el texto de forma anónima.

**b- La corrección en pareja o en grupo.** Se puede proceder a la formación de parejas o grupos reducidos para corregir un texto que presenta muchos errores en varios aspectos lingüísticos de la lengua y sean de interés común para la clase. Los alumnos llevan a cabo una reflexión en pareja o dentro del grupo para identificar los errores y encontrar soluciones. El profesor puede señalar los errores más complejos aplicando el método evidenciador para agilizar la labor de corrección. Después del trabajo de los aprendientes, el profesor puede hacer o no una revisión de las soluciones encontradas. Les puede pedir una reflexión sobre las causas de cada error cometido. Este proceso ayuda a los estudiantes a entender mejor los aspectos estudiados y permite evitar la fosilización de los errores.

La realimentación correctiva en parejas o en grupos reducidos presenta muchas ventajas, además de las evocadas en el apartado anterior. Desde el punto de vista afectivo, el productor del texto (e incluso, el alumno más tímido) se siente más protegido y más tranquilo trabajando con un número reducido de compañeros. Este factor le pone en las condiciones óptimas para la reflexión sobre sus propios problemas, participando de forma efectiva en la búsqueda de soluciones. A nivel participativo, permite a todos los alumnos participar en la labor correctiva. Es una actividad que facilita la interiorización de las normas y el léxico de la lengua que se aprende porque los participantes se ven casi obligados a discutir y explicar posiciones diferentes, hablando de este modo de la lengua sin darse cuenta. Sin embargo, la corrección en parejas o en grupo requiere mucho tiempo cuando se tiene en cuenta la fase de reflexión de los alumnos y, luego, la de la revisión de estas correcciones por el profesor.

**c- La corrección cruzada.** Consiste en intercambiar los textos entre dos alumnos o dos grupos de alumnos para revisarlos. Esta técnica de corrección presenta la ventaja de que un alumno o un grupo de alumnos pueden dirigirse al productor de un texto para pedir explicaciones sobre lo que ha escrito o sus intenciones comunicativas. De esta forma, se solucionan las dudas que surgen

durante la corrección y que podían dificultar dicha actividad. Además, ningún alumno se siente frustrado por ser corregido por otros compañeros dado que se encuentran todos en la misma situación.

Cabe señalar que la corrección de los errores presenta una importancia relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE. De ella depende el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas del individuo en la lengua meta tanto a nivel de las producciones escritas como orales.



## **CAPÍTULO II: LA PRODUCCIÓN ORAL EN LE: APROXIMACIONES INTERACCIONISTAS Y COGNITIVAS**

La producción oral es parte de las cuatro destrezas lingüísticas (expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva) y se relaciona con el discurso oral. Hacer uso de una lengua extranjera para producir oralmente un discurso apela al dominio de varios aspectos de dicha lengua que interaccionan entre ellos. Por consiguiente, la producción oral implica un proceso cognitivo cuyo desarrollo está determinado por una serie de factores relacionados con la actitud del hablante.

La producción oral puede ser objeto de aprendizaje en un contexto académico, es decir, se puede desarrollar, en un aula de enseñanza reglada, las habilidades del uso oral que hace un individuo de una LE. Este proceso se puede llevar a cabo a partir de una serie de actividades cuya realización por los aprendientes permite mejorar las imperfecciones de sus destrezas comunicativas orales.

Para desarrollar todos los aspectos arriba mencionados, hemos dividido este capítulo en cuatro apartados que tratan respectivamente de la definición de la producción oral y sus características, la enseñanza del léxico fraseológico para un uso oral eficiente de la lengua meta, los factores afectivos que originan la producción de errores (sobre todo léxicos) en un discurso oral en ELE y, por último, la corrección de dichos errores en un contexto de aprendizaje reglado de LE.

## I- LA PRODUCCIÓN ORAL O EXPRESIÓN ORAL

La producción oral o expresión oral forma parte de las actividades de comunicación por medio de las cuales el hablante transmite, intercambia y negocia información con uno o varios interlocutores. Está estrechamente relacionada con la comprensión auditiva – la otra destreza oral – y es objeto de enseñanza/aprendizaje.

En DLE, el objetivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la producción oral es el uso de la lengua meta para la comunicación, por parte de los alumnos. Este uso de la lengua supone la utilización eficiente de las destrezas comunicativas en dicha lengua para comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa en la que se encuentre (*Plan curricular del Instituto Cervantes*, 1994: 95).

La producción oral – o expresión oral – como concepto, se delimita en relación a las cuatro destrezas lingüísticas básicas de las cuales forma parte (hablar, escuchar, escribir y leer) y, como actividad comunicativa, se caracteriza por varios factores y estrategias que se ponen en marcha durante el acto de comunicación. Asimismo, en el marco curricular, se aprende en el aula mediante el desarrollo de varias actividades por parte de los aprendices.

### 1- Delimitación del concepto

Delimitar el concepto de producción oral o competencia discursiva no es tarea fácil, puesto que se hace necesario referirse a la competencia comunicativa y a sus diferentes modelos que surgen en el área de Didáctica de la Lengua. Implica el conocimiento de la lengua en todas sus dimensiones: lingüística o gramatical, pragmática, sociocultural, léxico-

semántica, verbal y no verbal, etc. En esta perspectiva, nos referimos a los modelos de competencia comunicativa de Canale (1983), Bachman (1990) y Celce-Murcia et al. (1995) – recogidos por Cenoz Iragui (2004: 452-458) – para intentar definir el concepto de competencia discursiva como componente de la competencia comunicativa.

Los modelos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) establecen cuatro subcomponentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La competencia gramatical hace referencia al conocimiento del sistema lingüístico como código: vocabulario, formación de palabras, pronunciación, ortografía, estructuración de oraciones, semántica. La competencia sociolingüística remite a la capacidad del individuo para la producción y comprensión de un discurso de forma apropiada en un determinado contexto, teniendo en cuenta un conjunto de factores como normas de interacción, convenciones sociales, estatus de los hablantes, actitudes, elementos cinésicos y proxémicos. La competencia discursiva, denominada también competencia textual, se entiende como la capacidad de combinar formas lingüísticas para la producción de discursos, sea orales, sea escritos, y la capacidad de interpretarlos. En cuanto a la competencia estratégica, se refiere a la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal con objeto de compensar carencias en el dominio de las destrezas comunicativas o para reforzar la efectividad de la comunicación.

Alcón Soler (2000), analizando estos modelos, señala las imperfecciones que conllevan:

“Aunque el modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale (1983) nos permite reconocer el conjunto de conocimientos y habilidades que se requieren para adquirir una lengua, no especifica la forma en que las distintas áreas de la competencia comunicativa se interrelacionan” (2000: 261).

Por otra parte, esta autora indica que el modelo de Bachman (1990) – que recoge Cenoz Iragui (2004: 452-458) – es un intento de reagrupación de las subcompetencias propuestas en el modelo de Canale (1983). En el modelo de Bachman (1990), este autor incluye la competencia estratégica y

establece una distinción entre competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa integra la competencia gramatical y la competencia textual; la competencia pragmática incluye la competencia sociolingüística de Canale y Swain, y la competencia ilocutiva, que se refiere a las condiciones pragmáticas que dan cuenta de la aceptabilidad o no de un enunciado. En esta perspectiva, Bachman recoge una de las mayores aportaciones del análisis del discurso, cuando se refiere a la competencia organizativa: la dificultad de separar la competencia gramatical de la competencia textual u oral.

Para Alcón Soler (2000: 261), el modelo de Celce-Murcia *et al.* (1995) relaciona mejor los distintos componentes de la competencia comunicativa, incluyendo las competencias discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica, de manera que estos elementos contribuyen a la creación del discurso.

Esta autora, en su intento de definición de la producción oral, indica que la competencia discursiva es el componente vertebrador al hablar de la competencia comunicativa. Propone, por consiguiente, un modelo de competencia comunicativa que incluye tres subcompetencias relacionadas entre sí por la inclusión de rangos: competencia discursiva, las competencias y habilidades psicomotoras, y la competencia estratégica (cuadro II.5):

Competencia discursiva	Competencia lingüística
	Competencia textual
	Competencia pragmática
Competencias y habilidades psicomotoras	Escuchar
	Hablar
	Leer
	Escribir
Competencia estratégica	Estrategias de comunicación
	Estrategias de aprendizaje

*Cuadro II.5: Modelo de competencia comunicativa de Alcón Soler (2000: 262)*

Para esta autora, el concepto de competencia comunicativa incluye tanto la competencia lingüística (el conocimiento de los diferentes niveles del sistema lingüístico, no sólo el gramatical) como la competencia textual y la competencia pragmática. Estos componentes se interrelacionan entre sí para la producción y la comprensión del discurso. Las competencias y habilidades psicomotoras se refieren al uso de la competencia discursiva (competencia lingüística, textual y pragmática) al servicio de determinadas habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) que se interrelacionan entre sí con objeto de utilizar la lengua con función comunicativa. En el caso determinado de la producción oral, el hablante hace uso sólo de las habilidades lingüísticas que son hablar y escuchar. A estos componentes, se añade la competencia estratégica que incluyen tanto las estrategias de comunicación como las de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el concepto de producción oral se entiende “como la unión del componente lingüístico, textual y pragmático puesto al servicio de las habilidades de hablar y escuchar” (Alcón Soler, 2000: 262). En el proceso de aprendizaje de una LE, el uso simultáneo de estos componentes y habilidades por los aprendientes no está exento de errores por varios motivos.

## **2- Características de la expresión oral**

La expresión oral – producción oral – es una actividad muy compleja cuya caracterización rigurosa requiere considerar las relaciones y características de la comunicación oral frente a la escrita. Así pues, caracterizar la producción oral, implica establecer las diferencias existentes entre las dos actividades que son las destrezas productivas de hablar y escribir. Son dos actividades diferentes y autónomas, dos modelos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, tanto la expresión oral como la producción escrita utilizan el mismo sistema lingüístico (Baralo, 2000: 10). Las diferencias y características

idiosincrásicas entre una y otra destreza aparecen a la hora de la realización de dicho sistema lingüístico. Pinilla Gómez (2004: 883), recogiendo la propuesta de Martín Peris (1993), sintetiza los rasgos característicos de la relación entre la comunicación oral y la escrita como sigue:

- a) *Se trata de actividades lingüísticas diferentes y complementarias.* Este rasgo sugiere que el individuo tiene la posibilidad de transmitir el contenido de sus actividades de comunicación por medio de cualquiera de las dos destrezas, según la situación en la que ésta se desarrolla. Por lo tanto, la transmisión del mensaje puede ser oral o escrita.
- b) *Ambas actividades se realizan mediante procesos de expresión, de comprensión y de interacción diferentes e independientes.* A diferencia de la comunicación escrita, la destreza oral se caracteriza, por un lado, por el predominio de los rasgos de inmediatez y espontaneidad, pues las intervenciones orales están sujetas tanto al poco tiempo del que disponen los interlocutores para pensar lo que se va a decir como a la presión psicológica de los intervinientes. Esta presión se debe a la premura de tiempo y a la imposibilidad de anular lo ya dicho, con las eventuales consecuencias que puedan surgir. Por otro lado, en la expresión oral, predomina la retroalimentación inmediata, es decir que el discurso se va elaborando y modificando en cooperación, conforme a las reacciones de los interlocutores ante lo que dicen los demás.
- c) *Tienen códigos independientes que participan de características estructurales comunes.* Al considerar el soporte físico de los dos tipos de comunicación, se nota en la producción oral la presencia de rasgos como la entonación, la pronunciación que surge de las dificultades de aprender un nuevo sistema fonético, las pautas o silencios. Al contrario, en la producción escrita, se observan elementos como la puntuación, la ortografía o los caracteres tipográficos (negritas, cursivas, minúsculas, mayúsculas, etc.).

Según la misma autora, los elementos lingüísticos se refieren al propio código verbal, como sistema estructurado de signos, con sus niveles de análisis correspondientes (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, etc.). Señala en la lengua oral, entre otras características, la presencia de frases incompletas o interrumpidas por las intervenciones y los comentarios de los demás interlocutores, la escasez de esquemas de subordinación y el predominio de esquemas de coordinación o yuxtaposición, el escaso uso de la voz pasiva. A estos rasgos, se añaden la repetición o reformulación de expresiones para la facilitación de la comprensión o a petición del interlocutor, el uso de un vocabulario más reducido, el empleo de pausas y expresiones que sirven de conectores discursivos, la utilización de patrones, esquemas discursivos y rutinas conversacionales, el apoyo constante de elementos lingüísticos acústicos, mayor facilidad para pasar de un tema a otro, la abundancia de coloquialismos y vulgarismos y el recurso frecuente a las expresiones idiomáticas y frases hechas.

Otra dimensión importante de la expresión oral es la comunicación no verbal que implica los siguientes elementos paralingüísticos: gestos, movimientos corporales o faciales, situación espacial y distancia entre los interlocutores, etc. En cuanto a los elementos extralingüísticos, tienen que ver con todo lo relacionado con el tema que se va tratando y la situación comunicativa.

Por otra parte, la producción escrita se diferencia de la comunicación oral por la mayor concentración en los elementos propiamente lingüísticos, la existencia de algunas restricciones para los elementos extralingüísticos y la ausencia total de los elementos paralingüísticos. Las características del discurso escrito se resumen por un mayor respeto a las reglas gramaticales y morfosintácticas, un mayor recurso a la subordinación y al uso de los conectores, una ausencia casi total de coloquialismos y vulgarismos, un mayor grado de formalidad en el registro; se pone énfasis en el cuidado en la lógica y organización del discurso (Pinilla Gómez, 2004: 884).

En Didáctica de las Lenguas, y en nuestro caso, la Didáctica de Lenguas Extranjeras, todos los aspectos arriba mencionados se desarrollan

en el aula a través de actividades elaboradas a este fin. En esta perspectiva, Pinilla Gómez (*ídem*) señala que:

“Las diferencias y características particulares entre los dos códigos deben ser siempre tenidas en cuenta por el profesor, ya que condicionan y están presentes en las actividades que se diseñan para el aula, las cuales, al fin y al cabo, son las que proporcionan al estudiante la posibilidad de desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa” (*ídem*)

En una palabra, se pueden sintetizar las características del caso concreto de la expresión oral en agilidad, rapidez y espontaneidad, como objetivos a alcanzar en el grado de competencia comunicativa que debe desarrollar el aprendiz de una LE. Este grado de competencia y el dominio de las destrezas comunicativas, muchas veces – por lo menos en los primeros momentos del aprendizaje – resultan insuficientes para expresar de manera eficiente sus ideas; por este motivo, se dota a los estudiantes de mecanismos que les permitan solucionar los problemas que encuentran en una situación concreta de comunicación.

### **3- Estrategias de comunicación en la producción oral**

En su uso de la lengua, los aprendices producen indefectiblemente formas desviadas de las normas que rigen dicha lengua. Esto es la prueba de que en las situaciones de comunicación a las que se enfrentan, experimentan una serie de problemas comunicativos, que son de diversa índole y debidos al escaso dominio de las destrezas y habilidades que permiten realizar adecuadamente la comprensión y la producción de mensajes. Para evitar la ruptura de la comunicación y, por lo tanto, expresar lo que piensan, los aprendices recurren a varias estrategias que se activan durante el acto de habla para solucionar estos problemas.

En la producción oral, Pinilla Gómez (2004) señala que los estudiantes de LE, de igual modo que el hablante nativo, hacen uso de una estrategia de comunicación por dos factores principales:



“a) los cortes o rupturas que tienen lugar en el intercambio comunicativo como consecuencia de condiciones diversas que limitan la actuación lingüística – fallos de memoria, *lapsus linguae*, ruidos ambientales, etc. –; b) las deficiencias experimentadas en cualquiera de las otras subcompetencias comunicativas – gramatical, sociolingüística y discursiva –” (2004: 885).

Según la misma autora, en el plan oral, las estrategias de comunicación se utilizan en las dos destrezas que integran esta competencia: la destreza de comprensión auditiva o procesos de recepción y la destreza de expresión oral o procesos de producción. La tipología de las estrategias de comunicación oral más utilizadas, en general, en las dos destrezas son:

- 1) Estrategia de petición de ayuda al interlocutor. Una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes, la petición de ayuda al interlocutor es una evidencia de que el hablante necesita ayuda explícita para solucionar sus problemas. La petición de ayuda puede ser verbal y/o no verbal. La petición de ayuda verbal responde a una solicitud de información que desconoce el aprendiz o de confirmación de una información que él mismo proporciona y de la que no está seguro. La estrategia de petición de ayuda no verbal se refiere a la consulta de diccionarios y otras fuentes de referencia susceptibles de solucionar los problemas a los que se enfrenta el estudiante.
- 2) Estrategia de recursos no verbales. Se refiere al cambio de un código verbal por otro no verbal. Se trata del mecanismo deíctico de señalar de manera visual aquella realidad física cuyo nombre se desconoce. Esta característica implica que su uso sea frecuentemente relacionado con significantes que se refieren a objetos materiales fáciles de localizar por el hablante y que puede ver el interlocutor en el entorno inmediato.
- 3) Estrategia de acuñación léxica. Para evitar un bloqueo de la comunicación por una palabra desconocida, el estudiante procede a la creación de un ítem nuevo en su interlengua. Puede ser una palabra que existe o no en la lengua meta, pero el estudiante hace

uso de ella estratégicamente para evitar la interrupción de la comunicación. En la acuñación léxica, existen dos tipos de estrategias, según la lengua sobre la que el alumno elabora y acuña la forma léxica: a) las que se basan sobre su LM, y b) las que lo hacen sobre la LE. Las primeras son las más frecuentes y se relacionan con traducciones literales y extranjerismos que se refieren a la elaboración de una palabra en la IL del alumno, a través de un proceso de creatividad morfológica que parte de un término de la LM y que se elabora con morfemas de la LE.

- 4) Recurso a la LM. Se refiere a los préstamos de palabras concretas y cambios de código cuando el estudiante se enfrenta a una estructura compleja.
- 5) Paráfrasis. Se relaciona con los procesos de reestructuración lingüística que lleva a cabo el aprendiz, y que constituyen una alternativa de producción para el mensaje que desea comunicar. La paráfrasis se utiliza frecuentemente en la mayoría de las comunicaciones reales de los aprendices de una LE, e incluso de los nativos, y también, en el aula durante el desarrollo de las tareas comunicativas. Frente a una palabra desconocida, la paráfrasis permite evitar la creación de un ítem nuevo que pueda no existir en la lengua meta, y que puede constituir un error en la producción. Existen dos tipos de estrategia de paráfrasis: la aproximación y la descripción. La aproximación se refiere al uso de una palabra o expresión de la LE que, en el contexto lingüístico en el que se produce, no es del todo correcta sintáctica y semánticamente, pero se puede aceptar ya que comparte rasgos semánticos con el término correcto que el alumno quiere comunicar. La aproximación suele realizarse a través del uso de sinónimos, hipónimos e hiperónimos, y puede ser de carácter semántico o léxico. En cuanto a la descripción, su realización se hace a través de recursos verbales y no verbales. La descripción verbal se realiza por definición del término que el hablante pretende utilizar; esta definición se realiza mediante la presentación de las características y los elementos constituyentes

del concepto que representa esta palabra. En el caso de la descripción no verbal, la presentación de las características y los elementos constituyentes se produce a partir de recursos no verbales (mímica o representaciones gráficas).

Todas las estrategias mencionadas anteriormente constituyen, para el estudiante, una herramienta para solucionar los problemas de comunicación que pueden interrumpir la conversación que lleva a cabo. Su uso, en diferentes situaciones comunicativas, proporciona al aprendiz una seguridad y una confianza importantes para superar los problemas, generalmente léxicos, que puedan ser unas trabas al desarrollo de las conversaciones que lleva a cabo. A continuación, sintetizamos en el cuadro II.6 las estrategias de comunicación oral, teniendo en cuenta las dos destrezas constitutivas.

COMPRESIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ignorar palabras no relevantes</i> para la comprensión global del tema, aunque se desconozca su significado.</li> <li>- <i>Buscar información concreta</i>, prescindiendo del resto.</li> <li>- Hacer uso de los <i>conocimientos culturales previos</i>, así como los relacionados con el <i>tema</i> y el <i>tipo de discurso</i>.</li> <li>- Reconocer la relación entre los interlocutores, según el <i>registro</i> que usen y la <i>situación comunicativa</i>.</li> <li>- <i>Deducir el significado de una palabra</i> por:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El contexto lingüístico</i> (léxico, sintáctico y semántico).</li> <li>• <i>La forma de las palabras</i> (similitud con la lengua meta o con otras palabras conocidas en la segunda lengua).</li> </ul> </li> <li>- <i>Utilizar el contexto visual y verbal</i> (gestos, entonación, silencios, pausas) como pautas para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Peticiones de ayuda al interlocutor: información / confirmación.</i></li> <li>- <i>Recursos no verbales</i> (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales).</li> <li>- <i>Acuñaciones léxicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basadas en la lengua materna: traducciones literales y extranjerismos.</li> <li>• Basadas en la lengua meta: creaciones originales propias.</li> </ul> </li> <li>- <i>Recursos la lengua materna</i> (préstamos y cambios de código).</li> <li>- <i>Paráfrasis:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximaciones (sinónimos / hipónimos / hiperónimos).</li> <li>• Descripciones (verbales y no verbales).</li> </ul> </li> </ul>

averiguar la intención y la actitud del hablante.	
---	--

*Cuadro II.6: Estrategias de comunicación en las destrezas orales, (Pinilla Gómez, 2004: 886).*

En DLE, las estrategias de comunicación son objeto de enseñanza – aunque se supone que dispone de ellas en su LM – para dotar al estudiante de una gran variedad de herramientas que le permitan desenvolverse de manera efectiva y eficiente en una situación concreta de comunicación. Estas estrategias se adquieren en el aula a través del desarrollo de actividades diseñadas a tal fin.

#### **4- Tipología de las actividades de la producción oral**

En un contexto institucional de enseñanza/aprendizaje de lenguas, la competencia comunicativa se adquiere en el aula mediante el desarrollo de actividades diseñadas siguiendo las situaciones reales de interacción en las que se puede encontrar el estudiante en la vida cotidiana. Estas actividades incluyen tanto tareas de comprensión auditiva como tareas de interacción y de expresión.

En esta perspectiva, el *MCER* (2002) señala que:

“Las tareas de comprensión se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.)” (2002: 157).

Respecto a las tareas de interacción y de expresión, se pueden elaborar de forma que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo que se asigna para la planificación y la realización de

la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo que se facilita al estudiante, etc.

Existe una amplia variedad de actividades para desarrollar estas destrezas orales. En palabras de Pinilla Gómez (2004: 891-894), teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, el grado de formalidad de la lengua hablada y el canal comunicativo utilizado, se puede categorizar estas tareas en: a) diálogos o conversaciones, b) encuestas y entrevistas, c) técnicas dramáticas – dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones, d) exposiciones de temas, e) debates, f) conversaciones telefónicas y mensajes de contestador automático, y g) actividades de carácter lúdico.

- a) Los diálogos. Se programan generalmente estas actividades en los niveles iniciales en los que los estudiantes desarrollan microdiálogos de manera formal. Son diálogos que incluyen el material utilizado por el profesor y que los alumnos repiten tras haberlos aprendido de memoria. Esta fase corresponde a la fase de asimilación. Los diálogos pasan de una mera repetición formal a verdaderas comunicaciones interactivas de situaciones reales de la vida a medida que aumenta el nivel de conocimientos comunicativos de los estudiantes; se trata entonces de la fase de creación.
- b) Las encuestas y entrevistas. Se pueden realizar en cualquier nivel de aprendizaje, adaptando la complejidad a la competencia de los aprendices; es decir que sólo varía el grado de dificultad de los contenidos y los temas. Las entrevistas se pueden realizar a alumnos de la misma clase, a alumnos de otras clases o a personas que no tienen nada que ver con el sistema educativo. Antes de desarrollar este tipo de actividad, se debe establecer una secuenciación muy clara, pues las encuestas requieren en general, tres fases: 1) la preparación previa (preactividad) que permite la selección del tema, la elaboración de preguntas, la preparación del vocabulario y las formas gramaticales que pueden aparecer; 2) la realización de la entrevista en sí misma; 3) la

postactividad, que consiste en una explotación posterior o ejercicio de consolidación en la que se puede hacer un resumen de los datos, lo cual propicia una mejor comprensión por parte de los alumnos.

- c) Las técnicas dramáticas. Consisten en actividades abiertas y flexibles, que cuentan con la dinámica del grupo de los compañeros del aula. Las dramatizaciones o representaciones, los juegos de rol y las simulaciones son las actividades más practicadas en el aula. En las representaciones, un grupo de alumnos puede interpretar un diálogo frente a la clase, según la programación que hace el profesor; es decir que puede ser un diálogo de repetición formal o de creación. La técnica del juego de rol permite al estudiante dotarse de una personalidad diferente a la suya e interactuar con los demás bajo esta nueva identidad. Estas actividades se pueden realizar en un contexto ficticio o de vida cotidiana. Las simulaciones consisten en actividades en las que los estudiantes se desenvuelven en contexto imaginario definido por el profesor. Son actividades similares a los juegos de rol, pero se pone énfasis en el carácter ficticio de la situación más que en la creatividad de los aprendices. Para Dalgalian *et al.* (1983), las actividades de simulación permiten a los estudiantes expresar ciertos aspectos de su personalidad, ciertas fantasías, en una palabra, comunicar con gusto, aunando creatividad y placer de comunicar, y permite el aprendizaje de la comunicación y de sus reglas: “Si l’on peut trouver autant de plaisir dans les exercices de simulation que dans les exercices de créativité, les premiers toutefois permettent un apprentissage de la communication et de ses règles, qui n’apparaît pas toujours dans les seconds. En outre, les exercices de simulation ont pour fonction de diversifier les rôles et statuts que devra assumer l’élève” (Dalgalian *et al.*, 1983 : 59).
- d) Las exposiciones o presentaciones de temas. Estas actividades se aplican a todos los niveles de competencia lingüística de los estudiantes. Tienen mucho éxito en los niveles superiores, pues el aprendiz tiene un dominio más alto de las destrezas comunicativas

y el sistema lingüístico de la lengua meta. La exposición es una actividad que requiere una preparación previa y seria, no se puede dejar a la improvisación, ya que se trata de proporcionar a los demás informaciones sobre un tema de interés concreto. Por este motivo, la planificación debe tener un papel tan relevante casi como la presentación en sí misma. En general, los temas tratados en las exposiciones están relacionados con la realidad cercana a los estudiantes o a la actualidad que suscite el interés de los aprendices.

- e) Los debates. Consisten en actividades de interacción que fomentan la comunicación, la argumentación y la exposición y defensa de ideas frente o en apoyo del punto de vista de los otros interlocutores. “El debate es una técnica que precisa una fluidez y un conocimiento de las reglas de comunicación por parte de los estudiantes y, por eso, suele realizarse a partir de niveles intermedios y avanzados. Cualquier tema puede ser susceptible de debate, aunque los estudiantes suelen decantarse por cuestiones de actualidad y por temas de carácter social o que tienen que ver con la cultura de la sociedad que habla la lengua meta” (Pinilla Gómez, 2004: 893).
- f) La conversación telefónica y mensajes de contestador automático. Son actividades especiales de comunicación oral que presentan una serie de características particulares que marcan una diferencia de aquéllas que se realizan cara a cara. Se caracterizan por la ausencia de la información que se transmite por la comunicación no verbal o la dificultad que supone para la correcta comprensión la aparición frecuente de interferencias y ruidos debidos a causas técnicas.
- g) Actividades de carácter lúdico. Se refieren a juegos de tablero, juegos de descubrimiento (adivinaciones), juegos basados en principio de vacío de información, etc.

A estas actividades, Dalgalian *et al.* (1983: 61) añade otras dos categorías: 1) el establecimiento de contactos, que incluye actividades de

preparación de viaje en grupo al país de origen de la lengua meta, y que se centra en un tema, una región, etc.; y 2) los reportajes: consisten en actividades de montaje y realización de espectáculos, montajes multimedia y tareas interdisciplinarias que fomentan el uso de la lengua meta.

Todas estas actividades, bien elaboradas y seguidas en su desarrollo por el profesor, constituyen una herramienta eficaz de apropiación del sistema sociolingüístico de la lengua meta y permite a los estudiantes evitar la producción de errores en sus conversaciones en situación real de comunicación.

## **II- LA PRODUCCIÓN ORAL Y LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO FRASEOLÓGICO DE LE**

Uno de los objetivos clave de la Didáctica de Lenguas Extranjera (DLE) es proporcionar al aprendiz de la lengua meta toda la herramienta necesaria para que éste pueda usar dicha lengua de manera eficiente de igual modo que los nativos; y para la DLE, este objetivo se puede conseguir aunando enseñanza del código lingüístico y la del léxico, incluso el fraseológico.

Sin embargo, el léxico del español como lengua extranjera (ELE) ha sido y sigue siendo un problema tanto para el estudiante, en su proceso de aprendizaje de dicha lengua, como para el profesor, a la hora de diseñar un currículo, planificar textos o elaborar ejercicios.

En la enseñanza/aprendizaje de unidades simples, es decir las palabras, la estrategia más frecuente pasa por tener en cuenta las combinaciones relativamente sencillas, el contexto, las necesidades concretas del estudiante, considerando el vocabulario usual ajustado a dichas necesidades, y en relación con las funciones comunicativas y exponentes gramaticales que se quiere practicar (Diamante Colado, 2004).



Las dificultades adquieren mayor importancia cuando lo que debe enseñar el profesor, o en su caso, lo que tiene que aprender el estudiante, son unidades léxicas compuestas por más de una palabra (excluimos las perífrasis verbales y las palabras compuestas), es decir, lo que los estudiosos han denominado “unidades léxicas fraseológicas”, “locuciones”, “unidades pluriverbales”, “fórmulas rutinarias”, “expresión fija”, etc.

Esta pluralidad de denominación es la prueba de la falta de unanimidad entre los investigadores a la hora de seleccionar un término que designe los fenómenos léxicos que son objeto de la fraseología. Sin embargo, la denominación que está adquiriendo mayor aceptación entre los especialistas de este campo es la de **unidad fraseológica (UF)**.

### **1- Definición y características de las Unidades Fraseológicas**

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001), la fraseología se define como el *conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo*. Pero esta definición ha sido considerada por los especialistas de la materia como muy generalista, dado que el concepto de fraseología implica varios aspectos muy diferentes. Esto indica que, por ejemplo, entre una locución y un modismo, existen diferencias significativas.

Para Corpas (1996: 20), las unidades fraseológicas (UFs) son combinaciones de palabras, dos como mínimo y con un límite superior situado en el nivel de la oración compuesta, y que, mediante su empleo discursivo y, gracias al proceso de reproducción, se transforman en construcciones prefabricadas.

Dante Hernández (2003) no dice otra cosa cuando aboga en el mismo sentido que Zuluaga (1980), señalando que las UFs son

“combinaciones de, por lo menos, dos palabras que son reproducidas en bloque, son construcciones anteriores al acto de habla que no las crea sino que las repite; en otras palabras: las expresiones fijas son producto de procesos de repetición en la diacronía de la lengua” (2003: 66).

Por su parte, Diamante Colado (2004) define las UFs en las palabras siguientes:

“Una unidad fraseológica, o locución, es una unidad léxica, compuesta por más de una palabra, que muestra un significado propio, más allá de la simple suma de los significados de las palabras constituyentes. La expresión es relativamente fija; se observan restricciones léxicas o sintácticas (así como pragmáticas) en cuanto a su uso; un valor pragmático poco o nada ambiguo, derivado de las restricciones de uso antes mencionadas; y se observa que una o más de las palabras constituyentes ha cambiado figuradamente su significado” (2004: 10).

Los estudios sobre las UFs presentan en general dos rasgos fundamentales a la hora de destacar las características de dichas unidades: su *fijación* y su *idiomaticidad*. A estos dos aspectos, se añaden otros como su frecuencia y su institucionalización.

**La fijación** o estabilidad de las UFs se refiere a su aspecto formal, es decir, su expresión con una forma repetida. En este sentido, Dante Hernández (2003: 66), recogiendo la concepción de Ruiz Gurillo (1977), señala que la invariabilidad de los constituyentes de las unidades de este tipo o la no conmutabilidad de sus elementos léxicos contribuye a la fijación de estas combinaciones de palabras. Zuluaga (1980: 19) define la estabilidad como *la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas, tal como las estructuras prefabricadas en arquitectura*. Existen diferentes tipos de fijación:

1) Fijación formal. Según Dante Hernández (2003: 68), Corpas (1996) señala que las UFs presentan fijación interna y externa. La fijación interna tiene que ver con la fijación material (es decir, es imposible reordenar los componentes), la realización fonética fija y la restricción en la elección de

los elementos constituyentes. De igual modo, estas combinaciones presentan un contenido fijo y peculiaridades semánticas.

La fijación externa se divide a su vez en:

- a) Fijación situacional. Se refiere a cuando una UF aparece en las diversas situaciones sociales, tal como las fórmulas de saludo.
- b) Fijación analítica. Elude el uso de ciertas UFs para el análisis previamente establecido del mundo, frente a otras igualmente posibles en el plano teórico.
- c) Fijación pasemática. Este rasgo está sujeto al papel que desempeña un hablante en un acto de comunicación concreto.
- d) Fijación posicional. Consiste en el hecho de tener preferencia por ciertas unidades a otras, en determinadas posiciones dentro de un texto. Este rasgo se manifiesta en los encabezamientos y despedidas de las cartas.

2) Especialización semántica. De igual modo que la forma, la fijación atañe también al contenido de las UFs. En este sentido, Corpas (1996: 25-26) destaca dos aspectos:

- a) La especialización semántica que se obtiene a través de la adición de significados, pasando de lo particular, lo físico y lo concreto a lo general, psíquico y abstracto. Por ejemplo: *poner el dedo en la llaga*.
- b) La especialización semántica que se manifiesta por medio de la supresión de significado, por ejemplo, en el caso de *hacer alusión* (aludir).

**La idiomaticidad** o sentido traslaticio de las UFs, la segunda propiedad de éstas, se fundamenta en el carácter metafórico de ciertas expresiones. Esto se refiere a su significado propio, en su conjunto, y no como simple adición de sus componentes; de hecho, uno o más de los componentes cambian su sentido usual. Zuluaga (1980) define la idiomaticidad como:

“El rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos ni del de su combinación” (1980: 122).

Autores como Corpas (1996) identifican dos tipos de significado en las UFs: un significado denotativo literal y otro denotativo figurativo o traslaticio, es decir, idiomático. Este último procede de procesos metafóricos o metonímicos. Así pues, la idiomática se concibe como la especialización semántica llevada a su última consecuencia, en su grado más alto. En otros términos, una unidad es idiomática cuando tiene un significado metafórico que no es la mera suma de los significados de sus componentes. Pero este rasgo, Dante Hernández (2003) lo caracteriza en los siguientes términos:

“No obstante (...), hemos de mencionar que no es ésta una peculiaridad presente en todas y cada una de las expresiones fijas de un idioma y, del mismo modo, se manifiesta de diversa manera” (2003: 71).

Según la misma autora, estas dos características confieren a las UFs muchas cualidades a varios niveles: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico-semántico y el pragmático.

- a) A nivel fonético-fonológico, se encuentran distintivos tales como la separación en la escritura de sus elementos, reducciones fonéticas (*en seguida – enseguida*) u otros rasgos fonéticos como la aliteración (*de rompe y rasga*) o la rima (*a troche y moche*).
- b) Aparecen a nivel morfológico palabras diacríticas o anomalías estructurales (*por fas o por nefás*) y relaciones con la derivación y la composición.
- c) En el plano sintáctico, según Dante Hernández (2003:67), Ruiz Gurillo (1997) menciona propiedades como la fijación, que concibe como estabilidad formal y como defectividad combinatoria y sintáctica, es decir, los componentes de las UFs presentan características de invariabilidad de sus componentes léxicos, no permutabilidad de los mismos, imposibilidad de operar cambios como la transformación pasiva de una oración que puedan contener estas UFs, etc.).

- d) Se hace referencia a la idiomática a nivel léxico-semántico. Este rasgo alude al sentido total de una combinación de palabras, que es diferente de la suma de los significados de sus elementos integrantes, así como de los fenómenos metafóricos, metonímicos o hiperbólicos.
- e) A nivel pragmático, se encuentran rasgos como la frecuencia de uso, la memorización por parte de los hablantes o los valores sociolingüísticos de las UFs. El aspecto pragmático implica el uso de determinadas UFs por una comunidad de hablantes en un contexto específico de comunicación. Por tanto, Martínez Martín (1996,II), que denomina también las UFs *expresiones fijas*, señala que:

“Por [su valor semántico-pragmático] las expresiones fijas son elementos de especial importancia, ya que su papel en la configuración del discurso resulta muy destacado: se usan para expresar aspectos de la comunicación, como las relaciones entre los interlocutores, las actitudes y opiniones del hablante respecto a las personas participantes activa o pasivamente en la comunicación, y respecto a otros hechos del mensaje, etc., es decir, los contenidos pragmáticos de distinto tipo” (1996,II: 39).

Por otra parte, cuando se refiere a la frecuencia de las UFs, Corpas (1996) aboga que es:

“(…) la que presentan aquellas UFs cuyos elementos constituyentes aparecen combinados con una frecuencia de aparición conjunta superior a la que cabría esperar según la frecuencia de aparición individual de cada palabra en la lengua. De esta manera, una vez presentada la combinación de las palabras, cuanto más frecuente sea su uso en el discurso de los hablantes, más posibilidades tendrá de convertirse en una expresión estable o fija” (1996: 20).

Las UFs presentan diversos rasgos, lo que lleva a los investigadores a establecer una categorización de éstas según las peculiaridades que las caracterizan.

## 2- Clasificación de las unidades fraseológicas

Varios autores han llevado a cabo trabajos que son diversos intentos de categorización de las UFs. Podemos mencionar entre otros investigadores a Thun (1978), Zuluaga (1980), Casares (1992) y Corpas (1996). Las diferencias que presentan estos modelos reflejan las dificultades y la falta de unanimidad a la hora de determinar una tipología de estas unidades.

Entre todos estos modelos, destacaremos el de Corpas (1996) por ser el más exhaustivo en el tratamiento de estas unidades lingüísticas. Esta autora, no sólo presenta su propio esquema, sino también sintetiza las propuestas de varios investigadores.

El modelo presentado por Corpas (1996) – que es una clasificación global de las UFs del español – resulta del concepto de *enunciado* (y del concepto de habla) que combina con el criterio de la *fijación*, en la norma, en el sistema o en el habla. Se puede sintetizar este proceso destacando dos grupos:

- Grupo 1: estas unidades se caracterizan por los rasgos *enunciado* y *acto de habla*, que divide en dos esferas:
  - Esfera 1: se refiere a: **a) las colocaciones** (con unidades fijadas sólo en la norma);
  - Esfera 2: está constituida por: **b) las locuciones** y **c) locuciones y compuestos** (fijadas en el sistema).
- Grupo 2: formado con los rasgos + *enunciado*, + *acto de habla*, al que pertenecen: **d) los enunciados fraseológicos**, que son unidades del acto de habla.

### a) Las colocaciones

Para Corpas (1996), las colocaciones son:

“(...) unidades fraseológicas que son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)” (1996: 54).

En esta perspectiva, Dante Hernández (2003: 74) señala que es precisamente esta propiedad la que las distingue de las combinaciones libres, y que las colocaciones presentan bases con patrones combinatorios más o menos limitados.

### **b) Las locuciones**

Las locuciones se presentan como las unidades fraseológicas con las características de *fijación interna*, la de *unidad de significado* y la de *fijación externa pasemática*. Sin embargo, Dante Hernández (2003: 74) señala que estas unidades por sí mismas no pueden constituir un enunciado completo. Añade que estos elementos, tradicionalmente, se han agrupado de acuerdo con la función que desempeñan en la oración, función que suele estar en relación con la clase de palabra que corresponde al componente de base de una locución determinada o con su paráfrasis definitoria.

### **c) Las locuciones y compuestos**

Los rasgos de diferenciación entre locuciones y combinaciones de palabras han sido destacados por Zuluaga (1980) quien recoge las ideas de Sechehyae (1921) y menciona, entre otros aspectos, el carácter regular y gramatical de los compuestos. Considera que:

“(...) cada palabra compuesta es producto de un procedimiento sistemático, se encuentra por lo tanto dentro de un paradigma morfosintáctico y semántico (p. ej. Ojinegro, pelicrespo, etc.)” (1980: 142).

Sin embargo, el mismo autor señala que resulta muy difícil determinar en ocasiones cuándo estamos ante una locución y cuándo ante una combinación libre de palabras o un compuesto. En este sentido, afirma:

“Tanto las locuciones como los compuestos son signos complejos formados mediante fusión de otros signos, pueden presentar la misma estructura en cuanto a su forma material, presentan cohesión entre sus componentes, de tal modo que sólo pueden ser modificados globalmente, ambos constituyen unidades de sentido y pueden cumplir en la frase la misma función sintáctica que las palabras simples (Zuluaga, *ídem*).

Para Dante Hernández (2003: 75), Lang (1992) establece los rasgos distintivos de los compuestos cuyos componentes no están gráficamente unidos, es decir, los compuestos sintagmáticos. Estos elementos, que constituyen una unidad semántica, mantienen relaciones sintácticas, presentan una alta frecuencia de uso y no admiten la sustitución de un componente por otro. Los compuestos tanto como las locuciones presentan similitudes como la cohesión semántica y morfosintáctica. En otros términos, se puede decir que estas unidades adquieren un nuevo significado que le confieren los hablantes y que es distinto de la suma de sus elementos integrantes.

La misma autora señala que el criterio de la cohesión morfosintáctica se materializa en la existencia de una serie de pruebas aplicables para determinar el grado de fijación formal e incluso semántica de las locuciones. Así, se destacan tres tipos de operaciones: *sustitución, eliminación y deficiencias transformativas*. Cuando se sustituye un componente de una de estas unidades, por ejemplo, por un sinónimo, o si se lo elimina, se pierde la cohesión semántica que caracteriza sus elementos integrantes aunque las construcciones gramaticales sean totalmente correctas. Por ejemplo, en la locución siguiente:

*Cuando el gato no está los ratones bailan*

podemos sustituir al menos un elemento por un sinónimo:

*\*Cuando el felino no está los ratones bailan*

o eliminar uno de los componentes:

*\*Cuando el felino está los ratones bailan.*



Pero como podemos comprobar, el resultado obtenido no constituye una locución, aunque tiene una estructura gramatical correcta.

#### **d- Enunciados fraseológicos**

En su labor de categorización de las UFs, Corpas (1996) sitúa los enunciados fraseológicos en la última esfera y apunta que:

“(...) son enunciados completos en sí mismos que se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa” (1996: 132).

Divide a su vez los enunciados fraseológicos en dos grupos distintos: *las paremias* (tradicionalmente identificadas con los refranes) y *las fórmulas rutinarias*.

- **Las paremias.** Se identifican como unidades que:
  - Constituyen introducidos como tales en el discurso sin necesidad de combinarse con otros elementos y que no admiten cambios (excepto los cambios debidos a la concordancia)
  - Son unidades del habla; de ahí, su diferencia con las locuciones que se identifican como unidades del sistema de la lengua.
  - Pueden funcionar como unidades con carácter de texto.

Las paremias, por su identificación con el refrán, adquieren un valor de verdad general que le atribuye la comunidad de habla que las usa. Así, desde el punto de vista semántico, están estrechamente relacionadas con el sistema de creencias, lugar predilecto de los mitos y la sabiduría popular. Por este motivo, Corpas (*ídem*) añade otras características como el *sentido metafórico*, ciertas *particularidades fónicas*, una *estructura sintáctica particular*, el *carácter tradicional* y el *propósito didáctico*.

Por otra parte, Dante Hernández (2003: 77) incluye en las paremias las citas, de diversas procedencias:

- *No sólo de pan vive el hombre* (la Biblia);
  - *Verde, que te quiero verde* (la literatura nacional);
  - *Mi reino por un caballo* (la literatura internacional);
  - *Hoy, las ciencias adelantan que es una barbaridad* (piezas musicales).
- **Las fórmulas rutinarias.** Se refieren a unidades del habla, con carácter de enunciado, pero carecen de autonomía textual. Son fórmulas estereotipadas de la vida social que cumplen funciones específicas en situaciones concretas de comunicación. Las fórmulas rutinarias aparecen tanto en producciones orales cotidianas como en las escritas; de ahí, su necesario uso en los actos de comunicación.

Dado la importancia y la frecuencia del uso de las fórmulas rutinarias en el acto de habla cotidiano, intentaremos estudiarlas más detalladamente en el siguiente capítulo.

### 3- Las fórmulas rutinarias

El conocimiento de una lengua va más allá del dominio de su gramática y su vocabulario. No se puede prescindir del componente pragmático; en otros términos, es necesario añadir a la forma y el vocabulario el uso adecuado de la lengua en cada contexto. La implicación de lo pragmático se fundamenta en la búsqueda de adecuación entre la forma y la función del mensaje cuyo defecto conlleva la producción de errores más graves que los gramaticales, muy difíciles de corregir y crean, por consiguiente, un bloqueo de comunicación. Por lo tanto, se puede considerar que conocer una lengua extranjera implica su dominio y uso a todos los niveles de igual modo que los nativos.

En situaciones de comunicación, lo que generalmente marca la diferencia entre el aprendiz de una LE y los nativos de dicha lengua es el

uso de las fórmulas rutinarias<sup>17</sup> y el reconocimiento de los marcos de interacción en las que pueden ser utilizadas. Ciertos estudiantes de lenguas extranjeras se ven bloqueados ante ciertas expresiones que no pueden usar o explicar lexical y gramaticalmente, a pesar del conocimiento que tiene de la lengua meta.

Las fórmulas rutinarias se conciben como unidades fraseológicas del habla con carácter de enunciado, pero que carecen de autonomía textual, pues su uso en el contexto está sujeto a situaciones comunicativas concretas. Estas fórmulas estereotipadas y de interacción social cumplen funciones específicas en situaciones predecibles. Según Yagüe Gutiérrez (2003: 11), Coulmas (1979) define las fórmulas rutinarias como expresiones cuya aparición está estrechamente ligada a determinadas situaciones sociales, a partir de las cuales resultan altamente predecibles en el transcurso de un acto de comunicación.

Las fórmulas rutinarias adquieren entonces una gran importancia en la enseñanza/aprendizaje de una lengua por el lugar que ocupa en la comunicación diaria de los individuos. La interacción lingüística se caracteriza por el frecuente uso de estas fórmulas o expresiones hechas que los hablantes utilizan diariamente en situaciones lingüísticas y que son imprescindibles para el comportamiento aceptado de sus miembros. En este sentido, se considera que reflejan modelos de conducta social dado que su uso por los hablantes se realiza en un contexto comunicativo determinado. Para Yagüe Gutiérrez (2003):

“Se trata de esas fórmulas de cortesía, saludo, expresiones de agradecimiento, disculpas, de réplica, etc., que todos los nativos utilizamos de manera espontánea y que los no nativos, en su afán de que sus producciones lingüísticas se asemejen cada vez más a las nuestras se esfuerzan en aprender a utilizar” (2003: 10).

Según la misma autora, las fórmulas rutinarias resultan fundamentales para garantizar una interacción efectiva entre los

---

<sup>17</sup> Esta denominación es de Corpas (1997). Existen otras denominaciones como *las fórmulas de la vida social y frases habituales* (Haensch, 1982); *los giros interjeccionales y fórmulas estereotipadas* (Beinhauer, 1985); *los timos* (Casares, 1992); *las fórmulas* (Cascón Martín, 1995).

interlocutores dado que proporcionan al hablante los medios necesarios para poder desenvolverse en ciertas situaciones comunicativas. Recoge, de una parte, las ideas de Ferguson (1976) que señala que las fórmulas rutinarias son pequeños trozos del ritual empleado por los hablantes en la comunicación diaria, y de otra parte, la concepción de Steel (1985) que las considera como unidades sintácticas y semánticas especiales y ritualizadas que se usan frecuentemente como respuestas o como inicio de un intercambio conversacional. Se pueden usar en calidad de oraciones independientes o pueden ir unidas a otras.

Las fórmulas rutinarias se caracterizan por varios aspectos:

- La repetición;
- La dependencia del contexto comunicativo;
- El carácter predecible;
- Su funcionalidad pragmática;
- La normatividad interindividual.

La diferencia fundamental entre las fórmulas rutinarias y las demás UFs radica en la dependencia situacional de las fórmulas rutinarias, se puede predecir su aparición a partir de circunstancias concretas.

Por otra parte, las fórmulas rutinarias se determinan por su petrificación formal y semántica. El fenómeno de petrificación formal se manifiesta en el desgaste fónico así como en la fijación de sus estructuras, arcaicas en la mayoría de los casos, que son contrarias a las reglas actuales del sistema lingüístico. La petrificación semántica se traduce en que estas unidades no se pueden usar sino en un contexto determinado con el que se identifican. En otras palabras, pierden el significado denotativo original para adquirir otro especializado en virtud de su uso en contexto. Otra característica de estas unidades es que presentan menos fijación, al contrario de las proverbs y locuciones, de forma que muchas de ellas se pueden usar tanto en su versión larga como en su versión corta.

La mayor parte de las fórmulas rutinarias forman parte del registro coloquial o estilo familiar o bajo. Es en esta perspectiva en la que Muñoz (2009: 14) las denomina *léxico (fraseológico) coloquial*. Se puede notar la abundancia de las fórmulas argóticas o vulgares que expresan fundamentalmente el enfado o el rechazo hacia la persona a la que se refiere el emisor. A pesar de todo, se denotan varias categorías de fórmulas rutinarias.

### 3.1- Tipología de las fórmulas rutinarias

De las muchas categorizaciones que se han hecho de las fórmulas rutinarias (en función de su uso o su significado, generalmente), nosotros optamos por la de Yagüe Gutiérrez (2003), que se basa en las diferentes situaciones de comunicación y cuya justificación hace en los términos siguientes:

“Nosotros, dado nuestro objetivo didáctico, basaremos nuestra clasificación en las diferentes situaciones de comunicación, ya que consideramos que lo importante de estas fórmulas es que el estudiante conozca su significado, para qué sirven y cuándo se pueden utilizar” (2003: 12).

Siguiendo su objetivo de hacer prevalecer el interés pedagógico sobre el estudio teórico, esta autora clasifica las fórmulas rutinarias en tres grupos:

**a- Fórmulas discursivas.** Se refieren a aquellas que sirven para facilitar el intercambio en las conversaciones y organizar el discurso. Se dividen, a su vez, en tres grupos de fórmulas que sirven para:

- Iniciar una conversación;
- Poner fin a una conversación;
- El mantenimiento de una comunicación conversacional.

**b- Fórmulas sociales.** Se basan en la esfera del hablante como ser social. En esta perspectiva, regula las relaciones del individuo con su entorno y la sociedad en la que está inmerso. Estas fórmulas son las que se

utilizan en situaciones de comunicación prototípicas de una vida social determinada y se pueden considerar como fórmulas de cortesía. Desempeñan un papel importante en el mantenimiento de las relaciones sociales entre los hablantes. Yagüe Gutiérrez (2003: 14) incluye en este grupo las fórmulas rituales como *saludar* o *despedirse*, y las que, según ella, Coulmas (1979) denomina *fórmulas semi-ritualizadas*, y que se refieren a situaciones de la vida cotidiana del individuo en la sociedad (peticiones, felicitaciones, etc.).

**c- Fórmulas expresivas.** Son las que el individuo utiliza para expresar sus sentimientos y su actitud. Se refiere también a todo el repertorio de fórmulas rutinarias a través de las cuales el hablante exterioriza su estado de ánimo ante las cosas. Mediante estas fórmulas, se puede medir la emotividad o la afectividad del individuo. Para Yagüe Gutiérrez (2003: *ídem*), Corpas (1997) agrupa las fórmulas sociales y las fórmulas expresivas en un solo grupo que denomina *fórmulas psico-sociales* ya que resulta difícil separar estas dos categorías.

En la figura siguiente, sintetizamos los tres grandes grupos de esta clasificación.

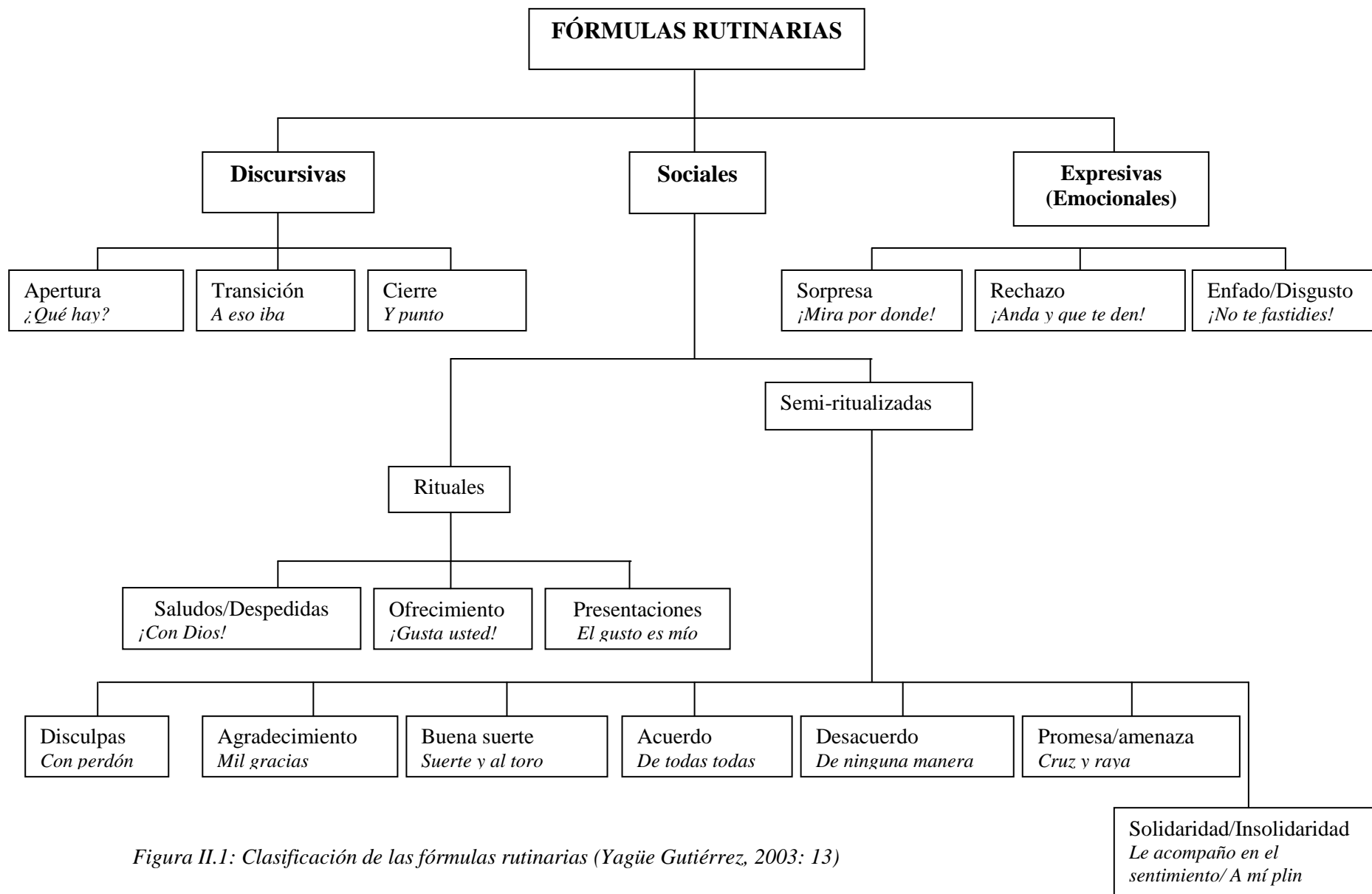


Figura II.1: Clasificación de las fórmulas rutinarias (Yagüe Gutiérrez, 2003: 13)

### **3.2- Las fórmulas rutinarias y el desarrollo de la competencia comunicativa**

El uso de las fórmulas rutinarias supone la elección de un registro para llevar a cabo un acto de intercambio. Esta elección demuestra hasta qué grado el estudiante de una LE domina la lengua en cuestión ya que el conocimiento de una lengua implica ser capaz de adaptar su uso a la situación de comunicación determinada, interactuar con los demás adecuando su comportamiento lingüístico al contexto. Para desenvolverse en una lengua de modo eficaz y eficiente, no es suficiente conocer su sistema y sus palabras, sino también saber utilizarlos. En este sentido, Muñoz (2009) señala que:

“La selección de un registro no apto y sus consecuencias ponen de manifiesto la importancia del dominio de las variedades diafásicas para alcanzar así una competencia comunicativa plena y pluridimensional” (2009: 13).

Eso deja entender que para que un individuo sea competente en una lengua que aprende, deberá desarrollar la capacidad de adaptar su discurso a la situación de comunicación en la que se encuentra involucrado. De ahí, la importancia de las UFs, en general, y en particular, de las fórmulas rutinarias. En este sentido, Muñoz (2009), citando a Saviile-Troike (1989), señala que ser comunicativamente competente:

“implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quien, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada (...). En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (2009: 14).

En un acto de comunicación, el hablante siempre está obsesionado por hacerse entender, por lo tanto, intenta impresionar y convencer al interlocutor. Esta tarea requiere la puesta en marcha de la capacidad expresiva necesaria para garantizar la fluidez y la coherencia del discurso. En este sentido, el recurso a las fórmulas rutinarias se hace necesario para expresar lo que precisa en el momento en cuanto que, dada la rapidez y la actualización de la lengua coloquial, el individuo no necesita perder tiempo en elaborar su propio enunciado. Entonces, en una determinada situación de comunicación, puede



expresar eficazmente su actitud global, utilizando formulas estereotipadas. Estas fórmulas estereotipadas, que forman parte de la rutina conversacional cotidiana, se conciben como expresiones que constituyen enunciados independientes, y que no adquieren su significado sino en el momento de su actualización, dependiendo fundamentalmente del contexto en que se está utilizando (Yagüe Gutiérrez, 2003: 16). Un ejemplo sería: ¡*Anda y que te zurzan!* (para expresar desprecio, enfado, rechazo). Con estas expresiones ya hechas, el individuo comunica su actitud con respecto a su interlocutor que no necesita decodificarlo ya que conoce de memoria estas fórmulas y comprende automáticamente su significado puesto que forma parte del caudal lingüístico de los hablantes.

Por otra parte, el dominio de las fórmulas rutinarias permite al estudiante desenvolverse con comodidad en situaciones de comunicación, siendo ésta uno de los principios básicos del lenguaje coloquial. Con el uso de las fórmulas rutinarias, el aprendiz se siente muy cómodo puesto que le permiten llevar a cabo una conversación fluida y rápida, realizando el menor esfuerzo. Al recurrir a estas fórmulas, ahorra tiempo y esfuerzo y, además, se hace entender por su interlocutor. Estos aspectos son fundamentales en el coloquio para que la conversación sea más rápida y efectiva. El uso de las fórmulas rutinarias forma parte también de la serie de estrategias conversacionales que los nativos de una lengua utilizan en cada situación comunicativa, y que los estudiantes extranjeros deben conocer si no quieren romper el hilo de la conversación y la adecuación de lo que dicen al contexto concreto en el que habla (Yagüe Gutiérrez, 2003: 18). Integran estas estrategias los tratamientos y fórmulas de cortesía, las fórmulas de disculpa, las fórmulas de súplica, etc.

Si nos atenemos a lo expuesto, podemos decir que las fórmulas rutinarias constituyen una herramienta eficaz que permite a los aprendices adecuarse al registro apropiado según el contexto y conseguir una competencia comunicativa plena y efectiva en la lengua meta. En este sentido, Gurillo (2001) señala la importancia del léxico fraseológico en los siguientes términos:

“Se suele decir que no se domina una lengua hasta que no se conocen y usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las pemiias y las fórmulas rutinarias” (Gurillo, 2001: 89).

### **3.3- Implicaciones pedagógicas de las fórmulas rutinarias**

El proceso de aprendizaje del léxico de una LE exige un esfuerzo cognitivo y creativo para la internalización de las unidades léxicas a partir de estrategias y métodos apropiados. Por tanto, en dicho proceso, se debe desarrollar en el aula, como señala Muñoz (2009: 16), la capacidad expresiva del estudiante, entendiendo como tal, la capacidad de adaptar el lenguaje a la expresión de sus propios intereses y a la satisfacción de sus propias necesidades comunicativas.

Según la misma autora, y de acuerdo con Santos Gargallo (1993: 437), al considerar que el lenguaje coloquial ocupa el mayor porcentaje de nuestros intercambios cotidianos, especialmente en la producción oral, parece imprescindible dotar al estudiante de las herramientas y técnicas que le permitan interactuar en su entorno cotidiano. Y una de estas herramientas son las fórmulas rutinarias. Desde esta perspectiva, estos autores consideran fundamental prestar cada vez más atención a la enseñanza/aprendizaje de las fórmulas rutinarias. En este sentido, nos detendremos en los aspectos pedagógicos propuestos por Yagüe Gutiérrez (2003).

Esta autora, para dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar las fórmulas rutinarias en el aula de LE?, hace una recopilación de estas fórmulas para poder facilitar su introducción en los distintos contextos pedagógicos en los que pueden enseñarse. Como criterio de selección, Yagüe Gutiérrez (2003) señala la rentabilidad y frecuencia de uso así como la intención de recoger aquellas expresiones que normalmente no suelen aparecer en los manuales de ELE. Considera que el alumno aprenderá con más facilidad estas unidades fraseológicas elaborando una ficha que recoge toda la información que le permitirá usar en contexto adecuado cada una de las fórmulas. Justifica su propuesta en los términos siguientes:

“Hemos optado por este formato porque, a efectos didácticos consideramos que resulta más claro e incluso más cómodo tanto para el alumno/a como para el profesor/a, ya que en cada ficha se dispone de toda la información necesaria para saber cuándo puede utilizarse la fórmula de la que se trate” (2003: 19).

En su propuesta, elabora las fichas teniendo en cuenta varios aspectos: tipo, uso, estilo, variantes y expresiones semejantes.

- a) **Tipo.** Se refiere a la clase a la que pertenece la fórmula rutinaria. La clase puede ser *discursiva*, *social* o *expresiva*. Cuando precisa, se menciona la subclase a la que pertenece.
- b) **Uso.** Se trata de describir la función comunicativa de la fórmula y el contexto en el que se puede usar. En este apartado, se puede incluir también la información respecto a la frecuencia de su uso, si es actual o no. Se aporta asimismo información de ciertos usos marcados, si se utilizan con humor, ironía, etc.
- c) **Estilo.** Consiste en determinar el nivel de estilo de la fórmula: *formal*, *coloquial* o *vulgar*.
- d) **Variantes.** En este apartado, se proporciona información sobre las variaciones de la fórmula rutinaria tratada. Estas variaciones se refieren al género, número, tiempo verbal, alargamiento o acortamiento de la fórmula, cambio en el orden de los elementos, etc. Este apartado pretende establecer claramente la distinción entre las fórmulas que pueden presentar variaciones y las que no las admiten, de modo que el estudiante pueda manejar con seguridad las unidades que utiliza. En este sentido, Yagüe Gutiérrez (2003: 20) apunta: “*Por ejemplo, un estudiante debe saber que para desear suerte a alguien puede utilizar la fórmula ¡Suerte y al toro!, pero nunca podrá decir ¡Suerte y a los toros!; en cambio, para mostrar enfado o rechazo puede utilizar ¡Que te den morcilla!, así como su variante ¡Que te den morcillas! Sin alterar el propósito comunicativo*”.
- e) **Expresiones semejantes.** Se trata de mencionar en este apartado, además de la fórmula estudiada, otras que pueden utilizarse en un contexto similar.

A continuación, recogemos un ejemplo de seis fichas que nos propone esta autora en su propuesta pedagógica.

### Ficha 1

<b><i>¿Qué va a ser?</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula discursiva de apertura de una actividad.
<b>Uso</b>	Se utiliza normalmente en establecimientos de hostelería para preguntar al cliente qué desea tomar.
<b>Estilo</b>	Coloquial, informal.
<b>Variantes</b>	No admite variantes.
<b>Expresiones semejantes</b>	<i>¿Qué le pongo?, ¿Qué van a tomar?</i>

### Ficha 2

<b><i>A eso iba</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula discursiva de transición.
<b>Uso</b>	Expresión con la que (durante una conversación) el hablante indica su intención de tratar lo que la otra persona le presenta como olvidado.
<b>Estilo</b>	Coloquial.
<b>Variantes</b>	<i>¡A eso voy!, ¡A lo que iba!, ¡A lo que íbamos!</i>
<b>Expresiones semejantes</b>	<i>Como te iba diciendo.</i>

### Ficha 3

<b><i>¡Dichosos los ojos!</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula social de saludo.
<b>Uso</b>	Expresión para saludar y mostrar sorpresa y alegría de ver a una persona a la que hacía tiempo que no se veía.
<b>Estilo</b>	Coloquial, informal.
<b>Variantes</b>	<i>¡Dichosos los ojos que te ven!, ¡Benditos los ojos!</i>
<b>Expresiones semejantes</b>	<i>¿Cómo tú por aquí?, ¡Cuánto tiempo [sin verte]!</i>

### Ficha 4

<b><i>¡A mí, plin!</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula social de insolidaridad.
<b>Uso</b>	Expresión informal para mostrar completa indiferencia hacia cualquier situación sugerida.
<b>Estilo</b>	Coloquial, informal.
<b>Variantes</b>	No admite variantes.

<b>Expresiones semejantes</b>	<i>¡Me da igual!, ¡Me importa tres pepinos!, ¡Allá cuidados!</i>
-------------------------------	--

### Ficha 5

<b><i>¡De eso nada!</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula de negación.
<b>Uso</b>	Exclamación con que se niega enérgicamente lo afirmado por otro o se deniega una petición.
<b>Estilo</b>	Coloquial.
<b>Variantes</b>	<i>¡Nada de eso!, ¡De eso nada, monada!</i>
<b>Expresiones semejantes</b>	<i>¡Ni pensarlo!, ¡Ni hablar!, ¡De ninguna manera!, ¡Qué va!</i>

### Ficha 6

<b><i>¡Que te sea leve!</i></b>	
<b>Tipo</b>	Fórmula social de deseo de buena suerte.
<b>Uso</b>	También, se utiliza como fórmula de despedida.
<b>Estilo</b>	Coloquial.
<b>Variantes</b>	<i>¡Que le/os sea leve!</i>
<b>Expresiones semejantes</b>	<i>¡Que no sea nada!, ¡Que tengas suerte!, ¡Que te salga bien!</i>

## III- LOS FACTORES AFECTIVOS Y EL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN LE

En todo proceso de aprendizaje de una lengua no nativa, los estudiantes son susceptibles de cometer errores a la hora de hacer uso de la lengua meta. Son errores de tipo léxico, pragmático, morfosintáctico o discursivo, que encontramos en las producciones tanto escritas como orales. Cada una de estas producciones se caracteriza por factores diferentes que adquieren un cierto grado de importancia y determinan, por lo tanto, el uso de la lengua.

Así, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el uso oral que se hace de la lengua está determinado por varios factores, entre otros, los

afectivos, con particular influencia de la motivación, la ansiedad, la autoestima, la empatía y la capacidad de autonomía de aprendizaje. En la mayoría de los casos, si no están controlados por el individuo, constituyen un obstáculo en la expresión oral, provocando la producción de muchos errores, si no impiden la comunicación. Por estos motivos, los factores afectivos nos parecen de una importancia relevante en la apropiación de las LE.

A continuación, partiendo de los trabajos de Cabañas Martínez (2009: 84-95) y Guijarro Ojeda y Marins Andrade (2010: 51-74), describiremos estos factores, mostrando su influencia sobre las producciones orales de los estudiantes en la LE que aprenden.

### **1- Concepto de *factor afectivo***

Definir el concepto de *factor afectivo* resulta ser una tarea difícil. En su intento de delimitar y aclarar este concepto, varios investigadores han utilizado términos fundamentales tales como *emoción* y *sentimiento*. Sin embargo, las definiciones y descripciones que hacen de ambos términos están marcadas por distintos matices.

En su tesis doctoral, Cabañas Martínez (2009:62-65) apunta que el estudio de la *emoción* parte de las teorías filosóficas precientíficas, que carecían de un método empírico y, por lo tanto, casi limitadas a la mera especulación y la introspección. En este marco, las primeras aportaciones destacadas se atribuyen a las teorías filosóficas de Descartes (1644)<sup>18</sup> quien hablaba de *pasiones*. Para Descartes, las pasiones eran una especie de emociones que sacudían con una fuerza especial al hombre y que escapaba más a su control que los pensamientos.

Las aportaciones científicas en el estudio de las emociones empiezan a finales del siglo XIX y siguen su desarrollo en todo el siglo XX en el marco de la Psicología y la Neurología, especialmente en la Neurobiología. El principal

---

<sup>18</sup> Descartes, R. (1649), *Traité des passions*, Art. 70-72

impulsor del desarrollo del estudio de las emociones ha sido el científico W. James. En la trayectoria de desarrollo del estudio de las emociones, se puede mencionar también a estudiosos como Lang y Watson, desde el enfoque conductista, o Marañón (con sus estudios empíricos sobre los efectos de la adrenalina) y Freud. Hasta hoy, los científicos siguen desarrollando el estudio sobre las emociones, y sobre todo en medicina.

La primera definición del término *emoción*, según las consideraciones tradicionales, ha sido elaborada por *Lange* en el siglo XIX. Según Cabañas Martínez (2009), este autor define la emoción como:

“(…) las experiencias de cambios fisiológicos de los músculos orgánicos o involuntarios, sobre todo los que se encuentran en las paredes de los vasos sanguíneos, que constituyen el aparato vasomotor y producen constricción” (2009:62-65).

A partir de la teoría de Lange, junto con la de W. James, se abrieron nuevas perspectivas de investigación sobre las emociones a través de la verificación de hipótesis que procedían del planteamiento de preguntas como qué es lo primero en el proceso emocional.

En la actualidad, uno de los principales estudiosos de los factores afectivos es el neurobiólogo Damasio (1996). Desde una perspectiva Neurobiológica, este investigador define la emoción en los siguientes términos:

“la emoción es la combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro (núcleos neurotransmisores en el tallo cerebral), que producen cambios mentales adicionales” (1996: 135).

Por su parte, Goleman (1998: 25) concibe las emociones como “*impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dado la evolución*”. Señala, además, que “el término *emoción* se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (*ídem*: 418). En esta definición, se desprende que este autor concibe la emoción como un mecanismo evolutivo útil para la supervivencia, aunque destaca la idea de algo

momentáneo y no como un proceso en sí. De esta forma, hace hincapié en la capacidad de la emoción para generar una determinada respuesta o comportamiento. Al contrario de otros autores, Goleman hace una equiparación de *emoción* con *sentimiento*, dando al primer término un sentido más amplio.

Otro investigador, Garrido (2000: 69) define el término *emoción* como “una de las variables hipotéticas que se utilizan en psicología para explicar la conducta” del individuo. Señala también que toda emoción conlleva una serie de procesos que se manifiestan a nivel cognitivo, biológico y social, dando lugar a cambios que originan diferentes comportamientos.

Después de este breve recorrido acerca de este concepto, podemos decir que la emoción determina, en parte, las reacciones del individuo. Desde una perspectiva cognitiva y didáctica, la emoción se relaciona con otros términos como *motivación, ansiedad, miedo, estrés, autoestima y empatía*.

## **2- La motivación**

Uno de los componentes afectivos que tienen una relación directa con el proceso de apropiación de lenguas extranjeras es la motivación. Se refiere a las causas, las razones que sustentan el ánimo del individuo para que siga aprendiendo la lengua meta. Sin estas razones, el aprendizaje sería una actividad inútil, e incluso, una pérdida de tiempo. La falta de motivación, es decir, de razones que justifiquen el aprendizaje de una lengua, si no conduce al cese total de la actividad, lleva al desánimo y, por consiguiente, al rechazo de las tareas que requieren un esfuerzo cognitivo para la comprensión e interiorización de las normas de la lengua que se aprende.

Según Cabañas Martínez (2009: 84-95), se distinguen en general cuatro tipos básicos de motivación, que se agrupan en dos categorías de pares opositivos.

En la primera categoría, se oponen la motivación instrumental y la integradora. La primera se fundamenta en el supuesto de que el aprendiente



desea adquirir la lengua por razones de índole más bien práctica como obtener un trabajo específico, acceder a una carrera que tenga relación con la lengua, etc. Las razones que sustentan la segunda son de tipo social y cultural. En esta perspectiva, el individuo aprende el idioma con objeto de acercarse más a la cultura de los nativos de la lengua meta, o integrarse en una comunidad de hablantes. Según señala Krashen (*apud*. Cabañas Martínez, *ídem*), existen en Estados Unidos investigaciones que demuestran la importancia de la motivación integradora en el caso de los aprendientes de inglés como L2. Estos estudios (Spolsky (1969), Oller, Hudson and Liu (1977), entre otros) concluyen que en aquellos alumnos en los que predomina la motivación integradora, se observan mejores resultados en los tests. Esta motivación influye en el comportamiento de los estudiantes en el aula, incidiendo de esta forma en el grado de dominio de la lengua que se aprende. Los alumnos que aprenden la lengua por razones integradoras son más participativos en la realización de las tareas y más propensos a contestar a las preguntas en el aula que aquellos cuya motivación es más bien de índole instrumental.

La segunda categoría hace referencia al par de motivaciones constituido por la dualidad motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera se fundamenta en unas razones que son inherentes al propio proceso de aprendizaje, o sea, quienes en los que se manifiesta la motivación intrínseca son aquellos que quieren aprender la lengua extranjera en cuestión para dar un *plus* a sus conocimientos. Este grupo de individuos no puede, por lo tanto, estar sometido a factores externos que les muevan para aprender la lengua meta. En el segundo caso, los sujetos aprenden el idioma, no por el mero deseo de conocer a otra cultura o de adquirir otros conocimientos, sino más bien por la voluntad de satisfacer las exigencias de los padres o por el motivo de cumplir con el currículo académico obteniendo buenas calificaciones y, por consiguiente, el título que resulta. Este tipo de motivación se basa en factores externos al propio proceso de aprendizaje.

Es reconocido por todos los especialistas que la motivación es un factor de gran importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de la producción oral en la lengua extranjera, el grado de motivación es de crucial

importancia para la fluidez verbal, dado que un grado elevado suscita mucho interés en las actividades, favorece la concentración y facilita, por tanto, la interiorización de las normas lingüísticas y el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas. Dicho de otra manera, la falta de motivación dificulta el aprendizaje y constituye una fuente considerable de errores, sobre todo en el uso oral de la lengua, pues el aprendiz manifiesta poco interés en hacer actividades que requieren un esfuerzo cognitivo.

Cabe señalar que los factores afectivos, en su gran mayoría constituyen un mayor obstáculo al aprendizaje de las lenguas extranjeras en todos sus niveles, y con especial incidencia negativa de la ansiedad, el miedo, el estrés y el menor grado de motivación a nivel de las producciones orales por los motivos ya evocados. De hecho, la adquisición eficiente de las habilidades comunicativas de una lengua pasa por la desactivación o desconexión del filtro afectivo (Dulay y M. Burt, 1977, *apud*. Torijano Pérez, 2004).

### **3- La ansiedad, el miedo y el estrés**

Uno de los elementos más decisivos de los factores afectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la ansiedad. Es un factor que puede aparecer en cualquier individuo y en ciertas ocasiones en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, pero la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se presenta como un marco especialmente favorable para su aparición, con una peculiar manifestación en las producciones orales de los estudiantes en situación de no inmersión de la lengua que estudian.

Según Cabañas Martínez (2009), la ansiedad se puede definir como:

“Un sentimiento de angustia, resultado, generalmente, de una situación de estrés o agobio ante unas determinadas circunstancias, que, en este caso, pueden ser relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Los elementos que lo pueden causar son de muy diversa índole y dependen, como el propio sentimiento de ansiedad, de cada individuo” (2009: 84).

De esta definición, se desprende que el error se relaciona con la reacción de los individuos ante una determinada circunstancia. Se puede manifestar en situaciones como el requerimiento de hablar en público, realizar una tarea que no les gusta o exponer sus sentimientos.

Cabe señalar que en Didáctica de Lenguas Extranjeras, los resultados de las investigaciones se contradicen. Una gran parte de las investigaciones han llegado a conclusiones según las cuales la ansiedad es negativa y contraproducente en el proceso de aprendizaje de las LE. Así lo señalan, entre otros investigadores, S. Krashen (1982: 52) y Oxford (2000: 79). Estos estudios han permitido establecer una relación directa entre el aumento de la ansiedad y los niveles de aprendizaje más bajos. Sin embargo, estos mismos autores reconocen que puede existir algún tipo de ansiedad que sea positiva en el ámbito de la Didáctica de Lenguas Extranjeras, pero en determinadas situaciones. En esta perspectiva, un experimento permitió realizar una correlación positiva entre la ansiedad y el aprendizaje del español. Este experimento, que contradice los demás resultados, se ha realizado a través del método audio lingual que se aplicó a estudiantes de español como lengua no nativa. A través de este método, que permite la adquisición de la lengua de manera más inconsciente que mediante los demás métodos tradicionales, el mismo Krashen ha llegado a deducir que quizás, la ansiedad favorezca la adquisición en el subconsciente y perjudique el aprendizaje consciente. Lo que podemos notar es que dentro de estas contradicciones, la opinión general muestra que la ansiedad es bastante negativa para la adquisición de los idiomas no nativos.

En el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, y especialmente en situación de uso de la lengua en el aula, el grado de ansiedad se incrementa para algunos estudiantes, sobre todo con la realización de tareas que implican la demostración de la fluidez verbal, o actividades que les obligan a dar sus opiniones y justificarlas demostrando sus conocimientos en una lengua que no es la suya; todo eso, ante toda la clase y el profesor. A estas condiciones, se añade el factor del uso no frecuente de la lengua, incluso casi inexistente, fuera

del aula por el contexto académico no nativo en el que los estudiantes aprenden la lengua meta.

Para Tobal (1990: 309, *apud* Cabañas Martínez, 2009: 87), la ansiedad es una situación adaptativa ante estímulos o situaciones percibidas como peligrosas o amenazantes, ya sean reales o no, donde se manifestarán una serie de mecanismos o acciones que permiten pasar a la acción, el llamado *triple sistema de respuesta*. Primero, la ansiedad origina una respuesta cognitiva que afecta a los pensamientos de preocupación respecto al posible daño y a las sensaciones físicas: nerviosismo y activación fisiológica. El segundo sistema de respuesta involucra el sistema de respuestas objetivas y mensurables, a diferencia de las sensaciones fisiológicas percibidas subjetivamente. El tercer sistema incluye la conducta motriz, es decir, manifestaciones gestuales o faciales (morderse los labios, suspirar, etc.), músculos-esqueléticos (temblores, manipular repetitivamente un objeto) y verbales (tartamudeo, bloqueos al hablar). El tercer sistema de respuestas, las motrices, las que más nos interesan, implican conductas de evitación o alejamiento de la situación que produce la ansiedad.

Al perdurar en el tiempo, la ansiedad produce un estímulo de sentimientos que conducen al miedo, que es un sentimiento que surge ante una situación peligrosa o de amenaza. Entonces, los compañeros de clase y el profesor supondrán para el estudiante una amenaza, aunque en la realidad no lo sean. Así, durante la realización de actividades que requieren una demostración de la fluidez verbal o la expresión oral y la justificación de opiniones, se genera en algunos individuos el miedo al error que, a su vez, produce el miedo a hablar. El estudiante prefiere en tales circunstancias callarse, y cuando se ve obligado a hablar, los factores negativos influyen en sus producciones, originando errores en el uso de la lengua. En este caso, se dice que se ha “activado o conectado el filtro”; o sea, se produce una restricción funcional para la adquisición de las destrezas comunicativas de la lengua objeto, pues los sentimientos negativos influyen en el estudiante y producen el denominado “bloqueo mental”, en palabras de Krashen (*op. cit.*: 52 y ss).

Otro factor afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el estrés, un proceso similar al de la ansiedad. Por estos motivos, tratamos los efectos de ambos factores sobre el aprendizaje en general, y específicamente sobre la producción oral, de manera conjunta. En palabras de Cabañas Martínez (*óp.cit.* 88), “Seyle lo definió como la respuesta inespecífica del organismo a toda exigencia hecha sobre él y otros autores definen el estrés psicológico como todo proceso originado tanto en el ambiente exterior como en el interior de la persona, que implica un apremio o exigencia sobre el organismo y cuya resolución o manejo requiere el esfuerzo de los mecanismos psicológicos de defensa”. Podemos notar, pues, que se trata de una situación similar a la de la ansiedad.

Las manifestaciones de la ansiedad, el miedo y el estrés han llevado a los estudiosos a la conclusión según la cual estos factores afectivos tienen un efecto negativo a nivel fisiológico, conductual y cognitivo del individuo. De estos tres niveles, el que nos interesa en mayor medida es el cognitivo, por la relación que tiene con la labor cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje de nuevas lenguas. En esta perspectiva, Arnold y Brown (2000) afirman que los alumnos que aprenden una lengua extranjera a menudo sienten ansiedad y que esto puede condicionar seriamente lo que pueden lograr en el aula. Según los mismos autores, las conclusiones de varios estudios sobre el tema muestran que existe una ansiedad específica relacionada con el aprendizaje de otra lengua. No es siempre obvio cómo nace pero se sabe que:

(...) existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad. Quizá con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (...) crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro (2000: 26-27).

A nivel cognitivo, los efectos generados por estos factores y que se han podido observar en los alumnos han sido preocupaciones, sensaciones de

confusión, incapacidad para concentrarse, estrechamiento de la atención, olvidos frecuentes, bloqueos mentales, hipersensibilidad a la crítica, irritabilidad y mal humor, distorsión del pensamiento, disminución del rendimiento intelectual, pensamientos repetitivos y no productivos. De ahí, la incidencia directa de estos sentimientos en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y en particular, en la producción oral. El alumno que se encuentra en tal situación, en la mayoría de los casos, no encuentra más solución que refugiarse en el sistema de respuesta que consiste en el rechazo a realizar las tareas en el aula, es decir, la evitación de hablar la lengua e incluso, la desmotivación respecto al aprendizaje de la lengua meta. Por tanto, es necesario reducir el grado de ansiedad en los aprendientes en el aula. En este sentido, en las Antologías Didácticas del Centro Virtual Cervantes<sup>19</sup>, Arnold Morgan hace las propuestas siguientes:

- tratar al alumno siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo;
- darles a los alumnos la posibilidad de expresar sus preocupaciones. El hecho de comprobar que sus compañeros compartan sus sentimientos de inseguridad, y que no están solos, puede tener un efecto positivo;
- crear un ambiente de cooperación en vez de competición. Covington y Teel (1996: 108) hablan de los aspectos negativos para el aula de un clima competitivo en los siguientes términos: «Whenever students are busy avoiding the feelings of failure, or attempting to make others fail, there is little room for true involvement in learning». Aunque de vez en cuando se pueden usar juegos donde un grupo compite con otro, en general se ha comprobado la utilidad de la cooperación en el aprendizaje de las lenguas no nativas;
- se aconseja no presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz. El método de enseñanza «Respuesta Física Total» se basa en parte en dejar que el alumno reciba mucho *input* lingüístico, permitiéndole mostrar su comprensión de forma no-verbal al principio hasta que se sienta preparado para hablar. Otra manera de trabajar con este punto es

---

<sup>19</sup> Antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes,  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)

la técnica «think-pair-share» procedente del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994). Aquí el profesor presenta a los alumnos una pregunta, un tema para debatir, o lo que sea, y les da un momento para apuntar unas ideas. Luego, cada alumno comparte sus ideas con un compañero. Sólo después de haber pensado y de haberse comunicado con una persona, se le pide que hable delante de toda la clase. Esto lleva a respuestas conceptual y lingüísticamente más elaboradas a la vez que a menos ansiedad;

- mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno. Aunque la investigación muestra que los alumnos necesitan y quieren recibir información sobre su producción en la lengua meta (Abello Contesse, 1994: 17-27), es importante que se haga de manera adecuada. El alumno siempre tiene que saber que, aunque puede que su respuesta no valga, él sí vale. La teoría sobre adquisición de segundas lenguas nos habla de la existencia de una serie de «interlenguas», que son aproximaciones a la lengua meta, donde los errores son naturales, inevitables. Los errores permiten al alumno saber dónde tiene que seguir trabajando para aproximarse más a la meta de saber la lengua. Vygotsky (1978: 86) usó el término de la zona de desarrollo próximo para referirse a «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers», que es, en el caso del aprendizaje de español como lengua extranjera, donde se le proporciona al alumno apoyo para ir superando sus errores con la lengua y haciéndose cada vez más autónomo en su aprendizaje. Entonces, el profesor eficaz no exigirá siempre la perfección en sus alumnos sino que les animará a probar sus alas con la lengua meta.

#### **4- La autoestima**

Ya en los años sesenta, Coopersmith (1967: 4-5) definía la autoestima como «the evaluation which the individual makes and customarily maintains with

regard to himself (...) In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds towards himself», o sea, la autoestima es la imagen, la opinión que tenemos de nosotros mismos.

En palabras de Arnold y Brown (2000: 80), la autoestima se define como la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia, es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno.

A partir de estas definiciones, se puede percibir la autoestima como la visión positiva y realista que el individuo tiene de sí mismo y de sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaz de lograr metas importantes, y en nuestro caso, de echar una base firme para el aprendizaje de una LE. Así pues, para facilitar la adquisición de una lengua no nativa, se debe fomentar la autoestima en el aula poniendo las bases para poder animar a los alumnos a trabajar mucho para alcanzar su potencial, libres de la influencia de emociones negativas o lo que Krashen (1982) describe con su metáfora del filtro afectivo. Entonces, un grado alto de autoestima propicia el aprendizaje de las lenguas.

Al contrario, un grado bajo de la autoestima hace creer al estudiante que es incapaz de conseguir su objetivo, cortando, por ende, sus esfuerzos necesarios para aprender la nueva lengua. Estas creencias negativas sobre sí mismo obstaculizan su concentración en el aula a la hora de realizar las actividades e impide su participación en la interacción con sus compañeros porque gran parte de su energía cognitiva se pierde en preocuparse excesivamente por su falta de capacidad o de valor. De este modo, el bajo grado de autoestima se vuelve una amenaza para el aprendizaje, privando al estudiante de sus medios normales de comunicación (recursos lingüísticos, estrategias de comunicación) en la LE, lo que aumenta inevitablemente el número de errores en las producciones. Por estos motivos, es función del profesor el establecimiento de un ambiente emocional e intelectualmente seguro para elevar el grado de autoestima de sus estudiantes en el aula, lo que fomenta su participación en el desarrollo de las actividades y, por consiguiente, el uso de la lengua meta para reducir los errores en sus producciones. La falta de



tratamiento adecuado de la autoestima puede limitar la creatividad del aprendiz y llegar a bloquear hasta el proceso de aprendizaje. Un ambiente propicio a un nivel alto de autoestima se puede conseguir dedicando tiempo a los procesos grupales, usando actividades que a la vez que desarrollen competencias lingüísticas, sirvan para «romper el hielo» y para fomentar las relaciones entre compañeros. En este sentido, es útil, cuando se hacen trabajos en grupo, asegurar que los alumnos trabajen con muchos compañeros diferentes para poder conocerse mejor y para que las relaciones establecidas puedan servir como un espejo positivo en donde observarse. Para conseguir este objetivo, para el desarrollo de cada actividad, el profesor debe organizar la clase formando nuevas parejas o nuevos grupos.

Por otra parte, para Arnold Morgan<sup>20</sup>, una actitud de afecto y comprensión por parte de los profesores tiene una gran importancia para fomentar el autoconcepto positivo y la confianza en los aprendientes. Según el mismo autor, los estudios de Rodríguez, Plax and Kearney (1996: 303) han demostrado que «affect is a means to an end, or, said differently, affect is the mediator between a number of teacher communications variables and cognitive learning». En el modelo que estos investigadores han desarrollado, si el profesor crea una relación afectiva que apoya a los alumnos por medio de la proximidad y la amistad, esto predispone al alumno a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje, a la participación en clase usando la lengua y, por tanto, facilita la reducción de los errores y lleva a mejores resultados cognitivos dentro y fuera del aula.

Según Arnold Morgan (*op. cit.*), el concepto de la confirmación del profesor es muy relevante en la autoestima de los aprendientes porque, por medio de la confirmación, los profesores comunican a sus alumnos que son individuos valerosos. Para el mismo autor, para medir la confirmación del profesor se han desarrollado escalas que son muy útiles porque se basan en comportamientos concretos tales como «sonríe a los alumnos» o «responde bien a las preguntas de los alumnos» en vez de conceptos abstractos que no se

---

<sup>20</sup> Antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes,  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)

pueden medir como «respeto a los alumnos» (Ellis, 2004: 7, *apud.* Arnold Morgan). Dicho eso de otra manera, es de esperar que la desconfirmación incide negativamente en la autoestima de los estudiantes; se produce, por ejemplo, cuando un profesor que usa sarcasmo con ellos, cuando los compara a otros alumnos o los ignora, critica, humilla, ridiculiza.

A continuación, mencionamos algunas sugerencias que hace Arnold Morgan (*op. cit.*) para elevar el grado de autoestima en el aula y, por consiguiente, reducir los errores en las producciones de los estudiantes en las LE:

- comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y de vez en cuando antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos y al hablar con ellos, realmente escuchar;
- hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces;
- mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros;
- incorporar algunas actividades que no sólo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros;
- ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades;
- hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones;
- si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?

## 5- La empatía

Según Arnold y Brown (2000: 36), la empatía se define como “el proceso de ponerse en la piel de otra persona”. En líneas generales, se puede entender, pues, que la empatía es la capacidad que posee un individuo para ponerse en lugar de otro. Es una identificación mental y afectiva de uno con respecto al estado de ánimo de otro.

Para Cabañas Martínez (2009: 83), la empatía es un rasgo fundamental a la hora de aprender una lengua extranjera y su cultura, dado que el que sea capaz de identificarse con los individuos de la lengua meta y su cultura tendrá posibilidades de adquirirla más fácilmente. Sin embargo, el aprendiente que no es capaz de cambiar su punto de vista e identificarse con los nativos de la lengua que aprende, desarrollará sentimientos de incompreensión y desagrado hacia su lengua y su cultura, lo que le llevará al disgusto y la desmotivación, dificultando considerablemente su proceso de aprendizaje.

Visto de esta forma el papel que desempeña, podemos decir que es de suma importancia fomentar la empatía en los aprendientes, dado que dicho sentimiento les facilita la adquisición de la lengua e inhibe, por consiguiente, la producción de los errores en el uso de la lengua meta. Cuando el aprendizaje se desarrolla en una situación de no inmersión, es obvio que el profesor sea el que desarrolle este sentimiento en sus alumnos, por ser su primera referencia. Entonces, el primer trabajo del profesor es el de enseñar a sus estudiantes a tomar conciencia de sus sentimientos, a conocerlos y, luego, llevarles a ponerse en la piel de los nativos de la lengua.

Por otra parte, creemos que el profesor, para crear la empatía en sus alumnos, debe enseñarles a deshacerse del etnocentrismo y desarrollar la interculturalidad. Una lengua siempre se adquiere con la cultura de sus hablantes nativos, manifestando hacia ella un aprecio y no un desprecio. El aprecio hacia la cultura del otro llevará al aprendiente a realizar muchos esfuerzos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el uso correcto de las normas lingüísticas y el uso adecuado del léxico. En esta perspectiva, Arnold (2000: 290), sugiere la utilización de la imaginación (“imágenes mentales”) para

desarrollar la empatía, pues, utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición, podemos intentar percibir los sentimientos del otro, ponernos en su piel e intentar hablar como él, con la misma fluidez y adecuación. De esta forma, se reducen considerablemente los obstáculos que dificultan el desarrollo de las destrezas comunicativas.

#### **IV- LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL AULA**

En la labor de tratamiento del error, la corrección de las producciones orales precisa unas técnicas diferentes de las de las producciones escritas, a pesar de que en ambas producciones, las personas que intervienen son las mismas: el profesor, el hablante y los compañeros de clase. La realimentación correctiva se caracteriza por la espontaneidad, dado que el estudiante no dispone de mucho tiempo para reflexionar y organizar su intervención como en la producción escrita.

En los apartados que siguen, intentaremos analizar, por un lado, las cuatro modalidades que se pueden aplicar en la realimentación correctiva, conforme a las propuestas de Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 58-63). Estas modalidades son las siguientes: corrección ajena iniciada por otros, corrección ajena iniciada por el hablante, autocorrección iniciada por otros, autocorrección iniciada por el hablante.

Por otro lado, sintetizaremos las técnicas de corrección propuestas por estas autoras, junto con las de Balcarcel (2006: 349-363).

##### **1- La corrección ajena iniciada por otros**

En esta modalidad, la realimentación correctiva puede iniciarse y llevarse a cabo por el profesor, o puede iniciarse por el profesor y llevarse a cabo por otros estudiantes. Por una parte, en su caso, el profesor indica al hablante

dónde está el error y proporciona la forma correcta, interrumpiendo al estudiante que utiliza la nueva información para elaborar su estructura. Por otra parte, el profesor inicia la corrección indicando dónde se sitúa el error en la frase y otro alumno proporciona la forma correcta.

Esta práctica presenta muchas ventajas en el aprendizaje en la medida en que la dinámica de la interacción mantiene a todos los estudiantes atentos y activa, de este modo, las habilidades receptoras y productoras. Esta atención favorece la interiorización de las normas de la lengua y adquisición de la fluidez verbal. La intervención de los compañeros de clase resulta una ayuda para el hablante, siempre que se haga en un clima cooperativo. Estas intervenciones son también una fuente de información para el profesor porque, a partir de ellas, deduce si el problema es común a los alumnos o si es específico al hablante.

Sin embargo, esta práctica presenta una cara negativa. La corrección llevada a cabo por otros alumnos puede percibirse por el hablante como una intromisión y no una ayuda. En este caso, da lugar a frustraciones que pueden tener una repercusión negativa en el aprendizaje del estudiante en cuestión. Para evitar el fracaso de esta práctica, Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 58-63) proponen que el profesor cree previamente un clima de cooperación y no de competición en el aula, en el que las intervenciones de los compañeros de clase sean percibidas como una ayuda.

## **2- La corrección ajena iniciada por el hablante**

Esta corrección se pone en marcha por el propio estudiante quien, durante su producción, se da cuenta de que ha cometido un error, así, interrumpe su intervención y pide directamente ayuda para la corrección.

En el caso de que el estudiante disponga de conocimientos lingüísticos suficientes, puede guiar al profesor hasta que éste entienda su problema para proporcionar la información correcta. El problema puede surgir en cualquier nivel lingüístico, pero ocurre con frecuencia a nivel léxico.

Al contrario, cuando el estudiante es consciente de haber cometido un error pero no dispone de conocimientos lingüísticos y recursos suficientes para guiar al profesor, pide ayuda a través de explicaciones acerca de su intención comunicativa, aunque cometiendo otros errores. Una vez proporcionada la forma correcta por el profesor u otro estudiante, el hablante la utiliza incorporándola a su discurso.

### **3- La autocorrección iniciada por otros**

En esta modalidad, puede ser el profesor u otra persona quien indica el error en el discurso pero en vez de dar la forma correcta, deja al hablante la posibilidad de autocorregirse. La solución al problema no se proporciona por una persona ajena hasta que el productor del discurso lo pida expresamente.

En palabras de Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (*op. cit.*), esta forma de corrección resulta positiva en varios aspectos. Desde una perspectiva afectiva, el estudiante saca una satisfacción moral dado que es el mismo quien encuentra la forma correcta que le permite corregir su propio discurso. Produce en él una sensación de éxito que resulta aún mayor si se alcanza en medio de una interacción cooperativa entre el profesor y el alumno. Privilegian el objetivo comunicativo que alcanzan por la corrección del error que representa un obstáculo. En este caso, el profesor pasa por alto los errores que no impiden la comprensión del discurso y tematiza el error que realmente considera importante porque no permite entender lo que quiere expresar el estudiante.

Otra ventaja de la autocorrección es que, desde el punto de vista de los procesos cognitivos del aprendizaje, el aprendiente prueba de forma consciente los conocimientos lingüísticos de su interlengua. En este proceso cognitivo, el alumno pasa de la interiorización de la norma lingüística a su aplicación, es decir, lleva a cabo un proceso en el cual su conocimiento lingüístico pasa a ser capacidad lingüística. Sin embargo, este proceso no significa que el problema se ha erradicado, dado que la corrección, aunque sea del propio alumno, no implica automáticamente la desaparición del error; entonces, el alumno puede volver a

cometer el mismo error pero ya tendrá, tal vez, la capacidad de monitorizarse y corregirse de manera rápida y segura sin necesitar ayuda.

Por otra parte, la autocorrección activa en el estudiante la necesidad de una mayor precisión semántica y atención formal en el discurso. Para hacer entender lo que quiere comunicar, el estudiante se esfuerza por buscar las palabras adecuadas y la forma correcta y establece, de esta forma, una conexión entre precisión semántica, corrección formal y capacidad comunicativa. Este proceso favorece también la activación de las habilidades comunicativas para una fluidez verbal, dado que el estudiante se acostumbra a solucionar de manera automática los problemas comunicativos. En este sentido, se puede decir que la autocorrección prepara de manera eficaz a los estudiantes para hacer frente a las situaciones reales de comunicación fuera del aula.

Sin embargo, por muchas que sean, estas ventajas no ocultan la cara negativa de esta forma de realimentación correctiva. La autocorrección interrumpe el flujo comunicativo hasta que el propio estudiante encuentre la forma correcta o que el profesor se la proporcione. Eso implica que se debe disponer de mucho tiempo para llevar a cabo la actividad que se está desarrollando. El tiempo necesario sería menor si el profesor hiciera la corrección directa o indirectamente. Tampoco resulta eficaz esta forma de corrección cuando se trata de nuevos aspectos o en el caso de que los estudiantes no dispongan de los recursos y conocimientos suficientes para llevarla a cabo.

#### **4- La autocorrección iniciada por el hablante**

Consiste en que, durante su producción, el estudiante percibe el error y lo corrige sobre la marcha a través de una reformulación del enunciado. Se monitoriza él mismo y recompone su discurso de forma correcta, usando los conocimientos lingüísticos de que dispone. La autocorrección muestra un alto grado de autonomía lingüística y la suelen utilizar los estudiantes de nivel avanzado.

Sin embargo, en algunos casos, esta autonomía lingüística lleva a correcciones innecesarias o hipercorrecciones por un exceso de atención a un aspecto determinado. Las hipercorrecciones suelen producirse también cuando el estudiante no está seguro de sus conocimientos lingüísticos. En este caso, un gesto negativo o de incompreensión del profesor es interpretado por el hablante como la indicación de un error. Por consiguiente, interrumpe el discurso con objeto de buscar dónde se sitúa el error (que no existe en realidad) para, luego, corregirlo. Así, se producen también correcciones innecesarias en las que el estudiante cambia una forma correcta, produciendo un error que ya había evitado.

La inseguridad del aprendiente y las hipercorrecciones son una fuente muy valiosa de información para el profesor. Indican que la interlengua del estudiante es inestable en general, y en particular, en los aspectos determinados tratados en el acto de comunicación. Estas informaciones ayudan al profesor en la programación de futuras actividades para trabajar los aspectos en los que sus alumnos necesitan reforzar sus conocimientos y adquirir más seguridad en situaciones comunicativas.

Cada hipercorrección implica que el estudiante necesita ayuda para llevar bien a cabo la interiorización de la norma aprendida. Una vez solventado el problema, se evita la fosilización de errores que de ello podía resultar.

Cabe señalar que todas las formas de corrección anteriormente señaladas, bajo la perspectiva de quien corrige, presentan ventajas y desventajas, y que para su aplicación, se debe tener en cuenta varios factores: objetivos, tipo de actividad, nivel de los estudiantes, personalidad de los estudiantes, la atmósfera en el aula. La mejor forma de corrección sería la combinación de todas estas modalidades a las que se aplican varias técnicas de realimentación correctiva.



## 5- Las técnicas de realimentación correctiva

Desde una perspectiva comunicativa en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, la corrección de la producción oral tiene como objetivo aumentar la capacidad comunicativa de los aprendientes preparándoles para desenvolverse en situaciones reales de comunicación dentro de una comunidad de habla. Para llevar a cabo este proceso, a las modalidades de corrección desde el punto de vista de quién corrige, se les aplican varias técnicas. Entre estas técnicas, mencionamos las siguientes: modificación, comentarios metalingüísticos, inducción, llamada de alerta, repetición, solicitud de aclaración, corrección explícita, repetición, recapitulación y gestos.

**a- Modificación.** Consiste en proporcionar al estudiante la forma correcta en el momento en que el profesor detecta el error. Se concibe, pues, como la reformulación que hace el profesor de una parte del enunciado del estudiante, proporcionando la forma correcta y aclarando, de esta forma, el significado de su intención comunicativa. Lo que se pretende es que, como respuesta a la reacción del profesor, el estudiante reformule su frase tomando la forma correcta que se le ha proporcionado (Ribas Moliné y d’Aquino Hilt, 2004: 69-74).

Edurne (*apud* Méndez, 2008: 46) considera que la modificación se usa sobre todo para la corrección gramatical y fonética. Para esta autora, esta técnica de corrección tiene como resultado poca producción de *uptake* por parte del estudiante, tampoco lleva a ninguna autocorrección del error.

Para Balcarcel (2006: 349-363), el *uptake* se refiere a los diferentes tipos de reacciones del estudiante ante la intervención del profesor. En general, estas reacciones se resumen en una reformulación del enunciado con la forma correcta sin interrumpir necesariamente el flujo comunicativo. Esta forma de corrección es una realimentación que se da sobre la marcha, tal y como lo hacen los hablantes en su LM.

**b- Comentarios metalingüísticos.** Ante el error del estudiante, el profesor hace preguntas o comentarios relacionados con la formación de la producción del alumno. Según Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004: 69-74), “se

trata de preguntas del tipo “¿Es una palabra masculina?”, “¿Se dice así en español?”, “¿Dónde se colocan los pronombres en español?”, etc.

En esta técnica de corrección, los comentarios complejos se aplican a estudiantes de nivel avanzado, dado que disponen de conocimientos y recursos suficientes para entender lo que quiere el profesor y, por consiguiente, detectar y corregir el error. Resulta útil sobre todo para estudiantes universitarios que han recibido una educación lingüística explícita, dado que éstos tienen una capacidad de monitorización.

**c- Inducción.** Esta técnica consiste en animar al estudiante a que se autocorrija. Lyster y Ranta (1997: 37-65) distinguen tres subtécnicas: i) en su intervención, el profesor hace una pausa donde se sitúa el error, ofreciendo al estudiante la posibilidad de completarla con la forma correcta; ii) el profesor hace preguntas de forma abierta para que el estudiante se autocorrija; iii) el profesor invita al estudiante a reformular su enunciado. Al fin y al cabo, estas tres subtécnicas invitan al estudiante a la autocorrección tras inducir la existencia de un error en su producción.

**d- Llamada de alerta.** Para Ribas Moliné y d’Aquino Hilt (2004: 69-74), cuando el estudiante comete un error en su producción, el profesor le llama la atención indicando que sólo ha detectado un error usando expresiones como “cuidado”, “atención”, o usando gestos que expresan el mismo significado. Pero, según las mismas autoras, en el caso de que el estudiante no tenga los conocimientos y recursos suficientes para monitorizarse, puede ocurrir que no sepa dónde ha cometido el error, dado que el profesor no indica expresamente dónde se sitúa el problema. Lo único que tiene claro es que se ha interrumpido la comunicación porque algo no está bien.

La llamada de alerta resulta muy eficaz cuando el error afecta directamente un aspecto de la lengua que se está tratando en ese momento o se trata de un aspecto recurrente en este alumno en concreto y que lo sabe de manera consciente.

**e- La repetición.** Consiste en llamar la atención del alumno repitiendo su frase y pronunciando interrogativamente la parte errónea. Cuando el profesor repite la parte errada, cambia la entonación o da más fuerza de voz para llamar la atención del estudiante sobre el error producido. El cambio en la voz es la forma de subrayar la existencia de la desviación, y como el problema está claramente indicado, facilita su corrección. Esta técnica de corrección permite marcar los errores y puede ser práctica para resaltar incorrecciones morfológicas puntuales o errores de elección.

**f- Solicitud de aclaración** al estudiante. El profesor pide aclaraciones al alumno usando expresiones como “disculpa”, “¿qué quieres decir?”, “no he entendido”, etc. De esta forma, el profesor indica al estudiante la existencia de un error en su discurso y le ofrece la posibilidad de autocorregirse, reformulando su enunciado con la forma correcta. Pero si el alumno no consigue localizar el problema o si lo localiza y no consigue solucionarlo por sí mismo, puede solicitar ayuda del profesor.

Cabe señalar que como respuesta a la solicitud de aclaración por parte del profesor, otro estudiante de la clase puede intervenir para reformular el enunciado de su compañero y dar la forma correcta. Cuando se soluciona el problema que constituía el obstáculo en la comunicación, sigue adelante la conversación.

**g- Corrección explícita.** Balcarcel (2006: 349-363) indica que esta técnica permite al profesor señalar de manera precisa y abierta que hay un error y, a la vez, proporciona la forma correcta. Se trata de alertar sobre un error y corregirlo sin ofrecer al estudiante la posibilidad de autocorregirse. En la corrección explícita, el profesor indica dónde está el error, da su naturaleza y proporciona la forma correcta. El estudiante hace uso de ella para reformular su enunciado y seguir su producción.

**h- Recapitulación.** Consiste en no intervenir de ningún modo durante la actividad, pero se toma nota de los errores relevantes sin interrumpir al estudiante que está hablando. Después de la actividad, el profesor hace una recapitulación de los errores y da la solución de cada uno en su contexto.

La desventaja que presenta esta técnica es que el estudiante puede no recordar el error que ha cometido durante su intervención. Por este motivo, es posible que no se sienta concernido por la corrección. En el caso de que se elija esta técnica, es preferible recapitular los problemas que afectan a varios estudiantes a la vez, pues mencionar a los autores individualmente puede ser contraproducente.

**i- Gestos.** En palabras de Ribas Moliné y d'Aquino Hilt (2004: 69-74), un recurso eficaz para señalar la presencia de un error son los gestos del profesor. Consisten en negar con la cabeza, hacer una señal con la mano, levantar las cejas, etc. Se pueden usar los gestos en sustitución a algunas técnicas ya mencionadas. Los gestos pueden funcionar como llamada de atención, como comentarios metalingüísticos, o como manifestación de incompreensión y, por consiguiente, llamadas a la reformulación.

Karin Klepin (1988: 97, *apud* Ribas Moliné y d'Aquino Hilt, 2004: 69-74), señala que la técnica de los gestos, llamada también corrección con recursos no verbales, presenta las siguientes ventajas:

- En general, los gestos son más económicos por ser más breves que los recursos verbales;
- Los alumnos los retienen con mucha facilidad y constituyen, por lo tanto, excelentes llamadas de atención y estimulan una reacción rápida del interlocutor;
- No interrumpen las intervenciones de los estudiantes como en el caso de los recursos verbales, por lo tanto, preservan el flujo comunicativo;
- Los gestos son flexibles; es decir, permiten al profesor establecer una conexión no verbal con otro estudiante o un grupo de estudiantes en el aula sin tener que interrumpir al que habla. La flexibilidad de los gestos se extiende también al estudiante que los puede pasar por alto si no puede o no quiere prestarles atención en ese momento determinado.

- Facilita la creación de una buena atmósfera de grupo si se trata de alumnos divertidos.

Para que los estudiantes puedan aprovechar las ventajas de los gestos, el profesor ha de utilizar gestos comprensibles para ellos. En otros términos, es de crucial importancia que la mímica del profesor sea coherente e interpretable de forma unívoca por la clase.



## **PARTE III**

# **ASPECTOS METODOLÓGICOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL TRATAMIENTO DEL ERROR**





La tercera parte de nuestro trabajo de investigación consta de dos capítulos. Dedicamos el primero a las aproximaciones empíricas del análisis de los errores léxicos que aparecen en las muestras de IL de nuestros informantes. En el segundo capítulo, presentamos nuestras propuestas de intervención.

Nuestro propósito en esta parte es facilitar a los estudiantes el aprendizaje del léxico del ELE y, por ende, el proceso de su aprendizaje.

# **CAPÍTULO I: APROXIMACIONES EMPÍRICAS DEL ANÁLISIS DE LOS ERRORES LÉXICOS**

Dedicamos este primer capítulo de nuestro trabajo de investigación al análisis empírico de los errores léxicos. Este capítulo, que tiene un carácter práctico, se divide en tres grandes apartados. En el primer apartado, presentaremos la investigación, es decir, el planteamiento del proceso que nos permitirá llegar al análisis de los errores léxicos propiamente dicho. El segundo apartado hace hincapié en el análisis tipológico de los errores léxicos a través de las muestras de IL de nuestros informantes y, en el tercero, presentaremos los resultados que procedan de este análisis.

## **I- PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Empezaremos por aclarar el proceso de nuestra investigación y, luego, el planteamiento, la hipótesis y los objetivos que subyacen a este trabajo. A continuación, presentaremos el perfil de los estudiantes que participaron en el trabajo a través de las muestras de sus producciones escritas que nos sirvieron de material de protocolo. La selección del *corpus* de datos, el procedimiento de su análisis y la tipología de los errores léxicos son los últimos pasos de este apartado.

### **1- Proceso de investigación**

Esta investigación se realiza en un contexto académico de la enseñanza superior. La hemos llevado a cabo según una metodología mixta, atendiendo principalmente a la del AE propuesta por Corder (1967, 1974): selección,

identificación, descripción, clasificación, explicación y evaluación. También, hemos tenido en cuenta la sistematización que, de estos aspectos, hacen Santos Gargallo (1993, 2004), Fernández (1997), Milicevic y Hamel (2007) y Alba Quiñones (2009).

Estas autoras concuerdan en que el alto nivel de fiabilidad de un *corpus* se fundamenta en tener en cuenta los siguientes aspectos, a la hora de hacer el análisis:

- Determinación de los aspectos que se pretende analizar;
- Descripción del perfil de los informantes;
- Selección del tipo de prueba que permitirá lograr los objetivos planteados, asimismo, la elaboración y realización de dicha prueba;
- Identificación de los errores, su clasificación de acuerdo con una taxonomía previamente establecida, la explicación de cada error y la valoración de su gravedad con los criterios establecidos;
- Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula;
- Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

Como se puede notar, hemos optado por prestar una atención particular a la metodología del AE, teniendo en cuenta las propuestas de varios autores. Sin embargo, no excluimos la ayuda que nos pueda aportar el AC, puesto que consideramos que los dos modelos de análisis tienen la misma orientación investigadora y son complementarios: el intento de erradicar los errores y el análisis y el estudio de la IL del individuo que aprende una lengua extranjera; en nuestro caso, el español.

## **2- Planteamiento de la investigación, hipótesis de trabajo y objetivos**

El planteamiento de esta investigación se fundamenta en la observación que hemos hecho a partir de nuestra propia experiencia de aprendiz de ELE y entre nuestros alumnos de la enseñanza secundaria y los estudiantes de dicha LE en la Universidad de Cocody-Abidjan (Costa de Marfil). Durante años, hemos constatado que los aprendices de ELE tienen un problema en común: las dificultades a nivel léxico-semántico a la hora de expresar sus ideas en la lengua meta. Esta realidad nos ha llevado a formular una hipótesis.

La hipótesis de la que hemos partido para realizar esta investigación es la que relaciona las dificultades léxico-semánticas que encuentran los aprendices de una lengua extranjera – en este caso, el español – con la distancia que les separa de la comunidad nativa de dicha lengua.

Los aprendices del español que no se encuentran en situación de inmersión en la lengua objeto de aprendizaje suelen encontrar grandes dificultades a la hora de llevar a cabo un acto de comunicación y cometen, por lo tanto, errores sobre todo a nivel léxico-semántico, incluso en la enseñanza superior.

A partir de estas premisas, hemos planteado los siguientes objetivos generales:

- a- Descubrir y determinar la naturaleza de los errores léxico-semánticos** que cometen los aprendices de ELE a la hora de expresar su opinión en dicha lengua a través de unas muestras de su IL.
- b- Hacer posibles propuestas**, tanto teóricas como prácticas, para mejorar y facilitar el proceso de aprendizaje de ELE de aquellos individuos que mantienen una distancia física con la comunidad nativa de la lengua.

Estos objetivos generales nos han llevado al planteamiento de objetivos específicos que se desglosan como sigue:

- Describir los errores léxicos y semánticos en el contexto en el que los produce el aprendiz;

- Explicar las posibles causas que llevaron al estudiante a cometer un determinado error léxico o semántico;
- Dar la forma correcta de los errores cometidos y contrastarla con su equivalencia en la LM del alumno a fin de poner de relieve las correspondencias que hace entre su LM, en este caso el francés, y el ELE;
- Tratar de interpretar las posibles estrategias que pone en marcha el aprendiz a la hora de llevar a cabo un acto de comunicación;
- Hacer unas propuestas de actividades que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar su proceso de aprendizaje de ELE.

Hemos pretendido verificar nuestra hipótesis a través de un estudio transversal frente a uno longitudinal por motivos de facilitarnos la recogida de datos en el tiempo, dado que no residimos en el país donde se recogen dichos datos.

### **3- Perfil de los participantes**

Los participantes en la investigación eran de ambos sexos entre los estudiantes de tercer año del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan en Costa de Marfil. Su formación académica corresponde, pues, al año de diplomatura en Filología Hispánica en un contexto de instrucción formal.

En dicho Departamento, las clases se imparten en general en español, pero por profesores no nativos, a excepción de cuatro horas semanales impartidas por un/a lector/a nativo/a. Eso indica el grado de contacto e intercambio de los estudiantes con un nativo de la lengua. Fuera de las aulas, los estudiantes llevan la casi totalidad de sus conversaciones en francés, minimizando de este modo el grado de práctica de la lengua meta.

En el curso 2007-2008, durante dos meses y medio y como becario, nosotros impartimos a estos estudiantes clases de conversación y de

producción escrita, correspondientes a las clases de la asignatura *Técnicas de expresión y comentario de textos*, normalmente impartidas por una lectora nativa.

Hemos impartido todas las clases en español, lo cual nos permitió familiarizarnos con las producciones orales y escritas de los participantes, los errores que cometen y las dificultades que encuentran en situaciones concretas de comunicación. Entre los 171 estudiantes matriculados en este curso, el número de los que asistían a las clases era inferior a cien. Pero por eficacia en la manipulación de los datos escritos, hemos recurrido a las copias de examen de 50 estudiantes.

Los participantes proceden de distintos grupos lingüísticos debido a la pluralidad de las lenguas del pueblo marfileño. Sin embargo, todos comparten el francés como lengua oficial del país y lengua de estudios – a excepción de las lenguas extranjeras en el sistema educativo del país – desde la enseñanza infantil, por lo cual la hemos considerado como la LM de aquellos estudiantes.

Por compartir la misma LM, consideramos que los participantes formaban un grupo homogéneo que presentaba características propicias para llevar a cabo esta investigación:

- ✓ Todos los estudiantes tenían la misma lengua materna: el francés.
- ✓ Todas sus clases se impartían por profesores no nativos de español con quienes comparten la misma LM (el francés), a excepción de la profesora de *Técnicas de expresión y comentario de textos* que es nativa de la lengua meta y con quien tenían cuatro horas semanales de práctica de producciones escrita y oral.
- ✓ Tenían una formación académica similar desde el colegio hasta el tercer año de Licenciatura. Además del español, compartían el inglés como otra lengua extranjera que es obligatoria desde el primero de ESO hasta el Bachillerato.
- ✓ Su formación en español era similar por la uniformidad del sistema educativo del país: estaban sometidos al mismo horario de ELE,

por una parte, desde el tercero de ESO hasta el Bachillerato, y por otra, en la carrera universitaria.

- ✓ No tenían contacto con la lengua española sino en el contexto escolar: aula, libros, conversaciones esporádicas entre compañeros de clase, etc.

El Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (corresponde al Departamento de Filología Hispánica) de la Universidad de Cocody-Abidjan ofrece a los estudiantes una situación de enseñanza/aprendizaje reglada. Durante el curso 2007-2008, periodo en que hicimos la colecta de datos para constituir el *corpus* de la investigación, el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que los estudiantes de Tercero de Licenciatura se encontraban inmersos presentaba las siguientes características:

1. Los estudiantes que participaron en la investigación tenían en su programa de formación, varias asignaturas:
  - *Traducción directa e inversa*, impartida en francés y español. En esta asignatura, los estudiantes, asistidos por su profesor, pasaban textos de distintos tipos de su LM a la LE, y otros de la LE a la LM.
  - *Técnicas de expresión y comentario de textos*; asignatura en la que los estudiantes aprenden a usar el ELE de manera eficiente a través del estudio y aplicación de técnicas que les permiten desarrollar las cuatro destrezas de la competencia comunicativa de la lengua. Asimismo, en esta asignatura, los aprendices realizan ejercicios de comentarios de textos literarios, etc., utilizando la lengua meta.
  - *Gramática y lingüística*. Esta asignatura se dedica a la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera.
  - *Metodología*. Se refiere a la metodología de la crítica literaria y de estudio práctico de obras literarias.

- *Literatura española*. Esta asignatura consiste en el estudio de obras literarias de escritores españoles: novela, teatro y poesía. La lengua utilizada en el aula es el español.
  - *Economía y sociedad*. Se dedica al estudio de la economía de la España del siglo XX, de la historia de la sociedad española desde 1898 hasta la actualidad.
  - *Mutaciones sociales y políticas*. Esta asignatura se enmarca, por una parte, en el estudio de la integración y marginación en la sociedad española de las minorías étnicas. Por otra parte, se dedica al estudio de la organización política de la nación española a través del sistema de las Comunidades Autónomas.
  - *Asignaturas optativas*. Los estudiantes del tercero de Licenciatura tienen que elegir una de las siguientes asignaturas: *Introducción a la historia de las ideas, Estudios monográficos, Organización subregional y regional, Mundialización, Semiología-ciencias de traducción*.
2. La asignatura *Técnicas de expresión y comentario de textos*, impartida durante cuatro horas semanales por una lectora nativa de España, tenía como objetivo específico enseñar a los estudiantes a mejorar sus destrezas comunicativas en las producciones escritas y orales; en otros términos, desarrollar sus competencias receptivas y productivas, acorde con las cuatro destrezas que son la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Pretendía fomentar la interacción entre los aprendices a través de su participación en las actividades que se desarrollan en el aula. De esta forma, los estudiantes podían practicar la lengua, simulando situaciones reales de comunicación o dando su opinión sobre un tema determinado.
3. Para alcanzar los objetivos planteados, el material utilizado para realizar las actividades en el aula estaba constituido por documentos



escritos de diversa índole e imágenes, todo esto relacionado con la vida real cotidiana.

4. Las actividades que se proponían a los estudiantes en el ámbito de las técnicas de expresión estaban diseñadas para proporcionarles las estrategias de comunicación, atendiendo a las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita:

- **Comprensión oral:** consistía en las intervenciones de la profesora nativa sobre diversos temas.
- **Expresión oral:** se organizaban debates en los que cada estudiante interviniente daba sus opiniones sobre un tema determinado, recurriendo a modelos de estructuras, expresiones o estrategias de comunicación aprendidos anteriormente. Se trataba de interacciones profesor-alumno y alumno-alumno.
- **Comprensión escrita:** se desarrollaba a través de lecturas y comentarios de textos de varios tipos de autores españoles.
- **Expresión escrita:** los estudiantes realizaban individualmente comentarios de textos o de imágenes que se les proponían. Consistía también en redacciones individuales, y de forma escrita, sobre un tema determinado o aspectos estudiados anteriormente en textos literarios.

Notemos que este proceso de aprendizaje de la lengua meta, en este caso el español, se realiza en Costa de Marfil, país de origen de los aprendices y de habla francesa; todas las asignaturas, a excepción de *Técnicas de expresión y comentario de textos*, se imparten por profesores del país de origen; todo este proceso se desarrolla en un contexto de enseñanza formal, reglada y programada. Por consiguiente, consideramos que nuestro trabajo se conforma a las condiciones requeridas para realizar una investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, y en concreto, de ELE.

Por otra parte, las producciones de los estudiantes, su IL, están condicionadas por un contexto casi exclusivamente académico, por lo cual la exposición de los participantes a la lengua española y la utilización directa de dicha lengua ha sido muy escasa. Sus producciones reflejan las necesidades de comunicación creadas en el aula.

#### **4- Material del protocolo**

Para constituir el *corpus* de datos de esta investigación, hemos recurrido a las copias de exámenes de la primera convocatoria que realizaron los estudiantes: la convocatoria de junio de 2008. Al optar por las producciones escritas de los exámenes, hemos intentado lograr el objetivo que nos planteamos, el de recoger datos de la IL de los estudiantes producida de manera individual para que reflejen lo más posible el nivel de conocimiento que posee su autor.

Para optimizar el carácter individual de estas producciones escritas, hemos organizado personalmente las convocatorias junto con la secretaría de la Facultad de Filosofía y Letras encargada de la gestión organizativa y material de las evaluaciones. En la sala de examen, cada estudiante mantenía una distancia óptima con su vecino inmediato, lo que les impedía comunicarse entre ellos durante la realización de las pruebas. También, hemos supervisado las pruebas para asegurarnos del respeto de estas condiciones.

Con objeto de ser eficaz en la manipulación de los datos a analizar, hemos seleccionado, dentro de los estudiantes que asistían regularmente a nuestras clases, cincuenta copias, lo que constituye cincuenta muestras de IL en producciones escritas.

Las pruebas consistían en una redacción en ELE en la que los estudiantes deberían dar su punto de vista sobre un enunciado sacado de dos opiniones opuestas sobre el tema del trabajo. La prueba se presenta como sigue:

## PRUEBA DE REDACCIÓN

### ***¿El trabajo nos hace libres?***

- ***Sólo el trabajo hace al hombre libre, es lo que diferencia al ser humano del animal, pues en él demuestra su inteligencia.***
- ***El trabajo en nuestra sociedad está organizado de tal manera que el ser humano se ha convertido en un esclavo del sistema. Lo único que el trabajo proporciona son tensiones y fatigas.***

*¿Cuál es tu opinión al respecto? ¿Cómo es el trabajo en tu país? ¿Cuál sería tu trabajo ideal y las condiciones idóneas para desarrollarlo? Redacta un texto argumentativo (50-60 líneas mínimo) donde hables de todos estos aspectos, dando tu opinión, justificándola, siguiendo el orden de la argumentación y utilizando los enlaces correctos.*

La elección de esta prueba se ha hecho conjuntamente con la lectora nativa española encargada de impartir las clases a los estudiantes de este curso. Las consignas de la prueba, como se refleja en ella, únicamente delimitan la actividad de producción escrita, dando a cada estudiante la libertad de hacer uso de los recursos lingüísticos interiorizados en ELE desde el principio de su proceso de aprendizaje hasta dicha prueba.

Sin embargo, apela a la producción de un texto argumentativo articulado en torno a subtemas de una previsibilidad léxica – trabajo, hombre, libertad, ser humano, animal, inteligencia, sociedad, organización, esclavo, sistema, tensiones, fatigas – que son constitutivos de la coherencia del discurso global.

Entendemos por texto argumentativo una unidad textual que tiene como objetivo convencer al lector y que presenta fundamentalmente una estructura mínima *tesis/argumentos* (Ntirampeba, 2003: 160). Entonces, esperábamos de los alumnos, por ser universitarios, la producción de unas unidades textuales bien articuladas, coherentes, empleando un vocabulario claro y apropiado al contexto.

Al seleccionar unas copias de las pruebas de evaluación de los estudiantes, hemos pretendido constituir un *corpus* de datos para llegar, tras su análisis, a conclusiones que se puedan referir a todos los aprendices de ELE en situaciones similares.

## 5- El *corpus* de datos: selección y tratamiento

Como hemos señalado en el apartado anterior, tras la prueba del examen, hemos seleccionado cincuenta copias que corresponden a cincuenta producciones de tipo argumentativo. Para la selección de dichas copias, hemos tenido en cuenta la extensión de las producciones. Hemos seleccionado aquellas unidades que tienen aproximadamente sesenta líneas, pues cuanto más extenso es el texto de un alumno, más grande es la probabilidad de encontrar errores.

El *corpus* de datos está constituido, por tanto, por errores léxico-semánticos que se encuentran en **cincuenta muestras** de IL de los informantes. Tras la selección de las muestras, hemos procedido a la identificación de los errores que cometieron sus autores. En un primer paso, hemos identificado y recogido, en unas fichas, todas las estructuras incorrectas. En un segundo lugar, hemos clasificado estas desviaciones según la descripción lingüística propuesta por Fernández (1997: 44-48). Dentro de los subsistemas de dicha descripción lingüística, hemos seleccionado el *subsistema léxico* para constituir el *corpus* de datos a analizar, teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación.

El tercer paso de este proceso ha sido el tratamiento de los errores léxicos registrados. Ha sido llevado a cabo según el modelo de ficha que presentamos a continuación (Ficha III.1).

Nº CO-PIA	ERROR	CORRECCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL ERROR	CAUSAS	ESTRATEGIAS	NOTAS PEDAGÓGICAS
1	<i>En <u>el</u> demuestra su inteligencia.</i>	<i>En <u>él</u> demuestra su inteligencia.</i>	Omisión / adición de la tilde (´)	Confusión gráfica de los lexemas formalmente similares y que se distinguen sólo por una tilde: <i>el/él</i> ;	Hipergeneralización en el uso de los artículos y adverbios, y confusión en el uso de la tilde.	Necesidad de ejercicios sobre artículos y pronombre personales
	<i>El Gobierno debe crear un centro de <u>búsqueda</u></i>	<i>El Gobierno debe crear un centro de <u>investigación</u></i>	Palabras del FLM que tienen dos o más equivalentes perteneciendo al mismo campo semántico en ELE	Generalización en la formación de los sustantivos en <i>-dad</i>	Hipótesis de dificultad de aprendizaje de ELE: una palabra de FLM da lugar a dos o más equivalentes en ELE, los cuales pertenecen al mismo campo semántico, pero que tienen un uso restringido o se usan en un contexto determinado.	Clase y ejercicios sobre palabras polisémicas; aprovechar para tratar los antónimos, sinónimos.
	<i>El hombre es un ser valiente con <u>talentes</u></i>	<i>El hombre es un ser valiente con <u>talentos</u></i>	Formas híbridas: combinación entre la raíz de un vocablo francés y una desinencia española.	Condicionamiento morfológico del FLM: sería la consecuencia de la ignorancia de equivalentes léxicos de FLM en ELE.	Estrategia de recuperación: a través de la equiparación semántica de la palabra francesa con los términos alternativos de ELE.	Actividades de descubrimiento de palabras nuevas: dar una definición explicativa y pedir al alumno que encuentre la palabra.

Cuadro III.1: Cuadro de registro y tratamiento del error

Para captar mejor la intención comunicativa de los alumnos, hemos recogido cada error dentro de su contexto, teniendo en cuenta la relación que mantiene la palabra o las palabras erróneas con los demás componentes de la estructura de la que forman parte. Eso nos llevó a apuntar estructuras relativamente largas, e incluso, frases enteras. Los pasos siguientes han sido la corrección de cada error, su explicación y las notas pedagógicas:

- a- **La corrección** se ha hecho restableciendo las normas de uso de la lengua española que han sido transgredidas en su funcionamiento.
- b- **La explicación de cada error** incluye: su descripción, indicando la alteración de que se trata y su clasificación según el tipo al que pertenece; sus posibles causas (influencia de la LM, desconocimiento de una palabra, etc.); las posibles estrategias utilizadas por el alumno (préstamos, calcos, etc.); y las expresiones, reglas, elementos o que se usan para la corrección.
- c- **Las notas pedagógicas** se refieren a observaciones que hemos hecho con objeto de que nos sirva posteriormente como una base para el desarrollo de las propuestas didácticas que puedan mejorar el aprendizaje del español como LE.

## **6- Análisis del *corpus* de datos: procedimientos**

Para llevar a cabo el análisis del *corpus* de datos que hemos constituido, hemos tenido que contar con un modelo plural, elaborado para aunar los planteamientos teóricos y los procedimientos que se contemplan en el campo de la lingüística aplicada y la DLE. Así, nos basamos en la metodología del análisis de errores (AE) y las teorías sobre la hipótesis de la IL, teniendo en cuenta las aportaciones del análisis contrastivo (AC), con especial atención a los procesos psicolingüísticos que subyacen a la enseñanza/aprendizaje de LE, aplicándolos al contexto de nuestra investigación.

De hecho, hemos aprovechado las aportaciones de estudiosos e investigadores, entre otros, Besse y Porquier (1991), Santos Gargallo (1993),

Dabène (1996), Fernández (1997) y Milicevic y Hamel (2007). Estos dos últimos trabajos nos proporcionan una clasificación de los errores léxicos bastante completa, por lo cual les hemos prestado una atención particular. También, nos hemos inclinado, aunque no de manera exhaustiva, hacia una perspectiva didáctica que, de algún modo, puede mejorar la competencia léxica de los aprendices de ELE.

Los procedimientos que hemos utilizado para analizar los errores léxicos en las producciones de nuestros estudiantes son los siguientes:

- **Selección y clasificación.** Seleccionamos los errores léxicos en las producciones escritas de los alumnos, teniendo en cuenta el contexto lingüístico y situacional en el que están cometidos. Luego, los clasificamos según la categoría que está afectada (forma, significado, coocurrencia), atendiendo a las subcategorías que se destacan de cada una de ellas.
- **Descripción.** Hacemos la descripción del error léxico, según el tipo, teniendo en cuenta la intención comunicativa del alumno.
- **Reescritura y enfoque contrastivo.** Reescribimos el sintagma o estructura del alumno en ELE (sin prescindir de su intención comunicativa en el contexto determinado), corrigiendo el error léxico, y procedemos a contrastarlo con su equivalencia en FLM con el fin de comparar las palabras o el orden combinatorio de las unidades léxicas en ambas lenguas, según la categoría afectada.
- **Explicación.** Explicamos las posibles causas que llevaron al estudiante a cometer el error. En este intento explicativo, ponemos de relieve las posibles estrategias de comunicación o de escritura utilizadas por el estudiante para construir su discurso escrito.
- **Conclusiones.** El último paso, dada la dimensión didáctica de nuestra investigación, es sacar conclusiones bajo la forma de notas pedagógicas que nos permitirán hacer propuestas de intervención con objeto de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje del léxico en ELE, tanto para profesores

como para alumnos. Sin embargo, este último paso no aparece en los apartados del análisis de los errores de este trabajo, pero sí, en nuestras fichas de registro de dichos errores, por el carácter de uso posterior que le hemos conferido.

La figura siguiente (*Figura III.1*) recoge el modelo de investigación que hemos aplicado, desde los supuestos teóricos hasta los procedimientos de análisis de los errores léxicos.



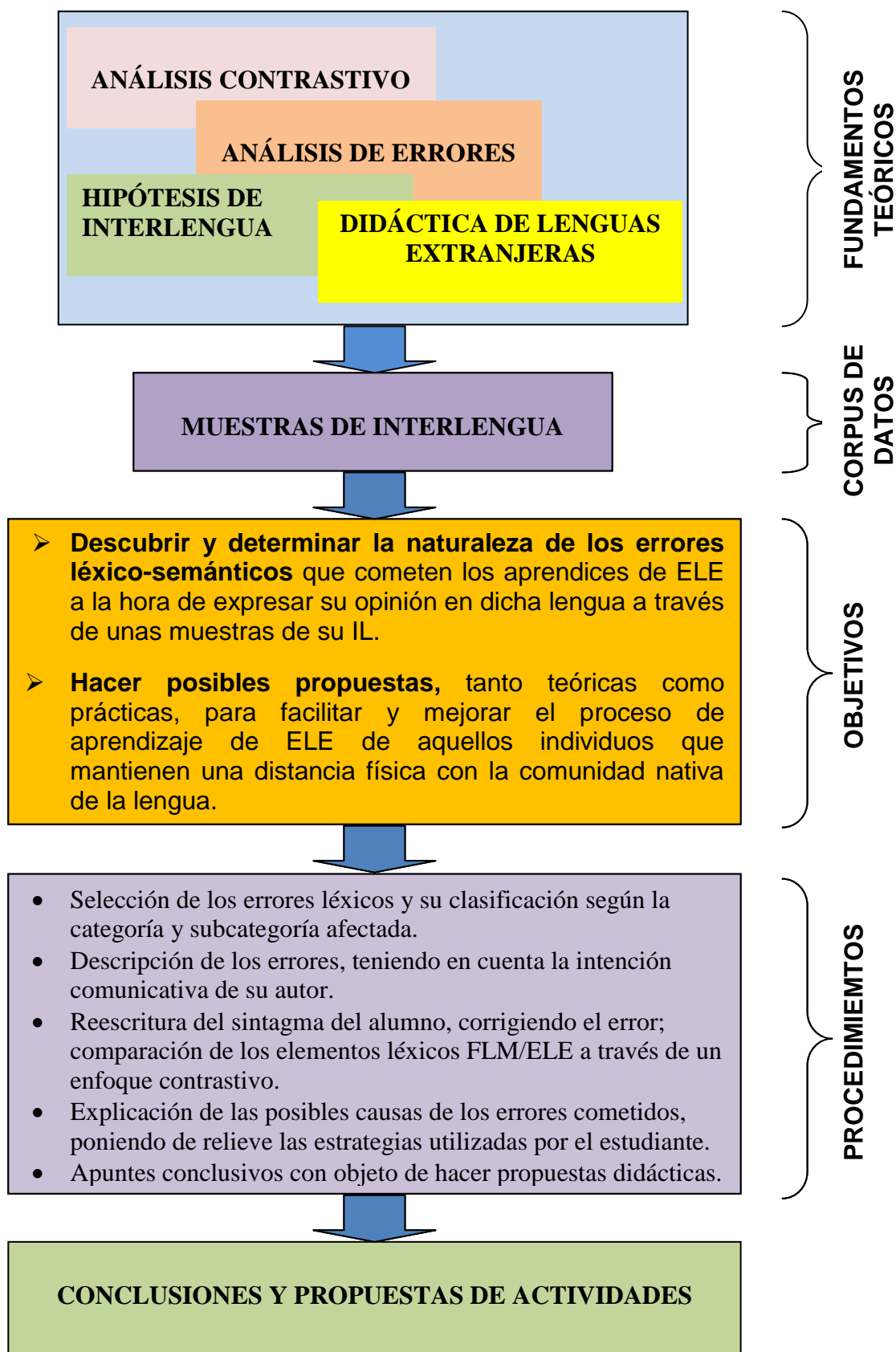


Figura III.1: Modelo de investigación

## 7- Tipología de los errores léxicos

Hemos llevado a cabo el análisis del *corpus* de datos de esta investigación según la taxonomía de los errores léxicos propuesta por Fernández (1997: 44-45). Como ya hemos expuesto (Parte II, Capítulo I), esta autora clasifica los errores léxicos en dos grupos que se desglosan como sigue.

1. Errores de forma
  - 1.1- Uso de un significante español próximo
  - 1.2- Formaciones no atestiguadas en español
  - 1.3- Préstamos
  - 1.4- Género (como rasgo del nombre)
  - 1.5- Número
2. Errores de significado
  - 2.1- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto
  - 2.2- Cambios entre derivados de la misma raíz
  - 2.3- Registro no apropiado a la situación
  - 2.4- *Ser – Estar*
  - 2.5- Perífrasis
  - 2.6- Falsos amigos
  - 2.7- Otros
    - 2.7.1- El verbo *GUSTAR*
    - 2.7.2- Unidades fraseológicas

## II- ANÁLISIS TIPOLOGICO DE LOS ERRORES LÉXICOS

En este apartado, analizamos los errores léxicos según la categorización de Fernández (1997: 44-45), quien clasifica estos errores en dos grandes grupos: los errores de forma y los errores de significado.

## 1- Errores de forma

Dentro de los errores léxicos formales, Fernández (1997: 44) hace una distinción entre uso de un significante próximo español, formación no atestiguada en español, lexemas de préstamos (préstamos literales: barbarismos; y préstamos adaptados), reconocimiento de género, y, por último, reconocimiento de número.

### 1.1- Uso de un significante español próximo

En este apartado, se incluyen aquellas palabras que los aprendices utilizan erróneamente por la similitud gráfica que tienen con otro lexema que, en el caso, es el correcto.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión / adición de la tilde (´)	<p>*En <u>el</u> demuestra su inteligencia (él);</p> <p>*¿<u>Como</u> es el trabajo en nuestro país? (cómo);</p> <p>*El hombre trabaja <u>solo</u> para aprovechar los recursos naturales (sólo);</p> <p>*¿<u>Cual</u> es nuestra opinión? (cuál);</p> <p>*Es la razón por la <u>cuál</u> trabajamos (cual);</p> <p>*Somos <u>númerosos</u> (numerosos).</p>	<p>Confusión gráfica de los lexemas formalmente similares y que se distinguen sólo por una tilde: <i>el/él; como/cómo; solo/sólo; cual/cuál.</i></p> <p>Confusión entre el sustantivo <i>número</i> y el adjetivo <i>numeroso</i>,</p>	<p>Hipergeneralización en el uso de los artículos y adverbios, y confusión en el uso de la tilde.</p>

<p>Palabras que se distinguen gráficamente por sólo una o dos letras.</p>	<p>* <i>La satisfacción que el trabajo puede <u>atraerle</u> (traerle);</i></p> <p>* <i>Todo el mundo reconoce sus capacidades y sus <u>calidades</u> (cualidades);</i></p> <p>* <i><u>Gracia</u> a su trabajo, el hombre muestra lo que sabe (gracias);</i></p> <p>* <i>Por falta de trabajo, el para es nuestro cotidiano (paro);</i></p> <p>* <i>Hay que <u>concientisar</u> al hombre <u>respeto</u> al trabajo (concientizar / respeto);</i></p> <p>* <i>El trabajo es una manera <u>por</u> el hombre de <u>distraerse</u> (para);</i></p> <p>* <i>A fuerza de trabajar con las máquinas, el hombre se transforma en <u>robo</u> (robot).</i></p> <p>* <i>El trabajo es importante <u>por</u> el ser humano (para);</i></p> <p>* <i>El trabajo es <u>por</u> el hombre un medio de independencia (para);</i></p> <p>* <i>Ser</i></p>	<p>Confusión entre palabras gráficamente similares. La similitud aparece por una o dos letras que marcan la diferencia entre dos palabras existentes en ELE (<i>traerle/atraerle; gracia/gracias; calidades/cualidades; paro/para; respeto/respecto; robo/robot; por/para; suelto/sueldo</i>); o por una o dos letras que marcan la diferencia entre una palabra de ELE y una palabra procedente de la interlengua del aprendiente. Esta última confusión gráfica tiene su raíz en el FLM (<i>Conscientiser/ Concientizar;</i></p> <p><i>Respect/respeto; unanime/unánime</i>).</p>	<p>Ante la duda entre dos palabras gráficamente similares, elección de una de ellas para evitar una situación de bloqueo en la producción escrita.</p> <p>Aquí, el estudiante recurre a la estrategia de recuperación, apelando a la similitud formal, y recuperándola, en algún caso, mediante el FLM.</p>
---	--	---	---

	<p><i>independiente financiamamente (financieramente)</i></p> <p><i>*Existen países que alcanzan el nivel más codiciaco del trabajo (codiciado);</i></p> <p><i>*Hay que concientisar al hombre respeto al trabajo (concientizar; respeto);</i></p> <p><i>*Puede comprar lo que quiera con su suelto.</i></p>		
--	--	--	--

## 1.2- Formaciones no atestiguadas en español

En esta categoría, se incluyen aquellas palabras que crea el aprendiz, por desconocimiento del vocablo que pretende emplear. Son palabras que no existen en la lengua meta, en nuestro caso, el español.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Formación no atestiguada de adjetivos	<p><i>*Es revoltante (indignante);</i></p> <p><i>*Se levantan a unas horas increíbles (horas intempestivas);</i></p> <p><i>*Un anfiteatro bien aerado (aireado, ventilado, espaciado);</i></p> <p><i>*Hay que crear trabajo con</i></p>	<p>Condicionamiento morfológico del FLM: el estudiante forma los adjetivos en ELE partiendo de la raíz de sustantivos de su LM.</p> <p>Se puede mencionar también la hipótesis de ignorancia: estas formaciones se deben al</p>	<p>Estrategia de compensación (transferencia interlingüística): combinación morfológica entre la raíz de palabras de FLM y sufijo de ELE: <i>*Revoltante (del francés "Revoltant");</i> <i>*Aerado (del francés "Aéré"); etc.</i></p>

	<u>sueldos equitables</u> (sueldos justos);	desconocimiento de la palabra que pretende utilizar en la lengua meta: ELE.	
Formación no atestiguada de sustantivos.	<p>*Una empresa en la que se reconoce los <u>mereces del personal</u> (los méritos);</p> <p>*El trabajo, más allá de sus <u>adventaras</u>, presenta <u>dificultades</u> (ventajas);</p> <p>*La <u>mejoración de las condiciones de vida</u> (la mejora);</p> <p>*El trabajador de trabajar con <u>honestía</u> (honestidad, honradez);</p>	Hipótesis de ignorancia del sustantivo en la lengua meta: ELE.	Estrategia de compensación: el aprendiente recurre a su interlengua o cualquier otra lengua que conoce para formar el sustantivo que quiere usar, evitando así un bloqueo en la comunicación: *Mereces (del español <i>merecer</i> ); *Adventara (del inglés <i>Advantage</i> ), etc.
Formación del gerundio.	* <u>Creando</u> empresas (creando)	Hipótesis de ignorancia: confusión entre la formación del gerundio del verbo <i>Crear</i> de la primera conjugación ( <i>Creando</i> ) y él del verbo <i>Creer</i> de la segunda conjugación ( <i>Creyendo</i> ).	Estrategia de compensación: estrategia basada en la interlengua, la acuñación de un nuevo vocablo, creando un lexema nuevo para evitar una interrupción en la comunicación.
Formación no atestiguada de palabras derivadas: los adverbios en -	<p>*Voy a trabajar <u>difícilmente</u> (dificilmente);</p> <p>*En unos países, <u>el trabajo es</u></p>	Generalización en la formación de los adverbios en -mente por ignorar la morfología de	- Estrategia de compensación: estrategia basada en la interlengua, la acuñación de un

<p><i>mente.</i></p>	<p><u><i>fuerzamente</i></u> <i>menospreciado</i> (fuertemente)</p>	<p>estos adverbios. - Hipótesis de ignorancia de las reglas de formación de los adverbios ELE.</p>	<p>nuevo vocablo, creando un lexema nuevo para evitar una interrupción en la comunicación, debido a la ignorancia de la morfología de la palabra que usa.  - Hipótesis de estrategia de deducción: el estudiante construye sus adverbios por analogía con <i>Tranquilamente</i> y <i>Sólidamente</i>, es decir, si existen estos adverbios también existen *<i>difícilmente</i> y *<i>fuerzamente</i>.</p>
<p>Formación no atestiguada de palabras terminadas en –<i>dad</i>.</p>	<p>*<i>La mayoría de las empresas</i> (mayoría);</p>	<p>- Generalización en la formación de las palabras en –<i>dad</i>.</p>	<p>- Estrategias de deducción y de recuperación: el estudiante deduce, por analogía, que si existe <i>Société</i> (francés) y <i>Sociedad</i> (español), también existe <i>Majorité</i> (francés) y <i>Mayoridad</i> (español). Así, intenta recuperar el lexema correcto en su interlengua, apelando al FLM.</p>

### 1.3- Préstamos

En este apartado, recogemos aquellos lexemas afectados formalmente por el préstamo de la lengua materna del aprendiente, pero no a nivel del

significado. Extendemos los préstamos a aquellas estructuras que construye el estudiante en ELE según el modelo de FLM.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Galicismos: palabras prestadas de la LM sin cambios	<p><i>*Algunos sostienen que la mala organización de nuestra sociedad ha convertido el hombre en un <u>esclave</u> del sistema (esclavo).</i></p> <p><i>*La formación <u>culturel</u> (cultural).</i></p> <p><i>*El trabajo <u>constitue</u> (constituye) el medio de opresión del hombre por el hombre</i></p> <p><i>*Los profesores enseñan <u>à</u> los alumnos... (a)</i></p> <p><i>*Cabe añadir que, como <u>le</u> dice la Biblia... (como / según dice...)</i></p> <p><i>*El trabajo presenta algunos factores <u>nuisibles</u> (perjudiciales);</i></p> <p><i>*En estas condiciones difíciles, hay que adoptar otras <u>attitudes</u> (actitudes).</i></p>	<p>- Interferencia del FLM en la producción en ELE por desconocimiento del vocablo correspondiente.</p> <p>- Hipótesis de insuficiencia léxica en ELE por deficiencia de vocabulario almacenado en el lexicón mental.</p> <p>- Hipótesis de ignorancia de equivalentes léxicos de FLM en ELE: en el proceso de aprendizaje de LE, la ignorancia de un equivalente léxico de la LM en LE se relaciona con el mal uso del diccionario por el estudiante.</p>	<p>- Préstamos literales: transposición y uso de palabras del FLM en las producciones de ELE.</p> <p>- Estrategia de compensación que capacita al aprendiente para mantener la comunicación, apelando a su LM (cambio de código).</p> <p>- Transferencia interlingüística a través de la sustitución de lexemas de ELE por otros de FLM para mantener la comunicación: uso de:</p> <p><i>*esclave por esclavo;</i></p> <p><i>*culturel por cultural;</i></p> <p><i>*constitue por constituye;</i></p> <p><i>*à por a;</i></p> <p><i>*le por lo;</i></p> <p><i>*nuisibles por perjudiciales;</i></p> <p><i>*attitudes por actitudes.</i></p>



<p>Formas híbridas: combinación entre la raíz de un vocablo francés y una desinencia española.</p>	<p><i>*Las arquitecturas</i></p> <p><i>*La foncción pública.</i></p> <p><i>*El Gobierno aumenta el sueldo</i></p> <p><i>*Es para haber una buena hierarchía</i></p> <p><i>*La construcción de infraestructuras</i></p> <p><i>*El Gobierno debe ameliorar la situación de los trabajadores</i></p> <p><i>*Se resume a un simple esfuerzo físico <u>puesque</u> se hace sin inteligencia.</i></p> <p><i>*El trabajo es como una <u>maledicción</u></i></p> <p><i>*Los trabajadores no reciben lo que <u>meriten</u></i></p> <p><i>*El animal es guiado por su <u>instincto</u>.</i></p> <p><i>*El trabajo se convierte en una <u>sorta de esclavitud</u> (El trabajo se convierte en una especie de esclavitud)</i></p> <p><i>*Somos <u>respectados</u>;</i></p> <p><i>*El hombre es un ser valiente con</i></p>	<p>- Hipótesis de insuficiencia léxica en ELE por deficiencia de vocabulario almacenado en el lexicón mental.</p> <p>- Hipótesis de ignorancia de equivalentes léxicos de FLM en ELE: la ignorancia del equivalente de una palabra del FLM en ELE provoca errores al intentar recuperar la palabra en la Interlengua para evitar una interrupción en la comunicación.</p> <p>- Condicionamiento morfológico del FLM: sería la consecuencia de la ignorancia de equivalentes léxicos de FLM en ELE.</p> <p>- Hipótesis de fosilización de errores en el proceso de formación de las palabras en ELE: consideración de que la formación de una palabra en ELE se puede hacer añadiendo a la raíz de un lexema francés, una desinencia del español (<i>a, e, o, ar, -ción, -itud, -ado, ía</i>) y sus respectivas formas</p>	<p>- Préstamos adaptados: adaptación de las palabras de FLM a la morfología y fonología de ELE.</p> <p>- Transferencia interlingüística: combinación entre las características lingüísticas de ELE y los de FLM.</p> <p>- Intento de aplicación de las reglas de formación de lexemas aprendidas en ELE a bases léxicas francesas, formando palabras que permiten evitar la interrupción de la comunicación. A este efecto, el estudiante hace uso de:</p> <p><i>*arquitecturas</i> (del FLM <i>architectures</i>) por <i>arquitectura</i> (ELE); <i>*foncción</i> (del FLM <i>fonction</i>) por <i>función</i> (ELE); <i>*hierarchía</i> (del FLM <i>hiérarchie</i>) por <i>jerarquía</i>; <i>*aumenta</i> (del FLM <i>augmente</i>) por <i>aumenta</i> (ELE); <i>*Infraestructuras</i> (del FLM <i>infrastructures</i>) por <i>infraestructuras</i> (ELE); <i>*Ameliorar</i> (del FLM <i>améliorer</i>) por <i>mejorar</i> (ELE); <i>*Puesque</i> (del FLM</p>
--	--	---	--

	<p><u>talentes</u>;</p> <p><i>*El trabajo permite al hombre <u>inserirse</u> en la sociedad insertarse);</i></p>	del plural.	<p><i>puisque) por puesto que, ya que (ELE);</i></p> <p><i>*Maledicción (del FLM <u>malédiction</u>) por maldición (ELE); *Meriten (del FLM <u>mériter</u>) por merecen (ELE); *Instincto (del FLM <u>instinct</u>) por instinto (ELE);</i></p> <p><i>*Sorta (del FLM <u>sorte</u>) por modo (ELE);</i></p> <p><i>*Respectados (del FLM <u>respectés</u>) por respedados (ELE); *Talentes (del FLM <u>talents</u>) por talentos (ELE);</i></p> <p><i>*Inserirse (del FLM <u>s'insérer</u>) por insertarse (ELE).</i></p>
<p>Traducciones literales: traducción palabra por palabra de las frases del FLM; omisión o uso innecesario de lexemas en las frases.</p>	<p><i>*<u>Ciertos dicen que el trabajo hace al hombre libre</u>;</i></p> <p><i>*El trabajo del hombre <u>no ha consistido siempre a hacerle libre</u>;</i></p> <p><i>* El que trabaja <u>está siempre tomado por el tiempo</u>;</i></p> <p><i>*El trabajo nos permite <u>tomar cuidado</u> de los nuestros;</i></p> <p><i>*El hombre no debe hacer <u>cuesta que cuesta lo imposible para</u></i></p>	<p>- condicionamiento de la LM: interferencia de las estructuras del FLM en las oraciones de ELE.</p> <p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento de una o varias palabras de una determinada frase en ELE; por ende, simplificación de las frases y reducción del esfuerzo de producción a la traducción de frases pensadas en FLM;</p> <p>- Traducción literal: en la mayoría de los casos, se debe</p>	<p>- Calco de los componentes de las frases de FLM: interferencia del FLM en ELE:</p> <p><i>*Ciertos dicen que el trabajo hace al hombre libre (FLM: <u>Certains disent que...</u>) por Unos dicen que...; *El trabajo del hombre no ha consistido siempre a hacerle libre (FLM: <u>Le travail de l'homme n'a pas consisté à...</u>) por El trabajo del hombre no ha consistido siempre en...; * El que trabaja está siempre tomado por el tiempo (FLM: <u>Celui qui</u></i></p>

	<p><u>ganar su vida</u>;</p> <p><i>*Cada uno quiere su <u>bien estar</u>;</i></p> <p><i>*El hombre trabaja <u>más que no gana dinero</u>;</i></p> <p><i>*Es para obtener <u>el necesario para vivir</u>;</i></p> <p><i>*Es a la sudor de nuestra frente que ganamos nuestro pan (Con el sudor del rostro que ganamos nuestro pan) ;</i></p> <p><i>*Ser independiente de los <u>otros</u>;</i></p> <p><i>*El <u>más importante es ganar dinero</u> (Lo más importante es...);</i></p> <p><i>*Esos que han acabado sus estudios pueden trabajar (Los que han acabado...);</i></p> <p><i>*<u>Ciertos dicen</u> que el trabajo hace al hombre libre, mientras que otros dicen que le convierte en un esclavo del sistema (Unos dicen que... y otros...).</i></p>	<p>a que durante el acto de comunicación, primero, se construye una frase en FLM y, luego, se la traduce en ELE. Esto da origen a errores de orden de las palabras en las frases;</p> <p>- Hipótesis de análisis contrastivo: el estudiante, durante su acto de producción en ELE, hace un análisis contrastivo del FLM y la lengua meta;</p> <p>- Hipótesis de permeabilidad de la interlengua de los estudiantes que no resiste a la interferencia de su LM;</p> <p>- Hipótesis de la organización del acto comunicativo a partir del FLM, que corresponde a la organización objetiva del lexicón mental del aprendiente en cuestión;</p> <p>- Asignación a los componentes de las frases del FLM el mismo orden en las frases de ELE, por las similitudes entre ambas lenguas.</p>	<p><i>travaille est toujours pris par le temps) por El que trabaja siempre está apurado por el tiempo; *El trabajo nos permite <u>tomar cuidado de los nuestros</u> (FLM: prendre soins ) por El trabajo nos permite cuidar a los nuestros; *El hombre no debe hacer <u>cuesta que cuesta lo imposible para ganar su vida</u> (FLM: ...coûte que coûte... gagner sa vie) por *El hombre no debe hacer lo imposible, cueste lo que cueste para ganarse la vida; *Cada uno quiere su <u>bien estar</u> (FLM: Bien-être) por ... bienestar; *Es para obtener <u>el necesario para vivir</u> (FLM: ...le nécessaire) por ...lo necesario; *Es a la sudor de nuestra frente que ganamos nuestro pan (FLM: C'est à la sueur de notre front...) por Es Con el sudor del rostro que ganamos nuestro pan ; *Ser independiente de los <u>otros</u> (FLM: être indépendant des autres) por Ser independiente de los demás; *El más importante es</i></p>
--	--	---	---

			<p>ganar dinero (FLM: <i>Le plus important, c'est de gagner de l'argent</i>) por <i>Lo más importante...</i>;  <i>*Esos que han acabado sus estudios pueden trabajar</i> (FLM: <i>Ceux qui ont fini...</i>) por <i>Los que han acabado...</i></p>
Omisión de palabras como consecuencia de la traducción			
	<p><i>*La sociedad debe <u>tener cuenta</u> de estos aspectos</i></p> <p><i>*Los que no <u>tienen nadie</u> para ayudarles (... no tienen a nadie...)</i></p> <p><i>*<u>Un solo hombre</u> ocupa muchos puestos mientras que... (un hombre, a él solo, ocupa...);</i></p>	<p>- Asignación a los componentes de las frases del FLM el mismo orden en las frases de ELE, por las similitudes entre ambas lenguas. De ahí, la omisión de palabras que se utilizan necesariamente en las frases de la lengua meta.</p>	<p>Calco de los componentes de las frases del FLM:  <i>* <u>La sociedad debe tener cuenta de estos aspectos</u> (<i>tenir compte de...</i>) por <i>La sociedad debe tener en cuenta...</i> * <i>Los que no <u>tienen nadie</u> para ayudarles</i> (<i>Ceux qui n'ont personne...</i>) por <i>Los que no tienen a nadie...</i> * <i><u>Un solo hombre</u> ocupa varios puestos</i> (<i>Un seul homme occupe plusieurs postes</i>) por <i>un hombre, a él solo, ocupa varios puestos.</i></i></p>
Adición de palabras como consecuencia de la traducción			
	<p><i>*el trabajo es <u>la cosa la más difícil</u>;</i></p> <p><i>*Deseo tener <u>menos de estudiantes</u> que éstos (Je souhaite</i></p>	<p>- Asignación a los componentes de las frases del FLM el mismo orden en las frases de ELE, por las similitudes entre ambas</p>	<p>- Calco de los componentes de las frases de FLM por establecer equivalencias entre ambas lenguas: <i>*El</i></p>

	avoir moins d'étudiants que ceux-ci)	lenguas. De ahí, la adición y uso innecesario de palabras en las frases de ELE.	<i>trabajo es <u>la cosa la más difícil</u> (Le travail est la chose la plus difficile) por El trabajo es la cosa más difícil; *Deseo tener <u>menos de estudiantes que éstos</u> (Je souhaite avoir moins d'étudiants...) por Deseo tener menos estudiantes que éstos.</i>
--	--------------------------------------	---	---

#### 1.4- Género

En este apartado, tratamos el género refiriéndonos exclusivamente a un rasgo léxico, pero no gramatical, inherente al nombre (Fernández, 1997: 44-45). En esta perspectiva, este apartado se refiere al reconocimiento y la elección del género, y no a su formación y su funcionamiento. Así, “las diplomas” o “muchos dificultades” serán considerados como errores de reconocimiento de género de estos sustantivos.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Errores de género: dificultades en el reconocimiento del género de los sustantivos en ELE y, como	<i>*<u>Las diferentes diplomas que tenemos</u> (Los diferentes diplomas que tenemos).</i>	Generalización del uso del paradigma “a” como rasgo del femenino a la hora de elegir el género del sustantivo en ELE.	Estrategia de recuperación del género apoyándose en la IL.

<p>consecuencia, elección errónea de los determinantes que los acompañan.</p>	<p><i>*Es a <u>la</u> <u>sudor</u> de nuestra frente que ganamos nuestro pan (Es con el sudor de nuestra frente...)</i></p>	<p>- Condicionamiento de la LM: interferencia del FLM en la elección del género;</p> <p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento de las palabras españolas del género femenino terminadas por “-or” (<i>labor, sor, flor, coliflor</i>).</p>	<p>- Préstamo del FLM del rasgo de género de “<i>sudor</i>”.</p>
	<p><i>*El trabajo aparece como <u>el</u> <u>vía</u> por la cual cada uno se independiza;</i></p> <p><i>*El Gobierno debe tomar decisiones para que cada uno de <u>los</u> <u>empresas</u> hagan su trabajo correctamente;</i></p> <p><i>*Tenemos <u>muchos</u> <u>dificultades</u>;</i></p> <p><i>*En <u>los</u> <u>líneas</u> siguientes;</i></p> <p><i>*El hombre toma conciencia de <u>los</u> diferentes <u>cargas</u>.</i></p>	<p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento del género en ELE de las palabras: <i>vía, empresas, dificultades, líneas, cargas</i>;</p>	<p>Estrategia de recuperación: por desconocer el género de los sustantivos, el aprendiz intenta recuperarlo a través de su IL; así, usa: <i>*el vía por la vía; *los empresas por las empresas; *muchos dificultades por muchas dificultades; *los líneas por las líneas; los cargas por las cargas.</i></p>

### 1.5- Número

Los errores de número se refieren a aquellos errores que cometen los aprendices en el reconocimiento del número de un sustantivo. Este apartado, de igual modo que el de género, se refiere entonces al número como rasgo del

nombre, y no a problemas de formación o de concordancia que se relacionan con los aspectos gramaticales.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Errores de número: omisión de la "s" final en el uso del plural.	<p><i>*El Gobierno debe construir muchas escuela</i></p> <p><i>*todo eso muestra cuánta veces el hombre es inteligente;</i></p> <p><i>*El trabajo nos hace libre;</i></p>	<p>- Hipótesis de falta de concentración durante el acto de comunicación: <i>* muchas escuela por muchas escuelas; * todo eso muestra cuánta veces el hombre es inteligente por cuántas veces; * El trabajo nos hace libre por El trabajo nos hace libres.</i></p>	
Utilización del plural en sustantivos que, en francés, están siempre en plural, y en español, en singular aunque se emplean con valor colectivo	<p><i>*La gente no son unánimes.</i></p>	<p>Condicionamiento del FLM: consideración de que este sustantivo, en español, expresa el valor colectivo bajo la forma del plural como lo es en francés.</p> <p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento de que, en español, el sustantivo "gente" expresa el valor colectivo siempre bajo la forma del singular.</p>	<p>Préstamo del FLM del uso del plural como rasgo característico de la expresión del valor colectivo en ELE. Por consecuencia, consideración de que los elementos que acompañan el sustantivo "gente" (<i>les gens</i>) deben emplearse en plural: <i>*La gente no son unánimes por La gente no es unánime.</i></p>

## 2- Errores de significado

Se refieren a aquellos errores que afectan especialmente al significado de las palabras y/o de los enunciados. Por este motivo, no analizaremos en este

apartado los aspectos formales que puedan aparecer en los ejemplos que mencionaremos.

Los errores de significado se clasifican en torno a la confusión que hace el aprendiente entre lexemas con semas comunes pero no intercambiables en un contexto determinado, al uso de registro no apropiado, al uso de perífrasis, de falsos amigos y otros casos.

## 2.1- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto

En esta categoría, se incluyen los lexemas que forman parte del mismo campo semántico o que comparten uno o más significados pero cuyo uso no es compatible en todos los contextos.

Entonces, nos referimos en este apartado a las alteraciones significativas que presentan las palabras en su uso y determinadas por la correspondencia que hace el estudiante entre el FLM y el ELE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Palabras del FLM que tienen dos o más equivalentes perteneciendo al mismo campo semántico en ELE, pero no intercambiables en el contexto (en algunos casos, estos equivalentes son parecidos formalmente en ELE): <i>Recherche &lt; investigación, búsqueda,</i>	<p><i>*Tendré que hacer indagaciones para mejorar mis conocimientos (...hacer investigaciones...)</i></p> <p><i>*El Gobierno debe crear un centro de búsqueda (...centro de investigación).</i></p> <p><i>*tenemos muchísima pedida de trabajo (...demanda de empleo).</i></p>	<p>- Interferencia del FLM;</p> <p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento, en ELE, de la palabra adecuada en el contexto.</p> <p>- Hipótesis de dificultad de aprendizaje de ELE: una palabra de FLM da lugar a dos o más equivalentes en ELE, los cuales pertenecen al mismo campo</p>	<p>- Estrategia de recuperación: a través de la equiparación semántica de la palabra francesa con los términos alternativos de ELE, el aprendiz intenta recuperar el equivalente que considera adecuado. En esta equiparación, elige sobre todo la palabra que se usa con más frecuencia.</p>



<p><i>indagación; Demande &lt; pedido, pedida, demanda; Fruit &lt; fruto, fruta.</i></p>	<p><i>*Pediré ayuda a las bancas (...los bancos).</i></p> <p><i>*Todos estos elementos son frutas del trabajo (...frutos del trabajo).</i></p>	<p>semántico, pero que tienen un uso restringido o se usan en un contexto determinado.</p>	
<p>El par verbal <i>Haber- Tener</i>. uso del verbo auxiliar <i>Haber</i> con significado del verbo <i>Tener</i>.</p>	<p><i>*Es para haber una buena hierarchía.</i></p> <p><i>*Una persona que trabaja puede haber una familia.</i></p> <p><i>*El hombre vota leyes que le permiten haber una buena actitud.</i></p> <p><i>*El trabajo permite haber dinero.</i></p> <p><i>*Cada uno debe luchar para haber una plaza.</i></p> <p><i>No se puede haber trabajo.</i></p> <p><i>*El trabajo permite al hombre de haber el sentido de la responsabilidad.</i></p>	<p>- Interferencia del FLM: uso del verbo auxiliar <i>Haber</i> con significado de sus equivalentes franceses <i>Avoir-posséder</i> que expresan la posesión.</p> <p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento de las diferencias semánticas entre los verbos <i>Haber</i> y <i>Tener</i> en ELE.</p> <p>- Generalización del uso del Auxiliar <i>Haber</i>. el estudiante generaliza el uso de este verbo para solucionar una insuficiencia léxica que afecta la situación de comunicación a la que se enfrenta.</p>	<p>- Traducción: calco de la expresión francesa "... pour avoir..." (<i>Chacun doit luter pour avoir une place &lt; Cada uno debe luchar para tener una plaza</i>).</p> <p>- Transferencia interlingüística: combinación de las características lingüísticas de la interlengua y las del FLM.</p> <p>- Estrategia de reducción funcional: el estudiante sustituye el verbo <i>Tener</i> que, para él, es problemático, usando sólo la expresión más general: "<i>para haber</i>", lo que afecta al contenido de las frases.</p>

## 2.2- Cambios entre derivados de la misma raíz

Esta categoría incluye aquellas palabras de ELE que se derivan de otras del mismo campo semántico, y que designan una realidad que mantiene una

relación con el referente a que remite la palabra de la que se deriva. Así, el uso de *Albañilería* en vez de *Albañil* constituye un cambio entre derivados de la misma raíz.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Uso de sustantivos derivados en lugar de la palabra de la que se deriva.	<p><i>*El Gobierno debe crear muchos empresarios para garantizar el futuro de la juventud.</i></p> <p><i>*Eso es una verdadera experimentada.</i></p>	Confusión semántica de las palabras y sus derivados: <i>empresa/empresario, verdad/verdadera.</i>	Estrategia de recuperación: el estudiante intenta recuperar palabras que están en su IL, esperando que aparezca el término problemático, apelando a la similitud formal a partir de la raíz.

### 2.3- Registro no apropiado a la situación

En este apartado, recogemos aquellas palabras de ELE gráficamente correctas utilizadas por el aprendiz y que no son apropiadas a la situación en la que las usa. Incluimos también las combinaciones de lexemas que dan al texto un registro impropio del nivel que se requiere de un texto argumentativo de nivel superior.

Para el análisis de esta categoría de errores, hemos cambiado la disposición de las rejillas del cuadro por motivos prácticos.

DESCRIPCIÓN
Palabras que, por su uso, dan lugar a un registro inapropiado a la situación. Asimismo, a través de su combinación con otros lexemas para formar una frase, dan lugar a un texto cuyo estilo es impropio de una producción escrita de nivel superior.

## EJEMPLOS

- *\*En cualquier dominio que estará, tendrá contacto con personas de diversas culturas < En cualquier dominio que esté, estará en contacto con personas de diferentes culturas.*
- *\*Tenemos muchísimas pedidas de trabajo < Tenemos muchísima demanda de trabajo.*
- *\*Con el trabajo, el hombre puede crear su familia < Con el trabajo, el hombre puede fundar su familia.*
- *\*Es más duro tener trabajo < Es muy difícil encontrar trabajo.*
- *\*Un día, te faltará trabajar < Un día de estos, te hará falta trabajar /...tendrás que trabajar.*
- *\*Eligen un trabajo que les aficiona < Eligen un trabajo que les gusta /...que les apetece.*
- *\*Es necesario trabajar para aprobar su existencia < Es necesario trabajar para triunfar en la vida.*
- *\*El trabajo está organizado de tal manera que todo el mundo hace algo < El trabajo está organizado de tal manera que cada uno hace algo.*
- *\*Es un país menos desarrollado < Es un país poco desarrollado.*
- *\*Al lado financiero < En el plano financiero.*
- *\*Produce la mejora vida < Produce la mejor vida.*
- *\*Ciertos dicen que el trabajo hace al hombre libre, mientras que otros digan le convierte en un esclavo del sistema < Unos dicen que el trabajo nos hace libres, mientras que otros dicen que le convierte en un esclavo del sistema.*
- *\*No se trata de un trabajo de despacho < No se trata de un trabajo de oficina.*
- *\*Los niños vuelven niños de la calle < Los niños se convierten en niños de la calle.*
- *\*Veremos en cuales condiciones el ser humano trabaja < Veremos en qué condiciones trabaja el ser humano.*
- *\*Tendrá dinero para comprar a lo menos lo necesario < Por lo menos tendrá dinero para comprar lo necesario.*
- *\*A una persona no debe ocupar más de dos puestos < Una sola persona no debe ocupar más de dos puestos.*
- *\*Pediré ayuda a las bancas < Pediré ayuda a los bancos.*
- *\*Todos estos elementos son frutas del trabajo < Todos estos elementos son frutos del trabajo.*
- *\*El trabajo es algo más importante para el ser humano < El trabajo es algo*

*muy importante para el ser humano.*

*- \*Con el dinero, el hombre puede comprar todo lo que quiere, por mejor dicho, satisfacer sus necesidades < Con el dinero, el hombre puede comprar todo lo que quiera, mejor dicho, satisfacer sus necesidades.*

*- \*El trabajo permite ganar dinero para cuidárseos de nosotros < El trabajo permite ganar dinero para cuidarnos.*

*- \*El trabajo tanto tiene ventajas como inconvenientes < El trabajo tiene ventajas tanto como inconvenientes o...tantas ventajas como inconvenientes.*

*- \*En mi país, el trabajo se organiza como por todas partes en el mundo < En mi país, el trabajo se organiza como en todas las partes del mundo.*

*\*Con el dinero, realizamos nuestras necesidades < Con el dinero, realizamos nuestros sueños.*

*- \*El hombre no debe hacer cuesta que cuesta lo imposible, mismo lo ilícito para ganar su vida < El hombre no debe hacer lo imposible, cueste lo que cueste, incluso lo ilícito para ganarse la vida.*

*\*No podemos decir totalmente que el trabajo hace libre < No podemos decir que el trabajo hace totalmente libre.*

*\*El trabajo plantea divergencias todavía no contestadas < El trabajo suscita puntos de vista divergentes todavía no conciliados.*

<b>CAUSAS</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>
<p>- Desconocimiento del vocabulario apropiado a una situación determinada.</p> <p>- Desconocimiento del verdadero significado de las palabras que se usan.</p> <p>- Dificultad de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Problemas en la precisión semántica de las palabras.</li> <li>● Problemas en el uso de los diccionarios que, sin embargo, dan precisiones sobre los contextos en los que se usa cada palabra.</li> </ul> <p>- Condicionamiento del FLM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Por la similitud semántica entre palabras del FLM y de ELE pero que tienen un uso particular o restringido en la lengua meta.</li> </ul>	<p>- Estrategia de recuperación: el aprendiz intenta recuperar una palabra de su IL esperando que aparezca la palabra apropiada a la situación.</p> <p>- Transferencia del FLM en la distribución de significados a las palabras para adaptarlas a la situación determinada.</p> <p>- Combinación analógica de palabras y/o lexemas de ELE con las de FLM para la construcción de las frases.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por la combinación de palabras y/o lexemas según el modelo del FLM.</li> </ul>	
---	--

## 2.4- Ser – Estar

Este apartado se refiere a los errores léxicos que cometen los estudiantes en ELE por el uso erróneo de los verbos *Ser* y *Estar*.

<b>DESCRIPCIÓN</b>
Uso erróneo de <i>SER</i> por <i>ESTAR</i> y <i>viceversa</i>
<b>EJEMPLOS</b>
<p><i>*Una persona que no trabaja no puede ser a su gusto &lt; Una persona que no trabaja no puede estar a gusto.</i></p> <p><i>*Una persona que trabaja es en contacto con el mundo &lt; Una persona que trabaja está en contacto con el mundo.</i></p> <p><i>*Todo es organizado &lt; Todo está organizado.</i></p> <p><i>*Un trabajo en el que las condiciones están aceptables &lt; Un trabajo en el que las condiciones son aceptables.</i></p> <p><i>*Cuando son enfermos, no pueden ir al médico &lt; Cuando están enfermos, no pueden ir al médico.</i></p> <p><i>*Él es al segundo plano &lt; Él está en un segundo plano.</i></p> <p><i>*Con la dureza del trabajo, somos obligados a descansar &lt; Con la dureza del trabajo, estamos obligados a descansar.</i></p> <p><i>*Quiero ser en frente de estudiantes conscientes &lt; Quiero estar frente a estudiantes conscientes.</i></p> <p><i>*El trabajo está de nivel bajo &lt; El trabajo es de nivel bajo.</i></p> <p><i>*La población es desanimada aterrorizada &lt; La población está desanimada...</i></p> <p><i>*Los obreros no son pagados &lt; Los obreros no están pagados.</i></p> <p><i>*El dinero permite al hombre ser a sus anchas &lt; El dinero permite al hombre estar a sus anchas.</i></p> <p><i>*Las horas normales de trabajo no están respetadas &lt; Las horas normales de trabajo no son respetadas.</i></p> <p><i>El trabajo de tierra no está fácil &lt; El trabajo de la tierra no es fácil.</i></p>

<p><i>*Las horas extra no son pagadas todavía &lt; Las horas extra no están pagadas todavía.</i></p> <p><i>*El trabajo en nuestro país es mal organizado &lt; El trabajo en nuestro país está mal organizado.</i></p> <p><i>*Que seas cansado o no, debes seguir trabajando &lt; Que estés cansado o no, debes seguir trabajando.</i></p>	
<b>CAUSAS</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>
<p>- Hipótesis de ignorancia: desconocimiento de las reglas que determinan el uso de los verbos <i>SER</i> y <i>ESTAR</i>.</p> <p>- Dificultad de aprendizaje: gran dificultad para distinguir las diferencias que caracterizan estos dos signos lingüísticos. La dificultad se hace mayor porque en FLM, los dos verbos, <i>SER</i> y <i>ESTAR</i>, tienen sólo un equivalente: <i>Ser &lt; être; Estar &lt; être</i>.</p>	<p>- Estrategia de reducción funcional: en casi todos los casos, el aprendiz sustituye el verbo <i>ESTAR</i> por <i>SER</i>, evitando de este modo las dificultades a las que se enfrenta.</p> <p>- Generalización del uso de <i>SER</i> por desconocimiento de las características que subyacen al uso de los verbos <i>SER</i> y <i>ESTAR</i>.</p> <p>- Traducción al ELE de la forma conjugada de <i>SER</i> a las terceras personas del presente de indicativo de FLM (<i>est / sont</i>) y que son gráfica y semánticamente similares.</p>

## 2.5- Perífrasis

En este apartado, nos referimos a los rodeos de palabras a través de los cuales los aprendientes expresan lo que hubieran podido decir con menos o con una sola palabra.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Rodeos de palabras para expresar una idea.	<i>*Coge lo que es a él (Coge lo suyo).</i>	<p>- Transferencia del FLM.</p> <p>- Desconocimiento del adjetivo posesivo (<i>suyo</i>) o duda en cuanto a esta palabra que permitiría evitar el rodeo.</p>	<p>- Calco de la estructura francesa (<i>Il prend ce qui est à lui</i>) a la que se refiere como modelo para llevar la comunicación en ELE.</p>

## 2.6- Falsos amigos

Esta categoría incluye las palabras a las que el estudiante atribuye un significado apoyándose en la similitud formal de las mismas en FLM y en ELE. Son palabras que tienen una grafía casi idéntica pero que tienen acepciones distintas en ambas lenguas.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Palabras que, en FLM y ELE, son casi idénticas pero que resultan "falsos amigos" en la distribución semántica.	<i>*El hombre es un ser valiente con talentos (El hombre es un ser valiente con talentos).</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ignorancia, en ELE, del verdadero significado de algunas palabras que son gráficamente similares a otras del FLM.</li><li>- Influencia del FLM en la atribución de significados a determinadas palabras de ELE formalmente similares a otras del francés.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transferencia de la acepción de determinadas palabras del FLM a aquellas que, en ELE, presentan una similitud gráfica.</li></ul>

## 2.7- Otros

En este apartado, recogemos aquellos errores que no se han podido incluir en las categorías anteriores. Nos referimos en concreto a los errores que provienen del uso erróneo que hacen los estudiantes del verbo *GUSTAR* y de las unidades fraseológicas o expresiones idiomáticas.

### 2.7.1- El verbo *GUSTAR*

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización del verbo <i>GUSTAR</i> .	<p><i>*Si una persona gusta su trabajo, lo hace bien (Si a una persona le gusta su trabajo, lo hace bien)</i></p> <p><i>*Imagina una persona que no le gusta su trabajo pero que está obligado hacerlo (Imagina a una persona a quien no le gusta su trabajo pero que está obligado a hacerlo).</i></p> <p><i>*Diremos lo que gustaremos hacer (Diremos lo que nos gustaría hacer).</i></p>	<p>- Interferencia del FLM en la que el equivalente del verbo <i>GUSTAR</i> (<i>AIMER</i>) se conjuga en todas las personas de la conjugación, al contrario del ELE.</p> <p>- Desconocimiento, en ELE, de las normas de uso del verbo <i>GUSTAR</i>; lo que acarrea su utilización errónea que afecta al significado de toda la frase.</p> <p>- Dificultad de aprendizaje: problemas con los verbos de ELE que se conjugan siempre en 3ª persona.</p>	<p>- Equiparación del verbo de FLM <i>AIMER</i> y sus formas de uso con el de ELE <i>GUSTAR</i>: <i>Si quelqu'un aime son travail...</i> que expresa por: <i>Si una persona gusta su trabajo...</i></p> <p>- Calco de la estructura francesa del verbo <i>Aimer</i> para aplicarla a su equivalente en ELE (el verbo <i>Gustar</i>).</p>

### 2.7.2- Unidades fraseológicas

En este apartado, recogemos los errores que cometen los estudiantes por el uso de unidades fraseológicas, o sea, unidades léxicas compuestas por más de una palabra (excluimos las perífrasis verbales y las palabras compuestas), es decir, lo que los estudiosos han denominado “unidades léxicas fraseológicas”, “locuciones”, “unidades pluriverbales”, “fórmulas rutinarias”, “expresión fija”, etc.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
Uso de unidades léxicas	<i>*En resumidas, es la materialización de su sabiduría</i>	- Interferencia del FLM por la traducción de	- Calco de las unidades fraseológicas del



fraseológicas, locuciones, unidades pluriverbales, fórmulas rutinarias y expresiones fijas.	<i>(En resumidas cuentas...)</i>  <i>*En lo que mi concierno... *En lo que me concierno (Por lo que a mí respecta....)</i>  <i>*Se cabe añadir que... (Cabe añadir que...)</i>	expresiones fijas del francés al ELE: * <i>En resumidas</i> del francés <i>En resumé</i> ; * <i>En lo que mi concierno... *En lo que me concierno</i> de <i>En ce qui me concerne, etc.</i>  <i>*Desconocimiento de las unidades fraseológicas en ELE.</i>  - Construcción de las frases en FLM para pasarlas al ELE.	FLM para reproducirlas en ELE.  - Traducción de las estructuras del FLM al ELE.  - Equiparación de unidades fraseológicas francesas con las de ELE.
--	--	---	---

### III- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PEDAGÓGICAS

Tras analizar los errores cometidos por nuestros sujetos en el apartado anterior, pretendemos hacer una síntesis de dicho análisis con objeto de destacar las proporciones de desviaciones por categoría. Asimismo, destacaremos las causas que, con mayor grado, sustentan los errores de aquellos estudiantes que participaron en la composición del *corpus* de esta investigación.

Por otra parte, intentaremos desarrollar las implicaciones teóricas y pedagógicas que subyacen a las producciones de nuestros estudiantes, lo que nos permitirá, más tarde, hacer hincapié en las propuestas que puedan solventar estos problemas.

## **1- Discusión de los resultados**

Nuestro análisis se ha llevado a cabo sobre un total de 146 errores léxicos repartidos de la siguiente forma: 81 errores de forma y 65 de significado. Los errores de forma representan el 55,48% del total y los errores de significado, el 44,52%.

### **1.1- Errores de forma**

Se observa que la forma es la categoría en la que más errores se acumulan. Las causas de estas desviaciones son de muy diversa índole.

El uso de significante español próximo, 19 errores y que representan el 23,45% de los errores de forma y el 13,01% del total de los errores, se debe principalmente a la confusión gráfica que hace el estudiante entre dos palabras de la LE. La variación entre las dos palabras puede situarse a nivel de una tilde o una o dos letras.

En las formaciones no atestiguadas en español, hemos registrado 12 errores, o sea el 14,81% de los errores de forma y el 8,21% del total de los errores. En esta categoría, las formaciones erróneas son sobre todo las de sustantivos, de adjetivos, de participios y de adverbios. Los estudiantes cometen estos tipos de errores por el condicionamiento morfológico de la LM, por ignorancia de las normas de formación de las palabras en la LE, por confusión (sobre todo en la formación del gerundio de los verbos) o por generalización en el uso de determinados paradigmas.

La categoría en la que más errores se acumulan es la de los préstamos, con 39 errores. Representan el 48,14% de los errores de forma y el 26,71% del total de las desviaciones léxicas de nuestros sujetos. La principal causa de este tipo de errores es la insuficiencia léxica de los aprendientes en ELE. Este factor les lleva a recurrir al francés LM que, a su vez, interfiere en la producción en español. Otra causa de los errores de préstamo es la equiparación errónea de palabras de ambas lenguas, o sea, la ignorancia de equivalentes léxicos de FLM en ELE. En esta categoría, interviene también la confusión gráfica entre

palabras de la LM y de la LE, y el mal uso del diccionario bilingüe que inducen a los estudiantes a cometer errores. Por otra parte, los errores de préstamo se deben al calco de las estructuras francesas consideradas por los aprendientes como modelo y que transponen en ELE. Este fenómeno tiene como consecuencia, la traducción literal que induce muchas veces a error. En este caso, el aprendiente asigna el mismo orden de palabras de la estructura del francés a la del español. Otra causa de esta categoría de errores es el análisis contrastivo que, durante la formación de determinadas palabras, hace el estudiante entre las dos lenguas. Así, para solucionar el problema en la formación de una palabra, añade una desinencia española a la raíz de un lexema francés.

En las categorías de género (como rasgo del nombre) y de número, hemos registrado el menor número de errores de forma. Los errores de género, 7 en total, representan el 8,64% de los errores de forma y el 4,80% del total de los errores léxicos. Se deben estas desviaciones a la generalización del uso del paradigma “a” como rasgo del femenino, al condicionamiento del francés LM, al desconocimiento en español del género de determinadas palabras y al desconocimiento de las palabras españolas terminadas en “-or” y que tienen género femenino. Por otra parte, hemos registrado cuatro errores de número que representan el 4,93% de los errores de forma y el 2,73% de los errores léxicos de los participantes en la investigación. Las causas de estos errores se fundamentan supuestamente en la distracción o falta de atención durante la producción del discurso, y el desconocimiento de los sustantivos de número singular que, en español, expresan el valor colectivo pero que son invariables (por ejemplo: *La gente*). El número reducido de errores en estas categorías se debe al nivel de los participantes, el nivel universitario. A este nivel, los errores de género y de número constituyen excepciones y se han fosilizado.

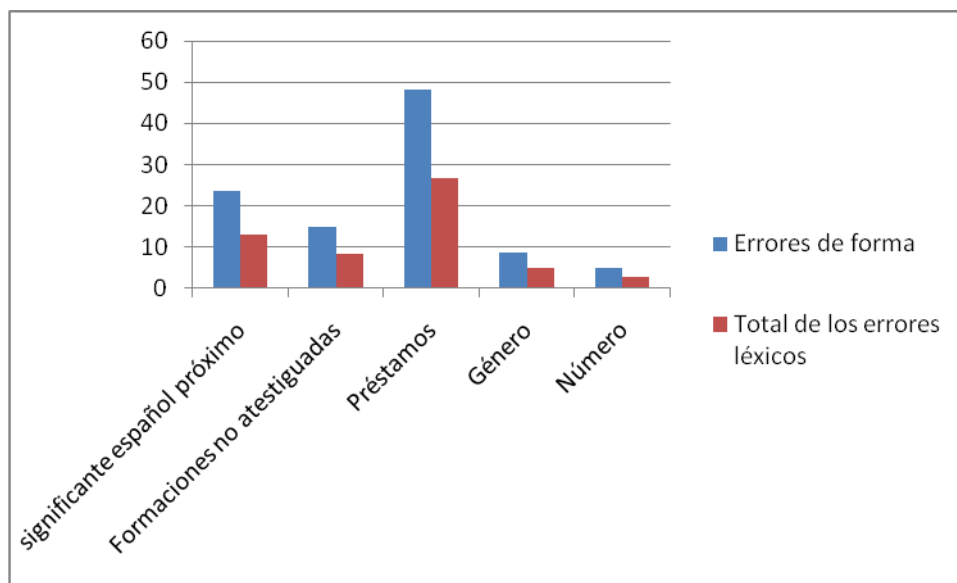


Gráfico III.1: Distribución del porcentaje de los errores de forma.

## 1.2- Errores de significado

Al igual que los errores de forma, los estudiantes cometen errores semánticos por muy diversas razones. En nuestro corpus de datos, estos errores, 65 en total, representan el 44,52% de las desviaciones de los aprendientes.

En la categoría de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, hemos registrado 11 errores que representan el 16,92% de los errores de significado y el 7,53% del total de los errores léxicos. Las causas de estas desviaciones son la interferencia del FLM, las dificultades inherentes al aprendizaje de LE en general y, en particular, del español como LE. Estas dificultades están ligadas al hecho de que una palabra de la LM da lugar a dos o más equivalentes en español, los cuales pertenecen al mismo campo semántico, pero que tienen un uso restringido o se usan en un contexto determinado. El desconocimiento de las diferencias semánticas entre algunos verbos, la generalización del uso del auxiliar “*haber*” y la confusión semántica, son otras causas de los errores de esta categoría.

Los dos errores de cambios entre derivados de la misma raíz registrados constituyen el 3,07% de los errores de significado y el 1,37% del total de los errores léxicos. Los errores de esta categoría se deben a la confusión semántica

que surge entre las palabras y sus derivados en ELE, dado que el estudiante tiene poco dominio de la lengua meta.

En la categoría de registro no apropiado a la situación, hemos registrado el mayor número de errores de significado, un total de 28. Representan el 43,08% de los errores semánticos y el 19,18% del total de los errores léxicos. Estas desviaciones tienen como causas la interferencia del francés LM, el desconocimiento del vocabulario apropiado a un contexto determinado y las dificultades de aprendizaje (problemas en la precisión semántica, problemas en el uso de los diccionarios).

Los errores procedentes del uso de “SER” y “ESTAR” (16 errores) representan el 24,61% de los errores de significado y el 10,95% del total de los errores léxicos registrados. En esta categoría, las desviaciones se deben a la ignorancia de las características que subyacen al uso de ambos auxiliares y a la dificultad de aprendizaje que constituyen estos verbos auxiliares por tener en francés LM sólo un equivalente.

Las perífrasis y los falsos amigos son las categorías que han registrado el menor número de errores, 1 por categoría. Las perífrasis representan entonces el 1,53% de los errores de significado y el 0,69% del total de los errores léxicos registrados. Este tipo de desviaciones se debe al rodeo de palabras que utiliza el estudiante en lugar de la palabra desconocida. Los falsos amigos representan también el 1,53% de los errores semánticos y el 0,69% del total de los errores léxicos del *corpus* de datos. Proceden de la influencia del francés LM en la atribución de significados a determinados términos de ELE formalmente similares a otros del francés.

En la última categoría, que se refiere a los errores que no se han clasificado en las categorías anteriores, hemos registrado seis errores procedentes del uso del verbo “GUSTAR” y de las unidades fraseológicas. Representan el 9,23% de los errores de significado y el 4,10% del total de los errores que hemos analizado en el marco de esta investigación. Estos errores tienen unas causas similares a las de los errores de otras categorías anteriormente mencionadas, es decir, la interferencia del francés, desconocimiento de determinadas normas lingüísticas, dificultad de aprendizaje

y el desconocimiento de unidades fraseológicas. En sus producciones, los estudiantes han utilizado raras veces estas unidades.

Algunas categorías de los errores léxicos encontrados en este estudio coinciden con las mencionadas por Sossouvi (2009: 327-333). Este autor realizó un estudio sobre los errores que cometen los alumnos benineses de francés lengua materna y que aprenden el español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria. En sus resultados, menciona errores producidos por el uso de falsos amigos y errores formal y/o semánticamente próximos. En esta última categoría, señala “formas híbridas” que correspondería a la categoría que Fernández (1997: 44-45) denomina “formaciones no atestiguadas en español”; “estructuras que incluyen informaciones de diversa procedencia lingüística” y vocablos franceses (“traducciones literales”) que forman parte de la categoría de los “préstamos”. Es decir, en su estudio, menciona como errores léxicos de sus sujetos francófonos sólo las formaciones no atestiguadas en español y los préstamos. Sin embargo, a partir de este estudio que realizamos con nuestros sujetos francófonos, aunque son de un país distinto de Benín, constatamos que los errores en las producciones de estudiantes francófonos de español como lengua extranjera van más allá de sólo estas dos categorías. La limitación de Sossouvi (2009: 327-333) a estas categorías se debe, tal vez, a la taxonomía que ha utilizado. De ahí, la necesidad de un consenso sobre la taxonomía de análisis de los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

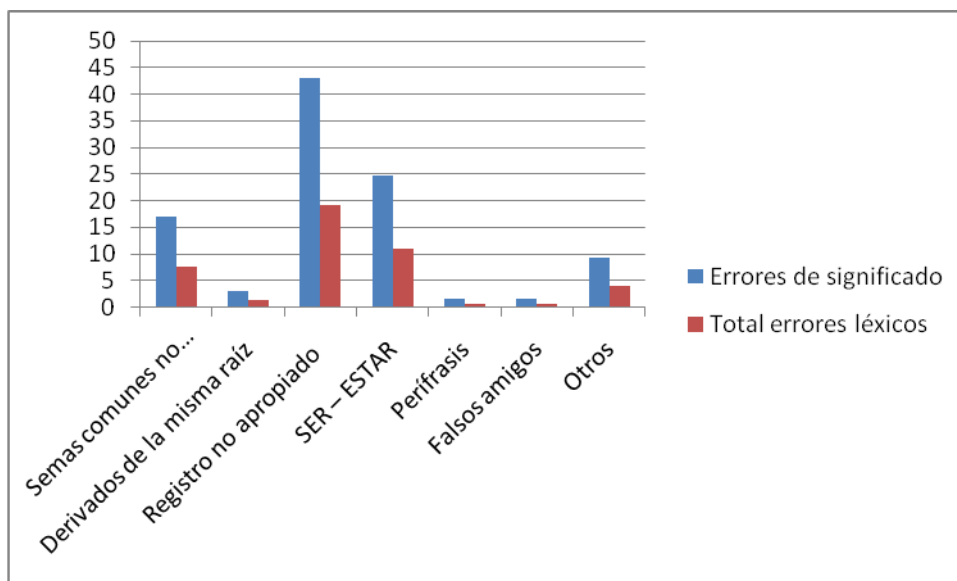


Gráfico III.2: Distribución del porcentaje de los errores de significado.

## 2- Conclusiones teórico-psicolingüísticas e implicaciones pedagógicas

Tras la discusión de los resultados del análisis de los errores de nuestros sujetos, hemos destacado varias características de dichos errores que nos han permitido llegar a una serie de conclusiones en el ámbito teórico y psicolingüístico de esta investigación.

Las conclusiones a las que hemos llegado conllevan unas implicaciones psicopedagógicas que son un intento de solventar el problema de los estudiantes del centro donde se ha realizado nuestra investigación. Estas propuestas adquieren un carácter y una dimensión que permiten extenderlas a otros aprendientes de ELE en situaciones similares.

### 2.1- Conclusiones teórico-psicolingüísticas

El análisis de nuestro corpus de datos nos lleva a unas conclusiones de carácter formal, semántico y psicolingüístico. Nuestro análisis y la interpretación de los resultados demuestran que las producciones de nuestros estudiantes en ELE están afectadas por errores léxicos de carácter prioritariamente formal.

Desde este punto de vista formal, estos errores involucran a varios niveles de la palabra. Las categorías de palabras que se ven más afectadas son sobre todo los sustantivos, los adverbios, los adjetivos, los participios y sus derivados. Se trata de errores locales que no afectan toda la estructura y se manifiestan bajo la forma de alteraciones formales. De este modo, la estructura del enunciado se ve afectada superficialmente por alteraciones formales debidas a la omisión, la adición, la modificación o el uso erróneo de uno o varios elementos de una palabra.

El análisis nos ha permitido comprobar que los errores formales se refieren a:

- 1- El uso de un significante próximo español. En esta categoría, la palabra se ve afectada sólo en sus constituyentes menores. Son errores de tipo gráfico que se manifiestan por la omisión de una tilde (*como* en vez de *cómo*) o por la omisión o adición de uno o dos fonemas diferenciadores de los significantes, desde un punto de vista estructural (*calidades* en vez de *cualidades*, *gracia* en vez de *gracias*).
- 2- La formación de palabras no atestiguadas en español. Se trata de palabras híbridas que forma el estudiante por medio de la combinación entre una palabra de FLM con otra de ELE; es decir, el lexema o raíz de una determinada palabra del FLM sufre un proceso de adaptación a la morfología y fonología española. A la raíz que sufre la transformación, el estudiante añade un sufijo española (*equitable*, *aerado*). En casos muy escasos, hemos encontrado estas anomalías en palabras de la lengua meta, pero la transformación interviene por analogía con las normas de la lengua francesa (*mejoración*, *mayoridad*).
- 3- Los préstamos. Las producciones en ELE de los informantes sufren, en gran parte, las interferencias morfológicas del francés. Se manifiestan bajo la forma de calcos, galicismos, traducciones, préstamos indirectos. Estas anomalías a nivel de la grafía de los términos utilizados por el aprendiente resultan, no sólo del condicionamiento del FLM, sino también de la hipótesis de ignorancia



de las reglas que rigen la formación de las palabras y su orden en la estructura. Es la manifestación de una falta de concienciación metalingüística que radica en el desconocimiento de las distintas funciones de las palabras formalmente similares.

- 4- Errores de género y de número. Desde una perspectiva exclusivamente léxica inherente al nombre, los morfemas de género y de número se han utilizado erróneamente por los estudiantes como consecuencia de las dificultades que encuentran en el reconocimiento del género o el número del sustantivo que utilizan. Si en algunas ocasiones la elección del género está condicionado por el FLM (*la sudor (la sueur)*); en otras, no obedecen a ninguna influencia (*el vía (la voie)*). El último caso radica en las dificultades inherentes al aprendizaje de una LE.

Desde el punto de vista semántico, el análisis de los resultados revela que, en la mayoría de las veces, los aprendientes organizan la realidad de su discurso en ELE por medio de su lengua materna. En otros términos, pese al nivel universitario en el aprendizaje de ELE, los aprendientes suelen determinar el significado de las palabras de la lengua meta estableciendo una equivalencia semántica entre los sistemas lingüísticos de ambas lenguas, partiendo del francés; es decir, asignan a las palabras españolas la misma organización, el mismo significado y el mismo funcionamiento que las que consideran como sus equivalentes en francés, aunque sean sólo palabras formalmente similares. De ahí, los errores semánticos que cometen, sobre todo en el uso polisémico de las palabras. A partir de estos datos, llegamos a la conclusión según la cual la gran mayoría de los errores semánticos de los informantes están condicionados por el francés, su lengua materna.

Este condicionamiento del FLM tiene como consecuencia la atribución a palabras españolas de los mismos significados, las mismas acepciones o extensión semántica de las palabras del francés. Esta relación que el estudiante establece entre las dos lenguas ha ocasionado en sus producciones errores de:

- a- Lexemas que forman parte del mismo campo semántico o que comparten uno o más significados pero cuyo uso no es compatible en

todos los contextos. Son lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: *indagación/investigación; búsqueda/investigación; banca/banco.*

- b- Cambio entre derivados de la misma raíz. En esta categoría, el estudiante confunde los significados de las palabras de ELE que se derivan de otras del mismo campo semántico, y que designan una realidad que mantiene una relación con el referente a que se remite la palabra de la que se deriva: *empresas / empresarios.* Pero este tipo de errores son escasos en el ámbito universitario.
- c- Registro no apropiado a la situación. Se refieren a palabras formalmente correctas usadas por el aprendiente en una situación no apropiada. Estos errores se extienden también a las combinaciones de lexemas que dan al discurso (escrito u oral) un registro impropio del nivel del alumno que lo produce. Se debe, sobre todo, a la interferencia de la LM que utiliza el aprendiente como referencia en su discurso, dado que tiene poca maniobra en la lengua extranjera.
- d- Uso de *SER* y *ESTAR*. Estos verbos aparecen como el rompecabezas que los estudiantes de ELE han de solucionar a la hora de usarlos. Se debe esencialmente a la ignorancia de las normas que regulan el uso de dichos verbos. A eso, se añade el hecho de que, en francés, estos dos verbos no tienen más que un equivalente: *Etre*, lo que no facilita a los alumnos establecer equiparación entre estos verbos. Por estos motivos, usan *Ser* o *Estar* sin basarse en ninguna norma.
- e- Uso de perífrasis. Estos errores son escasos en los datos que hemos analizado. Eso revela que los alumnos cometen menos errores de rodeo de palabras de lo que se piensa.
- f- Falsos amigos. Nuestros informantes cometen pocos errores de falsos amigos. Los que han cometido se deben a la influencia del francés en la atribución de significados a determinadas palabras de ELE formalmente similares a otras de su LM.

- g- Uso del verbo *GUSTAR*. Los informantes desconocen las normas del uso de este verbo. Los errores que resultan de su uso se deben a la traducción literal y la aplicación de las normas que le rigen en la LM.
- h- Unidades fraseológicas. Las frases hechas o unidades fraseológicas son difíciles de usar por los estudiantes dado que, en este caso, las palabras no son intercambiables en su orden. Entonces, el desconocimiento de estas frases hechas constituye un obstáculo para su uso.

Subrayemos que, en las desviaciones analizadas, la mayoría de los errores de forma se deben a la escasa práctica de producción escrita. En cuanto a los errores de significado, son debidos no sólo a la escasez de práctica de la escritura en ELE, sino también a la falta del uso oral de la lengua meta, consecuencia de la situación de no inmersión de los aprendientes. Estos factores dificultan el dominio de la lengua.

Sin embargo, dado el carácter local y aislado de las alteraciones (aunque, a veces, afectan a la estructura del enunciado), estos errores no impiden la comunicación que realiza el aprendiente. La clara intención comunicativa del estudiante, en este caso, facilita la comprensión del discurso y le permite, por consiguiente, llevar a cabo la comunicación para transmitir su mensaje.

A nivel psicolingüístico, el análisis ha revelado, también, que los errores que cometen los aprendientes en la LE son fruto de las estrategias utilizadas por éstos para transmitir su mensaje. Estas estrategias son un intento de superar las dificultades que son susceptibles de bloquear el acto de comunicación que van desarrollando. Las estrategias de comunicación desarrolladas por nuestros informantes no difieren substancialmente de las que enumeran Faerch y Kasper (1983) y Santos Gargallo (1993). Son:

- La acuñación de un vocablo a partir de un lexema del FLM. El estudiante recurre a su IL para formar una palabra que desconoce en ELE (*Creyando, fuerzamente*).

- Estrategias de recuperación. El aprendiente recurre al vocabulario de su IL para intentar recuperar una palabra que se le escapa (*Tenemos muchísima pedida de trabajo; pediré ayuda a las bancas*).
- Estrategia de deducción. El estudiante hace un uso analógico de prefijos y sufijos en ELE (si existe *Tranquilamente*, existe también *Difícilmente*).
- Transferencia y/o interferencia interlingüística. Esta estrategia se extiende a dos tipos de estrategias:
  - El calco. A través de la traducción, el estudiante hace un calco de sintagmas o estructuras del FLM, conservando el orden de combinación de los elementos que los constituyen (*Los que no tienen nadie para ayudarles; La sociedad debe tener cuenta de estos aspectos*).
  - El préstamo. El aprendiente recurre a palabras del FLM para evitar el bloque de la comunicación (*Esclave, culturel, constitue*).
- La generalización. Generaliza las normas del uso del auxiliar *SER* por desconocimiento de las características que subyacen al uso de los auxiliares *SER* y *ESTAR* (*El trabajo está de nivel bajo; El trabajo en nuestro país es mal organizado*).
- La sustitución. Forma parte de la estrategia de reducción funcional. El estudiante sustituye la palabra desconocida por otra, evitando de este modo la dificultad a la que se enfrenta.

El resultado del análisis revela que, a diferencia de la sustitución que forma parte de la actitud negativa, todas las estrategias usadas por nuestros informantes se incluyen dentro de la actitud positiva descrita por Faerch y Kasper (1983). Esta actitud es una prueba del esfuerzo de los aprendientes para superar las dificultades que encuentran en su proceso de aprendizaje en general y, particularmente, en el uso del léxico por no haber interiorizado suficiente vocabulario y su funcionamiento, o por no utilizar habitualmente el ELE como

instrumento de comunicación y de reflexión, factores necesarios para evitar los errores. Este resultado del análisis conlleva unas implicaciones pedagógicas.

### **3- Implicaciones pedagógicas**

Las conclusiones que hemos sacado de nuestro análisis implican un planteamiento pedagógico que facilite la adquisición del léxico del ELE por los estudiantes del centro donde se ha realizado nuestra investigación, y que se pueda adaptar, en general, a otros centros en situaciones similares.

Pensamos que el error léxico ha de tratarse desde una perspectiva multidimensional, teniendo en cuenta no sólo los aspectos léxicos, sino también los aspectos sociolingüísticos y socioculturales. De esta forma, será preciso elaborar las actividades de clase, ajustándolas didácticamente a las áreas y aspectos que dificultan la apropiación de la LE y aprovechando los conocimientos previos de los aprendientes para facilitar la interiorización de dicha lengua. Se puede poner énfasis en la explicitación de aquellos elementos que presentan divergencias entre el FLM y el ELE y que dificultan la apropiación de la lengua y el desarrollo de la comunicación.

Por consiguiente, el tratamiento del error léxico habría de asociar la corrección formal a la corrección semántica y gramatical, dado que el aprendizaje del léxico no se realiza de manera aislada, es decir, a partir de una lista de palabras independientes, sino relacionado con estructuras que transmiten un mensaje y presentan funciones gramaticales.

Considerando el nivel universitario en el que se realiza esta investigación, pensamos que la corrección del error léxico del ELE se debe realizar tomando como modelo al hablante nativo español pues, a este nivel del aprendizaje de la lengua, el objetivo que se persigue debe de ser la adquisición de la lengua en todos sus niveles: coloquial, literario, culto, etc. Para lograr este objetivo, las actividades del aula deben movilizar el potencial cognitivo del estudiante con objeto de desarrollar su concienciación léxica, lingüística y estratégica, elementos esenciales en la mejora del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, pensamos que uno de los aspectos de una eficaz didáctica de la LE es poner énfasis en el registro escrito y el uso oral de la lengua meta dentro y fuera del aula. Eso no significa que se debe prohibir el uso de la LM, puesto que apoyamos también la impartición de la asignatura de traducción directa e inversa en los centros universitarios, lo que permite al estudiante hacer un estudio contrastivo de ambas lenguas y aclarar unas cuantas dudas. En este sentido, en un estudio de Krumm (2000) se señala que el objetivo de la enseñanza no debe suponer la erradicación de los procesos generalmente asociados a la mezcla de códigos (interferencia, alternancia, etc.). Al contrario, conviene aprovecharlos para desarrollar y promover en los alumnos la conciencia lingüística, es decir, tomarlos como pretexto para fomentar en estos últimos la reflexión metalingüística; y hacer que los aprendices tomen conciencia de las diferencias intralingüísticas para ayudarles a superar las dificultades que plantea la L2 (Krumm, 2000, apúd. Sossouvi, 2009: 341), Odlin (2003: 478). Desde esta perspectiva, podemos hacer la sugerencia de asociar la corrección del error léxico a instrucciones explícitas de orientación contrastiva metalingüística.

Sin embargo, en las clases de traducción, sugerimos también que el uso del FLM sea reducido, lo que permitirá a los aprendientes hacer este estudio contrastivo del léxico y normas de ambas lenguas, usando el español. De este modo, se fortalece el nivel de habla del estudiante, que irá acostumbrándose a la expresión oral en la lengua que aprende.

En el siguiente capítulo, desarrollaremos más detalladamente nuestras propuestas de tratamiento del error léxico desde las perspectivas teóricas y prácticas.

## **CAPÍTULO II: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL ERROR LÉXICO EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES EN ELE**

En este capítulo, presentamos unas propuestas en los marcos teórico y práctico, y que constituyen un intento de proporcionar a los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje una herramienta orientativa a la hora de diseñar una serie de actividades didácticas para la apropiación del léxico del ELE, principalmente. Hemos tenido en cuenta varios aspectos en la elaboración de estas propuestas: el contexto académico en el que se ha realizado este trabajo de investigación, las asignaturas del currículo del curso de los informantes y las dificultades léxicas y lingüísticas a las que se enfrentan los estudiantes.

El capítulo se compone de dos grandes apartados. El primero se refiere a unas consideraciones previas que, en nuestra opinión, se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las LE y el segundo se dedica a las propuestas prácticas de intervención.

### **I- CONSIDERACIONES PREVIAS**

#### **1- Intervención desde la enseñanza secundaria: base de la adquisición del léxico del ELE**

En el análisis de los errores léxicos que han cometido nuestros sujetos, resalta que una de las principales causas de estos errores es la insuficiencia

léxica de los estudiantes en ELE. Entendemos que este fenómeno tiene su raíz en la enseñanza de base, la secundaria, en la que se inicia el aprendizaje del español, en el caso específico de Costa de Marfil. En este caso, para solventar este problema, nos parece necesario atacarlo desde su raíz.

En primer lugar, nos parece importante que los países no europeos que incluyen el aprendizaje de lenguas europeas dentro de su política educativa tengan una referencia a la hora de diseñar sus sistemas. Deben reconocer la utilidad del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante)* y su valor de hito en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, los especialistas del sistema de aprendizaje de LE, en el diseño de su currículo, deberán tener en cuenta las nuevas visiones metodológicas y curriculares del *MCER* que pretende hacer del aprendiente de una nueva lengua un agente social capaz de interactuar adecuadamente, a todos los niveles, con los nativos de la nueva lengua que aprende. Se debe apostar por una nueva visión de los objetivos, integrando los contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE en el currículo del país donde se aprende dicha lengua. En esta perspectiva, en el diseño curricular de la enseñanza/aprendizaje de las LE, en nuestro caso el diseño curricular del español, la capacidad de los alumnos de percibir diferencias culturales y de comprender otras culturas debería ser un objetivo del aprendizaje del mismo rango que el desarrollo de la competencia comunicativa; o sea, se debe conceder la misma importancia al aprendizaje lingüístico y al aprendizaje cultural; estos dos componentes deben estar al mismo nivel y complementarse.

En segundo lugar, los contenidos de los materiales, a su vez, deben reflejar los objetivos del aprendizaje de LE, es decir, se debe plasmar en los materiales las concepciones didácticas que faciliten la apropiación de la lengua, o sea, el desarrollo de la competencia comunicativa.

En esta perspectiva, los contenidos de los manuales deben estar más atentos a propiciar la intervención y la colaboración de los aprendientes en su propio proceso de aprendizaje a partir de lo que aporta su personalidad y que participará en su enriquecimiento como agente social. En este sentido, desde el principio, el aprendizaje debe estar centrado en el aprendiente, buscando su



plena participación en dicho proceso tanto en la toma de decisiones como en el desarrollo de las tareas en el aula, lo que le llevará a usar la nueva lengua y a asimilarla socio-afectivamente como partícipe de su desarrollo individual en un mundo cada vez más globalizante, plurilingüe y pluricultural. Un actor social no sólo participa en un proceso de aprendizaje, como ya indica la propia noción de aprendiente, sino que además, llevado por la dinámica plurilingüe y pluricultural, pasa por numerosas sociedades (Zarate, 2002: 16). Así pues, en el diseño del currículo de ELE, los especialistas deberán considerar la riqueza de la geografía del español en cantidad y en variedad e intentar acercar los alumnos a formas coloquiales, formas propias de grupos sociales, etc., además de la forma culta que constituye el modelo de lengua a todos los niveles y que los docentes solemos enseñar a los alumnos en aquellos países muy distantes de España. En este contexto, la mayoría de los alumnos no disponen de una posibilidad de estar en situación de inmersión, de modo que el único modelo que tienen, es el profesor. De ahí, la importancia de tener un material muy variado, bien diseñado y sobre todo rico a nivel léxico y cultural, lo que constituirá una fuente de motivación para el aprendizaje.

Por otra parte, con objeto de conjugar pluriculturalidad y motivación para lograr una asimilación lingüística, y en especial, una interiorización léxica eficiente, nos parece importante y necesario, desde la enseñanza secundaria, introducir en el aula tanto la cultura española como la de los aprendientes. Eso implica poner énfasis no sólo en la comunicación verbal de ambas culturas, sino también en la no verbal, es decir, la mímica, los gestos, los contactos visuales, el respeto de la distancia o el contacto físico entre los interlocutores según las culturas, etc.

En el caso específico de Costa de Marfil, si la política lingüística a nivel educacional favorece el multilingüismo<sup>21</sup>, podemos decir que queda mucho por

---

<sup>21</sup> En Costa de Marfil, el sistema educativo concede una gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras. Se aprende el inglés como primera lengua extranjera a partir de Primero de ESO, y en Tercero de ESO, el alumno tiene obligación de elegir entre el español y el alemán como segunda lengua extranjera. Es decir, el alumno tiene obligación de aprender dos lenguas extranjeras hasta cumplir con el Bachillerato. En la Universidad, los estudiantes que optan por el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos o el Departamento de portugués, tienen que seguir aprendiendo una segunda lengua extranjera además de la primera.

hacer para obtener un grado elevado de motivación en la mayoría de los alumnos que aprenden el español. Durante nuestra experiencia tanto de alumno como de profesor de ELE, solíamos oír de parte de los alumnos: *“¿qué voy a hacer con el español? Quiero aprobar mis exámenes para obtener mi diploma, luego, preparo una oposición. No me servirá”*. A estos alumnos, les da igual adquirir una gran cantidad de léxico o no, interiorizar las normas de la lengua o no, hablar la lengua meta con fluidez o no, desarrollar las habilidades comunicativas o no; ya que su proceso de aprendizaje de la lengua está movido por una motivación instrumental.

Esta falta de motivación se debe en parte a la actitud del profesor que puede no estar lo suficientemente preparado para ejercer el oficio de docente, y también al enfoque o el método que impone el sistema educativo; sin embargo, no se debe olvidar la responsabilidad del propio aprendiente. Para solucionar estos problemas, los especialistas de la enseñanza de lenguas en general, y especialmente los de español, deben estar al corriente de la evolución de las teorías didácticas, las metodologías y las nuevas visiones de los objetivos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas que plasmarán en los manuales.

La motivación es muy determinante en cualquier tipo de aprendizaje, por eso, desde el principio, es necesario orientar al aprendiente a adquirir una motivación intrínseca, de modo que sea movido por el puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más sobre la cultura de los hablantes de la lengua que pretende aprender. En este caso, el alumno empezará el aprendizaje de la nueva lengua sin tener que buscar en los motivos externos (motivación extrínseca) las razones de su necesidad de aprender el idioma en cuestión, es decir, aprender para satisfacer a terceros o por motivos de incentivos materiales.

En el caso del aprendizaje de ELE, creemos que la motivación intrínseca facilita la apropiación léxica, e incluso, el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que el alumno, movido por el deseo de saber más sobre la lengua y su cultura, dedica más tiempo a la realización de las tareas y uso de la lengua, estando más atento a las normas lingüísticas y la fluidez verbal.

En una palabra, una visión adecuada de los objetivos de aprendizaje, un contenido de los manuales bien elaborado con una selección óptima de léxico y aspectos lingüísticos y la motivación intrínseca desde el principio del proceso de aprendizaje, constituyen una herramienta sólida que facilita la apropiación de las LE en general y, en particular, del español como lengua extranjera. Evidentemente, esta herramienta ha de ser la plasmación de las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de lenguas.

## **2- El “aprendizaje operativo” del léxico**

El aprendizaje del léxico presenta unos factores muy diferentes del de las normas lingüísticas que se rigen por normas casi matemáticas. El vocabulario que el individuo almacena en el lexicón mental es variado y de diversos temas, y la frecuencia de su uso está sujeta a las situaciones cotidianas de comunicación en las que se encuentra el hablante. Por consiguiente, no existe un criterio preestablecido de utilización de las palabras o una predeterminación de la frecuencia, es decir, del número de veces que se debe usar una palabra determinada o la cantidad de palabras que se debe usar en un acto de comunicación.

En el contexto académico, solemos asistir al aprendizaje del léxico de las LE en forma de listas, sobre todo al principio de dicho proceso. Esta forma consiste en memorizar palabras con sus significados, y que el alumno intentará recordar y usar en un enunciado, conformándose a las normas lingüísticas. El listado del vocabulario permite comprobar si el aprendiente conoce o no determinadas palabras, pero es muy difícil aprenderlas así directamente a partir de un listado, pues no es suficiente conocer una palabra para utilizarla correctamente. De hecho, esta forma de aprendizaje del léxico resulta poco eficaz.

De acuerdo con Ueda y Ruiz Tinoco (2009: 384), pensamos que el aprendizaje del léxico sería operativo, introduciendo en el aula el uso de las palabras en combinación con el desarrollo gramatical y comunicativo. En este

caso, durante el desarrollo de las tareas, el estudiante puede ver todos los factores que rodean el uso de cada palabra: el significado que adquiere según el contexto en el que se usa, el orden en la oración, las incidencias que tienen las reglas lingüísticas sobre la morfología de las palabras, etc. Estas aclaraciones no sólo permiten al estudiante hacer operativo el vocabulario aprendido, sino también activar las reglas gramaticales que va aprendiendo en el aula para su futura aplicación en las situaciones reales de comunicación. Aprender el léxico en combinación con el desarrollo de las reglas gramaticales sobre la base de un texto y no a partir de enunciados aislados, podría evitar errores como los que aparecen en las siguientes frases: *El hombre no debe hacer cuesta que cuesta lo imposible, mismo lo ilícito para ganar su vida; el trabajo tanto tiene ventajas como inconvenientes.*

Por otra parte, es necesario que el aprendiente ponga en práctica el vocabulario que aprende para activarlo; en el caso contrario, dispondrá de un léxico inactivo que no le permitirá interactuar con su entorno, dado que se desarrollan las destrezas comunicativas y se fortalece la capacidad de intercambio usando los conocimientos adquiridos.

Por ello, el docente, tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza universitaria, ha de fomentar entre sus alumnos el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula.

En el aula, es necesario prestar especial atención a la programación de tareas que generen el uso oral de la LE. En la enseñanza universitaria de los países no hispanohablantes, este tipo de actividades no se desarrollan con frecuencia porque se considera, quizás, la conversación como “una destreza inherente y universal, desacreditándola, de esta forma, como parte integrante del sílabo de una LE y, por ende, excluyéndola de las metodologías y enfoques tradicionales de la lingüística aplicada” (Cortina Pérez, 2007a: 214). Sin embargo, es un paso imprescindible para el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la fluidez verbal. En esta perspectiva, es necesario enseñar

a los estudiantes tanto el registro culto<sup>22</sup> de la LE como las formas coloquiales, introduciendo el uso de las unidades fraseológicas en el aula.

Según las expectativas didácticas que se han ido desarrollando a lo largo de esta investigación, nos parece necesario, si queremos que nuestros alumnos puedan interactuar de una forma u otra con los nativos españoles, que los profesores introduzcan en el aula las unidades fraseológicas coloquiales. Esto hará a los estudiantes, como apunta (Muñoz, 2009:13), partícipes activos de la conversación cotidiana, otorgándoles las herramientas que les permitan acercar su competencia comunicativa a la de un hablante nativo. No se puede hablar de adquisición efectiva del léxico o dominio de una lengua sin ser capaz de adaptar su uso a una situación contextual dada, es decir, adecuar su discurso a la situación comunicativa en la que uno se encuentra.

Dado que se trata de un aspecto novedoso en la enseñanza de ELE en nuestro contexto, entendemos que el profesor deberá diseñar actividades que vayan desde un uso dirigido de las fórmulas aprendidas hasta su uso libre en las producciones de los aprendientes. En la etapa asistida, se dan a los aprendientes ejemplos concretos que aportan información semiótica y prosódica que favorece la comprensión del mensaje y enriquece el aprendizaje del léxico. El objetivo principal es ofrecer un marco contextual auténtico a las unidades léxicas utilizadas en el aula para que los alumnos puedan usarlas adecuadamente en una situación real de comunicación. Se puede evitar, de este modo, el uso de un léxico no apropiado al contexto a través de actividades graduadas que van de la práctica controlada a la práctica libre. De esta forma, conseguimos atajar uno de los principales problemas que presentan los alumnos a la hora de hablar en una LE: el miedo al fracaso y al ridículo.

Se puede lograr también este objetivo elaborando y realizando actividades que llevan a los estudiantes a participar activamente en el aula, interactuando con los compañeros, o realizando ponencias guiadas sobre temas de cualquier materia o asignatura: literatura, civilización, técnicas de expresión

---

<sup>22</sup> En los países no hispanohablantes, se suele poner énfasis sólo en el aspecto del español culto. Por eso, preferimos no hacer propuestas en este ámbito.

escrita y oral<sup>23</sup>. Al guiarlos en sus actividades, la posibilidad de equivocarse o quedarse sin palabras es muy escasa, con lo que aumentamos su autoestima, reducimos su ansiedad y los alumnos se sienten menos cohibidos, lo que les llevará, a largo plazo, a una producción libre más rica y apropiada lingüística y culturalmente.

El lugar más propicio para el desarrollo eficaz de las habilidades comunicativas en la LE es el entorno social, fuera de la sala de clase donde las situaciones comunicativas no son más que simulaciones.

Pensamos que, en situación de emersión lingüística, se aprende mejor una lengua meta, máxime el léxico, expresando opiniones sobre temas de su propia cultura o practicando la lengua meta según manda la situación social cotidiana en la que el aprendiente se encuentre involucrado. Por lo tanto, el aprendiente, que es un agente social inmerso en una comunidad en la que no se habla la nueva lengua, debe aprovechar todas las oportunidades que se le ofrecen para practicar la LE, adaptando a la situación las unidades léxicas y las reglas aprendidas, ya que no es suficiente interiorizar normas lingüísticas o listas de vocabulario para conocer una lengua. Este uso real de la lengua se hace fuera de la clase, con los compañeros de estudios o cualquier individuo que comparte los mismos objetivos con el aprendiente de dicha lengua extranjera.

Para preparar a sus alumnos en este aspecto, desde el aula, el profesor les debe hacer reflexionar con ejemplos reales donde aparezcan estas estructuras en interacción con diversos contextos para que adquieran los matices propios del español ya que, como apuntan algunos autores, los alumnos tienden a actuar siguiendo las reglas pragmáticas de su propia lengua, de ahí que en la mayoría de las ocasiones no consigan interactuar de forma natural en la cultura de la LE, produciéndose con ello malinterpretaciones.

---

<sup>23</sup> Las asignaturas mencionadas son algunas de las materias enseñadas en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan, donde realizamos la práctica para la constitución del corpus de datos. La denominación de estas materias cambian, dependiendo de cada centro educativo.

Fuera del aula, el grado de práctica de la lengua que se aprende será proporcional al grado de motivación del propio aprendiz. El mayor o menor ejercicio de uso de la lengua en situaciones reales de comunicación cotidiana con el entorno social dependerá de si el proceso de aprendizaje del estudiante está movido por una motivación instrumental, integradora, intrínseca o extrínseca. De todos modos, es tarea del docente motivar positivamente a sus estudiantes a través de las actividades que se desarrollen y, también, compartiendo con ellos sus experiencias personales, dejando ver la importancia de la lengua en la vida de un individuo.

## **II- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES TIPOLOGICAS DEL APRENDIZAJE DEL LÉXICO ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

En este apartado, pretendemos hacer unas propuestas didácticas para el tratamiento de los errores en las producciones de los aprendientes de ELE. La idea no es erradicar los errores del proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha LE, sino tratar de proponer a los actores del proceso una opción que constituya una de las numerosas herramientas para facilitar la apropiación de la lengua, y sobre todo la adquisición óptima del léxico, reduciendo de esta forma los errores.

### **1- Propuestas de actividades**

Pensamos que las teorías de aprendizaje de lenguas no serán productivas si no se las lleva a la práctica. Por eso, nos proponemos hacer una plasmación de lo teórico en actividades prácticas que se puedan desarrollar en

el aula para trabajar el léxico y, al mismo tiempo, facilitar la apropiación de la LE, concretamente, el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE.

Las actividades que planteamos a continuación han sido pensadas a partir de la realidad que hemos constatado en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan. Sin embargo, se pueden llevar a cabo en cualquier clase de ELE en la enseñanza superior o universitaria. Hemos separado dichas actividades en diferentes apartados, en función de los objetivos que pretendemos trabajar.

Para diseñar estas actividades, hemos considerado como base las situaciones reales de aprendizaje de los sujetos que participaron en esta investigación, y las dificultades que éstos encuentran en dicho proceso. Este carácter específico de la realidad de nuestros estudiantes nos ha llevado a adaptar, en la medida de lo posible, el enfoque comunicativo, y sobre todo el enfoque por tareas, a dichos contextos pero sin apartarnos de los objetivos didácticos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas y las premisas que contempla el *MCER* para un desarrollo eficiente de la competencia comunicativa.

En concreto, hemos partido de la asignatura denominada *Técnicas de expresión y comentario de textos III* para diseñar y proponer las siguientes actividades que pretenden no sólo facilitar a los aprendientes la adquisición del léxico y las expresiones o fórmulas necesarias para desarrollar su competencia comunicativa en la lengua española, sino también facilitarles la comprensión de las demás asignaturas, ayudándoles a adquirir la información necesaria a este efecto.

Además de estos contextos específicos en los que se desarrolla el proceso de aprendizaje de nuestros sujetos, hemos tenido en cuenta la gran cantidad de material didáctico que ha sido creado en los últimos años para facilitar la enseñanza/aprendizaje de ELE. Hacemos referencia a los materiales editados y que se encuentran en las bibliotecas, y también, a los materiales o actividades que se difunden en Internet a través de páginas creadas por asociaciones, entidades o profesionales del área de enseñanza/aprendizaje de



ELE. Pero estos materiales, en muchos casos, necesitan una adaptación a la hora de utilizarlos en un contexto determinado porque cada grupo de aprendientes tiene sus especificidades. En este sentido, hemos hecho unas propuestas reales, según las situaciones concretas en las que aprenden nuestros sujetos.

No obstante, las actividades están diseñadas de modo que se pueda adaptarlas a otros niveles inferiores en cualquier centro de enseñanza superior de ELE, variando el grado de dificultad y orientándolas según las demás asignaturas de los aprendientes determinados.

## **2- Objetivos de las actividades**

El objetivo general de estas actividades es facilitar a los estudiantes de este centro universitario el desarrollo de su competencia comunicativa en ELE y, por consiguiente, la adquisición de dicha lengua.

Uno de los objetivos específicos es poner en mano de los estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Cocody-Abidjan una herramienta que les permita minimizar los problemas que encuentran en su proceso de aprendizaje, facilitándoles la adquisición y el uso adecuado de las palabras y expresiones según los contextos en los que las emplean. Otro objetivo importante es permitir a los estudiantes preparar las demás asignaturas a través de las actividades que desarrollan durante las clases de *Técnicas de expresión y comentario de textos III*.

A través de la realización de estas tareas, pretendemos enriquecer el caudal léxico de cada alumno a través de su participación en el aula. Le permitirán expresarse en la LE, dando su opinión sobre diversos temas y construyendo nuevas estructuras. A nivel del conjunto de los estudiantes en el aula, la dinámica de interacción que crea el desarrollo de las actividades favorece el uso frecuente de las nuevas palabras y expresiones que aprende. De este modo, se consigue facilitar la memorización de estos nuevos elementos de la lengua. Además de lo puramente léxico, dado que las actividades cuentan

con varios niveles de la lengua (gramaticales, culturales, literarios, etc.), se consigue un desarrollo de las destrezas comunicativas y un dinámico proceso de aprendizaje en el que el propio estudiante se ve involucrado.

### **3- Actividades relacionadas con el currículo de la asignatura “Técnicas de expresión y comentario de textos”**

#### **3.1- Actividades para las técnicas de expresión**

##### **3.1.1- Motivación**

La tarea que presentamos a continuación está relacionada con el currículo de la asignatura titulada “Técnicas de expresión y comentario de texto”. Estas actividades permitirán a los estudiantes reforzar sus conocimientos lingüísticos y profundizar en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas que subyacen al aprendizaje de lenguas. Por otra parte, fomenta el trabajo en equipo en un ambiente relajado, la dinámica interactiva en el aula, y facilita, por ende, el proceso de aprendizaje.

##### **3.1.2- Objetivos**

Se pretende cumplir con los objetivos curriculares de la asignatura arriba mencionada y que consiste en facilitar a los estudiantes la apropiación de la lengua meta a través del desarrollo de una serie de actividades. A partir de la realización de estas actividades, desde el punto de vista lingüístico, se quiere dotar a los estudiantes de un léxico variado y contextualizado, que pueden usar en un registro lingüístico coloquial y en una serie de estructuras de construcción propia a partir de los elementos aprendidos (frases hechas, refranes, adjetivos para la descripción, palabras polisémicas, distintas variedades del español según la situación geográfica, etc.). Los alumnos aprenderán también a dar opiniones sobre un tema determinado, produciendo de este modo textos argumentativos.

### **3.1.3- Temporalización**

El proyecto se realiza en cuatro sesiones de dos horas cada una y una sesión de una hora, todas, de trabajo en clase. Pero la duración exacta dependerá de las dificultades que encuentren los estudiantes y que constituyan la realidad del aula.

### **3.1.4- Tarea final**

La tarea final consiste en producir un texto escrito que recoge todos los aspectos lingüísticos y comunicativos que se estudiarán en las tareas intermedias. El estudiante tiene la posibilidad de elaborar su texto sobre un tema sociocultural de su elección, que se relaciona o bien con la cultura española, o bien con la de su país de origen.

Sin embargo, el texto tiene que ser un texto argumentativo que expresa claramente las opiniones de su productor. Éste debe respetar las diferentes fases de un texto argumentativo, usar un vocabulario variado, refranes, frases hechas o expresiones idiomáticas dentro de las normas de la lengua española.

La elaboración del texto se hace fuera de las horas de clase. Una vez acabado, el estudiante entregará su trabajo al profesor y, luego, lo presentará ante sus compañeros de clase. La presentación empieza una semana después de la última sesión de las tareas intermedias, en el orden que establezca el profesor juntamente con los propios estudiantes.

Esta tarea constituirá para el profesor una fuente de información sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos, es decir, el léxico que han adquirido y el que no han adquirido, los aspectos lingüísticos y comunicativos que dominan y los que no dominan, lo que le permitirá centrar las futuras actividades sobre las necesidades reales de sus alumnos.

### 3.1.5- Tareas intermedias

#### 3.1.5.1- En boca de todos

Se trata de una actividad elaborada para ampliar el vocabulario de los aprendientes a partir de la producción de un texto argumentativo, ordenando las ideas y los argumentos por el uso de los conectores lógicos.

La actividad parte de un texto que presenta de manera clara las diferentes etapas que componen un texto argumentativo y conectores lógicos que enlazan las ideas para formar un texto coherente.

**FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** dar su opinión, produciendo un texto argumentativo coherente.

**Temporalización:** dos sesiones de dos horas cada una.

**Tipo de agrupación:** por parejas o grupos de cuatro alumnos

**Material necesario:** bolígrafos y folios.

**Objetivos:**

- Conocer la cultura española
- Ampliar el vocabulario y las estructuras que subyacen en la producción de un texto argumentativo.
- Aprender o reforzar las técnicas de producción de un texto argumentativo.
- Expresar opiniones sobre un tema social determinado.
- Aprender a ordenar sus ideas y argumentos de manera coherente.
- Relacionar expresiones coloquiales con su significado; elegir el adecuado.
- Estrategias de aprendizaje: aprender a aprender.

**Contenido léxico:**

- Conectores lógicos para dar coherencia a un texto.
- Agrupación de los conectores: comparación, consecuencias, causas.
- Expresiones para expresar causas y consecuencias.
- Adquisición del léxico coloquial a partir de unidades fraseológicas (frases hechas, refranes, expresiones idiomáticas, etc.).

**Contenidos gramaticales.** Uso del verbo en el tiempo y modo correspondiente según la frase.

### Realización:

La actividad empieza por la lectura de un texto argumentativo en el que aparecen conectores lógicos o expresiones que dan una coherencia a las ideas del texto. Cada idea está expresada en un párrafo, bien separada de la anterior y de la siguiente.

Cada párrafo corresponde a una fase del texto argumentativo y empieza, en general, por un conector lógico. La idea es permitir al estudiante ver claramente las diferentes etapas del texto, el orden de los argumentos y cómo se relacionan entre sí.

El profesor puede leer el texto o pedir a dos o tres estudiante que lo lean uno tras otro. El objetivo de esta relectura es facilitar a los alumnos la comprensión del texto.

### Primer texto de apoyo: Las revistas del corazón

Me gustaría hacer una defensa de las revistas del corazón, aunque sea para darlas a conocer y entenderlas.

En lo que a mí concierne, confieso que, aunque me cansan, intento leerlas y con frecuencia me he metido en ellas. Considero que son uno de esos elementos útiles en nuestra vida de ocio.

Para empezar, en este país, la mayoría de la gente no lee nada, o lee revistas del corazón. Algunos pensarán que en este caso es mejor no leer nada, al menos los que leen revistas del corazón acabarán leyendo otra cosa, ellos o sus hijos.

Por otro lado, para muchas personas, esto de leer “historias



de famosos” es una especie de ventana abierta al mundo. Será un mundo irreal y estúpido, sin duda, pero mucho más irreal es el que uno puede crearse a solas con su propia miseria o incomunicación.

Se puede añadir que estas revistas acostumbran a muchas personas puritanas a ver como normales algunas conductas que consideran desviadas. Si las toleran en los famosos, después lo harán en el vecino.

En conclusión, lo que siento es la imagen que dan estas revistas de ser “femeninas”, cuando deberían llegar a muchos hombres. Y deberían escribir en ellas los buenos escritores. Y los estudiantes de periodismo deberían analizarlas muy bien, y hacer otras nuevas.

Y yo termino ya deseando que alguna vez se vendan tantos ejemplares de periódicos como hoy se tiran de las revistas del corazón.

*Texto adaptado de Amando de Miguel en La expresión escrita, Ed. Teide*

### **Actividades de comprensión y comentario del texto**

Tras las lecturas del texto, el profesor hace preguntas a los estudiantes para orientarles en su labor de comprensión y de comentario. Les organiza en pequeños grupos para contestar a las preguntas; de preferencia, apuntan la respuesta y, luego, designan a un representante del grupo para leerla. El profesor da las preguntas una tras otra y los estudiantes preparan cada respuesta en cinco minutos.

El objetivo de esta técnica consiste en dinamizar la interacción en el aula, permitiendo de este modo que los más tímidos superen su timidez y que participen en la realización de la actividad. Esta dinámica reduce considerablemente el estrés y la ansiedad.

Algunas de las preguntas pueden ser las siguientes:

- En unas palabras, da la idea general del texto.
- ¿Por qué dice el autor que leer las revistas del corazón hace a las personas tolerantes?
- ¿Expresa el autor en alguna ocasión su opinión personal sin intención de demostrarla mediante argumentos?

- Inventa algunos argumentos en contra de esta clase de revistas.
- ¿Existen revistas del corazón en tu país? Descríbelas si existen.
- ¿Cuántas partes distingues en el texto? Mencionalas.

La última pregunta hace referencia a las diferentes fases de un texto argumentativo, y que el estudiante debe identificar en el texto. Son: la introducción, la enumeración de los argumentos, la transición y resumen, la conclusión y la ampliación de la conclusión.

### **Para trabajar el vocabulario:**

Los sinónimos: se trata de que los estudiantes identifiquen en el texto los sinónimos de algunas expresiones que les da el profesor. También, éste puede dar a sus alumnos unas expresiones relacionadas con el contexto de la actividad para que busquen en el texto los sinónimos correspondientes. El profesor recuerda a los estudiantes lo que es un conector lógico, antes de hacer este ejercicio.

Los ejercicios pueden ser como los siguientes:

- Encuentra en el texto palabras o expresiones que son sinónimos de las siguientes: *por lo que a mí respecta; equivocación; austeras; inflexibles; publican; tiempo libre.*
- Busca cuatro conectores de este texto y sustitúyelos por otros del mismo tipo.

### **Agrupación de los conectores**

Este apartado no se centra en el aspecto gramatical de los conectores sino en el semántico. Dichos conectores pueden ser adjetivos, adverbios o locuciones adverbiales que permiten expresar una opinión y dar coherencia a los argumentos. El profesor pide a los estudiantes clasificar los conectores siguientes:

*Concluyendo, por ello, hasta el punto de que, se parece a, es incomparable, pues, como consecuencia, resulta evidente que, es evidente que, por (lo) tanto, es lo mismo que, por eso (es por lo que), no hay comparación posible entre/con, de ahí que, es preferible... que, a diferencia de, no tiene nada que ver con, de ahí la importancia, más vale... que, tanto es así que, mucho más/menos... que, tanto... como, así pues, luego, (y) en consecuencia, eso demuestra..., de aquí sacamos, de ahí el interés, puesto que, dado que, etc.*

**Contenido gramatical:** se trata de enseñar a los estudiantes a usar el verbo en el tiempo y modo correspondiente, según la frase y el conector que se usa. Por ejemplo:

- Por lo que a mí respecta, no (*creer*)... que leer las revistas del corazón (*ser*) la mejor opción para abrirse al mundo. Además, (*ser*) revistas en las que (*escribir*) pocos profesionales de la prensa.

### **Segundo texto de apoyo: Las corridas de toros: ni arte ni cultura...**

Muchos definen las corridas de toros como la fiesta nacional española, como un legado cultural único y milenario que forma parte de nuestra sociedad y de nuestra esencia. Sin embargo, para mí, es un vestigio anacrónico de una sociedad bárbara. Con razón, algunas Comunidades Autónomas, si todavía no lo han hecho, plantean prohibir este “deporte horrible”.

Después del País Vasco, las corridas de toros en Cataluña parece que están llegando a su fin inducido, vía Parlament, o natural, por falta de afición. Considero que la enorme riqueza de la cultura española permite renunciar a este sector marginal de la misma que son los toros.

Es cierto que el toro bravo es tratado a cuerpo de rey hasta el instante mismo de su muerte, pero el animal sufre horriblemente durante la corrida y el castigo que se le infiere en ella es brutal. En efecto, el toro tiene una hermosa cornamenta con la que puede herir o matar al torero, pero en realidad es una lucha desigual, donde la inteligencia del torero le sitúa en una clara posición de superioridad, por no hablar del “afeitado de los toros” (cortar o limar la punta de los cuernos al toro para que su lidia resulte menos peligrosa).



En cualquier caso es una fiesta



violenta que suscita las más bajas pasiones en el que la presencia. Aunque no puede decir ni pío durante su lidia, no estoy de acuerdo en que el toro no sufra; tampoco comparto que prefiera morir dignamente defendiéndose en la arena antes que ser sacrificado en un matadero, puesto que una corrida no deja de ser más que una tortura.



En definitiva, el supuesto “arte” de la tauromaquia ha sido desde siempre un símbolo de crueldad de los españoles para con los animales, una “fiesta” que nos aleja de las otras costumbres europeas y hace a los españoles objeto de rechazo dentro del contexto cultural europeo.

*Texto adaptado de la página:  
<http://www.fotolog.com/laraqui17/44027351>*

### **Actividades de comprensión y comentario del texto**

En este apartado, la actividad se puede realizar simultáneamente oralmente y por escrito, o alternando los dos modos. Tras la lectura del texto, el estudiante puede contestar oralmente a las preguntas. También, puede apuntar sus respuestas y, luego, darlas oralmente.

El profesor hace preguntas como las siguientes:

- En tus propias palabras, cuéntenos de qué trata el texto.
- ¿Qué es una corrida de toros?
- ¿Hay unanimidad en torno a las corridas de toros en España?
- ¿Cómo califica el autor a los españoles acerca de su comportamiento para con los animales? ¿Cuál es la consecuencia de este comportamiento?
- Lee de nuevo el texto y separa los argumentos a favor y los argumentos en contra que hay intercalados a lo largo del texto.

- Si tuvieras poder de decisión, ¿prohibirías las corridas de toros o las mantendrías? ¿Por qué?
- ¿Conoces otras costumbres en la cultura española? ¿Cuáles son?
- Compara esas costumbres con las de tu país poniendo de relieve las similitudes y las diferencias, o si suscitan polémicas en tu Comunidad Autónoma<sup>24</sup>.

Para concluir esta sesión de clase, el profesor pide a los estudiantes que busquen por Internet otras costumbres españolas, conocidas como “los tópicos de España”. Cada estudiante presentará sus resultados en la sesión siguiente y, luego, se realizan las actividades léxicas.

### **Actividades léxicas**

Esta actividad permite a los estudiantes descubrir expresiones, refranes y/o frases hechas y aprender a usarlas en el contexto adecuado. El punto de partida consiste en localizar un refrán, una expresión o frase hecha en el texto y, luego, buscar su significado.

El texto contiene un par de expresiones (*tratado a cuerpo de rey; no decir ni pío*), y se pide a los estudiantes que intenten dar su significado a partir del contexto.

### **Hablar o no hablar**

En este apartado, se intenta encontrar en el texto la expresión que se relaciona con el verbo “hablar”. Después, el profesor ofrece a los alumnos una ficha de trabajo que recoge varias expresiones formadas a partir del verbo “hablar” o de su significado. En esta ficha, deben relacionar cada expresión con sus significados.

---

<sup>24</sup> Costa de Marfil cuenta con 19 Comunidades Autónomas llamadas “Consejos Generales” administrados por un Gobierno local que, a su vez, da cuenta al Gobierno Central.

Se realiza una primera aproximación en clase. En parejas, los alumnos intentan desarrollar esta actividad durante el tiempo que determina el profesor. Lo hacen en parejas para mantener la dinámica en el aula a través de la interacción entre los componentes de estos pequeños grupos. El contenido de la ficha de trabajo es el siguiente:

*a) Relaciona las expresiones de la columna A con sus posibles significados en la columna B. entre paréntesis, aparece el número de frases que pueden relacionarse con esa definición.*

<b>A</b>	<b>B</b>
<p><b>HABLAR</b></p> <p>a) Hablar en cristiano</p> <p>b) Hablar largo y tendido</p> <p>c) Irse de la lengua</p> <p>d) No tener pelos en la lengua</p> <p>e) Hablar en plata</p> <p>f) Lo digo con el corazón en la mano</p> <p>g) Hablar por los codos</p> <p>h) Tener algo en la punta de la lengua</p> <p>i) Tener mucha labia</p> <p>j) Tener un pico de oro</p> <p>k) Tirar de la lengua</p> <p><b>NO HABLAR</b></p> <p>l) No decir esta boca es mía</p> <p>m) No decir ni mu / ni pío</p> <p>n) No soltar prenda</p> <p>o) ¡Punto en boca!</p>	<p>1) Hablar muy bien</p> <p>2) Hablar con toda sinceridad</p> <p>3) Hablar de forma comprensible (2)</p> <p>4) Sonsacar algo a alguien o hacerle hablar</p> <p>5) Decir las cosas con claridad y llanamente</p> <p>6) Revelar algo que debería estar oculto</p> <p>7) Tratar un tema extensamente</p> <p>8) No hablar (2)</p> <p>9) Hablar mucho</p> <p>10) Tener mucha facilidad de palabra</p> <p>11) No revelar algo secreto</p> <p>12) Haber olvidado una palabra y estar a punto de recordarla</p> <p>13) Se utiliza para mandar callar a alguien</p> <p>14) Hablar muy bien</p>

b) *Usa la expresión correcta entre paréntesis en cada contexto*

✓ Mónica no quería decirnos por qué se ha separado de su marido. Pero la hemos..... y nos ha confesado que él tenía una amante.

*[a) Hablado por los codos, b) tirado de la lengua, c) irse de la lengua]*

✓ Conmigo, no uses palabras inglesas: que si **marketing, holding, hall...**, porque no las entiendo. Más vale que me.....

*[a) Hables en cristiano; b) tires de la lengua; c) hables con el corazón en la mano]*

✓ Todas las revistas del corazón van detrás de ese actor tan popular. Quieren saber si por fin se casa o no. Se lo han preguntado un montón de veces pero él.....

*[a) Tiene un pico de oro; b) se va de la lengua; c) no suelta prenda]*

✓ ¿Cómo se llamaba la chica que conocí el verano pasado en la costa? Su nombre empezaba por E. me da rabia no recordarme, porque.....

*[a) Lo digo con el corazón en la mano; b) hablo largo y tendido; c) lo tengo en la punta de la lengua].*

Una vez agotado el tiempo impartido para preparar la actividad, las parejas comparan sus respuestas con las de sus compañeros. Durante este intercambio, el profesor desempeña el papel de facilitador y el de corrector, si hace falta.

Para concluir esta secuencia y preparar la sesión siguiente, el profesor manda a los estudiantes buscar frases hechas y expresiones figuradas de comparación, bien con la ayuda de un diccionario monolingüe o bien usando el buscador Google.

En la siguiente sesión de clase, se procede a la puesta en común de las expresiones y el significado atribuido. El profesor puede pedir a los estudiantes que construyan unas frases que contengan esas expresiones que han

encontrado. Todos los ejemplos se construyen con los verbos SER y ESTAR según el contexto.

### **Frases hechas y expresiones figuradas de comparación**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, esta sesión de clase empieza con la puesta en común de las expresiones que los estudiantes han encontrado a través de sus búsquedas.

Después de la corrección de sus resultados, el profesor entrega a los alumnos una ficha de trabajo que contiene frases hechas y expresiones figuradas de comparación, que presentamos a continuación.

#### **❖ Frases hechas y expresiones figuradas de igualdad**

*Relaciona las expresiones de igualdad (columna A) con sus significados respectivos (columna B).*

**A**

- a) Andar como Pedro por su casa
- b) Estar como un tren
- c) Estar como sardinas en lata
- d) Estar como un roble
- e) Estar como una moto
- f) Estar tan claro como el agua
- g) Funcionar como un reloj
- h) Hacer algo como quien no quiere la cosa
- i) Llevarse como el perro y el gato
- j) Moverse como pez en el agua
- k) Ponerse como una sopa

**B**

- 1-Estar muy acelerado anímicamente
- 2-Ser muy atractivo físicamente una persona
- 3-Ser (algo) muy grande
- 4-Llevarse mal dos personas
- 5-Mojarse mucho
- 6-Se dice de una persona o cosa bien recibida porque se espera y se desea mucho
- 7-Comportarse en un sitio como en su propia casa
- 8-Ser (alguien o algo) como debe ser
- 9-Estar alguien muy fuerte
- 10- Ser (algo) muy evidente y manifiesto

l) Ser como Dios manda m) Ser tan alto como la copa de un pino n) Venir como agua de mayo	11- Hacer algo muy bien, con exactitud y precisión 12- Estar muy apretados 13- Hacer algo con mucha facilidad 14- Desenvolverse en un sitio sin problemas 15- Ser (alguien) muy alto
---	--

❖ **Frases hechas y expresiones figuradas de superioridad**

Entre las expresiones de superioridad (columna A), aparecen cuatro nombres propios que corresponden a personajes históricos. Relaciona cada una con las siguientes reseñas bibliográficas (columna B).

<b>A</b>	<b>B</b>
1- Estar más sordo que una tapia 2- Ponerse más contento que unas castañuelas / unas pascuas 3- Ser (algo) más largo que un día sin pan 4- Ser más bonito que un San Luis 5- Ser más bruto que un arado 6- Ser más falso que Judas 7- Ser más feo que Picio 8- Ser más listo que el hambre 9- Ser más malo que un demonio 10- Ser más pesado que el plomo / que una vaca en brazos 11- Ser (alguien o algo) más viejo que Matusalén	1- Desdichado zapatero granadino que vivió en la primera mitad del siglo XIX. Fue condenado a muerte injustamente y, aunque el indulto llegó a tiempo, el susto y el sufrimiento hicieron que perdiera el cabello y se le llenara la cara de granos. 2- Fue uno de los doce apóstoles de Jesucristo, y quien le traicionó por treinta monedas de plata. Llevó a sus captores al Huerto de los Olivos y lo delató dándole un beso. 3- Personaje bíblico que, según el Génesis, vivió novecientos setenta y nueve años. Hay que tener en cuenta, lógicamente, que los años no se contaban en aquel entonces como en la actualidad. 4- Rey de Francia que fue posteriormente canonizado. La referencia a la belleza sería, en un principio, de tipo moral.

### 3.1.5.2- Todos somos frutos de la misma estrella

Por esta actividad, pretendemos hacer hincapié en el aspecto de la multiculturalidad que subyace a la diversidad de las culturas. A través de esta actividad, se refuerzan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de la diversidad cultural y se hace el fomento de la interculturalidad, sensibilizándoles a la tolerancia y a la aceptación del otro.

El contenido léxico que se da a tal actividad reflejará también la unidad en la diversidad a través de trabajos con palabras polisémicas, sinónimos y antónimos. Se incluyen también en esta actividad ejercicios que ponen de relieve las diferencias generales existentes entre el español de España y el de Hispanoamérica, fruto de la riqueza geográfica y cultural de esta lengua.

#### FICHA RESUMEN:

**Objetivo específico:** ampliar el léxico contextualizado.

**Temporalización:** dos sesiones de dos horas cada una.

**Tipo de agrupación:** por pareja o grupos de cuatro alumnos

**Material necesario:** ordenadores, internet, diccionario monolingüe, folios, bolígrafos.

#### **Objetivo:**

- Ampliar el vocabulario y las estructuras en el campo semántico de la pluriculturalidad y la interculturalidad.
- Expresar una gama amplia de valores humanos y sociales.
- Fomentar respeto y la tolerancia hacia el otro.
- Leer el texto y relacionar información y dar su opinión.

#### **Contenidos léxicos**

- Adjetivos para describir tipos de gentes y comportamientos.
- Adjetivos que expresan valores humanos.
- Encontrar sinónimos y antónimos de adjetivos y sustantivos.

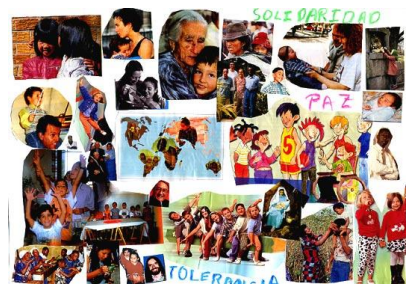
- Encontrar derivados de una palabra y usarlos en estructuras de construcción propia.

### Contenidos gramaticales:

- El pretérito indefinido y su valor en la narración.
- El estilo indirecto y los cambios que conlleva.

### Texto de apoyo: Todos somos diferentes y somos iguales.

La gente es buena. En una cafetería, observé a una camarera que pidió a unos clientes que se retiraran de la barra para pasar una gamuza; ellos lo hicieron rápidamente, incomodándose y cogiendo sus vasos y pertenencias para facilitarle el trabajo. En la calle, cuando alguien le pregunta a un transeúnte una dirección para dirigirse a un lugar concreto, la persona abordada responde con prontitud y amablemente, casi agradecido de serle útil.



Entonces... ¿dónde está el problema? ¿Por qué fallamos en nuestras relaciones? ¿Por qué –si somos seres puros con buenos sentimientos, que culminan en buenas acciones– peleas y guerras en el mundo?

Creo que gran parte del caos proviene del egoísmo, la ambición, la soberbia, la intolerancia, el orgullo, el etnocentrismo y el egocentrismo. Son actitudes que denotan la necesidad del ser humano de quedar sobre el otro, para suplir, así, las propias carencias, cubriéndolas con una falsa superioridad. Y ello guarda una estrecha relación con la comparación con nuestros semejantes, no sino también en lo los sentimientos, las pensamientos. Deseamos si ésta fuera única.



permanente que establecemos sólo en aspectos materiales, relacionado con las emociones, percepciones y los tener la razón, la verdad, como Queremos imponer nuestro criterio y demostrarlo avasallando a los demás, ya sea en una simple conversación o en un sistema jerarquizado de distinto carácter.

Todo esto no les sucede a quienes se han enfrentado a sus miedos y han conectado consigo mismos, porque así pueden conectar con los demás; viven conscientemente la mayor parte de su tiempo, y disfrutan de sus relaciones. Se han desprendido del apego a tener la razón y surge su verdadera dimensión humana. Y, cuando retroceden, aprenden de las experiencias. Tratan a todos por igual y reciben lo mismo de ellos, porque, desde esta actitud, nadie se siente en un campo de batalla. No creo en buenos y malos, sino en personas sanas emocionalmente, y otras llenas de inseguridades y prejuicios, cuya energía mal canalizada les conduce a ser crueles.



canalizada les conduce a ser crueles.



Somos uno; formamos parte del mismo universo, enlazado de tal forma que nadie queda fuera, porque procedemos del mismo polvo de las estrellas. Hemos metabolizado el ambiente en el que hemos vivido, tenemos una herencia genética y determinadas características y actitudes diferenciadoras, que nos otorgan nuestro carácter genuino, pero, en lo más íntimo, todos poseemos un fondo blanco y luminoso, cuyo redescubrimiento da un gran sentido a nuestra vida.

Texto adaptado de **Concha Barbero de Dompablo (2007)**, *Palabras para el Bienestar*, Ediciones Obelisco)

### **Actividad de comprensión del texto**

La actividad se realiza o bien oralmente, o bien por escrito. Tras la lectura del texto, el estudiante subraya las ideas clave del texto, lo que le permitirá contestar a las preguntas. También, puede apuntar sus respuestas y, luego, darlas oralmente, según el orden que establece el profesor. Esta actividad se puede realizar individualmente u organizando la clase en parejas. Las preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿De qué tipo de texto se trata?
- ¿Cuáles son las ideas clave del texto?
- ¿Cómo la autora organiza sus ideas?
- Lee otra vez el texto, observa la descripción que hace la autora de los distintos comportamientos de la gente y compáralos con las reacciones de la gente de tu país. ¿Son iguales o diferentes?
- Comentando las imágenes del texto, resalta el mensaje que quiere vehicular Concha Barbero.
- ¿Cuál es tu propia opinión sobre las relaciones humanas?

### **Actividades léxicas:**

En esta actividad, el profesor dará a los estudiantes dos listas de palabras sacadas del texto. Se tratará de dar los sinónimos de las palabras de la primera lista y los antónimos de las de la segunda. Luego, tendrán que usar algunas de estas palabras en estructuras propias. Pueden usar un diccionario si lo desean.

El último ejercicio de este apartado consistirá en encontrar los derivados de cada palabra de las dos listas y hacer una clasificación según los campos semánticos. Pero, previamente, el profesor tendrá que aclarar el concepto de campo semántico.

**a) Primera lista: da los sinónimos de las palabras siguientes.**

Incomodarse, pertenencias, agradecido, semejante, relación, disfrutar, apego, herencia.

**b) Segunda lista:**

b1) Da los antónimos de las palabras siguientes:

Amablemente, fallar, guerra, caos, egoísmo, ambición, soberbia, orgullo, etnocentrismo, egocentrismo, intolerancia, superioridad, prejuicio, cruel.

b2) Tras encontrar los antónimos de las palabras de esta lista, identifica las palabras que expresan valores de la vida social humana. Úsalas en estructuras propias.

**c) Las palabras y sus derivados:**

Utiliza las dos listas y da un mínimo de dos derivados de cada palabra. Luego, clasifica todas las palabras según sus campos semánticos.

**Actividades gramaticales**

El objetivo principal de esta actividad es ayudar a los estudiantes a usar el vocabulario aprendido en estructuras, respetando las normas de la lengua. Específicamente, se pretende aclarar a los estudiantes el valor y el uso del pretérito indefinido y del estilo indirecto. El profesor dará esta aclaración antes de la realización de la actividad.

- Pon en el estilo indirecto, con el verbo introductor en pretérito indefinido, el tercer párrafo del texto.

- Compara el texto que obtienes con el original e indica las diferencias entre ellos<sup>25</sup>.

### 3.1.5.3- Todos somos iguales y somos diferentes

Por esta actividad, queremos hacer entender a los estudiantes que una misma palabra o palabras de la misma familia pueden tener significados diferentes según el contexto en el que se usa o pasando de un continente a otro, e incluso de un país a otro. El objetivo específico es trabajar palabras polisémicas y llevar a los estudiantes a familiarizarse con las diferencias generales existentes entre el español de España y el de Hispanoamérica.

**FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** ampliar el léxico contextualizado.

**Temporalización:** dos sesiones de una hora cada una.

**Tipo de agrupación:** por pareja o grupos de cuatro alumnos.

**Material necesario:** ordenadores, internet, diccionario monolingüe, folios, bolígrafos.

#### **Objetivos:**

Son esencialmente léxicos:

- Ampliar el caudal léxico con palabras polisémicas y su uso según el contexto.
- Paliar en lo posible la escasez de claridad y autenticidad en los ejemplos de las entradas de los diccionarios.

---

<sup>25</sup> Estilo indirecto: en el discurso indirecto, se transmiten las ideas manifestadas por un hablante en un discurso directo. Todo eso tiene una consecuencia directa, que es la modificación de tiempos, modos, adverbios, pronombres, etc. Los verbos introductores (decir, exclamar, manifestar, afirmar, pedir, preguntar, etc.) introducen las declaraciones o los hechos que se relatan. Estos verbos van seguidos de la conjunción **que** (Carvajal Manso y Gómez Carbonero (2006), *Un sitio para todos*, Centro Virtual Cervantes, [http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?ActividadesPage=6&Actividad\\_id=73](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=6&Actividad_id=73), p.7).

- Familiarizar a los estudiantes con las diferencias generales existentes entre el español de España y el de Hispanoamérica.

- Expresar opiniones usando una gama amplia de palabras en el contexto adecuado.

### **Realización:**

Esta actividad cuenta con dos grandes partes: la primera pretende trabajar sobre los términos polisémicos, que presentan distintas acepciones según el contexto. La segunda parte lleva a los estudiantes a familiarizarse con las diferencias que existen entre el español de España y el español de Hispanoamérica.

### **A- Palabras polisémicas**

La actividad consiste en dar a los alumnos dos fragmentos de textos en cada uno de los cuales aparecen dos palabras con un sentido totalmente diferente, según el contexto.

Luego, se pide a los estudiantes que busquen el significado de cada una de esas palabras en el contexto en el que ha sido utilizada. Los dos fragmentos de textos son los siguientes.

#### **Texto 1: una cuestión de crédito**

Lo que menos conviene ahora al Hércules es distraerse con la Copa. No llega en buen momento para el equipo del Boquerón el partido contra el Málaga. Pero no queda otra y la eliminatoria de esta noche se ha convertido una cuestión de crédito. Está obligado a salir con el billete para los octavos de La Rosaleda. Más que nunca y con la visita de la Real Sociedad a la vuelta de la esquina, el conjunto alicantino necesita un resultado que eleve su autoestima después de cinco jornadas consecutivas sin ganar en Liga que le han dejado al borde del precipicio.

<http://herculescf.lasprovincias.es/noticias/2010-11-11/cuestion-credito-20101111.html>

## Texto 2: Servicio de caja ordinario

Es el servicio de caja que ofrece el Banco de España a aquellas entidades de crédito que se han adherido a las “cláusulas generales” publicadas el 23 de noviembre de 2006 en el Boletín Oficial del Estado. Esta adhesión compromete a las entidades a remitir al Banco de España información estadística relativa al tratamiento y a la expedición de billetes, y a realizar determinados controles sobre la legitimidad y estado de uso de los billetes que ponen en circulación, bien sea en su nombre o por medio de terceros; asimismo les supone una serie de ventajas en el servicio de caja ordinario que les presta el Banco de España.

Banco de España,  
[http://www.bde.es/webbde/es/billemoneservicio\\_caja.html](http://www.bde.es/webbde/es/billemoneservicio_caja.html)

Los estudiantes, en parejas, identificarán las palabras que se repiten en estos dos fragmentos de textos. Una vez localizadas las palabras, el profesor les pide dar el significado que adquiere cada una en el texto que aparece. Después de cinco minutos, se procede a la puesta en común de las definiciones. Luego, el profesor pide a los estudiantes buscar las definiciones de dichas palabras en el diccionario.

A partir de estos ejemplos, el profesor selecciona un área de vocabulario relacionado con las clases y para el que considera que sus alumnos necesitan más práctica. El profesor selecciona los términos que presentan distintas acepciones al cambiar de contexto. Escribe las palabras en la pizarra y asigna a cada pareja tres palabras.

El profesor explica a los estudiantes que deberán buscar en internet las distintas acepciones de dichas palabras, utilizando los siguientes buscadores:

- <http://www.altavista.com>
- <http://www.metacrawler.com>
- <http://www.google.es>

Pueden utilizar también otros buscadores de su elección.

En un primer tiempo, escriben en el buscador, una tras otra, las palabras que les ha asignado el profesor. Tras activar la búsqueda, aparecen varias direcciones de textos que contienen la palabra en cuestión. Se les recomienda leer dos textos y apuntar las acepciones que tiene cada palabra en los distintos

textos. A continuación, entran en el diccionario virtual <http://www.elmundo.es/diccionarios> para buscar la definición de cada palabra. Comparan todas estas acepciones con los distintos significados que les ofrece el diccionario monolingüe con el que estén trabajando.

Una vez reunidos todos estos elementos, cada pareja debe construir una frase con cada significado que han encontrado en cada caso. Luego, realizan una sesión de intercambio en la que leen oralmente sus frases y explican el significado que adquiere la palabra en el contexto. De ahí, se puede crear un documento con las informaciones que han aportado los alumnos y que les puede servir para un posterior uso con objeto de repasar el léxico aprendido.

## **B- Diferencias generales entre el español de España y el español de Hispanoamérica**

Huelga recordar que el objetivo de esta actividad es ayudar a los alumnos a familiarizarse con las variantes que existen entre el español de España y el español de Hispanoamérica. Para su desarrollo, es necesario basarse en un material auténtico en el que se notan claramente las diferencias, dado que no resulta fácil para los estudiantes de ELE que no están en situación de inmersión lingüística hacer esa distinción. Uno de los materiales más usados, es el texto de *Rinconete*<sup>26</sup> titulado “Falsos gemelos”. Y para trabajar la comprensión auditiva en esta perspectiva, utilizaremos unas grabaciones.

### **Texto: “Falsos gemelos”**

Cuando un hispanoamericano regresa a su tierra después de pasar un tiempo en España, una de las primeras inquietudes de sus amigos tienen que ver con la lengua: «¿Te entendían bien?»... «¿Entendías todo?»... Yo suelo advertir a mis compatriotas de continente que todos —españoles e hispanoamericanos— hablamos un idioma que se parece al español y que nos entendemos sin mayores problemas. Pero que, al mismo tiempo, es indudable que existen algunas diferencias entre el español peninsular y el de América.

---

<sup>26</sup> Centro Virtual Cervantes,

[http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/antiores/septiembre\\_99/13091999\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/septiembre_99/13091999_01.htm)

Hay, por supuesto, palabras que se usan en América y que resultan desconocidas en España, y viceversa. Pero las disparidades más tramposas son aquellas que existen entre palabras parecidas que, en la ida o en la vuelta, perdieron o ganaron una o varias letras, incluso un acento. Podría parecer sin importancia diferencia tan chica, pero en el momento de buscar un término en un diccionario de computador, una letra es un mundo. La siguiente es una lista incompleta de estos falsos gemelos:

*Aporte* (Amér.) y *aportación* (Esp.)  
*Competencia* (Amér.) y *competición* (Esp.)  
*En hombros* (Amér.) y *a hombros* (Esp.)  
*Rumania* (Amér.) y *Rumanía* (Esp.)  
*Rumorar* (Amér.) y *rumorear* (Esp.)  
*Sahara* (Amér.) y *Sáhara* (Esp.)  
*Sismo* (Amér.) y *seísmo* (Esp.)  
*Vocero* (Amér.) y *portavoz* (Esp.)  
*Vuelta ciclística* (Amér.) y *vuelta ciclista* (Esp.)

Entre todas ellas, dos me llaman especialmente la atención. La primera es el sustantivo *ciclista* ('persona que practica el ciclismo'), que se confunde en España con el adjetivo *ciclístico* ('lo referente al ciclismo'). No pasa en otros casos. Ni siquiera en el mundo del periodismo deportivo, tan desentendido del culto al idioma: nadie dice *el mundo futbolista*, ni *torneo tenista*. Tampoco se confundiría al *rentista* con los *arbitrios rentísticos* que lo sostienen. Pero el error se coló hace años, se extendió como plaga y ahora no hay español que diferencie entre *ciclista* y *ciclístico*. El segundo par de falsos gemelos inquietantes es el de *Rumanía* con acento agudo (en España) o grave (en América). Francamente no he logrado saber por qué *Rumania* se vuelve *Rumanía* al atravesar el Atlántico. Si *Alemania*, *Renania*, *Lituania*, *Hispania*, son graves, ¿por qué ha de ser aguda *Rumanía*? ¿Y por qué sólo en España? ¡Vaya *manía*...!

Por Daniel Samper Pizano

Durante diez minutos, los alumnos leen el texto. Después de la lectura, el profesor hace una pequeña aclaración respecto a las distintas variantes de la lengua española. Luego, organiza la clase en parejas, cambiando los miembros de las anteriores, lo que refuerza la dinámica y el buen ambiente del aula.

La tarea de las parejas consiste en buscar en Internet entre cinco y diez nuevos "falsos gemelos" en el mismo sentido del texto que acaban de leer. Dado que se trata de un ejercicio no habitual, por la situación de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes, el profesor les facilita las siguientes páginas de Internet:

- para el diccionario de variantes del español:  
<http://www3.unileon.es/dp/dfh/jmr/dicci/0000.htm>

- para el diccionario de términos latinoamericanos:  
<http://www.asihablamos.com/>

Después de esta búsqueda, los estudiantes proceden a la puesta en común de sus resultados.

### **Grabación: “El pisco” y “Ladrando a las estrellas”**

Los estudiantes escuchan dos grabaciones: “El pisco” y “Ladrando a las estrellas”, en las que hablan un peruano y un español. Tras haber escuchado dos o tres veces las grabaciones, los estudiantes comentan las diferencias que han notado entre el habla del peruano y la del español, sobre todo a nivel de la pronunciación.

Las dos grabaciones se pueden escuchar en la siguiente dirección de Internet: <http://formespa.rediris.es/audios/index.html>

### **Evaluación de las tareas**

La evaluación de las tareas se hace por el profesor a medida que van avanzando los estudiantes en su realización. Durante esta labor de evaluación, el profesor comprueba la adecuación de la tarea y sus diferentes fases con respecto al nivel de la clase, el grado de consecución de los objetivos de cada tarea intermedia y la motivación y participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades tanto dentro como fuera del aula. Al mismo tiempo, los estudiantes deben evaluar las actividades que van realizando y autoevaluarse a nivel del rendimiento personal. A continuación, presentamos la ficha de evaluación de las tareas, que es una adaptación de la propuesta de Alonso-Cortés Fradejas *et al.* (1999: 767).



<b>PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS</b>	<b>EL PROFESOR EVALÚA</b>
1- ¿Te ha parecido interesante la tarea?	La motivación de los estudiantes.
2- ¿Han sido difíciles las actividades realizadas?	La adecuación de la tarea al nivel de la clase.
3- ¿Has aprendido algo nuevo con esta tarea?	El cumplimiento de los objetivos lingüísticos, comunicativos y socioculturales.
4- ¿Qué aspectos de la lengua has practicado?	La reflexión de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje.
5- ¿Qué aspectos de la lengua quieres practicar más?	
6- ¿Qué aspectos de la lengua ya dominas?	
7- ¿Has participado tanto o más que tus compañeros?	La participación y el ambiente en el grupo de trabajo.
8- ¿El profesor ha explicado la finalidad y el desarrollo de la tarea?	Su propia labor desde el punto de vista de la clase.
9- ¿Qué actividad te hubiera gustado hacer?	La opinión de los estudiantes para mejorar la tarea.
10- ¿Te gusta esta forma de aprender la lengua española?	La utilidad del enfoque por tareas en la enseñanza del léxico.

### **3.2- Actividades para las técnicas de comentario de textos**

#### **3.2.1- Motivación**

En este apartado, proponemos una serie de actividades que forman una unidad relacionada con la segunda parte de la asignatura “Técnicas de expresión y comentario de textos”. Si nos atenemos al título de dicha asignatura, notamos que integra dos componentes: las técnicas de expresión y las de comentario de texto. En este contexto, no nos parece conveniente hacer una propuesta de actividades para uno de los componentes y prescindir del otro. Los dos componentes, y por consiguiente las dos propuestas de actividades, son complementarios. Las técnicas de expresión facilitan la apropiación del léxico y

las normas del ELE en general y las técnicas de comentario de textos favorecen su comprensión en el ámbito literario.

En esta última perspectiva, hacemos las siguientes propuestas cuyo objetivo principal no es la adquisición del léxico de ELE, sino su comprensión y su uso en el ámbito literario.

### **3.2.2- Objetivos**

Se pretende alcanzar una doble meta: el cumplimiento de los objetivos curriculares de este componente de la asignatura arriba mencionada y facilitar a los estudiantes la apropiación y el manejo de la lengua meta. Pensamos que estos objetivos se pueden lograr a través de la enseñanza y aplicación de la metodología para el análisis de textos literarios.

A partir de la puesta en práctica de las técnicas del comentario de textos literarios, se quiere enseñar a los estudiantes un amplio vocabulario específico del ámbito literario. En otros términos, se trata de facilitarles la comprensión de los recursos literarios que se caracterizan fundamentalmente por su gran expresividad. En esta perspectiva, los aprendientes podrán adquirir las capacidades para expresar mensajes artísticos. Desde una perspectiva lingüística, podrán aprender a construir estructuras complejas a nivel morfológico y sintáctico, usando las figuras retóricas más usuales (asíndeton, elipsis, reduplicación, etc.).

Otro objetivo, no menos importante, es proporcionar a los estudiantes el conocimiento metodológico necesario y suficiente para el estudio de las obras literarias del segundo cuatrimestre.

### **3.2.3- Temporalización**

El proyecto se realiza en tres sesiones de dos horas cada una y una sesión de una hora más el tiempo necesario para la elaboración de los trabajos

fuera de clase. Pero la duración exacta dependerá de las dificultades que encuentren los estudiantes y que constituyan la realidad del aula.

Los estudiantes realizarán actividades que recogen las diferentes etapas del comentario de un texto literario. Estas actividades se presentarán como tareas distintas pero interrelacionadas.

### **3.2.4- Tarea final**

Consiste en aplicar las técnicas del comentario de textos literarios a un capítulo de *Doña perfecta*, de Benito Pérez Galdós, obra que estudiarán en el segundo cuatrimestre en el marco de la asignatura *Literatura española*.

La tarea final recogerá todas las etapas del comentario que se verá durante la realización de las tareas intermedias, es decir, los elementos que componen la localización, el análisis de la forma, el análisis del contenido y el juicio crítico.

Es un ejercicio individual que el estudiante llevará a cabo fuera de las horas de clase, dado que se trata de una lectura y una reflexión largas, es decir, el estudio de un capítulo entero de una obra literaria. Al acabar la elaboración del trabajo, el estudiante entregará su trabajo al profesor y, luego, lo presentará ante sus compañeros de clase. La presentación empieza una semana después de la última sesión de las tareas intermedias. El orden de las ponencias se concretará por el profesor, en colaboración con los propios estudiantes.

### **3.2.5- Tareas intermedias<sup>27</sup>**

#### **3.2.5.1- Localización**

---

<sup>27</sup> Adaptado de la propuesta de Antonio Ramírez, *Técnicas para la interpretación de los textos literarios*, IES "SIERRA MÁGICA", Mancha Real (Jaén), [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/san\\_hermenegildo/varios/guia\\_comentario.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/san_hermenegildo/varios/guia_comentario.pdf)

Esta actividad consiste en enseñar a los estudiantes un amplio vocabulario literario y el contenido pormenorizado de los aspectos que se deben tratar en el apartado “Localización” en el marco del análisis de un texto literario.

La actividad parte de un texto narrativo como texto de apoyo al que se aplicará el análisis.

**FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** descubrir e interiorizar los elementos que componen el apartado “Localización” en el análisis de un texto literario.

**Temporalización:** una sesión de dos horas.

**Tipo de agrupación:** por grupos de cuatro alumnos.

**Material necesario:** bolígrafos, folios, texto de apoyo.

**Objetivos:**

- Adquirir la metodología del comentario de un texto literario.
- Identificar el género literario de un texto.
- Encuadrar un texto literario en su época y movimiento literario.
- Saber especular sobre el autor de un texto.
- Adquirir nuevas palabras en el ámbito literario
- Aprender o reforzar la expresividad de mensajes y desarrollar otros recursos literarios.

**Contenido léxico:**

- Sustantivos en el ámbito del género literario.
- Adquisición de nuevas palabras.
- Adquisición de expresiones cultas a través del análisis.

**Contenidos gramaticales:** construcción de estructuras complejas.

## Realización:

La actividad empieza por la lectura del texto de apoyo, titulado: *La Regenta cede a la tentación*. Es el capítulo veintinueve de la novela *La Regenta*, de Leopoldo Alas Clarín.

La elección de este texto se justifica por el hecho de que no sólo es un texto del siglo XIX, sino también procede de una novela realista tanto como *Doña Perfecta* de Benito Pérez Galdós. Por esta perspectiva, entendemos permitir a los estudiantes sacar mayor provecho de las informaciones que sacarán de la realización de esta actividad, facilitándoles la comprensión de la novela que estudiarán en el segundo cuatrimestre.

## Texto de apoyo:

### **La Regenta cede a la tentación**

En cuanto don Víctor cerró de un golpe la puerta de la escalera, Ana entró asustada en el comedor. Iba a hablar, pero llegó Petra a recoger el servicio del café y calló fingiendo leer *El Lábaro*. Salió la doncella y Ana dijo:

-¿Qué hay, Álvaro?...

-Hay, que ya no te queda pretexto para negarme que venga de noche.

-No te entiendo...

-Petra marcha de esta casa. Adiós espías.

-¡Petra! ¿qué marcha Petra?

-Sí, él me ha encargado de despedirla; dice que es insolente, que te trata mal...

-¡Dios mío! ¿ha notado él?...

-Sí, boba, pero no te asustes... él lo toma... por donde no quema...

Mesía explicó a la Regenta el caso. La había enterado de todo y de mucho más. Las tentativas del mísero don Víctor eran para la Regenta, gracias a las calumnias de Álvaro, delitos consumados. Pero ella no atribuía a esto la insolencia de la criada; temía que hubiese descubierto sus amores con Mesía y que aquella soberbia, aquel desafío constante de sus miradas, de sus sonrisas y de sus gestos fuese amenaza de revelar a don Víctor su secreto.

-Ya ves como no era lo que tú temías, aprensiva... Es muy posible, probable que la pobre chica no sospeche nada, que su atrevimiento no sea más que una amenaza al amo...

Ana se ruborizó. Todo aquello le repugnaba. «¡Aquel marido a quien ella había sacrificado lo mejor de la vida, no sólo era un maníaco, un hombre frío para ella, insustancial, sino que perseguía a las criadas de noche por los pasillos, las sorprendía en su cuarto, les veía las ligas!... ¡Qué asco! No eran celos, ¿cómo habían de ser celos? Era asco; y una especie de remordimiento retrospectivo por haber sacrificado a semejante hombre la vida. Sí, la vida, que era la juventud».

«Álvaro -seguía pensando Ana- había hecho mal en revelar aquellas miserias, en hacer traición a Quintanar, por indigno que este fuera, y sobre todo en avergonzarla a ella con las aventuras ridículas y repugnantes del viejo». Pero como tenía empeño en limpiar de toda culpa a su Mesía, a su señor, al hombre a quien se había entregado en cuerpo y en alma por

toda la vida, según ella, pronto le disculpaba, reflexionando que «el pobre Álvaro hacía aquello por amor, por arrojar del pensamiento de su Ana todo escrúpulo, todo miramiento que pudiera atarla al viejo que había hecho de lo mejor de su vida un desierto de tristeza».

«Tampoco le agradaba a Anita ver a su Álvaro metido en aquellos cuidados domésticos de despedir criadas; y menos encontrarle tan experto en el asunto; todo aquello, de puro prosaico y bajo, era repugnante, pero ¿qué remedio? Álvaro lo hacía por ella, por gozar tranquilamente de aquella felicidad que tantos años de martirio le había costado...».

Estos y todos los demás lunares que en Mesía le obligaba a descubrir de poco acá el endiablado espíritu de análisis, camino de la locura según ella, procuraba Ana convertirlos en otras tantas estrellas luminosas de pura hermosura. Si alguna vez le sobrecogía la idea de perder a don Álvaro, temblaba horrorizada, como en otro tiempo cuando temía perder a Jesús.

Las primeras palabras de amor que Ana, ya vencida, se atrevió a murmurar con voz apasionada y tierna al oído de su vencedor, no el día de la rendición, mucho después, fueron para pedirle el juramento de la constancia...

«Para siempre, Álvaro, para siempre, júramelo; si no es para siempre, esto es un bochorno, es un crimen infame, villano...».

Mesía había jurado, y seguía jurando todos los días, una eternidad de amores.

La idea de la soledad después de aquello, le parecía a la Regenta más horrorosa que en un tiempo se le antojara la imagen del Infierno.

Con amor se podía vivir donde quiera, como quiera, sin pensar más que en el amor mismo...; pero sin él... volverían los fantasmas negros que ella a veces sentía rebullir allá en el fondo de su cabeza, como si asomaran en un horizonte muy lejano, cual primeras sombras de una noche eterna, vacía, espantosa. Ana sentía que acabarse el amor, aquella pasión absorbente, fuerte, nueva, que gozaba por la primera vez en la vida, sería para ella comenzar la locura.

«Sí, Álvaro; si tú me dejaras me volvería loca de fijo; tengo miedo a mi cerebro cuando estoy sin ti, cuando no pienso en ti. Contigo no pienso más que en quererte».

Esto solía decir ella en brazos de su amante, gozando sin hipocresía, sin la timidez, que fue al principio real, grande, molesta para Mesía, pero que al desaparecer no dejó en su lugar fingimiento. Ana se entregaba al amor para sentir con toda la vehemencia de su temperamento, y con una especie de furor que groseramente llamaba Mesía, para sí, hambre atrasada.

Él estuvo el primer mes asustado. Si los primeros días renegaba del miedo, de la ignorancia y de los escrúpulos (absurdos en una mujer casada de treinta años, según la filosofía del Presidente del Casino), pronto vio tan colmada la medida de sus deseos, que llegó a inquietarle «otro aspecto» de sus amores. Nunca había sido más feliz. ¿Quería satisfacer el amor propio a quien la edad empezaba a dar algunos disgustos? Pues Ana, la mujer más hermosa de Vetusta, le adoraba; y le adoraba por él, por su persona, por su cuerpo, por el físico. Muchas veces, si a él le daba por hablar largo, y tendido, ella le tapaba la boca con la mano y le decía en éxtasis de amor: «No hables». Mesía no echaba esto a mala parte; también él reconocía que lo mejor era callar, dejarse adorar por buen mozo. ¿Quería satisfacer caprichos de la carne ahíta, gozar delicias delicadas de los sentidos? Pues la misma ignorancia de Ana y la fuerza de su pasión y las circunstancias de su vida anterior y las condiciones de su temperamento y la de su hermosura facilitaban estos alambicados goces del gallo, corrido y gastado, pero capaz de morir de placer sin miedo. Y a pesar de tanta felicidad, Mesía estaba intranquilo.

*Leopoldo Alas Clarín (1884), La Regenta, Barcelona, Orbis, Edición de 1982.*

## **Actividades del comentario del texto**

Tras la lectura, el profesor da a los estudiantes una serie de pautas que representan los elementos constitutivos de la localización dentro de las técnicas del análisis de textos literarios. Pide entonces a los alumnos que determinen:

**a- El género literario del texto.** Consiste en determinar si se trata de un texto poético, narrativo o teatral, es decir, deben señalar las características del género literario al que pertenece el texto y que estén presentes en él, y también, el subgénero literario al que pertenece.

**b- El contexto histórico-social.** Los estudiantes tendrán que encuadrar el texto en su época histórica y su movimiento literario.

El profesor deberá explicar a los alumnos que para minimizar el riesgo de equivocarse, deberá hacer primero un primer acercamiento al tema y al mensaje del texto (alusión a la época histórica a la que pudiera pertenecer en función de lo que dice y de cómo lo dice); segundo, un establecimiento de hipótesis sobre la época histórica y movimiento literario en los que se puede encuadrar el texto en función del lenguaje, el estilo y el tema que presenta, aludiendo especialmente a los aspectos socioculturales que pudiera contener; tercero, una relación del texto con su época histórica y su movimiento literario; y cuarto, un planteamiento de las primeras conclusiones para la datación del texto, basadas fundamentalmente en aspectos lingüísticos (grafías, léxico, sintaxis), sin olvidar otros factores no estrictamente lingüísticos tales como: tema, tópicos literarios, gusto estético, etc.

**c- Varios aspectos sobre el autor.** Se trata de hacer una especulación sobre la posible autoría del texto a partir de las conclusiones extraídas en el apartado anterior. El profesor pedirá entonces a los estudiantes que analicen:

- La postura del autor. Los alumnos deberán decir si ésta es:

- Objetiva: se refiere a la fidelidad hacia lo exterior (función representativa).

- Subjetiva: consiste en la valoración sentimental desde la intimidad (función expresiva).

- Una postura racional e intelectual/postura afectiva.

- una postura lógica, realista/imaginativa, fantástica.

- Una postura irónica y crítica. Mayor grado de madurez literaria.

- El punto de vista del autor. Los estudiantes identificarán si:

- el autor se refiere a todos los personajes en tercera persona. Es decir, si no tiene un conocimiento omnisciente sino limitado, si ve y presenta los hechos por medio de uno de los personajes (tercera persona limitada).

- el autor actúa simulando que tiene un conocimiento completo de todo y describe todo lo que los personajes ven, oyen, sienten, etc. (tercera persona omnisciente o narrador omnisciente).

- el autor narra como si fuera testigo y, por consiguiente, no puede adentrarse en el interior de los personajes (tercera persona observadora).

- coinciden autor y personaje o no (primera persona central que hace un relato autobiográfico en caso de que coincidan).

- un personaje secundario narra en primera persona la historia del protagonista que él conoce por estar envuelto en ella (primera persona periférica).

- un testigo de la acción que no participa en ella narra en primera persona los acontecimientos (primera persona testigo).

- El tono del texto. Los alumnos determinarán si el tono es pesimista, optimista, sombrío, alegre, sentimental.
- La implicación del autor en el texto. Se harán resaltar las obsesiones, las filias, las fobias, las palabras clave, etc.
- La situación del texto dentro del conjunto de su obra.



Esta actividad conlleva el necesario uso del léxico literario específico al comentario de textos. También, implica la construcción de estructuras complejas. Por este motivo, no parece imprescindible realizar unas actividades dedicadas exclusivamente al léxico y a la gramática.

### 3.2.5.2- Análisis de la forma

Consiste en analizar la forma externa del texto, los elementos que lo forman y las relaciones existentes entre ellos. Durante la realización de esta actividad, se lleva a los estudiantes a descubrir la estructura lingüística del texto que tienen que comentar.

Con motivo de facilitar a los alumnos la comprensión del texto que comentan y, también, permitirles entender la lógica de la metodología del comentario y la interrelación existente entre sus diferentes componentes, el profesor utilizará como texto de apoyo el de la actividad anterior.

#### FICHA RESUMEN:

**Objetivo específico:** descubrir e interiorizar los elementos que componen el apartado “Análisis de la forma” en el análisis de un texto literario.

**Temporalización:** una sesión de dos horas.

**Tipo de agrupación:** por parejas o grupos de cuatro alumnos.

**Material necesario:** bolígrafos, folios, texto de apoyo, ordenadores, conexión a Internet.

#### Objetivos:

- Ampliar el vocabulario literario de los alumnos.
- Fomentar la expresividad estética y el registro culto en ELE.
- Analizar la forma externa de un texto literario.
- Descubrir los elementos que componen el análisis de la forma de un texto literario y las relaciones existentes entre ellos.
- Aunar aprendizaje de léxico y gramática en el registro culto de ELE.

### **Contenido léxico:**

- Sinonimia, polisemia, antonimia.
- Estudio de los campos semánticos.
- Cultismos, arcaísmos, extranjerismos, expresiones coloquiales, diminutivos.
- Figuras literarias que afectan al plano semántico (tropos).

### **Contenido gramatical:**

- Análisis fónico, fonológico y prosodémico (figuras retóricas basadas en el sonido).
- Análisis morfosintáctico (sustantivo culto/sustantivo popular, adjetivo culto/adjetivo popular, verbos, determinantes, etc., uso de estructuras simples o complejas, figuras retóricas más usuales).

### **Realización:**

Como hemos mencionado más arriba, el profesor propone a los alumnos el mismo texto de la actividad anterior. Eso les permitirá ver la coherencia existente entre las diferentes etapas del análisis de un texto literario. Luego, les organiza en parejas o grupos de cuatro. Cada grupo ocupa un ordenador conectado a Internet.

El profesor escribe en la pizarra, una tras otra, las pautas del análisis de la forma de un texto literario. Señala que en el comentario de texto, el análisis de la forma se realiza atendiendo también al contenido, es decir, integra la forma y el contenido.

Recordemos que el desarrollo de esta actividad implica necesariamente la realización de tareas de contenido léxico o gramatical, según el apartado que se estudia.

El profesor indica a los estudiantes que el análisis de la forma de un texto literario integra los siguientes apartados:

**a- El análisis fónico, fonológico y prosodemático** que se refiere a la repetición de unos determinados fonemas, un marca ritmo determinado que está relacionado con el contenido del texto. Los elementos que componen este apartado son la **aliteración**, la **onomatopeya**, la **paronomasia** y la **similicadencia**.

Pide a los diferentes grupos que busquen en Internet el significado de cada una de estas palabras. Pueden consultar las siguientes páginas web u otras que conozcan:

- <http://diccionario.reverso.net>
- <http://www.pons.eu>
- <http://www.elmundo.es/diccionarios>
- <http://buscon.rae.es/drae1>

Tras encontrar los significados de dichas palabras, los grupos intercambian para sacar una definición más completa. A continuación, el profesor les pide encontrar en el texto las figuras retóricas empleadas por el autor.

**b- El análisis morfosintáctico** que integra dos subapartados: la morfología y las sintaxis.

- **El análisis de la morfología del texto.** El profesor indica que la morfología integra varios elementos tales como los sustantivos, adjetivos, verbos, etc., pero no se analizan atendiendo a su naturaleza desde un punto de vista estrictamente gramatical, sino semántico y al efecto de su uso sobre el sentido del discurso. Pide a los estudiantes que busquen en el texto los componentes morfológicos que son: sustantivos, adjetivos, verbos, determinantes, pronombres, nexos e interjecciones. Los deben agrupar según sus categorías, dar sus características y deducir lo que representa su uso en un texto literario.

A continuación, mencionamos la información que se espera de los aprendientes acerca de cada categoría y características de estos componentes morfológicos. El profesor tendrá que guiarles haciendo preguntas y, si no aciertan en sus deducciones, les proporcionará la información adecuada.

- **Sustantivos.** El profesor puede hacer las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel de los sustantivos en un texto y cuál es el grado de su uso en este texto? Los estudiantes tendrán que señalar que los sustantivos proporcionan informaciones sobre el carácter realista o idealista de un texto. Destacarán también si el texto presenta muchos sustantivos o no. Si presenta muchos sustantivos concretos ofrecerá mucha información y realismo pero si, por el contrario, presenta pocos sustantivos y éstos son abstractos su contenido será abstracto o idealista (sustantivos concretos > realismo; sustantivos abstractos > idealismo).

Otra pregunta puede ser la siguiente: ¿Cuáles son las diferentes categorías de sustantivos y qué tipo de información proporcionan? Se espera que los alumnos deduzcan que existen dos categorías de sustantivos y que aportan datos sobre la autoría y el movimiento literario al que pertenece: **sustantivo culto** (Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Modernismo, Vanguardismo y Generación del 27 y Realismo experimental de los 60 y 70; **sustantivo popular** (Barroco, Realismo (tanto el tradicionalista como el liberal), Generación del 98 (palabras tradicionales y terruñeras), Generación realista de postguerra); el diminutivo (connota afectividad).

- **Adjetivos.** El profesor hace las siguientes preguntas: ¿En qué aspecto se denota la importancia de los adjetivos? ¿Cuál es la frecuencia de su uso en este texto? La información que se espera es que son importantes en la expresividad y la belleza del texto. Los alumnos destacarán la abundancia o escasez de los adjetivos en el texto y señalarán que si presenta muchos adjetivos embellecedores, deducirán que es muy expresivo, es decir, expresa muchas cualidades, sensaciones, colores o sonidos y es, por tanto, más bello y atrayente.

Otra pregunta es: ¿Para qué sirven los adjetivos concretos o abstractos en un texto? La respuesta esperada es que los adjetivos concretos o abstractos sirven para delimitar el grado de concreción o abstracción del texto. Tras la respuesta de los alumnos, el profesor indicará que normalmente, aparecerán muchos adjetivos en un texto si éste, a su vez, contiene muchos sustantivos y,

del mismo modo, los adjetivos serán concretos o abstractos según lo sea el sustantivo al que acompañan.

A continuación, el profesor pregunta a los aprendientes si conviene atender al carácter culto o popular de los adjetivos y por qué. El objeto de esta pregunta es dar a los alumnos la información según la cual este carácter culto o popular informa sobre la corriente literaria a la que pertenece el autor. Los adjetivos cultos remiten al Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo, Modernismo, Vanguardismo, Generación del 27, mientras que los adjetivos populares se refieren al Barroco (vena popularista de algunos autores como Góngora, Quevedo y fundamentalmente Lope de Vega), a la Generación del 98 y a la Generación de postguerra.

- **Verbos.** En este subapartado, el profesor hace la pregunta: ¿Qué connotación tiene la abundancia de verbos en un texto? Ayuda a los aprendientes a llegar a la respuesta según la cual la abundancia de verbos en un texto connota sensaciones de movimiento, rapidez y agilidad y que si los verbos son, además, de movimiento aumentan dichas sensaciones y, en general, implica realismo. A continuación, el profesor pide que cada grupo clasifique los verbos del texto en dos grupos: verbos de movimiento y verbos de no movimiento. Luego, intercambian y determinan el carácter del texto a partir de las conclusiones que sacan.

Tras el paso anterior, se pedirá a los alumnos el valor de cada uno de los tiempos de la conjugación en un texto literario. Se apoyarán en sus conocimientos previos para contestar a esta pregunta. Cada grupo prepara sus respuestas durante cinco minutos y luego intercambian con los demás. Si no aciertan o dan respuestas imprecisas, el profesor les proporciona la información adecuada. Consiste en decir que la presencia del subjuntivo connota subjetividad, intimismo, mientras que la presencia del indicativo connota objetividad o realismo; el imperativo es el modo dominante en la función apelativa y, por tanto, en los textos dialogados; el pasado es el tiempo propio de la narración, el presente narrativo implica generalmente realismo, el futuro expresa incertidumbre y el condicional posibilidad o duda.

El siguiente elemento a destacar es el valor de las personas y de las perífrasis verbales. Se aplica el mismo procedimiento anterior para sacar las respuestas correctas: la primera persona implica realismo, autobiografía y personalización (función expresiva en todos los géneros aunque fundamentalmente en la lírica), la segunda apelación (función apelativa) y la tercera objetividad (función representativa); en cuanto a las perífrasis verbales, indican el desarrollo de la acción: comienzo, duración y finalidad; la abundancia de perífrasis indicaría una implicación especial por parte del autor en la acción del texto.

- **Determinantes.** En un primer lugar, los estudiantes tienen que subrayar los determinantes que aparecen en el texto. Luego, el profesor hace preguntas que pueden ser las siguientes:

- a) ¿Qué indica la abundancia de los determinantes en el texto?
- b) ¿Cuáles son las diferentes clases de determinantes y qué expresa cada una de ellas?

La información esperada es que la abundancia de determinantes indica que el texto está muy bien estructurado y que expresa ideas claras, concretas y que los artículos expresan la concreción; los posesivos, la personalización y el realismo; los demostrativos, la localización; los indefinidos, la indefinición y la abstracción; los numerales, la concreción y la información. A partir de estas informaciones, los alumnos determinarán el carácter del texto.

- **Pronombres.** Los estudiantes contestarán a la siguiente pregunta: ¿qué indica el uso de los pronombres personales de primera, de segunda y de tercera persona, y los pronombres relativos? Después de unos minutos de reflexión dentro de los grupos, el portavoz de cada uno lee la respuesta del grupo. La información adecuada es que el uso de pronombres personales de primera persona en un texto indica que está muy personalizado, es decir, que el autor o protagonista se manifiesta constantemente en el texto (función expresiva) y, por tanto, también indica subjetividad. El pronombre personal de segunda persona expresa relación con el tú (función apelativa) y el de tercera indica objetividad

(función representativa). Los pronombres relativos implican una mayor complicación sintáctica y de contenido.

- **Nexos e interjecciones.** Siguiendo el modelo del subapartado anterior, los alumnos tendrán que subrayar en el texto los nexos (adverbios, preposiciones y conjunciones) y las interjecciones, e indicar la función que desempeñan.

• **Análisis de la sintaxis.** El profesor indica a los estudiantes que en el comentario de textos literarios, no se analizan los elementos gramaticales que integran las estructuras de un texto, sino que se trata de destacar lo que representan para el aspecto formal la sintaxis simple o compuesta yuxtapuesta, la sintaxis coordinada; lo que connotan la sintaxis subordinada, las simetrías, los paralelismos, las oraciones suspensivas, las oraciones sincopadas, los comodines sintácticos. Se trata también de hacer resaltar, en un texto, las consecuencias derivadas de estas clases de oraciones (activa/pasiva, transitiva/intransitiva, reflexiva/recíproca, impersonales) y lo que expresan desde un punto de vista sociolingüístico.

Después de esta información, pide a los alumnos que busquen en el texto de apoyo estos diferentes tipos de oraciones y que indiquen las consecuentes características que confieren al texto.

• **Análisis de las figuras retóricas más usuales.** Para empezar este subapartado, una de las preguntas que se puede hacer a los estudiantes es: ¿cuáles son las figuras retóricas que conocéis? El profesor escribe en la pizarra todas las figuras retóricas que van citando. Si la lista no es exhaustiva, la completa él mismo. Asigna a los grupos un número equivalente de figuras retóricas, vuelven a conectarse a Internet para buscar el significado de cada una. Tras unos minutos de reflexión interna, los grupos intercambian los resultados mientras el profesor desempeña el papel de moderador. Después de este intercambio, tendrán que buscar en el texto todas las figuras retóricas empleadas por el autor e indicar las características que confieren a su producción.

**c- Análisis léxico-semántico.** En este subapartado, se analizan la sinonimia, la polisemia, la antonimia, los campos semánticos, los cultismos, los arcaísmos, los extranjerismos, los vulgarismos, las expresiones coloquiales, los diminutivos y los tropos (figuras literarias que afectan al plano semántico) presentes en el texto, y se destacan las consecuentes características que le confieren estos elementos.

En esta perspectiva, el profesor puede hacer a los alumnos varias preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las palabras que se repiten en el texto bajo la forma de sinónimos?
- Haced una lista de dichas palabras y buscad los antónimos que usa el autor.
- En el texto, ¿cuáles son los cultismos, arcaísmos, extranjerismos, vulgarismos, expresiones coloquiales y diminutivos empleados por Leopoldo Alas Clarín?
- En vuestra opinión, ¿qué carácter confiere cada una de estas clases de palabras al texto?
- ¿Cuál es la definición de la palabra *tropo*?
- ¿Cuáles son los tropos que aparecen en el texto?
- ¿Qué significa cada uno de estos recursos semánticos y qué connota su uso en un texto literario?

Cada grupo hace una reflexión interna para contestar a las preguntas y, luego, intercambian con los demás, siendo el profesor el moderador de las intervenciones. Éste completa las informaciones de los estudiantes si precisa.

### **3.2.5.3- Análisis del contenido y juicio crítico**

Esta actividad recoge los dos últimos pasos de la metodología del comentario de un texto literario. Consiste en analizar el contenido del texto en relación con los resultados obtenidos en el análisis de la forma externa, es decir, en unión con el contenido de la etapa anterior. La meta que pretende alcanzar



esta actividad es enseñar a los estudiantes cómo analizar la estructura interna de un texto literario, es decir, cómo hacer el análisis del significado y de la intención que el autor ha dado a su texto, así como el reconocimiento de la forma de expresión utilizada para su producción.

Lógicamente, seguiremos utilizando como texto de apoyo el de las dos etapas anteriores, dado que son interdependientes para realizar un comentario.

**FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** estudio de la estructura interna de un texto literario.

**Temporalización:** una sesión de una hora y una sesión de dos horas de clase más el tiempo necesario para el trabajo fuera de las horas lectivas.

**Tipo de agrupación:** por grupos de cuatro alumnos.

**Material necesario:** bolígrafos, folios, texto de apoyo, ordenadores, conexión a Internet, biblioteca.

**Objetivos:**

- Utilizar estructuras complejas en ELE.
- Analizar el significado y la intención que un autor da a su texto.
- Reconocer la forma de expresión utilizada por el autor de un texto para su creación.
- Hacer reflexiones personales sobre un texto literario y extraer conclusiones acerca de su forma, su contenido y su intención.
- Despertar el juicio crítico de los aprendientes usando el ELE.

**Contenido léxico:**

- Uso eficaz y eficiente del vocabulario (descripción con pocas palabras).
- Uso de tópicos literarios.
- Uso de un vocabulario variado.

### **Contenido gramatical:**

- Uso abundante de nexos, adjetivos calificativos, determinantes, adverbios de afirmación y de negación, exclamaciones, utilización de formas verbales y de los verbos atributivos, de pensamiento o de juicios.
- construcción de estructuras complejas, a través de las combinaciones sintagmáticas, usando las nuevas palabras aprendidas.

### **Contenido cultural:**

- Aspectos sociológicos, históricos.
- Hacer una relación autor-texto-sociedad.

### **Realización:**

Esta actividad cuenta con dos partes. La primera parte se refiere al análisis del contenido del texto y la segunda parte al juicio crítico de parte del comentarista.

El profesor reorganiza la clase en dos grupos y asigna a cada uno una de las dos partes de la actividad.

### **Recomendaciones para todos los grupos:**

Durante una semana, todos los miembros de cada grupo deben buscar la información necesaria relacionada con el análisis interno de un texto literario, visitando las páginas web adecuadas<sup>28</sup>, las bibliotecas del centro universitario o cualquier otra biblioteca. Cada miembro del grupo debe buscar la mayor información sobre un subapartado relacionado con el tema de su grupo, es decir, tiene que ser un elemento constitutivo del análisis del contenido o del juicio crítico. Como ejemplo, estos subapartados pueden ser: el tema, el argumento, la estructura del contenido, las implicaciones socio-culturales, etc.

---

<sup>28</sup> El profesor puede facilitar a los estudiantes las siguientes páginas: [www.quadraquinta.org](http://www.quadraquinta.org); <http://jaserrano.nom.es>; <http://www.terra.es>; [www.materialesdelengua.org/](http://www.materialesdelengua.org/); [www.google.es](http://www.google.es)

Al finalizar la recopilación de la información, los grupos proceden a ordenarla, elaborando un documento en el que se presentan la sucesión de los elementos que integran la etapa del comentario de textos literarios (análisis del contenido o juicio crítico) que les ha tocado.

Al margen de este trabajo sobre su tema, cada grupo debe preparar una serie de preguntas sobre los temas del otro grupo.

Durante la clase que sigue a este periodo de recopilación de informaciones y elaboración del documento final, cada grupo designa a dos representantes para exponer su trabajo ante toda la clase. A continuación de la presentación, los compañeros de clase hacen preguntas a los ponentes; pueden ser las preguntas preparadas anteriormente o preguntas espontáneas sobre un aspecto poco claro o que no se haya entendido.

#### Evaluación de los trabajos:

Durante la presentación de los trabajos, se hace una evaluación según los criterios que establece el profesor. La valoración va del 1 al 20, según las normas que se usan en el centro de aprendizaje. Se valoran varios aspectos. La ficha de evaluación puede presentarse como la siguiente:

<b>EVALUACIÓN – GRUPO:.....</b>
Presentación de la información global:.....
Vocabulario adecuado y variado:.....
Fluidez en el habla (uso de la lengua):.....
Presentación del material complementario (fotos, mapas, etc.).....
Participación de los alumnos del grupo:.....
Nombres de los alumnos del grupo:.....
Total de los puntos:...../20

Después de esta última actividad, el profesor hace el esquema de las diferentes etapas de la metodología del comentario de textos literarios que se han visto a lo largo de todas las actividades anteriores. Esta esquematización permitirá a los aprendientes tener una visibilidad clara acerca de la lógica que impone el procedimiento de las técnicas del comentario de textos literarios. El

esquema puede ser el siguiente, sin embargo, el profesor puede detallar más el contenido de cada etapa.

ETAPAS	CONTENIDO
1ª- LOCALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto histórico-social y cultural</li> <li>- Autor</li> <li>- Género literario</li> </ul>
2ª- ANÁLISIS DE LA FORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis fónico, fonológico y prosodémico</li> <li>- Análisis morfosintáctico</li> <li>- Análisis léxico-semántico</li> </ul>
3ª- ANÁLISIS DEL CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema</li> <li>- Argumento</li> <li>- Estructura del contenido</li> <li>- Forma de expresión textual</li> <li>- Funciones del lenguaje presentes en el texto</li> <li>- Implicaciones socioculturales</li> </ul>
4ª- JUICIO CRÍTICO	

### Evaluación de las tareas

Después de la última actividad, el profesor hace una evaluación de la tarea. Esta evaluación de las tareas permitirá al profesor comprobar la adecuación de la tarea y sus diferentes fases con respecto al grado de logro de los objetivos de cada tarea intermedia y la motivación y participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades tanto dentro como fuera del aula. Al mismo tiempo, los estudiantes deben evaluar las actividades que van realizando y autoevaluarse a nivel del rendimiento personal. A continuación, presentamos la ficha de evaluación de las tareas, que es una adaptación de la propuesta de Alonso-Cortés Fradejas *et al.* (1999: 767), y que hemos presentado anteriormente.

<b>PREGUNTAS PARA LOS ALUMNOS</b>	<b>EL PROFESOR EVALÚA</b>
1- ¿Te ha parecido interesante la tarea?	La motivación de los estudiantes.
2- ¿Han sido difíciles las actividades realizadas?	La adecuación de la tarea al nivel de la clase.
3- ¿Has aprendido algo nuevo con esta tarea?	El cumplimiento de los objetivos lingüísticos, comunicativos y socioculturales.
4- ¿Qué aspectos de la lengua has practicado?	La reflexión de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje.
5- ¿Qué aspectos de la lengua quieres practicar más?	
6- ¿Qué aspectos de la lengua ya dominas?	
7- ¿Has participado tanto o más que tus compañeros?	La participación y el ambiente en el grupo de trabajo.
8- ¿El profesor ha explicado la finalidad y el desarrollo de la tarea?	Su propia labor desde el punto de vista de la clase.
9- ¿Qué actividad te hubiera gustado hacer?	La opinión de los estudiantes para mejorar la tarea.
10- ¿Te gusta esta forma de aprender la lengua española?	La utilidad del enfoque por tareas en la enseñanza del léxico.

#### **4- Actividades relacionadas con el currículo de otras asignaturas**

##### **4.1- Motivación**

Estas actividades se fundamentan en la idea de preparar a los estudiantes para afrontar otras asignaturas que se les imparten en su centro universitario. Hemos notado que, en general, los estudiantes tienen muchas dificultades en su proceso de aprendizaje, sobre todo en las asignaturas “Historia de España de 1898 hasta hoy” y en “Literatura española”, debido al

bajo nivel de conocimientos previos que tienen en ellas antes de ingresar el *Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos* de la Universidad<sup>29</sup>.

Por estos motivos, pensamos que será de una gran utilidad para los estudiantes realizar en las clases de “Técnicas de expresión y comentario de textos” actividades relacionadas con estas asignaturas.

#### **4.2- Objetivos**

Se trata de diseñar actividades cuyo contenido permitirá a los estudiantes preparar las clases de otras asignaturas para su mejor comprensión. La serie de actividades que se propone a los estudiantes inciden en los temas de la historia y de la cultura de la sociedad española del siglo XIX, lo que dotará a los estudiantes del conocimiento necesario para comprender las asignaturas que se relacionan con estos temas. Para conseguir este objetivo, es imprescindible que los aprendientes adquieran el léxico de los campos semánticos específicos a dichas asignaturas. Por este motivo, desde el punto de vista lingüístico, hemos orientado las actividades hacia la adquisición del lenguaje culto del español.

#### **4.3- Temporalización**

La tarea se realiza en diez horas aproximadamente tocante al trabajo dentro del aula, más el tiempo necesario para obtener los datos que permitirán la realización de la misma.

---

<sup>29</sup> Recordamos que nuestros sujetos aprenden el español como LE en un país francófono en cuyo sistema educativo de la Enseñanza Secundaria, el español se aprende como segunda lengua extranjera, después del inglés. Por este motivo, los alumnos tienen poca preparación en la historia y la literatura de España cuando ingresan el Departamento de Estudios Hispánicos y Latinoamericanos de la Universidad.

#### 4.4- Tarea final

La tarea final se compone de tres ejercicios: *En la piel del historiador*, *Crítica de cine* y *Opinión propia*. Estos ejercicios permiten hacer un compendio de todas las informaciones proporcionadas por las tareas intermedias y dar su propia opinión sobre el tema. Es también una manera de hacer una evaluación global de los alumnos sobre lo que van a aprender a lo largo del desarrollo de las tareas intermedias.

La meta principal es asegurarse de que los estudiantes han aprendido y memorizado un nuevo vocabulario para reforzar su capacidad de uso de la lengua en el registro culto; que han descubierto y entendido las características de la sociedad española del siglo XIX o su historia, lo que les permitirá hacer un estudio óptimo de la obra *Doña Perfecta*, de la asignatura de literatura española, programada para el segundo trimestre. Este contenido está vinculado también con la asignatura de historia y facilita su comprensión.

##### FICHA RESUMEN:

**Objetivos específicos:** trabajar la expresión escrita.

**Objetivos comunicativos:** uso del nuevo vocabulario adquirido a través de una comunicación de registro culto de la lengua española.

**Temporalización:** dos sesiones de dos horas cada una y una sesión de una hora y media.

**Tipo de agrupación:** individual.

**Material necesario:** bolígrafo, folios.

##### **Objetivos:**

##### Comunicativos:

- Desarrollar las habilidades de la producción escrita.
- Usar el nuevo vocabulario aprendido desde el principio de la unidad didáctica.
- Uso del registro culto del español en un acto de comunicación escrita.

##### Académicos:

- Desarrollar las habilidades de la narración.
- Desarrollar las destrezas de crítica de textos y comentarios.

### **Temporalización:**

Se ha elaborado y planeado esta actividad para tres sesiones de clase. Las dos primeras sesiones, que corresponden a la narración y la crítica de la película, se realizan en dos horas cada una y la tercera sesión se realiza en una hora y se dedica a dar una opinión sobre la sociedad española del siglo XIX.

### **Realización:**

La actividad consiste fundamentalmente en realizar los siguientes tres ejercicios:

**a- En la piel del historiador.** Durante dos horas, el estudiante se pone en la piel de un historiador para contar la historia de la España del siglo XIX. Esta tarea escrita es individual. El alumno tiene que apoyarse en las informaciones que le facilitaron todas las actividades anteriores para desarrollar esta actividad.

Dado el carácter narrativo del ejercicio, el alumno intentará dar el máximo de detalles posibles sobre las ideologías que marcaron este periodo, las relaciones entre las instituciones y el pueblo, y hacer una descripción pormenorizada de uno o más personajes destacados que inventa él mismo. Esta descripción descansa sobre el aspecto físico del personaje, los sentimientos que tiene y su ideología, es decir, su atracción o rechazo al inmovilismo ideológico de la Iglesia católica o al liberalismo de los progresistas.

**b- Crítica de cine.** El profesor propone una lista de películas relacionadas con el tema y cada estudiante elige una para verla fuera del horario de clase. Los estudiantes que hayan elegido la misma película la pueden ver juntos y hacer comentarios sobre ella.

Durante la sesión de clase siguiente, los alumnos escriben, individualmente, una ficha técnica, haciendo una crítica de la película visionada.



El escrito se hace conforme al esquema propuesto por el profesor. Puede ser el siguiente:

- Presentación de la película: introducción, género, tipo de película.
- Descripción de la película: argumento, personajes e interpretación, ambientación, decorado, vestuarios, maquillaje, efectos especiales, banda sonora.
- Director: estilo, otras películas suyas.
- Valoración de la película: éxito o fracaso, valoración personal. El estudiante debe argumentar sus ideas.

**c- Opinión propia.** Después de haber desarrollado todas estas actividades, se supone que el estudiante dispone de bastante información sobre el tema tratado. Por consiguiente, se le pide que haga un escrito, dando su opinión propia sobre la sociedad española del siglo XIX.

Para llevar a cabo este ejercicio, el estudiante empieza por comentar lo que más le ha llamado la atención, lo que le ha sorprendido, lo que le ha alegrado o entristecido. Expresa a continuación los sentimientos que en él ha producido toda la información recibida.

A continuación, da su opinión sobre la época estudiada, argumentando su visión sobre la actitud del poder y de la Iglesia católica, el comportamiento del pueblo. Puede opinar sobre la alternativa que hubiera propuesto si existiera en aquella época.

Por último, opina sobre todo lo que ha visto dentro y fuera de la clase y valora el trabajo realizado sobre el tema. Asimismo, opina sobre lo que ha aprendido, su utilidad, si le ha gustado o no, haciendo propuestas de mejora.

#### **4.5- Tareas intermedias**

Las actividades propuestas a continuación están encaminadas a preparar la realización de la tarea final que hemos presentado detalladamente en las páginas anteriores.

#### 4.5.1- Un paseo en el pasado

Desde el punto de vista lingüístico, esta actividad está elaborada para ampliar el vocabulario y los conocimientos básicos que inciden en el campo semántico de la sociedad.

También, ayudará a los estudiantes a adquirir la información necesaria para entender mejor la historia de la sociedad española del siglo XIX. De esta forma, prepara a los aprendientes a afrontar el currículo de la asignatura *Historia de España*, partiendo de los hechos sociales y las ideologías dominantes en aquella época (el conservadurismo de la Iglesia católica y el liberalismo de los progresistas) para entender la historia de un país en movimiento en el siglo XIX.

La actividad es positiva dado que aúna adquisición de conocimientos lingüísticos, sobre todo léxicos, y contenidos históricos y sociales para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

**FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** conocer la historia de la España del siglo XIX.

**Temporalización:** dos sesiones de dos horas cada una.

**Tipo de agrupación:** por pareja o grupos de cuatro alumnos

**Material necesario:** bolígrafos y folios.

**Objetivos:**

Comunicativos:

- Ampliar el vocabulario relacionado con el campo semántico de la historia y de la sociedad.

- Leer el texto y relacionar información

- Buscar en el texto la información que se pide como respuesta a una pregunta (comprensión escrita y oral)

- Redacción relacionada con un tema histórico determinado.

- Desarrollar la expresión oral y la comprensión auditiva.

Relacionados con la asignatura de Historia de España: conocer la historia social y política de la España del siglo XIX.

**Contenidos léxicos:** léxico del campo semántico de la sociedad y de la política y sus ideologías.

**Contenidos gramaticales:** expresión temporal (*En el siglo / a finales del siglo...; en los años... + verbo en el pasado*).

### **Realización:**

El punto de partida es un texto de Solange Hibbs-Lissorgues sobre la Iglesia católica de la España de la segunda mitad del siglo XIX. Este texto incide en las dos ideologías que determinaron la historia de España en esta época. Además, cuenta con un vocabulario variado que permite enriquecer el caudal léxico de los estudiantes.

Los alumnos completarán estas informaciones con los trabajos que tendrán que realizar durante el desarrollo de esta actividad.

### **Texto de apoyo:**

#### **La iglesia católica española ante el reto de la modernidad y de la ciencia (1850-1900)**

En octubre de 1996, en un mensaje desde el Vaticano, el Papa Juan Pablo II reconoció que no había **contradicción** entre la fe y la ciencia, sobre el origen de la vida y la **evolución**, abriendo de este modo las puertas a la **rehabilitación** de Darwin. Dicho mensaje se inscribe en un proceso de revisión histórica que empezó en 1992 con la anulación de la condena impuesta a Galileo por la inquisición.

Este acontecimiento, que hoy en día puede parecernos anecdótico, cobra de hecho enorme relieve si lo consideramos a la luz de las posturas fundamentalmente inmovilistas de la Iglesia en el último siglo. A lo largo del siglo XIX, el estamento y las instituciones eclesiales siempre habían enjuiciado desde unos postulados ultradefensivos las distintas corrientes que informaban el horizonte intelectual.

En la segunda mitad del siglo, la penetración de las ideas positivistas y de las nuevas teorías científicas alimentó un debate vigente desde hacía tiempo y agudizaron el enfrentamiento entre los que consideraban posible armonizar los nuevos progresos de la ciencia con la fe y los partidarios de un integrismo intelectual alimentado por las corrientes más rígidas de la escolástica.

La **secularización**, la **racionalización** del pensamiento reivindicado por ciertos sectores de la sociedad que a lo largo del siglo se van afianzando en la **industrialización** y la <<modernidad>> se enfrentan con un total rechazo por parte de la Iglesia española.

Ésta considera que el cuestionamiento científico, la **observación** y el espíritu de análisis están en abierta oposición con la religión. Los alardes de la independencia intelectual y espiritual ostentados por la sociedad liberal del siglo XIX se enjuician como una condenable herencia de la razón revolucionaria que, desde Francia, ha ido penetrando en España desde principios del siglo.

Esta ideología que sustenta la Iglesia en su lucha contra todas las **manifestaciones** de la modernidad provoca los agudos enfrentamientos protagonizados por católicos escolásticos. Antes de evocar más precisamente estas polémicas, conviene recordar cuáles eran los postulados que alimentaban la **cosmovisión** católica. Una abundante literatura apologética y religiosa publicada a lo largo del siglo refleja la repulsa de la Iglesia ante la independización de la razón.

### **La razón, mayor enemiga de la fe**

Entre las creaciones del hombre y las creaciones de Dios hay abierto un abismo, un abismo infinito (...). En todo orden de cosas, vuestro poder de crear se limita a dirigir, a aplicar las fuerzas; pero Dios sólo crea la fuerza (...).

Estas palabras pronunciadas por el padre Félix en 1863 durante una conferencia sobre el misterio de la **creación** y la ciencia del mundo recuerdan que para la Iglesia la razón secularizada no es compatible con los postulados católicos y que está absolutamente incapacitada para la construcción o el entendimiento de algo aceptable para el hombre. No se niega una función a la razón pero siempre y cuando esté sujeta a las estrictas limitaciones que le impone la fe.

El hombre no puede penetrar determinados misterios. El origen de esta incapacidad está en la naturaleza humana viciada por el pecado original. El hecho en sí hizo falta que el hombre estuviese perpetuamente necesitado de la **iluminación** de la fe. Por lo tanto la razón del creyente, consciente de sus limitaciones, tiene que aceptar las consecuencias del pecado y someterse a la religión:

El hombre caído del estado sobrenatural en que fue primitivamente colocado no puede restituirse a él ni empezar en sí este movimiento divino sino por virtud de la fe.

Sin embargo, algunos rechazaron esta **subordinación** y pretendieron descubrir lo que no podían ni debían, otorgándose de este modo un papel que no les convenía. A esta incredulidad radical había llegado el hombre mediante un proceso cuyas perversas consecuencias se podían percibir desde un principio. A los ojos de la Iglesia, los progresos del liberalismo y del racionalismo no hacían más que confirmar las profecías que se venían elaborando desde mediados del siglo XVIII: las ideas revolucionarias nacidas en el exterior y toleradas por los sectores más moderados del catolicismo acabarían desplazando la autoridad moral y espiritual de la institución eclesiástica. A la fe sencilla y absoluta del creyente se sustituirían las exigencias del racionalismo que todo lo cuestionaba:

El espíritu de análisis que forma el carácter de nuestra época ha descompuesto todas las verdades, todas las **instituciones**; ha sometido a sus químicas extracciones las ideas más fundamentales (...), ha desfigurado la historia y ha hecho violencia a las tradiciones; ha querido crear un mundo moral y científico nuevo, y no ha encontrado más que polvo y negaciones en sus manos.

Desde su monolitismo ideológico, la Iglesia condena todos los intentos de apertura intelectual a las nuevas **manifestaciones** intelectuales que se producen desde principios de siglo (...).

Toda esta corriente antiilustrada y antirracionalista entronca con el donosianismo cuya impronta ideológica sobre Ortí y Lara es evidente. La condena del <<falso>> progreso, de la <<falsa modernidad>>, la impugnación de la praxis histórica y la **afirmación** de una Iglesia intransigente e incontaminada frente a la **contemporización** con las <<luces del siglo>> eran principios defendidos por Donoso Cortés y que influyeron en el pensamiento católico más reaccionario hasta finales del siglo.

*Solange Hibbs-Lissorgues, "La Iglesia católica ante el reto de la modernidad y de la ciencia (1850-1900)", en Pensamiento y literatura en España en el siglo XIX: idealismo, positivismo, espiritualismo, Gonzalo Sobejano, Yvan Lissorgues (coord.), Universidad de Toulouse-Le Mirail. 1998, pp. 273-277.*

### **A- Actividad de comprensión del texto**

Esta actividad permite el desarrollo de la comprensión lectora. Consiste en llevar a los alumnos a reflexionar sobre el contenido del texto y hacer resaltar con sus propias palabras las ideas clave que quiere transmitir el autor. Pueden preparar sus respuestas por escrito y, luego, leerlas o pueden contestar oralmente de manera directa. A continuación, proponemos un ejemplo de preguntas:

#### **Preguntas de comprensión del texto:**

- 1- ¿Cuáles son las dos tendencias que describe el autor de este texto?
- 2- ¿Qué situación histórica describe el texto?
- 3- ¿Cuál es el objetivo que quería alcanzar la Iglesia católica española del siglo XIX? ¿Por qué?
- 4- Según el texto, ¿cuál era el estatus de la Iglesia católica en la España del siglo XIX?
- 5- Según el autor, la Iglesia católica española llevó dos luchas en el siglo XIX, ¿cuáles?
- 6- ¿Qué sabes, en general, sobre la Iglesia católica y el liberalismo?
- 7- ¿Crees que la ciencia es enemiga de la fe religiosa?

- 8- ¿Qué opinas de la postura de la Iglesia católica del siglo XIX y de la del siglo XXI? ¿Sigue lo mismo hoy?
- 9- Haz una pequeña descripción de la Iglesia católica en tu país comparando su postura sociopolítica con la de España.

### **B- Actividad relacionada con el léxico**

En esta actividad, se pretende trabajar el vocabulario, buscando el significado de las palabras que no entienden los estudiantes. Se refiere a palabras clave que les permitirán comprender no sólo el texto, sino preparar la actividad de producción escrita y la tarea final que se realizarán más adelante.

**1- Definiciones de palabras que puedan dificultar la comprensión del texto.** El profesor puede pedir a los estudiantes que subrayen las palabras que les parecen difíciles de entender. Les puede dar también una lista de palabras que estime difíciles o polisémicas y pedir que intenten definir las teniendo en cuenta el contexto en el que están utilizadas. En esta perspectiva, se extraen las siguientes palabras:

Fe, ciencia, inquisición, corriente, secularización, racionalización, modernidad, herencia, ideología, postulados, cosmovisión, abismo, razón, religión, incredulidad, liberalismo, racionalismo, tradición, monolitismo, reaccionario.

**2- Identificación de sinónimos, antónimos y agrupación.** Se pide a los alumnos que busquen en el texto, los sinónimos de cada palabra que han definido. Luego, buscarán los antónimos. Si resulta que alguna palabra no tiene un sinónimo o un antónimo en el texto, se pedirá a los alumnos que intenten dar uno, utilizando sus conocimientos previos.

La agrupación consiste en categorizar las palabras según los campos semánticos. Se pueden formar pequeños grupos y cada grupo elige un campo semántico o todos los grupos hacen la agrupación de las palabras y, luego, se procede a la comparación de los resultados. El profesor corrige los errores en el acto si los alumnos fracasan en el intento.

### **Actividad escrita**

Para realizar esta actividad, el profesor organiza la clase en grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo elige, con la ayuda del profesor, un tema sobre la historia de España en el siglo XIX.

Después de la elección del tema, el grupo buscará la información necesaria para elaborar un trabajo escrito. El tiempo para preparar el trabajo es de una semana. Después, cada grupo tendrá que hacer una presentación oral ante sus compañeros de clase.

#### **4.5.2- La historia de la Iglesia católica en la España del siglo XIX**

La actividad que diseñamos en este apartado pretende dotar a los estudiantes de la información básica necesaria a la comprensión del contexto social de la novela *Doña Perfecta* de Benito Pérez Galdós.

Esta actividad se llevará a cabo a continuación de la anterior cuya realización permitió a los estudiantes adquirir el vocabulario básico y la información necesaria para entender mejor la sociedad de la España del siglo XIX. Cabe recordar que el fin principal de todas estas tareas intermedias es ayudar a los aprendientes a hacer una explotación óptima de la obra literaria programada para el segundo cuatrimestre.

La presente actividad permitirá a los alumnos partir de la historia, de los hechos sociales para entender la obra literaria que se les propone estudiar; de este modo, es una actividad que combina historia y literatura o literatura y sociedad.

#### **FICHA RESUMEN:**

**Objetivo específico:** comprender la relación entre la iglesia católica y la sociedad española del siglo XIX.

**Temporalización:** unas dos o tres sesiones.

**Tipo de agrupación:** por pareja o grupos de cuatro alumnos

**Material necesario:** internet, bibliotecas, hemerotecas, filmotecas.

## **Objetivos:**

### Comunicativos:

- Ampliar el vocabulario en el ámbito social.
- Reforzar el registro culto de la lengua española.
- Desarrollar las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de varios tipos de textos.
- Desarrollar la lengua y las habilidades de producción escrita a través del uso del nuevo léxico adquirido en estructuras creadas por el propio aprendiente.

### Relacionados con el currículo de otras asignaturas:

- Adquirir informaciones básicas que facilitarán la comprensión de la obra literaria, *Doña Perfecta*, que se estudiará durante el segundo cuasemestre en el marco de la asignatura *Literatura española*.
- Facilitar la comprensión de la asignatura *Historia de España*, particularmente, los sucesos sociales en la España del siglo XIX.

**Contenido léxico:** nuevo vocabulario en los campos semánticos social, religioso y político, correspondiente a la tercera etapa de la gradación léxica en la apropiación de una LE.

**Contenido gramatical:** construcción de estructuras complejas, a través de las combinaciones sintagmáticas, usando las nuevas palabras aprendidas.

### **Realización:**

El profesor ayuda a los estudiantes a organizarse en pequeños grupos de un máximo de cuatro personas. Propone varios subtemas en función del tema que se está estudiando (en este caso, la historia de la Iglesia católica en la España del siglo XIX), y los grupos proceden a la elección de los temas que les interesan.

Algunos subtemas pueden ser los siguientes:



- Ideología de la Iglesia católica en el siglo XIX;
- La relación Iglesia-poder político en España en el siglo XIX;
- La relación entre los conservadores y los progresistas;
- La ciencia y la religión;
- Los progresistas y la fe;
- La vida social en la España del siglo XIX

#### Recomendaciones para todos los grupos:

Durante dos semanas, todos los miembros de cada grupo deben buscar la información necesaria relacionada con el tema de su grupo, visitando las páginas web adecuadas, las bibliotecas del centro universitario o cualquier otra biblioteca. Los alumnos pueden entrevistar a nacionales de España que viven en su país y que puedan contarles historias relacionadas con el tema.

Una vez recopiladas las informaciones, proceden a extraer lo útil, susceptible de aportar una visión clara sobre la situación relacionada con el tema tratado. Las informaciones seleccionadas por los miembros de cada grupo tienen que estar recogidas en un solo documento.

Paralelamente a este trabajo sobre su tema, cada grupo debe preparar una serie de preguntas, un mínimo de cuatro, sobre los temas de los demás grupos.

Al finalizar estas dos semanas de recopilación de informaciones, los grupos empiezan la presentación de su trabajo según un orden previamente establecido de manera consensuada. A continuación de la presentación, los compañeros de clase hacen preguntas a los ponentes; pueden ser las preguntas preparadas anteriormente o preguntas espontáneas sobre un aspecto poco claro o que no se ha entendido. Al final de la presentación, el grupo entrega al profesor el documento preparado. Eso tiene como finalidad, llevar a los estudiantes a trabajar con un cierto grado de seriedad.

### Evaluación:

Durante la presentación de los trabajos, se hace una evaluación según los criterios que establece el profesor. La valoración va del 1 a 20, según las normas que usan en el centro de aprendizaje. Se valoran varios aspectos. La ficha de evaluación puede presentarse como la siguiente:

#### **EVALUACIÓN – GRUPO:.....**

Presentación de la información global:.....  
Vocabulario adecuado y variado:.....  
Fluidez en el habla (uso de la lengua):.....  
Presentación del material complementario (fotos, mapas, etc.).....  
Participación de los alumnos del grupo:.....  
Nombres de los alumnos del grupo:.....  
Total de los puntos:...../20

### **4.5.3- Jarrapellejos y la entrevista del siglo**

Esta actividad, así denominada, ha sido pensada para ampliar el vocabulario de los estudiantes por la adquisición de un léxico en el ámbito cinematográfico y audiovisual. Forma parte de las tareas intermedias cuya meta es conocer mejor la sociedad española del siglo XIX, lo que facilitará la comprensión de la novela que se estudiará en el segundo cuatrimestre.

Para elaborar la actividad, nos hemos apoyado sobre una película que relata la vida social de la España del siglo XIX a través de la plasmación de un hecho que aconteció en un pueblo de Extremadura, donde las vidas y las haciendas están en manos del cacique, Pedro Luis Jarrapellejos. Después del visionado de dicha película, se simulará una entrevista al protagonista principal.

#### **FICHA RESUMEN:**

**Objetivos específicos:** trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral.

**Objetivos comunicativos:** adquirir nuevo vocabulario relacionado con los subtemas del cine y del audiovisual, hacer un comentario de manera oral, aprender expresiones de cortesía y fórmulas de inicio, desarrollo y cierre de una entrevista.

**Temporalización:** dos sesiones.

**Material necesario:** un ordenador, el DVD de la película, un retroproyector, una pantalla de proyección, altavoces.

### **Objetivos:**

- ❖ Desarrollar las dos destrezas: comprensión auditiva y expresión oral.
  - ❖ Ampliar el vocabulario y las expresiones relacionadas con el tema del cine y el del audiovisual,
  - ❖ Aprender las técnicas y expresiones del comentario de manera oral.
- Aprender las expresiones y fórmulas de cortesía durante una entrevista o presentación audiovisual.
  - Fomentar el uso de la lengua en un registro culto.

### **Contenido léxico:**

- Adquirir palabras específicas del campo semántico del cine.
- Usar de manera apropiada y adecuada las expresiones y fórmulas de cortesía para hacer una presentación.
- Iniciar una entrevista, hacer preguntas, evitar de responder a una pregunta sin ofender, agradecer o terminar una entrevista.
- Nombrar y describir el cuerpo humano, hablar del vestido, de los colores, de la fotografía y del aspecto de aquella, del estado de ánimo o de la forma de ser de la gente<sup>30</sup>.

### **Contenido gramatical:**

- Formas interrogativas.
- Construcción de estructuras complejas para expresar una opinión.
- Ser, estar + adjetivo.
- Tener + nombre de parte del cuerpo + adjetivo (*Tiene el pelo cano*).
- Llevar + ropa/tipo de pelo.
- Ser + un poco + adjetivo.

---

<sup>30</sup> Rueda Rueda, E. M. (1997), "Describir personas en español" en *ASELE. Actas VIII*, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0723.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0723.pdf)

## Realización

### a- Jarrapellejos

Los estudiantes visionan la película ***El crimen de Cuenca*** para ampliar sus informaciones sobre la sociedad española del siglo XIX y la vida cotidiana de su pueblo. Pero antes del visionado de la película, deben hacer una actividad previa que les permitirá adivinar lo que van a ver.

Para empezar, el profesor presenta a los estudiantes la imagen del estuche del DVD de la película. Pide a cada uno que haga un comentario sobre la fotografía: algunos deberán hacer una descripción de las personas que aparecen en la foto, otros adivinarán lo que pretenden hacer estas personas, otros justificarán la supuesta actuación de aquellas personas mientras que otros intentarán dar argumentos en contra.

En esta actividad, el profesor desempeña el papel de moderador, distribuyendo la palabra y organizando las intervenciones de los alumnos.



Tras el visionado de la película, el profesor organiza un debate para que cada alumno exprese, con sus propias palabras, su opinión y sus sentimientos acerca de lo que ha visto y entendido. Para facilitar la organización práctica del debate, el profesor puede dirigirse a los alumnos individualmente haciéndole preguntas como:

- ¿Cuál es tu opinión sobre esta película?
- ¿Qué piensas del protagonista principal Jarrapellejos?
- ¿Qué parte te ha impresionado?
- ¿Cómo podemos entenderlo?
- ¿Qué empuja a una persona a comportarse de ese modo?
- ¿Conoces algún otro hecho histórico en el que se hayan podido dar este tipo de comportamiento?

Los estudiantes contestan oralmente a las preguntas, después de visionar la película. Como deber a realizar en casa, cada uno tiene que hacer por escrito un resumen de la película y dar su opinión sobre el tema. Durante la sesión siguiente, se hace un intercambio en el aula antes de desarrollar la segunda parte de la actividad.

#### **a- La entrevista del siglo**

Se trata de que los alumnos hagan preguntas al personaje principal de la película, Jarrapellejos, tras su visionado, teniendo en cuenta tanto la información que les proporcionó sobre la España del siglo XIX como la película.

Esta tarea se realiza en parejas. Los dos alumnos preparan en casa un mínimo de diez preguntas y reflexionan sobre las estrategias necesarias para realizar la entrevista, ya que es muy probable que Jarrapellejos no conteste a las preguntas del periodista para encubrir la verdad. Sin embargo, la pareja contesta a las preguntas que preparan, pues se trata no de una situación real, sino una simulación para desarrollar la fluidez verbal. Por ello, todos los aprendientes deben hacer este ejercicio. Los alumnos pueden ampliar la entrevista aportando información oficiosa que encuentran en Internet, en los libros, en las entrevistas con los nativos, por su imaginación, etc.

Después de formular las preguntas y contestarlas por escrito, cada pareja hace una representación en la clase bajo la forma de un programa televisivo. Un miembro de la pareja desempeña el papel de periodista entrevistador y el otro el de Jarrapellejos. Para realizar la entrevista, el que adopta el papel de periodista debe utilizar estructuras propias a este contexto para:

- **Presentaciones:** *Me gustaría darle la bienvenida al programa a...; Tenemos el honor de contar con la presencia del señor...*
- **El inicio de la entrevista:** *Me gustaría empezar con una pregunta de carácter general...; el primer aspecto que me gustaría tratar es...; No quiero demorarle en sus ocupaciones por mucho tiempo, así que...*
- **Las preguntas:** *¿Sería tan amable de explicarnos...? ¿Cuál es su opinión/postura sobre...?*
- **La ilación:** *Este es un punto muy interesante, ¿no le importa repetirlo? Hace un momento me hablaba sobre... le importaría decirnos si...*
- **Agradecer:** *Ha sido muy amable al dedicarnos su tiempo...; Gracias por haber estado con nosotros hoy...; Le agradezco mucho haber accedido a realizar esta entrevista...*
- **Terminar:** *Esto es todo por hoy, muchas gracias de nuevo...; Nos gustaría saber más de su gran conocimiento sobre el tema, pero siento decirle que se nos acaba el tiempo y...; El tiempo se nos ha echado encima y debemos terminar...*

### **Evaluación de las tareas**

Hemos aplicado el sistema de evaluación de la tarea anterior a estas actividades adaptándola al contexto<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Vid., p. 419

## **CONCLUSIONES GENERALES**





## I- CONCLUSIÓN GENERAL

A modo de conclusión, recogemos los aspectos más destacados que hemos desarrollado a lo largo de nuestro trabajo de investigación y que han sido determinantes en nuestras propuestas de mejora del aprendizaje del ELE.

Después del recorrido bibliográfico sobre las definiciones de los conceptos de lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), lo que se desprende de ello, es la pluralidad de las definiciones, prueba de una falta de unanimidad de los investigadores de este campo (Bailly, 1984; Galisson, 1986; H. Besse y R. Porquier, 1991; Dabène, 1994, 1996) a la hora de dar un contenido preciso a dichos conceptos. De estas definiciones, podemos retener que la LM se concibe como el sistema lingüístico inherente a la identidad del individuo y en la que aprendió a hablar y a desenvolverse de forma habitual y natural en la comunidad o el país de origen. De ahí, la noción de *nativo*, refiriéndose a la lengua de un individuo determinado. En el contexto de nuestra investigación, es decir, en la perspectiva educativa y académica, la LM es el sistema lingüístico objeto de estudio cuyas reglas interioriza el individuo y que constituye la base lingüística y cognitiva a la hora de aprender otra lengua. Por consiguiente, la LM se opone en su definición a la LE, que se considera como una lengua que se aprende en una comunidad o un país al que no pertenecen sus hablantes nativos. Es entonces la lengua no nativa que se aprende en un contexto institucional y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país. Sin embargo, el contacto entre ambas lenguas en este contexto es inevitable y se produce por consiguiente una ineluctable interacción lingüística entre las mismas.

Estas relaciones que se establecen entre la LM y la LE siempre tienen una incidencia sobre las producciones del individuo en la lengua meta, con una gran resonancia durante el proceso de aprendizaje. Se trata de la transferencia de conocimientos en torno de los cuales se articula el mecanismo cognitivo de apropiación de la lengua meta. Desde una perspectiva más amplia, se refiere al aprovechamiento del propio conocimiento del mundo y lingüístico como

estrategia de compensación de las limitaciones en la LE. Este aprovechamiento de conocimientos es más visible entre lenguas próximas, caso en el que el conocimiento en la LM constituye la puesta en marcha de unas estrategias que facilitan – fenómeno de *facilitación* – la producción del discurso en la lengua meta. La transferencia entre la LM y la LE puede ser positiva o negativa. En el caso de que sea negativa, se habla de *interferencia*. De las interferencias de la LM en las producciones tanto escritas como orales en LE surgen errores que pueden ser tanto fonéticos, sintácticos como léxicos.

En Didáctica de Lenguas Extranjeras, los errores han sido considerados, durante mucho tiempo, como un obstáculo a la interiorización de las normas de la lengua meta. Pero esta concepción, fuertemente negativa en principio, se ha venido moderando a través de los años, desde el método de gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo, pasando por los métodos de la revolución de los 60. Durante este tiempo, para prevenir o erradicar esta “lacra” y facilitar el proceso de aprendizaje, los lingüistas (entre otros, Fries, 1945; Lado, 1957; S. P. Corder, 1967; L. Selinker, 1969, 1972) han desarrollado varios procedimientos en la investigación del proceso de adquisición de LE. Éstos se concretan, principalmente, en el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y el estudio de la interlengua (IL).

El AC radica en los supuestos del conductismo que considera el aprendizaje de una LE como la adquisición de nuevos hábitos que facilitan los viejos de la LM, dependiendo de las similitudes y diferencias que ambos presentan; por eso, el AC procede al análisis sistemático de los aspectos formales de las dos lenguas en contacto con objeto de prevenir los errores en el proceso de aprendizaje. Este modelo de análisis aparece como un método basado en una hipótesis para pronosticar el error y anticipar su aparición en las producciones de los alumnos.

El AE se presenta como una reacción a las insuficiencias del AC y descansa en la sintaxis generativa de N. Chomsky. Lleva a un replanteamiento tanto de la teoría de aprendizaje como del tratamiento de los errores, desde una perspectiva más tolerante. Las investigaciones llevadas a cabo por este modelo se han centrado en el estudio empírico de los errores producidos por

estudiantes de LE, con objeto de identificar las posibles causas de dichos errores, identificar las estrategias de aprendizaje que ponen en marcha y que favorecen las desviaciones y, por último, conseguir información sobre las dificultades más comunes en el aprendizaje de una LE, como recurso para desarrollar materiales de enseñanza y diseñar metodologías que sirvan de terapia. De ahí, la necesidad de recurrir al estudio de la interlengua (IL) de los propios aprendientes, es decir, sus producciones en las que desarrollan un sistema lingüístico que está a caballo entre las normas de la LM y las de la LE. Esta IL presenta unos rasgos característicos que son la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad, la simplificación, la permeabilidad, la fosilización y la regresión voluntaria.

Resulta del recorrido bibliográfico llevado a cabo que, en general, los errores que producen los aprendientes en la LE pueden ser determinados por varios factores: el ámbito organizativo y el tipo de discurso que se lleva en el centro del aprendizaje, la metodología y los materiales didácticos que se utilizan en el aula, la actitud del aprendiente, es decir, el miedo al error, la distracción, la traducción, la interferencia de la LM o la generalización en la aplicación de las normas de la LE. El AE, la hipótesis de la IL y los supuestos que subyacen a estos modelos han hecho una revolución de gran relevancia en el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras: la nueva concepción de los errores. Con estas corrientes, se valora ahora los errores como una realidad inherente al aprendizaje de LE y, sobre todo, como índices de progreso que el estudiante opera en su proceso de apropiación de la lengua meta. Entre los procedimientos teórico-metodológicos que resultan de dichos supuestos, consideramos que los enfoques comunicativos son el marco teórico y metodológico más eficiente para la enseñanza/aprendizaje del ELE, al igual que cualquier LE. Dentro de estos enfoques, el más adecuado es el enfoque por tareas que, por su flexibilidad, es muy práctico dado que centra el aprendizaje en el estudiante y permite el desarrollo de varias tareas que aúnan distintos aspectos prácticos del uso de la lengua. En el contexto de nuestra investigación, los enfoques comunicativos permiten al estudiante hacer uso eficiente del vocabulario del español que tiene almacenado en su lexicón mental, pues facilita la apropiación del léxico de la lengua meta a través del alcance a las dimensiones funcional y comunicativa de

la lengua. Además, tienen en cuenta el modo en que el propio individuo que aprende la lengua contribuye a dicho proceso, haciéndole corresponsable de su desarrollo. De este modo, se facilita el proceso de aprendizaje de la lengua, reduciendo la aparición de errores que suelen cometer los aprendientes en el uso de la LE. Estos errores pueden afectar a cualquier nivel de la lengua, es decir, pueden ser errores gramaticales, morfológicos, sintácticos, fonológicos o léxicos.

Este último nivel es la categoría de errores sobre la que hemos llevado a cabo este trabajo de investigación, es decir, los errores léxicos. El análisis empírico de nuestro *corpus* de datos – constituido por muestras de IL de los informantes – nos ha permitido constatar una serie de realidades:

- 1- La abundancia de los errores léxicos en las producciones de nuestros informantes, a pesar de ser estudiantes de nivel superior, y precisamente, del tercer año de licenciatura de Filología Hispánica. Esta realidad revela el grado de dificultades de aprendizaje correlativas al contexto de apropiación del ELE. Cuando se aprende una LE – en nuestro caso, el español – en una situación de no inmersión y, además, en un contexto académico, el proceso se ve afectado por la distancia, dado que los aprendices viven en un país donde no se utiliza dicha lengua en las interacciones sociales. Eso aumenta las dificultades de aprendizaje en general, y de apropiación del léxico en particular.
- 2- La interferencia del FLM. El léxico del francés y su funcionamiento – tanto a nivel formal y semántico como a nivel del orden de las palabras en los enunciados – tiene una gran influencia sobre las producciones en español de nuestros informantes. Esta realidad es la consecuencia directa de su situación de aprendizaje de no inmersión, dado que no tienen oportunidades de oír ejemplos de estructuras de nativos, y se ven así limitados en la formación de sus hipótesis en español. Basando la elaboración de sus discursos en la LE sobre datos insuficientes, parecen condenados a cometer errores pues, para sus producciones en ELE, no tienen otra opción más que la

creatividad. Este fenómeno que Torijano (2004) denomina “creatividad de la lengua”, nosotros podríamos llamarlo “creatividad por ignorancia”. La “creatividad de la lengua” puede sugerir la idea de una forma correcta de la palabra o estructura que crea el aprendiente, mientras que la “creatividad por ignorancia”, a nuestro parecer, implica de manera abierta una forma incorrecta.

- 3- La transferencia intralingüística. No todos los errores se deben al condicionamiento de la LM, sino también a la confusión que tienen los estudiantes en la aplicación de las normas del ELE.
- 4- Existen, por consiguiente, errores relacionados con las dificultades inherentes al aprendizaje de LE.
- 5- Las categorías de palabras más afectadas por las desviaciones son sobre todo los sustantivos, los adverbios, los adjetivos, los participios y sus derivados.
- 6- El uso casi inexistente de la lengua meta. Gran parte de los errores de forma se deben a la escasa práctica de producción escrita. En cuanto a los errores de significado, son debidos no sólo a la escasez de práctica de la escritura en ELE, sino también a la falta del uso oral de la lengua meta, consecuencia de la situación de no inmersión de los aprendientes. Estos factores dificultan el dominio de la lengua.
- 7- Desconocimiento del léxico fraseológico del ELE. Los estudiantes usan poco o casi no usan las unidades fraseológicas o frases hechas. Cuando intentan hacer uso de ellas, se dedican a traducir al español las que ya conocen en francés, produciendo errores de significado. Eso es una prueba del nivel bajo de dominio de la lengua meta, el español.
- 8- En su intento de superar las dificultades a las que se enfrentan en la producción de sus discursos, los estudiantes ponen en marcha varias estrategias de comunicación que no difieren substancialmente de las que enumeran Faerch y Kasper (1983) y Santos Gargallo (1993). Se trata de las estrategias de acuñación de vocablos, estrategias de recuperación, estrategias de deducción, la transferencia y/o interferencia lingüística (calco y préstamo), la generalización, la sustitución y la traducción. Hemos comprobado que la LM, en nuestro

caso el francés, desempeña un papel importante en el desarrollo de las estrategias de comunicación que ponen en marcha los aprendientes para evitar la interrupción de una conversación.

- 9- La actitud positiva de los estudiantes. Excepto la sustitución que es parte de la actitud negativa, todas las estrategias que desarrollan los aprendientes para llevar a cabo su comunicación se enmarcan en la actitud positiva descrita por Faerch y Kasper (1983). Esta actitud es una prueba del esfuerzo de los aprendientes para superar las dificultades que encuentran y que están realizando progresos en su proceso de aprendizaje en general y, particularmente, en el uso del léxico si consideramos que, por su situación de no inmersión, no utilizan habitualmente el ELE como instrumento de comunicación y de reflexión y que, por ende, no les resulta fácil interiorizar suficiente vocabulario y su funcionamiento.
- 10- Por último, el carácter local de los errores. Las desviaciones cometidas por los estudiantes son locales y aisladas, si las consideramos en relación con el conjunto del discurso. Aunque, a veces, afectan la estructura del enunciado en el que aparecen, no impiden la comprensión del mensaje.

Estas conclusiones a las que hemos llegado apelan a un planteamiento pedagógico con objeto de facilitar la adquisición del léxico del español en este determinado contexto académico de aprendizaje de la lengua en situación de no inmersión.

Hemos constatado que una de las causas principales de los errores de nuestros informantes en ELE es la insuficiencia léxica y la falta de práctica de los pocos conocimientos que tienen. Por tanto, en nuestras propuestas, hemos sugerido una intervención desde la enseñanza secundaria. Esta intervención se puede hacer a dos niveles. El primer nivel se refiere a la política educativa. Los países no europeos – en general y, en particular, Costa de Marfil – que incluyen el aprendizaje de lenguas europeas dentro de su política educativa deberán tener en cuenta las nuevas visiones metodológicas y curriculares del *MCER*. El segundo nivel atañe a los contenidos de los manuales de ELE y el desarrollo de

las actividades en el aula, que deben estar más orientados hacia la apropiación del léxico de la lengua española y su uso frecuente. De este modo, antes de llegar a la Universidad, los aprendientes estarán dotados del caudal léxico suficiente y sus mecanismos de funcionamiento que les permitan evitar ciertas categorías de errores.

A nivel práctico, y teniendo en cuenta el contexto académico de este trabajo de investigación, hemos diseñado actividades cuya realización facilitará la adquisición del léxico de la lengua española. Nuestras propuestas de actividades están orientadas también hacia la adquisición de las normas lingüísticas del español dado que aúnan actividades de aprendizaje de léxico y gramática; lo que llamamos aprendizaje operativo del léxico. Nosotros pensamos que esta es la forma operativa que permite dominar una lengua extranjera. Si el estudiante usa una palabra combinando su dimensión léxico-semántica con sus aspectos gramaticales que conllevan este uso en una estructura, adquirirá una base sólida de interiorización de las normas de la lengua y evitará errores en el futuro.

En esta perspectiva, hemos hecho propuestas de actividades teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, las dificultades que encuentran nuestros informantes en su proceso de aprendizaje, dado que la IL de los alumnos constituye una verdadera fuente de información y de orientación para el diseño de actividades. De una manera general, los distintos aspectos del léxico del español que resultan problemáticos para estudiantes cuya lengua materna es el francés, están recogidos en nuestras propuestas de actividades. Partiendo del currículo del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, y particularmente el del tercer año de Licenciatura, hemos diseñado actividades relacionadas con la asignatura “Técnicas de expresión y comentario de textos” y otras relacionadas con las demás asignaturas del mismo curso, haciendo hincapié en varios campos y temas, con objeto de que los estudiantes puedan adquirir un vocabulario variado.

## II- Perspectivas de futuras investigaciones

A lo largo de todo el proceso de esta investigación, hemos debido dejar de lado varios aspectos por motivo de concisión y eficacia que nos permitirían llegar a resultados contundentes. Dichos aspectos podrían ser objeto de investigaciones posteriores que permitirán, por un lado, complementar los aspectos del proceso de aprendizaje de una LE que se pueden analizar según la metodología del AE y, por otro lado, dar continuidad a esta investigación.

En esta investigación, hemos constituido nuestro *corpus* de datos a partir de muestras de la producción escrita, lo que nos ha permitido analizar los errores léxicos de las producciones escritas de nuestros informantes. Sin embargo, en la perspectiva de dar continuidad a este trabajo, se pueden analizar los errores de aprendizaje de los estudiantes del mismo centro universitario cuyo origen reside en otras destrezas necesarias para el uso correcto del ELE: comprensión escrita, comprensión oral, producción oral y pragmática.

En el apartado anterior, hemos mencionado el mismo centro universitario con motivo de realizar las futuras investigaciones en una situación y unas condiciones similares a aquellas en las que hemos llevado a cabo el presente trabajo. Eso nos permitirá, no sólo tener una visión global sobre el proceso de aprendizaje de ELE de los estudiantes de dicho centro, sino también poner a su disposición una herramienta que contribuya a mejorar la apropiación de la lengua por los aprendientes.



## **BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**



## I- Referencias bibliográficas

- Abello Contesse, R. C. (1994) “¿Qué nos indican las preferencias de profesores y alumnos sobre la intervención pedagógica explícita motivada por errores en L2?”, En Bruton, A. y Arnold, J. (eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*, Alcalá de Guadaíra: Centro de Profesores, pp. 17-27.
- Abou, S. (1981), *L'identité culturelle, Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos.
- Adjémian, C. (1983). “The transferability of lexical properties”, En Gass, S. y Selinker, L. (eds.), *Language Transfer*, Rowley, Massachusetts: Newbury House. Newbury House.
- Adjémian, C. y Muñoz Licerias, J. (1984), “Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake”, en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Ainciburu, M. C. (2007), *La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Aitchinson, J. (1987), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, New York, Basil Blackwell
- Aitchison, J. (1992), *Language and Mind*, London, Penguin English.
- Alba Quiñones, V. de (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), pp. 1-16

- Alcón Soler, E. (2000), "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", en Carmen Muñoz (Editora) (2000), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A., pp. 259-276.
- Alonso Belmonte, I. (2004), "La subcompetencia discursiva", en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A. pp. 553-572.
- Alonso-Cortés Fradejas, M<sup>a</sup> D., Garrido Rodríguez, M. C., Prado Iban, E. y Villayandre Llamazares, M. (1999), "Tareas para la práctica de las destrezas comunicativas en la clase de cultura", *ASELE. Actas X*, pp.759-767.
- Alvar Ezquerro, M. (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco Libros S. L.
- Appel, R. y Muynsken, P. (1996), *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*, Ariel Lingüística, Barcelona.
- Arnold Morgan, J. (ed.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Arnold, J. J.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)
- Arnold, J. y BROWN, H.D. (2000) "Mapa del terreno", en ARNOLD, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Bailly, D. (1984), *Eléments de Didactique des Langues*, Paris, Association de professeurs de langues vivantes.

- Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra Lingüística.
- Balcarcel, G. (2006), “La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera”, en *Letras*, vol.48, no.73, pp.349-363.
- Baralo Ottenello, M. (1996), *Errores y fosilización*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo Ottenello, M. (1999), “Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Vol. 1, 2000, pp. 97-106.
- Baralo Ottenello, M. (2000) “La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa. ¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros” en *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, pp. 165-174.
- Barthes, R. (1982), *El placer del texto*, México, Siglo XXI Eds.
- Bérard, E. (1991), *L’approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, Clé International.
- Besse, H. (1972), “Aspects linguistiques de l’accès au sens étranger au début de l’apprentissage d’une langue seconde”, *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 23-24, pp. 3-35.
- Besse, H. (1987), “Langue maternelle, seconde et étrangère”, en *Le Français aujourd’hui*, nº 78, pp.9-15.
- Besse, H. (1989), “L’Hypothèse, la règle et la loi”, en *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, Février-mars, Paris, Hachette, pp. 103-112.

- Besse, H. (1991), "Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères", en *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología (2, 3, 4, de mayo de 1989)*, Universitat de València, Departamento de Filología Francesa e Italiana, pp. 15-20.
- Besse, H. y Porquier, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier, D.L.
- Bialystok, E. (1990), *Comunicative Strategies: a psychological analysis of second language use*, Oxford, Blackwell.
- Blanco Picado, A. I. (2002) "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes*, nº 38, pp. 12-20.
- Bogaards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier.
- Bogaards, P. (2001), "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", en *Studies on Second Language Acquisition*, nº 23, pp. 321-343.
- Breen, M. P. (1990), "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 7-32.
- Bueno González, A. (1992), "El papel de la lengua maternal en la enseñanza de una lengua extranjera" en F. Etxeberria y J. Arzamendi (eds.), *Bilinguismo y adquisición de lenguas, Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*, Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco – AESLA, pp. 161-169.
- Burt, M. K., Dulay, H. C. y Krashen, S. D. (1982), *Language Two*, Nueva York: Oxford University Press.

- Bustos Gisbert, E. (1998), "Análisis de errores: problemas de categorización", en *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, nº 16, pp. 11-40.
- Cabañas Martínez, M. J. (2009), *La afectividad en la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*, León, Universidad de León, Tesis inédita.
- Calderera, M. (1865), *Principios de educación y métodos de enseñanza*, 2ª ed., Libro de texto para escuelas normales, Madrid, impr. D. Ramón Campuzano.
- Capdevila, N. T. y Puertas, E. (2006), "El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia", *Revista Electrónica Elenet*, Número 2, Noviembre 2006, <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=49>
- Carroll, S. E. (1992), "On cognates", *Second Language Research*, Vol.8, nº2, pp. 93-119.
- Carter, R. y Nunan, D. (2001), *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cassany i Comas, D. (1993), *Preparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- Cassany i Comas, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany i Comas, D. (2004), "La expresión escrita" en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 917-942.

- Cassany i Comas, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó,
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé International.
- Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”, en Jesús Sánchez Lobato *et al.*, (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 449-465.
- Cestero Mancera, A. M. (2004), “La comunicación no verbal”, en Jesús Sánchez Lobato *et al.*, (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 593-616.
- Clashen, H y Muysken, P. (1986), “The availability of universal grammar to adult and child language learners: a study of the acquisition of German word order”, en *Second Language Research*, nº 2, pp. 93-119.
- Coopersmith, S. (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, Freeman & Co.
- Corder S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967), “The significance of learners' errors”, *International Review or Applied Linguistics*, nº 5, pp.161-170. Traducido en Muñoz Licerias, J. (Com.,. 1992), *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*, edit. Visor, pp. 31-40.
- Corder, S. P. (1971), “Idiosyncratic dialects and error analysis”, En *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nº2, pp. 147-159.



- Corder, S. P. (1992), "A role for the mother tongue" en S. Gass y L. Selinker (eds.), en *Language transfer in Language Learning*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 18-31.
- Corpas Pastor, G. (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Cortina Pérez, B. (2007a), "Una aproximación metodológica a los fraseologismos de los actos de habla en las segundas lenguas", en *Adquisición de las expresiones fijas. Metodología y recursos didácticos / Idioms Acquisition Methodology and didactic Resources*, González Rey, M<sup>a</sup> I. (Dir.), Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L., pp. 209-224.
- Coste, D. et al. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : (1968-1988)*, Paris, Hatier, Didier, D.L.
- Crystal, D. (1994), *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, edición española dirigida por Juan Carlos Moreno Cabrera Madrid, Taurus.
- Cuq, J.-P. (1991), *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implication pédagogique*, Paris, Hachette.
- Cyr, P. (1996), *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou (Québec), Les Éditions CEC inc.
- Dabène, L. (1994c), *Répères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabène, L. (1996), "Pour une contrastivité 'revisitée'", en *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, pp. 393-400.
- Dabène, L., Dégache, C. (coord.) (1996), "Comprendre les langues voisines", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, octobre-décembre 96, Didier-Erudition, pp. 389-502.

Dalgalian, G. *et al.* (1983), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, Clé International.

Dante Hernández, A. B. (2003), "El componente fraseológico en la enseñanza de ELE", en José Gómez Asencio (dir.) *et al.* (2003), *Léxico, fraseología y falsos amigos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., pp.65-92.

De La Torre, S. (1996), *Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.

Dégache, C. (2000), "La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique", en J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, pp. 147-159.

Deroy, L. (1980), *L'emprunt linguistique*, Paris, Les Belles Lettres.

Diamante Colado, G. (2004), "Fraseología del español en la enseñanza del ELE (caracterización general y principios metodológicos, con especial atención a los somatismos)", *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Biblioteca virtual, segundo Semestre, Número 2, 2004, pp. 5-126.

Días Martínez, J. (2004), *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*, Universidad de León, Memoria inédita.

*Diccionario de la Real Academia Española*, 22ª ed. (2001)

Eckman, F. R. (1977), "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", en *Language Learning*, vol. 27, nº2, pp. 315-330.

Eckman, F. R. (1985), "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en B. Wheatley *et al.*, *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of*

*Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*, Bloomington, Ind.:  
Indiana University Linguistics Club, pp. 3-21.

Eburne, S. (2008), *Corrective feedback in the language classroom*, Accesible  
en:

[http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective\\_feedback\\_in\\_the\\_language\\_classroom](http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom), Fecha de consulta: 7 de noviembre de  
2010.

Estaire, S. y Zanón, J (1990), “El diseño de unidades didácticas para la  
enseñanza de una segunda lengua”, *Comunicación, lenguaje, y  
educación*, nº 7-8, pp. 55-90.

Faerch, C. and Kasper, G. (eds) (1983), *Strategies in Interlanguage  
communication*, London, Longman.

Fayol, M. y Monteil, J.-M. (1994), “Stratégies d’apprentissage / apprentissage  
de stratégies”, *Revue Française de Pédagogie*, nº106, pp. 91-110.

Fellbaum, C. (1998), *An Electronic Lexical Database*, Editor *WordNet*, MIT  
Press.

Fernández Fuertes, R. (2003), “Construcciones existenciales en español,  
inglés y francés”, en María Rodríguez Rodríguez (ed.), *Análisis  
contrastivo. Gramática*, Madrid, Sociedad General Española de  
Librería, S.A., pp.35-48.

Fernández López, S. (2004), “Las estrategias de aprendizaje”, en Jesús  
Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de  
profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua  
extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A.,  
pp. 411-433.

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del  
español como lengua extranjera*, Madrid, Eldesa - Grupo Didascalía,  
S.A.

- Fernández, S. (2003), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen / Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Filipovic, R. (1969a), "The choice of the Corpus for the Contrastive Analysis of Serbo-Croatian and English", *YSCECP, STUDIES 1*, pp. 37-46.
- Fisiak, J. (1981), *Contrastive Linguistic and the Language Teacher*, Oxford; Pergamon
- Fisiak, J. (1990), *Further Insights Into Contrastive Analysis*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Fries, C. C. (1945), *Teaching and Learning English as a foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Fries, C. C. (1957), *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*, London, Longmans, Green.
- Galisson, R. (1979), *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Galisson, R. (1980a), *D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International.
- Galisson, R. (1986), "Eloge de la 'didactologie/didactique' des langues et des cultures (maternelles et étrangères) -D/DLC-", en *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº64, pp. 39-54.
- Galisson, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.
- Galisson, R. y Coste, D. (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.

- Gallegos, A. (1983), *Design, implementation, and evaluation of an individualized learning packet on cognate word understanding for adult Spanish speakers at the University of New Mexico*, Ph. D. dissertation, New Mexico, University of New Mexico.
- Gaonac'h, D. (1995), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier : Didier.
- García Fernández, B. (1982), "Interferencias del francés sobre el español en los niños españoles emigrantes en Francia", *Revista de Bachillerato*, nº 22, pp. 22-99.
- García Yebra, V. (1989): *Teoría y práctica de la traducción*, 2 tomos, Madrid, Editorial Gredos.
- Gass, S. y Selinker, L. (1983), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass, Newbury House
- Geeraerts, D. (2002). "Structuring of words meaning I: An overview", en A. Cruse et al., *Lexikologie – Lexicology* (págs. 304-318), Berlin, De Gruyter.
- Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, Col. DLE.
- Giacobbe, J. (1990), "Les recours à la langue première : une approche cognitive", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, nº spécial Février-Mars, pp.115-123.
- Giacobbe, J. (1992), *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction: études sur le développement du langage chez l'adulte*, Paris, Centre National de Recherche Scientifique.
- Gómez Capuz, J. (1998), *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*, Valencia, Universitat de València, Departamento de Filología Española, D.L.

- Gómez Molina, O. R. (2004), "La subcompetencia léxico-semántica", en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 491-510.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002), *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2007), "Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage", *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, Vol. 10, N° 1, pp. 25-45.
- Haugen, E. (1950), "The Analysis of Linguistic Borrowing", *Language* 26, pp 210-231.
- Hjelmslev, L. (1968), *Prologomènes à une théorie du langage*, Paris, Edition de Minuit.
- Instituto Cervantes (1994), *Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- James, C. (1977a), "The ignorance hypothesis in interlanguage", en *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 2, pp.152-165.
- James, C., (1998), *Errors in language and use*, Don Mills, Ontario, Longman.
- Justicia, F. (1995), *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*, Granada, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Kellermann, E. (1985), "If at first you do succeed..." In S. M. Gass y C.G. Madden (Eds.), *Input In Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 345-353.

- Koné, Seydou (2005), *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Tesis inédita.
- Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, California, Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1985), *The input hypothesis: issues and implication*, London, Longman.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996), “El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario”, en C. Segoviano (ed.) (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, pp. 117-129.
- Larousse (2007), *Gran diccionario español-francés*, Barcelona, Larousse Editorial S. L.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991), “Introducción a la adquisición de segundas lenguas: Investigación”, en *Lingüística Aplicada*, nº 18/2, Londres, Longman, pp. 141-165.
- Laufer-Dvorkin, B. (1985), *Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Hypothesis of “Synforms” (similar lexical forms)*, Unpublished Ph. D., Tesis, Edinburgh, University of Edinburgh
- Lenneberg, E. H. (1967: 155), *Biological foundation of language*, New York: John Wiley and Sons, Traducción española: *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Littlewood, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas, C + I, S.L.*, España.

- Lomas, C., y Osoro, A. (comp.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- López Morales, H. (1989), *Sociolingüística*, Madrid, Editorial Gredos.
- López Morales, H. (1999), *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid, Arco/Libros.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997): "Corrective feedback and learner uptake" en *Studies in Second Language Acquisition*, nº 19, pp. 37-65.
- Marconi, D. (2000), *La competencia léxica*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Martín Martín, J. M. (2004), "La adquisición de las lenguas maternas (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 261-286.
- Martín Peris, E., (1993), "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera I, Cuadernos Expolingua*, pp. 181-192.
- Martín Peris, E., (2004), "La subcompetencia lingüística o gramatical", en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 467-489.
- Martínez Martín, J. (1996), "Las expresiones fijas verbales en el habla culta de Caracas" en Juan Martínez Martín, *Estudios de Fraseología Española*, Málaga: Ágora.
- Masseron, C. y Luste-Chaa, O. (2008), "Typologie d'erreurs lexicales: difficultés et enjeux", en Durand J. Habert B., Laks B. (éds.), *Congrès*



*Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, Paris, 2008, Institut de Linguistique Française, pp. 519-531.

Matte Bon, F. (1989), *II Congreso Internacional de Expolingua* celebrado en Madrid.

McCarthy, M. (1999), *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Meisel J. (1983) "Transfer as a second language strategy", *Language and Communication*, nº 3, pp. 13-46.

Mendoza Fillola, A., (coord.) (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL: ICE Universitat de Barcelona.

Milićević, J. & Hamel, M.-J. (2007), "Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde", en Chevalier, G, Gauvin, K. y Merkle, D., (eds.), *Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal. Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série 2007; pp. 145-167.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Impreso en Artes Gráficas Fernández Ciudad S.L.

Miquel López, L. (2004), "La subcompetencia sociocultural", en Jesús Sánchez Lobato *et al.*, (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 511-531.

Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

- Monné Maersellés, P. (1998), "La escritura y su aprendizaje" en Antonio Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Edit. Horsori, pp. 155-168.
- Muñoz Licerias, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (compilación); [traducción de Marcelino Marcos], Madrid: Visor.
- Muñoz Licerias, J. (ed.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Muñoz, M. C. (2009), "La enseñanza del léxico (Fraseológico) coloquial", en *Boletín de ASELE*, Mayo de 2009, pp. 13-22.
- Muñoz, M. C. (Ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Editorial Ariel, S. A.
- Nemser, W. (1971), "Approximative System of Foreign Language Learners", *IRAL* 9: pp. 115-123.
- Nickel, G. y Wagner, K. H. (1968), "Contrastive Linguistics and Language Teaching", *IRAL* 6: pp. 233-255.
- Ntirampeba, P. (2003), "La progression en didactique du texte argumentatif écrit", *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, Vol. 6, Nº2, pp. 159-169.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, Mass., Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2000), “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas”, En Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 77-86.
- Perdue, C. (1980), “L'analyse des erreurs : un bilan pratique” en *Langages, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 14e année, n°57, pp. 87-94.
- Pérez Velazco, J. M. (2003), “Falsos amigos francés-español. Una propuesta lexicográfica” en José Gómez Asencio (dir.) *et al* (2003), *Forma 6: Léxico, fraseología y falsos amigos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., 141-151.
- Pinilla Gómez, R. (2004), “La expresión oral”, en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 879-897.
- Pinilla Gómez, R. (2004), “Las estrategias de comunicación”, en Jesús Sánchez Lobato *et al.*, (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 435-446.
- Porquier, R. (1991), “Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé”, en R. Gauchola, C. Mestreit y M. Tost (coord.), *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle. Expériences et pratiques de l'enseignement de FLE, en actas de las XIV Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*, Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11-20.

- Porquier, R. y Frauenfelder, U. (1980) : “Enseignants et apprenants face à l’erreur ou de l’autre côté du miroir”, en *Le français dans le monde*, nº154, París, Hachette-Larousse, pp. 29-36.
- Postigo, R. M. (1998), “Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto”. En Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori, pp. 265-274.
- Ribas Moliné, R. y d’Aquino Hilt, A. (2004), *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Richards, J. C. (1998), *Beyond Training*, London, C.U.P.
- Rivers, W. M. (1979), “Learning a sixth language: an adult learner’s daily diary”, *Canadian Modern Language Review*, nº 36/1, pp. 67-82.
- Roca, J., Valcárcel, M. y Verdú, M. (1990), “hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 8, pp.25-46.
- Rod, E. (1994), “Second Language Acquisition and Language Pedagogy”, *Applied linguistics*, Vol. 15, Nº 1, 1994, pp. 109-111.
- Rodríguez, J.; Plax, T. y Kearney, P. (1996) “Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator”, En *Communication Education*, vol. 45, pp. 294-305.
- Rueda Rueda, E. M. (1997), “Describir personas en español” en ASELE. Actas VIII, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0723.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0723.pdf)

- Sajavaara, K. (1981), "Contrastive linguistics past and present and a communicative approach", en Fisiak, J. (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Pergamon: Oxford, pp. 33-56.
- Sánchez Cerezo, S. (dir.) (1991), *Tecnología de la educación*, Madrid: Santillana, D.L.
- Sánchez Lobato, J. et al. (2002), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Editorial Síntesis, S. A.
- Santos Gargallo, I. (2004), "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", en Jesús Sánchez Lobato et al., (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 391-410.
- Segoviano, C. (ed.) (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: homenaje a Anton e Inge Bemmerlein, Frankfurt, Vervuert*; Madrid: Iberoamericana.
- Seguin, H. y Tréville, M.-C. (1992), "Les congénères interlingaux: un atout pour accélérer l'acquisition du vocabulaire et faciliter la compréhension des textes ?", en R. J. Courchêne et al. (eds.), *Comprehension-based Second Language Teaching / L'enseignement des langues axé sur la compréhension*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 477-487.

- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nº 3, pp. 209-231. (Trad. al español: "La interlengua", en J. Muñoz Licerias (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 79-101.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Singh and Carroll (1979), "L1, L2 and L3", *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5/1, pp. 51-63.
- Slama Cazacu, T. (1971), "The Romanian-English Language Project", *YSCECP, STUDIES 4*, pp. 226-234.
- Sossouvi, L.-F. (2009), "El aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos benineses y sus implicaciones teóricas", *Estudios Filológicos*, nº 44, pp. 211-225.
- Stern, H.H. (1982), "French Core Programs Across Canada: How Can We Improve Them?" *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, nº 39 (1), pp. 34-47.
- Stern, H.H. (1985), "The time factor and compact course development" *TESL Canada Journal*, nº 3 (1), pp 13-27.
- Tarone, E. (1979). "Interlanguage as chameleon", en *Language Learning*, nº 29, pp. 181-191.
- Tarone, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics*, 4:2, Publisher: Newbury House Publishers, Inc., pp. 142-163.
- Torijano Pérez, J. A. (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid.
- Treville, M.-C. (1994), "Rôle de l'écrit et de la parenté interlexicale dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau des

- débutants”, en C. Buridant y J. C. Pellat (comp.), *L'écrit en français langue étrangère, Réflexions et propositions*, Strasbourg, Presse Universitaire de Strasbourg, pp. 201-205.
- Tréville, M.-C. y Duquette, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Ueda, H. y Ruiz Tinoco, A. (2009), “Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario: El “método creativo”” *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 373-397.
- Van Overbeke, M. (1976), *Mécanisme de l'interférence linguistique*, Madrid, Fragua.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.
- Vázquez, G. (coord.) (2001), *Materiales ADIEU (Discurso Académico en la Unión Europea)*, Madrid, Edinumen.
- Vildomer (1963), *Multilingualism*, Leyden, Sythoff.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardhaugh, R. (1970), “The Contrastive Analysis Hypothesis”, *TESOL Quarterly*, nº4, pp. 123-130.
- Weinrich, U. (1953), *Languages in contact, The Linguistic Circle of New York*, Traducción al español (1974): *Lenguas en contacto*, Edición de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Wilczynska, W. (1989), “Un dictionnaire de faux amis: pour quoi faire?” en *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*, Numéro spécial, Août-Septembre, pp. 179-186.

Yagüe Gutiérrez, P. (2003), “Las « formas rutinarias » en la enseñanza de ELE Teoría y práctica” en José Gómez Asencio (dir.) *et al* (2003), *Forma 6: Léxico, fraseología y falsos amigos*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., pp. 9-28.

Zarate, G. (2002), *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Aula de Español.

Zuluaga, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt, Peter D. Lang.



## II- Anexos

Los anexos están constituidos por muestras de las producciones escritas de los informantes.

### Copia 1

El trabajo en su sentido es lo que define la existencia del ser humano en el mundo, se puede decir que es el motor de la vida del hombre. Así nos preguntamos: ¿el trabajo nos hace libres?

Para empezar decimos que el trabajo parece como una acción importante en el desarrollo de un país, también del mundo. Es decir gracias al trabajo podemos construir el país. En primer lugar notamos que es el trabajo que hace el hombre. Decimos eso porque cuando analizamos la situación de la vida del hombre, en decir una persona que no tiene trabajo, tiene muchas dificultades para satisfacer sus necesidades frente a la vida. Es confrontado en los problemas cotidianos. Así no tiene una independencia que puede gozar en esta vida. Podemos decir que él es el segundo plano cuando habla de responsabilidad en la sociedad lo que es diferente por una persona que tiene trabajo. En decir que en segundo lugar notamos que es por el trabajo que el ser humano se caracteriza. El hombre por sus acciones que realizan a través del trabajo se diferencia del animal y también demuestra su inteligencia.



## Composition de : TECHNIQUE D'EXPRESSION

② ¿El trabajo nos hace libres?

Podemos definir el trabajo como el conjunto de las actividades ejercidas por el ser humano para obtener el necesario para vivir es decir comida, ropa, casa etc. Así el trabajo aparece como la única cosa que hace al hombre libre, lo que diferencia al ser humano del animal, pues en el demuestra su inteligencia. Pero hoy en día <sup>se ve</sup> este punto de vista no la gente no son unánimes. Algunos sostienen que la mala organización de nuestra sociedad ha convertido al ser humano en un esclavo del sistema y que lo único que el trabajo proporciona son tensiones y fatigas. Frente a esta contradicción intentaremos dar respuestas a algunas preguntas: ¿Cuál es nuestra opinión al respecto? ¿Cómo es el trabajo en nuestro país? ¿Cuál sería nuestro trabajo ideal y las condiciones idóneas para desarrollarlo?

A mi parecer el trabajo puede hacer al hombre libre en el sentido de que es a partir del trabajo que podemos obtener lo necesario para vivir. ~~Una~~ <sup>una</sup> que no trabaja no puede ser a su gusto porque le faltara lo mínimo para su integración en la sociedad. Segundo, el trabajo contribuye a nuestra formación intelectual, cultural, y política. Lo demostro una persona que trabaja es en contacto con el mundo. En cualquier dominio que estara ~~tendria~~ que ejercer con personas de diversas culturas y que tienen diversos conocimientos de las cosas. Así es va a cambiar algunos de sus puntos de vista que no le permitian pensar positivamente. Encanto el trabajo nos permite cambiar nuestra vida adaptandole a nuestro gusto. Aquel cambio ha da luz al arte es decir a la realización del bello. Así en la sociedad actual vemos a arquitecturas que no existian antes.

A partir de todo eso pienso que uno debe traba-



(2) ¿El trabajo nos hace libres?

Para empezar, debemos saber que el trabajo es importante en la vida del hombre. A pesar de que el trabajo nos ocupa, nos permite determinar nuestra personalidad, nos hace libres, diferente del animal al que debería hacer al hombre libre, lo hace esclavo, lo mata, a causa de un pequeño salario.

Primero, es una sociedad bien organizada, una persona que ha terminado sus estudios, que tiene diplomas deben obtener un buen trabajo. En nuestro país son las personas que conocen a un Director, un ministro o al presidente que trabaja. Podemos decir que es con dinero que trabaja. Todo eso tiene un nombre: la corrupción.

Segundo, hay ciertas personas que tienen dos o tres ocupaciones y otras que no tienen

nada, una pequeña. Hay en nuestra sociedad obtener un trabajo no es fácil. Es por eso que hay muchas personas que no trabajan.

Tercero, imagina una persona que no le gusta su trabajo pero está obligada a hacerlo porque tiene una responsabilidad en casa, quiere ganar por vida o cómo está este trabajo? ¿Cómo va a trabajar? y en qué condiciones? No hay higiene, trabajan en malas condiciones por pequeño dinero, trabaja como un esclavo mientras que la esclavitud no existía.

Para resumir, debemos saber que trabajar es importante para el hombre. El gobierno debe mejorar, combinar esta situación para la salva salvar su país y sus habitantes. Hay estudiar y trabajar.



## Copia 4

II. En los tiempos lejanos Dios ha dicho al hombre «he aquí la tierra vayas cultivarla». En estos términos se incluye la noción del trabajo. El trabajo es la actividad en la cual toda el mundo debe esperar. Adam también había cultivado la tierra para alimentar a su familia.

En lo que me concierne, el trabajo, por una parte, hace al hombre libre. La regla está enunciada "Quién no trabaja no comas también", es decir que el trabajo es más importante en la vida. Por ejemplo gracias a sus trabajos, los filólogos, los científicos, y otros personajes han marcado el mundo de sus obras (invenciones, investigaciones, literaturas etc). El trabajo hace al hombre libre el que dado al hombre los medios de tener una buena vida, comprando lo que quiera con su ~~sueldo~~ sueldo e comidas, ropas, coche, casas, todo lo que desea. Por ~~una~~ otra parte el trabajo en nuestra Sociedad está organizado de tal manera que el hombre se ha convertido en un esclavo del sistema. Lo único que el trabajo proporciona son tensiones y fatigas, es decir que el trabajo es considerado como un factor de alienación al hombre. Por eso, me parece que el trabajo es como un maledicción. En la biblia ha dicho que es a la sudor de nuestra frente que ganariamos nuestro pan. lo que quiere decir que es con tantas fatigas y tensiones que podemos tener nuestro pan. En Costa de Marfil, las condiciones de trabajo son difíciles. El sistema está organizado de tal manera que es en la capital Abidjan que los servicios están agrupados. los trabajadores encuentran problema financiera. Condición difícil de estar pronto en el servicio oficio a causa de los precios de transporte. Yo señalo que la mayoría no tiene coche para desplazarse. En todo lo que acabo de decir, quiero un trabajo ideal en el cual puedo demostrar mi capacidades.



2.

El trabajo hace al hombre libre, es lo que diferencia al ser humano del animal; pues demuestra su Inteligencia.

El ser humano se diferencia del animal por su facultad de retención, su Inteligencia, su manera de vivir, de vestirse, de comunicar. El ser humano tiene un lenguaje que lo permite de transmitir mensajes, de trabajar en sociedad. En la sociedad, tenemos personas así estas personas pueden organizar una sociedad, de tal modo que tenemos algunas reglas o leyes que permiten vivir bien. Esta organización fue sumida a los humanos para haber una buena función.

El trabajo en mi país hace del hombre una persona libre. Cuando esta persona no depende de su familia, puede haber una familia, esta persona contribuye a la evolución de su país permite al hombre de ser independiente. Por su Inteligencia, el hombre crea.

y esta leyes que Pa permite haber una buena actitud para diferenciar los buenos de los malos en la sociedad. Según yo, el trabajo ideal en Pa sería un trabajo accesible a todos los buenos que deberían respetar el nivel de estudios de los trabajadores y lo que permite haber dinero que sería igual a los diferentes diplomas que tengamos lo que permitiría a cada persona gusta su trabajo y Pa hace bien.

En efecto, Para desarrollar Pa, debemos tener más empleos, porque tenemos personas que tienen diplomas así no tienen trabajos y Pa construcción de infraestructuras, de trabajos a de empleos.

Como Pa vamos a trabajar en mi país es muy difícil, es un problema que encuentre los jóvenes marfileños.

## Copia 6

② ¿El trabajo nos hace libres?

A mi parecer, en tanto que un ser humano es necesario trabajar para aprovechar su existencia en la sociedad. Entonces, como el trabajo ocupa a una persona, desarrolla su inteligencia trabajando porque el trabajo



necesita muchos esfuerzos para el que lo produce. La conciencia es un elemento clave del trabajo del ser humano lo que no existe al ser animal es la diferencia entre el hombre y el animal. El trabajo se usa para el hombre, por ejemplo un periodista que trabaja de día y la noche para tener informaciones con su redacción cada día, si no reflexiona, él no puede escribir sus ideas, trabaja entonces con su inteligencia.

También, en nuestro país, el que trabaja mucho no gana mucho dinero porque el ser humano se ha convertido en un esclavo del sistema. Los funcionarios no tienen un aumento de su salario. Tenemos el caso de los profesores que trabajan mucho, enseñan a los jóvenes que hablan mucho, que son cada día al nivel mundial para enseñar a los estudiantes y que no ganan mucho dinero por sus esfuerzos. Esto es revoltante para ellos. Eso, para decir que los trabajadores de nuestro país trabajan de manera arcaica, rudimental es decir difícil para un salario misero y como es un país menos desarrollado, los materiales de trabajo son arcaicos y difíciles para el que trabaja.

A mi parecer, mi trabajo ideal sería la enseñanza de decir ser profesor de Español en un liceo de mi país. Eso es mi deseo para que mi gesto aprenda y lo que voy a aprender,

voy a dar a otros que lo necesitan para desarrollar ellos voy a trabajar ahora difícilmente para realizar mi deseo antes.



## PARTE II

En el primer lugar, pienso que el trabajo es un medio esencial para adquirir su

libertad, afirmar su autonomía económica. Es también un medio de expresión con la mejora de las condiciones sociales de vida.

Además es con el trabajo que el ser humano demuestra que no es un ser primitivo.

En Peru el trabajo es la materialización de su solidaridad, su inteligencia y su diferenciación del animal.

Pero no podemos negar en una segunda lugar que el trabajo reduce el ser humano a un esclavo, un miserable porque el trabajo produce tensiones y fatigas con muchas horas de trabajo. ¿por qué? es una fatalidad con los varios riesgos como accidentes de trabajo en las fábricas.

Tercero el trabajo en Costa de Marfil presenta todos sus aspectos, es decir negativos como positivos como se ven en todos los países del mundo actual.

Es muy difícil para encontrar empleos en las administraciones a causa de la corrupción y del nepotismo.

El trabajo es penoso pero para algunos los marfileños son dinámicos y activos, trabajan duramente ¿ver?

Cuanto mi trabajo ideal será el de profesor en los liceos. Así para alcanzar eso debería hacer mucho sacrificios como la sinceridad en los estudios, tener una conciencia profesional, sin dejar el amor para el trabajo.

Además, deberé hacer muchas indagaciones para mejorar mis imperfecciones y mis errores mis conocimientos y lograr mis objetivos académicos.

Para finalizar sea lo que sea el trabajo nos hace libres a pesar de sus aspectos negativos.



## 2 - ¿El trabajo nos hace libres?

A mí concierno el trabajo es el mundo de la realización del hombre. Ante todo decimos que el trabajo es el producto de los esfuerzos tan físicos como mentales. Es gracias al trabajo que el hombre va a ganar dinero así su vida. Es la razón por la que dice que el trabajo nos hace libres. Por un lado es verdadero que el animal trabaja pero como siendo sin razón su trabajo se resume a un simple esfuerzo físico. Pues que no busca su realización, su fin; lo un hombre no puede vivir sin trabajar, es imposible, por el animal es posible. El trabajo es lo que diferencia del ser humano del animal, gracias al trabajo el hombre demuestra su inteligencia de para sus obras. El trabajo permite al hombre afirmarse frente al mundo exterior, a la sociedad. De cambiar su situación siendo responsable va a casarse y fundir su propia familia.

De un otro lado decimos que el trabajo ha convertido al ser humano en un esclavo del sistema. En ciertos casos el hombre hace un movimiento lo mismo es todo el día o toda la sociedad quiere trabajar en una oficina sin ganar lo que es a él.

Cabe añadir que trabajar es según sus competencias y sus valores pero en la sociedad de hoy no trabajan los que han tienen diplomas sino los que tienen dinero. Alguien

va a escuela, es inteligente, termina sus estudios pero no encuentra trabajo porque sus padres no tienen dinero para comprar un escarpen.



② Redacción

El trabajo es considerado como lo que nos diferencia del animal. Algunos piensan que esta el único medio que nos ofrece una verdadera libertad. Otros piensan que en algunas ocasiones el trabajo nos convierte en una especie de esclavo.

Partiendo de eso, nos lleva algunas preguntas: ¿El trabajo nos hace verdaderamente libres?

¿No nos convierte en un esclavo del sistema?

En lo que me concierne, el trabajo contribuye al bien estar de un hombre de tal manera que no va a mandar dinero a alguien para subvenir a sus necesidades.

Primero, cuando una persona trabaja, puede ayudar a los demás miembros de dinero su familia: los padres y hermanos.

Segundo, el trabajo nos ocupa. Eso porque en una 1 día por ejemplo, el hombre trabaja más o menos 7 horas por día. Con la dureza del trabajo, en la tarde, somos obligados al cansancio para poder recomenzar las mismas acciones. Entonces, el

Tercero, el hombre no podía hacer las malas cosas en la tarde, tal como trías las muchachas, el trabajo nos permite casarse.

En lo que concierne el trabajo en mi país, es más duro tener empleo a causa de la crisis. Para trabajar aquí y en este momento, debemos tener un pariente que está cargado en una empresa para poner empleado.

Para mí para que el trabajo sea una buena cosa, las autoridades deben emplear con diploma.



El trabajo es la actitud de una persona a hacer algo. En efecto, esto. Sin embargo hay muchas discusiones sobre el tema de trabajo, en efecto ciertas dicen que sólo el trabajo hace al hombre libre, es lo que diferencia al ser humano del animal, pues en él demuestra su inteligencia, otros dicen que el trabajo en nuestra sociedad está organizado de tal manera que el ser humano se ha convertido en un esclavo del sistema. lo único que el trabajo proporciona son tensiones y fatigas.

En una argumentación precisa, vamos a decir lo que pensamos de eso, Segundo ¿Cómo es el trabajo en mi país? y Por fin cuál sería mi trabajo ideal y las condiciones idóneas para desarrollarlo?

El trabajo es un hecho diario recurrente en la vida del hombre. El trabajo hace al hombre libre en la medida que el trabajo permite al hombre ser superior. En efecto con el trabajo el hombre llega a realizarse y con este trabajo puede siempre imaginar, crear con quien. Como eso pone su inteligencia en valor lo que lo diferencia del animal.

También el trabajo es una manera por el hombre de distraerse. En otras palabras sin el trabajo el hombre va a sentirse en la soledad, es en el medio por ello de divertirse.

Sin embargo. El trabajo hace del hombre un esclavo en medida que es una tortura por ello. En efecto eso remota en el origen del hombre (en la Biblia) el hombre después haber pecado, Dios

ha dicho al hombre que va a trabajar para obtener dinero.

## 9. ¿EL TRABAJO NOS HACE LIBRES?

En este mundo del trabajo

« El trabajo y después del trabajo la independencia mi hijo » todo esto para decir que el trabajo es el acto del hombre dice un proverbio. Es por el trabajo que el ser humano se reconoce. Es todo eso que se ve en la pregunta: ¿ El trabajo nos hace libres?  En ciudades de eso, tratamos nuestra argumentación. En un primer lugar mostramos que el trabajo hace al hombre libre, y en segundo lugar el trabajo hace del ser humano un esclavo.

El trabajo es el cotidiano del ser humano. Nos permite hacer libre, hace parte de la sociedad humana. Antes de nada, el trabajo nos enseña. Es el que nos permite realizar todo lo que queremos. Por ejemplo, sin trabajo no podemos ganar dinero para hacer algo. El ser humano ha nacido para trabajar y realizar.



Porque quiero. El trabajo es importante no un  
per humano. Notamos que cuando estudiamos,  
la finalidad es el trabajo, nadie puede existir,  
que sea niño, un día de la semana trabajan en  
en mi país por lo que en mi país todo el or lo  
gente hace un esfuerzo para trabajar si no  
trabaja en una organización en el estado, pero  
trabaja también todo es organizado de tal  
manera todo el mundo hace una cosa los  
que no trabajan en los no tengan conciencia  
de la vida. Los que hacen confianza en sus  
padres si no si ellos que no tienen ni idea  
para ayudar, tiene el trabajo en serio  
trabaja el gente trabaja. Cada uno es responsa  
ble de el mismo. Hay en día el no hace nada, no  
puede avanzar porque lo cometamos que sin  
dinero no se puede hacer nada, no puede  
realizar sus ambiciones y de conseguir algo  
por eso nos en general trabajan organiza  
das para ayudar al mejorar de los trabajos  
donde crean empleos para ayudar los que  
no tienen ni idea ayudar, y ellos que han creado  
de sus estructuras, creando empresas. El trabajo  
ideal será de de pechar para todo el mundo para  
que alguien tiene una cosa o alguna cosa o hacer  
enviará ayudas en todo el mundo para pedir  
ayudas para los que trajan a la escuela y que  
quieran hacer estudios para continuar primera lugar  
y segunda lugar, entonces es lo que quieran hacer  
en reunión podemos decir que el trabajo hace al  
hombre pero la diferencia del animal, y en el devenir



2- ¿El trabajo nos hace libres?

Solo el trabajo hace al hombre libre, es lo que diferencia al ser humano del animal, pues en él demuestra su inteligencia.

El trabajo en nuestra sociedad está organizado de tal manera que el ser humano se ha convertido en un esclavo del sistema, es único que el trabajo proporciona un tensiones y fatigas.

El trabajo es una actividad ejercida por un ser humano para subvenir a sus necesidades durante su vida en la sociedad. Así cientos dicen que el trabajo hace libre, pero por que al hacer de este trabajo se ve la inteligencia del humano que es diferente del animal, mientras que otros dicen que el trabajo convierte el ser humano en un esclavo del sistema y que nos da como recompensa tensiones y fatigas. Pero ¿cual es verdaderamente el papel del trabajo en la vida del ser humano?

Efectivamente el trabajo nos hace libres porque. En primer lugar el trabajo nos hace independientes en el plano financiero. Efectivamente trabajando, tenemos tenemos tenemos, sabemos que el dinero es un elemento muy importante.

en la vida de un ser humano, con eso podemos comprar y hacer todo lo que queremos.

En segundo lugar al nivel social el trabajo nos da un estatus, por eso respetados de todo tan en la familia es decir a casa como en sociedad.

Podemos afirmar también que el trabajo no hace libres moralmente.

Es verdad que el trabajo nos hace libres pero cabe matar Aunque el trabajo nos hace libres, provoca tensión y fatigas.

fatigas en primer lugar porque cuando después del trabajo no podemos, no tenemos esfuerzo para ocuparse de las cosas de la

casa y por las mujeres de su niños. Sabiendo que por el país, como Costa de Marfil,

las condiciones de trabajo son muy difíciles. Querida que el gobierno hace algo para remediar a este problema.

? Podemos finalizar que aunque el trabajo nos da libertad, es un medio de esclavo Así que para mañana si no hay solución.





## **RESUME DE LA THESE EN FRANÇAIS**



## INTRODUCTION:

La seconde moitié des années soixante du siècle passé marque un pas décisif dans l'analyse des productions écrites et orales des apprenants des langues étrangères car, à partir de cette période, les psycholinguistes s'intéressent à une connaissance plus approfondie du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE). À l'origine de cet intérêt, se trouvent les remises en question qui sont apparues des limites des modèles du comportementalisme psychologique et du structuralisme linguistique et la capacité des études contrastives. Pour améliorer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, il était nécessaire de s'appuyer sur l'observation empirique de données qui ne sont autre que les productions linguistiques des apprenants, c'est-à-dire, leurs Interlangues (IL) – Selinker, 1972 – Dans cette perspective, naît le modèle de l'analyse des erreurs (AE) – Corder, 1967, 1971 – qui acquiert de l'importance par sa capacité à mettre en évidence les processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage des LE dans un contexte d'enseignement formel basé sur le système éducatif d'un pays déterminé et/ou un contexte mixte.

Dans cette perspective, plusieurs études ont été réalisées, surtout dans le monde anglo-saxon (entre autres, Corder, 1971, 1981 ; Selinker, 1972, 1992; Richards, 1974), et elles prétendaient faire le tour de la question et contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage des langues cibles. L'analyse des erreurs, comme méthode d'étude de l'IL des apprenants d'Espagnol comme LE ou L2, est seulement adopté dans la décennie des années quatre-vingt-dix. Depuis ce moment jusqu'à ce jour, plusieurs études ont été effectuées (Saints Gargallo, 1993 ; Cheptels Martínez, 2009, entre autres) et constituent une importante contribution à la connaissance des processus psycholinguistiques et cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère (ELE).

Toutefois, il existe peu de travaux de recherche effectués dans certains domaines géographiques et sur leurs groupes d'apprenants d'ELE. Nous nous

référons à l'Afrique sub-saharienne en général et, en particulier, la Communauté de français langue maternelle (FLM) qui prétend acquérir l'ELE dans un contexte d'instruction formelle dans une situation de non immersion. D'où notre intérêt d'effectuer une étude d'ordre synchronique sur les productions en ELE d'étudiants de l'Université de Cocody-Abidjan, un des centres universitaires de la Côte d'Ivoire (pays de l'Afrique sub-saharienne et inconnu par la plupart des natifs espagnols, particulièrement dans le cadre de la recherche sur l'enseignement-apprentissage d'ELE).

Notre motivation se fonde sur notre prise de conscience quant aux difficultés que, d'une part, nous avons eu pendant notre propre processus d'apprentissage d'ELE au Lycée et à l'Université et, d'autre part, à partir de l'observation que nous avons faite sur les problèmes auxquels faisaient face nos élèves – pendant notre expérience de professeur d'espagnol Langue Étrangère de 2001 à 2005 au sein du Groupe Scolaire La Joconde-Riviera et du Groupe Scolaire le Phénix-Riviera 2 d'Abidjan en Côte d'Ivoire – au moment de tenir une conversation ou de faire une production écrite dans la langue cible. De là, apparaît la nécessité de connaître les difficultés réelles et spécifiques que, de manière générale, éprouve un élève dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère, difficultés mises en relief à travers les erreurs qui, d'une manière réitérée, apparaissent dans leurs productions orales et écrites indépendamment du sujet traité ou du type de situation dans lequel il doit réaliser l'acte de communication.

Au cours notre expérience dans l'enseignement de l'Espagnol comme langue étrangère, nous avons remarqué que les connaissances préalables qu'a l'élève de sa LM sont, d'une manière ou d'une autre, à la base de la majorité de ses erreurs dans la langue cible, et particulièrement, au niveau lexical. En ce sens, il est évident qu'apparaissent des questions sur les processus psycholinguistiques et cognitifs qui compliquent l'acquisition du lexique de la langue objet d'apprentissage, dans notre cas, de l'espagnol.

Notre réflexion nous amène à la formulation d'une hypothèse faite de questions. Existe-t-il une relation entre les difficultés lexicales que rencontrent les apprenants d'une langue et la distance qui les sépare de la communauté

des natifs de cette langue ? En d'autres termes, les difficultés d'acquisition du lexique d'ELE sont-elles dues à la situation de non immersion des apprenants? Est-il possible de définir la nature et d'élaborer un listing des erreurs que commettent les élèves dans leurs productions d'espagnol langue étrangère (ELE) ? Cela nous permettrait-il de connaître ces erreurs et les mécanismes psycholinguistiques sous-jacents ? Les réponses à ces questions permettraient-elles d'identifier certaines difficultés qui apparaissent dans la communication et dans l'apprentissage de la nouvelle langue et faciliter, de ce fait, des propositions qui facilitent l'acquisition de la langue cible?

À partir de ces prémisses, nous avons fixé les objectifs généraux suivants : découvrir et déterminer la nature des erreurs lexicales que commettent les apprenants d'ELE au moment de produire un discours dans cette langue, à travers des échantillons de leurs IL; faire des propositions, tant au niveau théorique comme pratique, pour améliorer et faciliter le processus d'apprentissage d'ELE de ces individus qui maintiennent une distance physique avec la Communauté des natifs de la langue.

Ces objectifs généraux nous ont amené à établir des objectifs spécifiques que nous énumérons dans les termes suivants : décrire des erreurs lexicales et sémantiques dans le contexte dans lequel elles sont commises par l'élève; expliquer les éventuelles causes qui ont amené l'étudiant à commettre certaines erreurs lexicales ou sémantiques ; donner la forme correcte des erreurs commises et les contraster avec leurs équivalences dans la LM de l'élève aux fins de mettre en relief les correspondances qu'il établit entre sa LM (dans notre cas le français) et l'espagnol langue étrangère; essayer d'interpréter les possibles stratégies que met en marche l'apprenant dans une situation de communication réelle; enfin, faire des propositions d'activités qui peuvent aider les étudiants à améliorer leur processus d'apprentissage d'ELE.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons opté pour une étude transversale face à une longitudinale par motifs de nous faciliter la collecte d'échantillons de l'IL des apprenants dans le temps, étant donné que nous ne résidons pas dans le pays où nous faisons la collecte de ces données.

Par nécessité d'une recherche précise, efficace, et afin d'arriver à une conclusion efficiente et utile, nous avons décidé de limiter l'analyse à la sous-compétence lexico-sémantique, c'est-à-dire, aux erreurs lexicales des étudiants. Au cours de notre expérience d'enseignant, nous avons remarqué que la plupart des difficultés de nos élèves était liée à l'acquisition du lexique d'ELE. Leur préoccupation principale est généralement de trouver un mot qui exprime leur idée, sans tenir compte de la structure globale de l'énoncé.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte institutionnel d'apprentissage de LE, c'est-à-dire, une situation d'apprentissage formel, qui garantit l'objectivité du niveau des apprenants et des données collectées. Par conséquent, pour constituer ce corpus, nous avons choisi d'effectuer un stage pendant l'année académique 2007-2008 à l'université de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire), au Département d'Études Ibériques et Latino-américaines où l'on apprend l'espagnol comme langue étrangère. Ce corpus est constitué des erreurs lexicales commises par des étudiants.

L'analyse des données a été menée à bien à partir d'une méthodologie mixte, de manière à conjuguer les approches théoriques et les procédures qui, dans le domaine de la linguistique appliquée et la didactique des langues étrangères (DLE), sont en vigueur. Dans cette perspective, nous nous sommes basés sur la méthodologie de l'analyse des erreurs (AE) et les théories sur l'hypothèse de l'IL, en tenant compte des contributions de l'analyse contrastive (AC), avec une attention spéciale aux processus psycholinguistiques sous-jacents à l'enseignement-apprentissage des LE. Toutefois, la méthode d'analyse dominante est l'AE. Par conséquent, la procédure utilisée pour analyser les erreurs lexicales est synthétisée comme suit: sélection et classification, description, réécriture et analyse contrastive, explication et conclusions.

Pour atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, nous avons divisé notre travail trois parties, subdivisée chacune en plusieurs chapitres.

La première partie, « **Aspects théorico-conceptuels et contextuels de la recherche** », s'attarde sur les différentes théories qui mettent en relief les

concepts autours desquels s'articule cette recherche. De même, elle nous permet de situer adéquatement ces concepts dans les contextes de langues en contact. Dans cette partie, nous prétendons délimiter ces concepts et facteurs qui, en didactique des langues étrangères (DLE), conditionnent le processus d'appropriation de la langue cible dans un contexte d'apprentissage formel et en situation de non immersion. Nous nous référons aux concepts de LM et de LE, aux contextes, les phénomènes et les stratégies qui déterminent l'apprentissage et l'utilisation des langues en contact. Par conséquent, nous avons divisé cette partie en trois chapitres. Nous consacrons le premier au contact lingual et l'enseignement de langues, et il regroupe, à cette fin, les concepts de langue maternelle, langue étrangère, quelques contextes dans lesquels se produit le contact de langues et le traitement de l'erreur à travers les méthodes d'enseignement développées en DLE le long de l'histoire de l'apprentissage des langues. Le second chapitre fait le parcours des théories et les méthodes d'analyse des erreurs dans les productions des élèves en ELE, c'est-à-dire, l'analyse contrastive (AC), l'analyse d'erreurs (AE) et les contributions de l'hypothèse d'interlangue. Enfin, nous consacrons le troisième chapitre au processus de développement des stratégies d'apprentissage d'une LE, en tenant compte de l'activité cognitive des apprenants et les contributions de la nouvelle didactique dans l'appropriation des langues étrangères.

Dans la deuxième partie, « **La LM et les productions écrites et orales en LE** », nous nous attardons sur l'influence de la LM des apprenants sur leurs discours en LE, sans oublier les facteurs qui entourent la production de ce discours. Pour atteindre cet objectif, nous montrerons les caractéristiques des productions écrites et orales et les processus cognitifs sous-jacents. Nous avons divisé cette partie en deux chapitres. Le premier se consacre au niveau lexical des productions écrites en LE, mettant en relief les facteurs qui déterminent le discours écrit, le rôle de la LM et les erreurs qu'ils induisent, le rôle du lexique dans l'acquisition d'une LE, le phénomène d'équivalence lexicale et l'erreur, et la correction de la production écrite. Nous avons consacré le second chapitre de cette partie aux aspects interactionnistes et cognitives de la production orale en LE. Ce chapitre regroupe alors les caractéristiques et les stratégies de l'utilisation orale que fait un apprenant d'une langue étrangère

pour développer les habiletés communicatives, le rôle du lexique phraséologique dans le développement de la fluidité verbale, les facteurs affectifs qui favorisent la production d'erreurs et la correction de ces déviations. Bien que nous n'ayons pas analysé d'erreurs de productions orales des apprenants, nous avons consacré ce chapitre à l'utilisation orale dans le but de faire des propositions d'activités qui peuvent améliorer le processus d'apprentissage d'ELE ; car nous considérons que l'utilisation orale joue un rôle important dans l'appropriation d'une LE.

La troisième partie, intitulée « **Aspects méthodologiques pratiques de la recherche et propositions didactiques pour le traitement de l'erreur** », se consacre à l'analyse des données du corpus et les propositions d'intervention, et se divise en deux chapitres. En premier lieu, à travers le chapitre « observations empiriques de l'analyse des erreurs lexicales », nous procédons à la présentation de la recherche, à l'analyse typologique des erreurs lexicales et à la discussion des résultats desquels nous tirons des conclusions théoriques et psychopédagogiques. Deuxièmement, nous proposons dans le dernier chapitre de cette troisième partie, des mesures théoriques pour améliorer le processus d'enseignement d'ELE. Dans le paragraphe des propositions pratiques, nous proposons des activités destinées à faciliter l'intériorisation du lexique d'ELE et à développer les habiletés communicatives dans la langue.

Enfin, nous terminons ce travail de recherche par des conclusions générales qui incluent la conclusion générale et les perspectives de futures recherches, suivies par la bibliographie consultée dans le cadre de la recherche. Aussi, incluons-nous des annexes composées d'échantillons représentatifs des productions écrites des apprenants, à partir desquels nous avons constitué le corpus.



# I- ASPECTS THEORICO-CONCEPTUELS ET CONTEXTUELS DE LA RECHERCHE

Parler d'aspects conceptuels dans un contexte déterminé implique la délimitation des concepts et l'élucidation des termes auxquels nous nous référons. Ainsi, nous essayerons de délimiter et de clarifier les concepts de langue maternelle (LM) et de langue étrangère (LE) sous-jacents aux contextes de langue en contact en général et, en particulier, à celui de l'apprentissage institutionnalisé des langues non natives. Dans cette perspective, il s'agira de souligner quelques caractéristiques du bilinguisme, déterminer quelques lieux communs de l'utilisation des langues et les caractéristiques du phénomène de transfert linguistique qui en résulte. Aussi, nous attarderons-nous sur les différentes théories linguistiques et méthodes didactiques visant à améliorer l'apprentissage desdites langues.

## 1- Langue Maternelle (LM)

Il nous semble nécessaire d'indiquer, d'entrée de jeu, qu'il existe différents critères pour qualifier une langue de "maternelle".

Selon Dabène (1994c), de nos jours, pour qualifier une langue de "maternelle", il est nécessaire de se référer à différents concepts selon les circonstances du contexte sociolinguistique ou institutionnel auquel on l'applique. Dans ce sens, la langue maternelle (LM) regroupe entre autres idées, celles de:

- La langue de la mère; expression qui définit le qualificatif "maternelle", selon son étymologie;
- La première langue acquise; dénomination qui se rapporte au critère d'antériorité, selon l'ordre chronologique d'appropriation;

- La langue qui est mieux connue; cette expression est liée à l'évaluation subjective de la compétence qu'un individu a dans une langue comparativement à d'autres qu'il connaît aussi:
- La langue acquise de manière naturelle; l'acquisition qui se fait à travers l'interaction avec l'environnement immédiat sans intervention pédagogique et avec une activité minimale, voire inexistante, de réflexion linguistique consciente.

Dans cette perspective, quelques auteurs comme D. Bailly (1984), désignent la LM comme langue première ou L1, étant la langue dans laquelle l'individu apprend à s'exprimer et à communiquer avant d'envisager l'appropriation d'autres langues. Mais cette dénomination ne coïncide pas toujours avec la langue qui est parfaitement utilisée car, dans un pays multilingue, une langue dans laquelle on a appris à parler peut passer à une position secondaire face à une autre qui est acquise plus tard. Un autre exemple est le cas des immigrants qui, par nécessité d'échange et d'intégration dans le pays d'accueil, s'expriment quotidiennement dans une langue qui n'est pas celle dans laquelle ils ont appris à parler et, qui au fil du temps, arrive à occuper la première position. Pour cette raison, quelques auteurs se réfèrent à la LM en termes de langue principale (M. Siguán et W. F. Mackey, 1986), langue dominante ou langue préférée (M. Volet, 1998 : 265-274).

Quelques auteurs attribuent aussi à la LM les dénominations de *langue naturelle*, *langue indigène*, *langue majoritaire* ou *langue nationale*, *langue d'appartenance* et *langue d'origine* ou *de départ*. Ces deux dernières dénominations impliquent que la LM ne constitue pas seulement un moyen de communication entre les personnes; mais aussi un élément constitutif de son identité ethnique et culturelle, de la même manière que l'individu s'identifie à la race ou la religion (S. Abou, 1981). La LM est aussi considérée comme la langue qui représente la base cognitive et métalinguistique au moment d'apprendre une nouvelle (Giacobbe, 1990).

## 2- Langue étrangère (LE)

Il nous semble judicieux de nous poser la question de savoir si une langue peut être “étrangère” en soit. A ce propos, Dabène (1994c) n'a aucun doute. Pour elle, une langue n'est jamais étrangère en soit, elle l'est par rapport à l'individu ou le groupe de personnes qui sont en contact avec elle, et qui sont en situation d'apprentissage ou d'acquisition de ladite langue. Ainsi donc, pour cet auteur, il serait peu correct de parler de LE, car c'est un concept qui renferme beaucoup d'ambiguïté; elle préfère alors l'expression anglaise *English to speakers of other languages* à la française *Français langue étrangère* qui s'avère très ambiguë et équivoque. Dans ce sens, Dabène (1994c) conçoit la LE comme :

“(...) la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre” (1994c: 29).

Cette définition laisse entrevoir que ce que l'on appelle “langue étrangère” dans une Communauté déterminée est la “langue maternelle” d'une autre. Vu de cette manière, le concept LE ne peut avoir de sens que dans un contexte bien déterminé qui dépend de la situation dans laquelle se trouve chaque individu, chaque groupe, chaque institution.

Dans les cas où la langue cible n'est pas d'usage dans le cadre social, la qualification de LE atteint sa plus grande évidence, parce que l'apprentissage de la langue et son utilisation sont uniquement effectuées dans un contexte institutionnel. Dabène (1994c) met en relief cet aspect en signalant que :

“(...) une langue sera d'autant plus étrangère qu'elle est absente de l'univers de l'apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle n'est accompagné d'aucune acquisition extra-institutionnelle.” (1994c: 37).

L'inexistence d'un cadre d'acquisition extra-institutionnelle se réfère à l'impossibilité de l'apprenant d'avoir un contact quotidien avec la langue cible, un contact qui lui permettrait d'échanger avec son environnement et de se familiariser avec la langue. Ce facteur crée une distance linguistique et culturelle entre l'élève et la langue qu'il apprend, et constitue une source de

difficultés dans le processus de domination les habiletés et les stratégies de communication.

D. Crystal (1994), dans son article "*El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras*", abonde dans le même sens en établissant une différenciation claire entre 'langue étrangère' et 'langue seconde':

"Una lengua *extranjera* (...) es una lengua no nativa que se enseña en las escuelas y no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país. Una *segunda* lengua es una lengua no nativa que se emplea de modo amplio para comunicación, habitualmente como medio de educación, gobierno o negocios. Se utiliza también esta última expresión cuando se hace referencia a inmigrantes y grupos indígenas cuya lengua materna es de una minoría" (1994: 368-9).

Les nuances mentionnées ci-dessus amènent parfois à des confusions lorsque l'on applique une rigueur terminologique aux différentes dénominations qui sont utilisées en didactique des langues étrangères (DLE); la synonymie terminologique entre LE et L2 ne reste pas dans les limites des contextes d'apprentissage et de méthodes d'enseignement. Ainsi donc, nous optons pour la dénomination de Langue Etrangère que nous utiliserons tout au long de cette recherche et que nous représenterons par le sigle LE.

Signalons que l'apprentissage d'une LE implique nécessairement un contact de la langue cible avec la LM. Ce contact lingual donne lieu, selon Baker (1997), à un bilinguisme séquentiel caractérisé par des aspects pédagogiques et linguistiques.

### **3- La notion de transfert dans le contact LM – LE**

Il est de notoriété commune que le contact entre deux ou plusieurs langues entraîne nécessairement une interaction linguistique entre celles-ci, surtout, dans un contexte institutionnel ou scolaire d'apprentissage. Ces relations qui sont toujours établies entre la LM et la langue cible – dans notre cas, la LE – ont une incidence sur le discours produit par l'individu bilingue ou multilingue, tant au niveau phonétique, syntaxique comme lexico-sémantique. L'incidence dans le processus discursif se produit généralement par le transfert de la LM dans le processus communicatif de la LE.

Nous pouvons dire alors que pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant, dans un acte précis de communication, essaye de mettre en rapport les nouvelles règles linguistiques avec ses connaissances antérieures afin de faciliter la production – écrite ou orale – dans la langue cible. Le transfert supposerait, donc, que l'individu qui développe ce phénomène soit doté d'une connaissance préalable; ainsi, il est dû à la mobilisation des ressources linguistiques – des deux langues – et cognitives de la personne bilingue dans une situation concrète de communication pour la formulation d'hypothèse. Vu dans ce sens, le transfert se référerait à l'utilisation des expériences de la vie et des connaissances linguistiques comme stratégies de compensation de quelques limites dans la LE.

La grande majorité des opinions des chercheurs reflétées dans les recherches effectués sur le transfert des connaissances linguistiques (LM < LE) s'accordent à le considérer comme un phénomène commun, et lui concèdent une position centrale dans le processus d'apprentissage d'une LE. Ce qui marque la différence en passant d'un auteur à un autre – par exemple de Dulay *et al.* (1982) à Gass et Selinker (1983, 1993) – c'est le degré d'importance qu'ils confèrent à ce phénomène inhérent à l'apprentissage des langues cibles.

Le transfert comme substrat se réfère à l'influence de la LM dans le processus d'apprentissage d'une LE. Dans cette perspective, des auteurs comme Galisson et Coste (1976) distinguent deux types de transfert:

- Le transfert positif. Il est produit quand la LM (ou une autre langue déjà acquise) facilite l'apprentissage d'une LE.
- Le transfert négatif. Elle est aussi appelée *interférence*. Il se manifeste lorsque l'utilisation de la LM devient un obstacle dans le processus d'apprentissage d'une LE, causant des erreurs tant dans le discours écrit qu'oral.

Ces erreurs ont longtemps été considérées par la didactique traditionnelle comme une imperfection dans l'apprentissage des structures linguistiques, une connaissance insuffisante de la LE. Cette vision a eu pour conséquence la considération de l'erreur comme un élément négatif qu'il faut

réprimer, parce qu'il constitue un obstacle à l'appropriation de la langue. Ce facteur limite, presque complètement, les discours spontanés des élèves, puisqu'ils ont peur de l'erreur.

L'outil de répression de l'erreur est la correction systématique des déviations des normes linguistiques de la langue cible. Alors, les élèves doivent faire preuve d'un haut niveau de correction dans la traduction, puisque, selon Howatt (1984),

“Se daba mucha importancia a los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época” (1984: 132).

Le concept d'*approches communicatives* se réfère à différentes procédures et à plusieurs techniques didactiques, avec des caractéristiques propres à elles, et qui fondent leurs hypothèses dans les théories du mentalisme contraires au comportementalisme. Ces hypothèses se basent sur la capacité d'utiliser la LE selon les objectifs communicatifs et les normes sociales définies par celle-ci (Moliné et Hilt, 2004: 13). Cette conception suggère que, dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'accent est mis sur la valeur communicative des structures linguistiques, sur sa fonction, plus que l'aspect formel.

Ces procédés adoptent une attitude de tolérance envers les erreurs et, de cette manière, ils les revalorisent jusqu'à les considérer comme signe de progrès et, par conséquent, indispensables dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Dans sa perspective de considération positive de l'erreur, la méthode communicative conçoit les productions avec des erreurs comme une interlangue qui n'est autre chose qu'une transition vers l'acquisition de la LE.

#### **4- Théories et méthodes d'analyse des langues en contact**

L'apprentissage des langues et le contact lingual qui en résulte ont favorisé la floraison de théories et méthodes développées par les linguistes et les spécialistes du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Ces théories et méthodes ont servi et continuent de servir comme prémisses à l'analyse des similitudes et des divergences existantes entre les langues proches, les langues en contact et les difficultés que supposent ces facteurs dans le processus d'appropriation des LE. Concrètement, nous nous référons aux modèles d'analyse contrastive (AC), analyse des erreurs (AE) et à l'étude de l'interlangue (IL) des apprenants.

L'Analyse Contrastive (AC) naît des soucis que créent les erreurs aux didacticiens dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE). Ce courant de la linguistique contrastive avait la prétention de donner le traitement adéquat à l'enseignement de langues à travers l'approche d'une méthode de travail qui annihilerait les erreurs des étudiants au cours de leur processus d'apprentissage.

L'hypothèse de l'AC trouve ses racines dans le comportementalisme et ses théories d'apprentissage de langues, qui s'opère par la combinaison de stimulus-réponse et renforcement les habitudes: en clair, l'apprentissage d'une LE est la modification du comportement observable chez l'individu. Ce nouveau comportement issu de la LE est favorisé par les vieilles habitudes de la LM, en fonction des similitudes et des différences entre les deux langues. Pour Santos Gargallo (1993), cette hypothèse dérive du béhaviorisme, théorie de la psychologie qui décrit les phénomènes linguistiques à travers le binôme stimulus-réponse (E-R). Cette théorie trouve son fondement dans le structuralisme nord-américain de Bloomfield et le générativisme. En ce qui concerne le structuralisme, cet auteur affirme:

“La idea está íntimamente ligada al concepto de distancia interlingüística: la distancia que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2); y se afirma que cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia” (1993: 35).

Evidemment, la distance entre la LM et la LE est source de difficultés dans le processus d'apprentissage puisque les différences, selon ce courant de la psychologie, ne laissent pas beaucoup d'options à l'apprenant pour s'appuyer sur les structures de sa LM qu'il a déjà assimilées. La LM constitue un socle pour la construction de nouvelles hypothèses dans la langue cible.

Selon Fernández (1997), née en 1945, l'AC s'est développée en trois phases successives: 1945, 1953 et 1957. A ce propos, elle signale que:

“El inicio de estos planteamientos se remonta a los años 1945, con la obra de C. Fries: *Teaching and Learning English as Foreign Language*, a 1953 con U. Weinreich: *Languages in Contact*, y a 1957, con *Linguistics Across Cultures* de R. Lado, que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo” (1997: 14).

Les concepts prédominants dans cette théorie et ce modèle d'analyse sont l'*interférence* et l'*emprunt linguistique*. Les défenseurs de l'AC considèrent que “la première cause, voire l'unique, des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'interférence de la langue maternelle de l'apprenant” (Lee, 1968: 180), et que, par conséquent, l'identification des différences entre la langue maternelle et la langue cible permettraient de pronostiquer toutes les erreurs. Ainsi, l'on éviterait que les apprenants commettent des erreurs dans leurs productions faites dans la langue cible. Par conséquent, les précurseurs de ce modèle proposent la comparaison systématique des deux langues en contact (LM et LE)

Une telle comparaison linguistique pourrait permettre de déterminer les différences et les similitudes existantes entre les deux langues, et par ce fait, mettre en évidence les secteurs de difficulté et prédire les problèmes auxquels l'apprenant va faire face dans son processus d'apprentissage. Les résultats de cette étude contrastive seraient utilisés pour la correction et la préparation de la programmation du matériel didactique et des techniques d'enseignement. Pour effectuer une analyse systématique de n'importe quelle langue, une comparaison analytique et l'application de paramètres de synchronie seraient suffisantes, selon la conception de Fries (1945 : 9).



Pour Nickel et Wagner (1968), le modèle adéquat et efficace est, sans doute, celui qui explique le fonctionnement du langage, c'est-à-dire, le modèle génératif-transformationnel. Les partisans de l'Analyse Contrastive générativiste pensent que les recherches devraient être effectuées en contrastant les règles de la LM de l'étudiant avec leurs équivalents de la LE. Ainsi, les concepts prédominants, outre l'*équivalence* et l'*interférence*, seront la *simplification* et la *complication*, qui opèrent respectivement dans les axes horizontaux des structures et les axes verticaux du système linguistique, c'est-à-dire, une grammaire contrastive organisée de manière verticale. Mais pour des raisons d'objectif inadéquat de ces modèles, la linguistique contrastive cherchera une autre alternative dans les approches de la psycholinguistique.

La version psycholinguistique de l'Analyse Contrastive se fonde sur l'hypothèse de l'activité de l'étudiant, en se centrant sur le double composant de la compétence communicative, c'est-à-dire, les composantes grammaticale et pragmatique.

L'éclecticisme dans ce modèle d'analyse amènera les chercheurs à adopter une approche mixte : l'AC mixte. L'AC mixte est le résultat de la combinaison de deux modèles : les modèles structurel et génératif. Ses défenseurs, Filipovic (1969a), Vladimir Ivir (1971), entre autres, considèrent que ni l'analyse contrastive structuraliste, ni la générativiste, prises indépendamment, ne sont viables, donc ne peuvent répondre à toutes les questions.

En dépit de tous ces ajustements pour une meilleure efficacité du modèle, plusieurs critiques objectent que l'AC n'a pu accomplir les objectifs définis depuis sa naissance. Ils entreprennent alors la réorganisation et réorientation des postulats de Fries (1945) et de Coste (1957), fondements de l'AC, au niveau théorique et pratique, ce qui donnera naissance aux actuelles analyse des erreurs et étude d'interlangue.

L'analyse des (AE) vient comme une réponse aux insuffisances de l'AC, et se base sur le principe fondamental selon lequel non toutes les erreurs des apprenants d'une LE sont dues à l'interférence de leur LM. Il était nécessaire

d'envisager d'autres approches sur la question pour découvrir d'autres éventuelles sources des erreurs du processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. On ne pouvait pas rejeter la nature interlinguistique des erreurs, cependant, il pourrait exister aussi des erreurs intralinguistiques, qui sont le produit d'un apprentissage déficient ou partiel de la LE.

Vue de cette manière, l'erreur que commet l'étudiant acquiert une grande importance pour son l'étude. Pour atteindre son objectif, l'AE part alors des productions réelles des apprenants qui se présentent comme objet d'étude. Dans cette perspective, Corder, dans son article : "The significance of learner' s errors" (1967 : 161-170), réfute pour la première fois le côté négatif qui avait été assigné aux erreurs et souligne son importance dans l'apprentissage d'une LE. Selon ses idées, les erreurs apparaissent comme une stratégie utilisée par l'apprenant pour découvrir et dominer la langue qu'il apprend. D'autre part, il perçoit les erreurs comme un phénomène naturel inhérent à l'apprentissage d'une langue, en les comparant à ceux que commet un enfant dans le processus d'acquisition de sa langue maternelle.

Les contributions de Corder (1967 : 161-170) acquièrent une importance remarquable en vue de mettre fin à la conception comportementaliste de l'acquisition ou de l'apprentissage des langues comme formation d'habitudes verbales. L'AE suggère l'existence d'un aspect créatif dans la nature de l'apprentissage d'une langue que constituent les productions des apprenants.

Selon Erdoğan (2005), les études menées à bien par l'AE ont été orientées de manière à identifier les stratégies d'apprentissage que développent les étudiants tout au long de leur processus d'appropriation de la langue cible, identifier les éventuelles causes des erreurs des apprenants et, finalement, obtenir des informations sur les difficultés les plus communes dans l'apprentissage d'une LE, servant de ressource pour élaborer les matériels d'enseignement et concevoir des méthodologies qui servent de thérapie.

Dans ce sens, plusieurs auteurs ont réalisé des recherches pour la description et la catégorisation des erreurs les plus fréquentes dans les productions des apprenants. Dans le domaine de l'espagnol comme langue

étrangère (ELE), la première classification a été élaborée par Vázquez (1992) qui a fait une proposition de taxonomie selon quatre critères: le critère linguistique, le critère étiologique, le critère communicatif et le critère pédagogique. Quant à Bustos (1998), il établit cinq taxonomies pour la classification de l'erreur qui sont: le critère descriptif, le critère pédagogique, le critère linguistique, le critère communicatif et le critère explicatif.

Force est de noter que dans l'AE, il n'existe pas de critères standards comme modèle de classification des erreurs. Toutefois, la méthodologie proposée par Corder depuis la conception de son modèle d'AE en 1967 demeure sans changement fondamental. Cette méthodologie peut être décrite par les étapes suivantes : a) constitution du corpus des données, b) identification des erreurs, c) catégorisation des erreurs, d) description des erreurs, e) explication des erreurs et f) thérapies proposées pour les résoudre si l'AE est effectuée dans une perspective didactique ou pédagogique.

Nous pouvons dire que l'AE acquiert son utilité en tant que paradigme, d'une part, pour le chercheur dans la réalisation des études sur l'apprentissage des LE, et d'autre part, pour l'enseignant ou ceux qui élaborent les programmes d'études en vue de trouver des réponses à quelques aspects difficiles de enseignement/apprentissage des LE.

Toutefois, malgré ses apports significatifs dans le domaine de la recherche sur l'erreur, ce modèle ne manque pas d'imperfections. Pour quelques auteurs comme Burt, Dulay et Krashen, (1982 : 141-146), l'AE présente une confusion entre explication et description, un manque de précision dans la description des catégories des erreurs et un simplisme dans la catégorisation de celles-ci. L'AE ne permet pas non plus d'accéder à l'intention communicative de l'individu. De ce fait, l'erreur est étudiée au moyen d'un processus d'analyse et de déduction emprunte de subjectivité. Le processus de reconnaissance de l'erreur et sa reconstruction acquièrent, par conséquent, un caractère subjectif. De là, les critiques faites à l'encontre de l'AE en ce sens qu'elle se centre sur une description d'échantillons de discours sans offrir des explications sur les processus qui conduisent à l'erreur. Pour toutes ces

raisons, R. Porquier et U. Frauenfelder (1980) proposent d'autres perspectives pour améliorer le modèle d'AE.

Alors, dans son évolution, l'analyse des erreurs a modifié progressivement ses hypothèses théoriques initiales jusqu'à considérer le processus d'apprentissage d'une L2 ou LE comme le fruit de l'effort que fournit l'étudiant pour acquérir la compétence nécessaire dans la langue cible, et qui lui permettrait de mener à bien une conversation de manière efficace dans une situation réelle de communication. C'est dans cette perspective que fut introduit dans le domaine de l'analyse des erreurs le concept d'interlangue (IL), forgé par Selinker en 1969 et qu'il a réélaboré en 1972.

Présentée par Santos Gargallo (1993) comme un langage autonome constituant un code linguistique intermédiaire entre la LM et LE et un système propre de l'étudiant d'une seconde langue ou d'une langue étrangère lui permet d'atteindre ses objectifs communicatifs, l'IL a ouvert un nouveau domaine de recherche qui a amené les chercheurs à considérer les modèles d'analyse en didactique de l'apprentissage: Analyse Contrastive (AC), Analyse des Erreurs (AE) et Hypothèse Interlengua (IL), comme des étapes successives d'un rapprochement chaque fois un peu plus directement orienté vers l'étude globale de la langue produite par l'étudiant en LE.

L'approche de l'hypothèse de l'IL a été possible par le rejet de la psychologie comportementaliste et la considération du langage comme système de communication. Il a été développé dans trois travaux contemporains sous trois perspectives linguistiques: la linguistique pure avec W. Nemser (1971), la sociolinguistique avec Corder (1971) et la psycholinguistique avec Selinker (1972).

L'IL, produit du "output" de l'apprenant d'une LE, se caractérise par les aspects suivants qui déterminent sa nature évolutive : transfert, systématisme et variabilité, simplification, perméabilité, fossilisation, et régression volontaire (Besse et Porquier, 1991 ; Santos Gargallo, 1993).

Dans sa courte histoire, l'hypothèse de l'IL a suscité beaucoup d'intérêt dans le domaine de la Didactique des Langues Etrangères au point où les linguistes sont arrivés à la proposition de plusieurs paradigmes théoriques pour l'analyse dudit "dialecte transitoire": le paradigme de la Compétence Homogène d'Adjémian, le paradigme de la Capacité Continue de Tarone et le paradigme de la Connaissance Double de Krashen, entre autres. Tous ces paradigmes prétendent poser une base solide de l'analyse des productions des apprenants d'une langue étrangère. Il s'agit d'analyser les déviations, les erreurs qui apparaissent dans les discours que produit l'individu dans la langue objet d'apprentissage.

L'hypothèse de l'interlangue constitue par conséquent l'aboutissement des études entamées avec les approches contrastives de R. Lado et C. Fries, et le dépassement de la méthodologie proposée par l'analyse des erreurs. Une plus grande systématisation par rapport à la procédure méthodologique et un plus grand nombre d'études empiriques pourraient valider l'hypothèse et illuminer le processus d'apprentissage des LE; en d'autres termes, elles permettront d'illuminer le processus de l'activité cognitive des étudiants à travers les stratégies d'apprentissage qu'ils développent pour produire leurs discours et l'analyse des erreurs qui en résulte. C'est dans cette optique d'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage des LE – et plus précisément de l'ELE – que s'inscrit ce travail que nous avons réalisé.

## **II- ASPECTS PRATIQUES DE LA RECHERCHE: ANALYSE DES ERREURS ET PROPOSITIONS D'ACTIVITES DIDACTIQUES**

### **1- Cheminement de la recherche**

Cette recherche se réalise dans un contexte académique de l'enseignement supérieur. Nous l'avons menée à terme à travers l'application d'une méthodologie mixte: les techniques de l'AE et de l'AC. Cependant, la

méthodologie dominante est celle de l'AE proposée par Corder (1967, 1974) : sélection, identification, description, classification, explication et évaluation. Aussi, avons-nous tenu compte de la systématisation que Santos Gargallo (1993, 2004), Fernández (1997), Milicevic et Hamel (2007) et Alba Quiñones (2009) ont fait quant à ces différents aspects. Ces auteurs s'accordent sur le fait que la plus grande fiabilité d'un corpus se fonde sur la prise en compte des aspects suivants, au moment de faire l'analyse :

- Détermination des aspects qu'on prétend analyser;
- Description du profil des sujets;
- Sélection du type d'épreuve qui permettra d'atteindre les objectifs fixés, ainsi que l'élaboration et la réalisation de ladite épreuve;
- Identification des erreurs, leur catégorisation conformément à une taxonomie préalablement établie, l'explication de chaque erreur et l'évaluation de sa gravité à travers les critères établis;
- Programmation de techniques pour le traitement des erreurs dans la salle de classe;
- Détermination des implications didactiques dans l'enseignement.

Cette démarche, qui tient compte des propositions de plusieurs auteurs, se complète avec les apports de l'AC, puisque nous considérons que les deux modèles d'analyse visent une même finalité et sont, par conséquent, complémentaires: l'analyse et l'étude de l'IL de l'apprenant d'une langue étrangère; dans notre cas, l'Espagnol.

#### ❖ **Approche de la recherche, hypothèse de travail et objectifs**

L'approche de cette recherche se fonde sur l'observation que nous avons faite à partir de notre propre expérience d'apprenant d'espagnol comme langue étrangère (ELE) et aussi sur nos élèves de l'enseignement secondaire et les étudiants de ladite LE à l'Université de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire). Pendant

des années, nous avons constaté que les apprenants d'ELE avaient un problème en commun: les difficultés au niveau lexico-sémantique au moment d'exprimer leurs idées dans la langue cible. Cette réalité nous a amené à formuler une hypothèse.

L'hypothèse dont nous sommes partis pour réaliser cette recherche est celle qui établit un rapport entre les difficultés lexico-sémantiques qu'éprouvent les apprenants d'une langue étrangère – dans notre cas, l'Espagnol – et la distance qui les sépare de la Communauté mère de cette langue.

Les apprenants de l'Espagnol qui ne se trouvent pas en situation d'immersion linguistique éprouvent généralement de grandes difficultés au moment de tenir une conversation et commettent, par conséquent, des erreurs surtout au niveau lexico-sémantique, même au niveau de l'enseignement supérieur. A partir de ces prémisses, nous avons fixé les objectifs généraux suivants:

- a- **Découvrir et déterminer, à travers des échantillons de leur interlangue, la nature des erreurs lexico-sémantiques** que commettent les apprenants de l'ELE au moment d'exprimer leur opinion dans cette langue.
- b- **Faire d'éventuelles propositions**, tant théoriques comme pratiques, pour améliorer et faciliter le processus d'apprentissage de l'ELE de ces étudiants qui maintiennent une distance physique avec la Communauté mère de la langue.

Ces objectifs généraux nous ont amené à la détermination d'objectifs spécifiques que nous énumérons comme suit:

- Décrire les erreurs lexicales et sémantiques dans le contexte dans lequel elles ont été produites par les apprenants;
- Expliquer les éventuelles causes qui ont amené l'étudiant à commettre une erreur lexicale ou sémantique déterminée;
- Donner la forme correcte des erreurs commises et les contraster avec leurs équivalents dans la LM de l'élève afin de mettre en

évidence les correspondances qu'il établit entre sa LM, dans notre cas le français, et l'ELE;

- Essayer d'interpréter les éventuelles stratégies que met en marche l'apprenant au cours d'un acte de communication;
- Faire des propositions d'activités qui peuvent aider les étudiants à améliorer leur processus d'apprentissage d'ELE.

Nous avons prétendu vérifier notre hypothèse à travers une étude transversale face à une longitudinale par motif de nous faciliter la collecte des données dans le temps, puisque nous ne résidons pas dans le pays où nous réalisons la collecte de ces échantillons.

#### ❖ **Profile des participants**

Les participants à la recherche étaient des deux sexes, étudiants de troisième année au Département d'Études Ibériennes et Latino-américaines de l'Université de Cocody-Abidjan en Côte d'Ivoire. Leur formation académique correspond, donc, à l'année de Licence en Philologie Hispanique dans un contexte d'instruction formelle.

Dans ledit Département, les cours sont dispensés en général en Espagnol, mais par des professeurs non natifs de cette langue, à l'exception de quatre heures hebdomadaires dispensées par un lecteur espagnol. Cela indique le degré de contact et d'échange des étudiants avec les natifs de la langue cible. Hors des salles de classe, les étudiants tiennent la quasi totalité de leurs conversations en français, ce qui minimise le degré de pratique de la langue objet d'apprentissage.

Au cours de l'année académique 2007-2008, nous avons effectué un stage de deux mois et demi dans ce Département où nous avons donné aux étudiants de Licence des cours de conversation et de production écrite, correspondant à la matière *Techniques expression et commentaire de textes*, dont les cours sont normalement dispensés par un lecteur natif espagnol.



Nous avons dispensé tous les cours en Espagnol, ce qui nous a permis de nous familiariser avec les productions orales et écrites des participants, les erreurs qu'ils commettent et les difficultés qu'ils rencontrent dans des situations concrètes de communication. Parmi les 171 étudiants inscrits à ce cours, le nombre de ceux qui assistaient aux cours était inférieur à cent. Mais pour des raisons d'efficacité dans la manipulation des données, nous avons recouru aux copies d'examen de 50 étudiants.

Les participants sont originaires de différents groupes linguistiques étant donné la pluralité des langues du peuple ivoirien. Toutefois, ils partagent tous le français comme langue officielle du pays et langue des études – à l'exception des langues étrangères dans le système éducatif du pays – depuis l'enseignement infantile, c'est pourquoi nous l'avons considérée comme la LM de ces étudiants.

Etant donné qu'ils ont en commun la même LM, nous considérons que les participants formaient un groupe homogène qui présentait des caractéristiques idoines à la réalisation de cette recherche:

- ✓ Tous les étudiants avaient en commun la même langue maternelle: le français.
- ✓ Tous leurs cours étaient dispensés par des professeurs non natifs d'Espagne avec lesquels ils partagent la même LM (le français), à l'exception du professeur de *Techniques d'expression et commentaire de textes* qui est natif de la langue cible, et avec laquelle ils avaient quatre heures hebdomadaires de productions écrite et orale.
- ✓ Ils avaient une formation académique similaire depuis le primaire jusqu'en année de Licence. Outre l'espagnol, ils avaient en commun l'anglais comme une autre langue étrangère qui est obligatoire depuis la première année de l'enseignement secondaire jusqu'au Baccalauréat.
- ✓ Leur formation en espagnol était similaire par le fait de l'uniformité du système éducatif du pays: ils étaient soumis aux mêmes

horaires d'espagnol comme langue étrangère (ELE), d'une part, depuis la troisième année de l'enseignement secondaire jusqu'au Baccalauréat, et d'autre part, dans les études universitaires.

- ✓ Ils n'avaient de contact avec la langue espagnole que dans le contexte scolaire: salle de classe, livres, conversations sporadiques entre compagnons de classe, etc.

Retenons que ce processus d'apprentissage de la langue cible (dans notre cas l'espagnol) est effectué en Côte d'Ivoire, pays d'origine des apprenants et de langue française; les cours de toutes les matières, à l'exception de *Techniques expression et commentaire de textes*, sont dispensés par des professeurs du pays d'origine; tout ce processus est développé dans un contexte d'enseignement formel, réglementé et programmé. Par conséquent, nous considérons que notre travail remplit les conditions requises pour effectuer une recherche sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE.

D'autre part, les productions des étudiants (leurs IL) sont conditionnées par un contexte presque exclusivement académique, c'est pourquoi le contact des participants avec la langue espagnole et son utilisation directe a été très faible. Leurs productions reflètent les nécessités de communication créées dans la salle de classe.

#### ❖ **Matériel du protocole**

Pour constituer le *corpus* de cette recherche, nous avons eu recours aux copies de la première session des évaluations de fin d'année académique organisées dans ce centre en juin 2008. En optant pour les productions écrites des examens, nous avons essayé d'atteindre l'objectif que nous nous sommes proposé, celui de rassembler des données de l'IL des étudiants produite de manière individuelle afin que les données reflètent on ne peut plus le niveau de connaissance que possède leurs auteurs.

Pour optimiser le caractère individuel de ces productions écrites, nous avons personnellement pris part à l'organisation des examens aux côtés du

secrétariat de la Faculté de Philosophie et Lettres chargé de la gestion organisationnelle et matérielle des évaluations. Dans la salle d'examen, chaque étudiant maintenait une distance optimale avec son voisin immédiat, ce qui les empêchait de communiquer entre eux au cours de la composition. Aussi, avons-nous supervisé les examens pour nous assurer du respect de ces conditions.

Dans l'optique d'être efficace dans la manipulation des données à analyser, nous avons choisi, parmi les étudiants qui assistaient régulièrement à nos cours, cinquante copies, ce qui constitue cinquante échantillons d'IL en production écrite.

Les épreuves consistaient en une rédaction en ELE dans laquelle les étudiants devaient donner leur opinion sur un sujet tiré de deux avis opposés sur le thème du travail. L'épreuve se présente comme suit:

### **EPREUVE DE REDACTION**

*Le travail nous rend-il libre?*

- *Seul le travail libère l'homme, c'est ce qui différencie l'être humain de l'animal, parce que par lui il démontre son intelligence.*
- *Le travail dans notre société est organisé de telle sorte que l'être humain est devenu esclave du système. La seule chose que le travail procure, ce sont des tensions et des fatigues.*

*Quel est ton opinion à ce propos? Comment se présente le travail dans ton pays? Quel serait ton travail idéal et les conditions appropriées pour le réaliser? Rédige un texte argumentatif (50-60 lignes minimum) où tu parles de tous ces aspects, en donnant ton avis, en le justifiant, suivant l'ordre de l'argumentation et en utilisant les liaisons correctes.*

Le choix de cet énoncé s'est fait conjointement avec le lecteur natif de l'Espagne chargé de dispenser les cours aux étudiants de ce niveau. Les consignes de l'épreuve, comme cela est apparent, délimitent uniquement l'activité de production écrite, mais donnent à chaque étudiant la liberté de faire

usage des ressources linguistiques intériorisées en ELE depuis le début de leur processus d'apprentissage jusqu'à cet examen.

Toutefois, l'énoncé fait appel à la production d'un texte argumentatif articulé autour de sous-thèmes qui prédéterminent le lexique dont les étudiants doivent faire usage: travail, homme, liberté, être humain, animal, intelligence, société, organisation, esclave, système, tensions, fatigues. Ces sous-thèmes constituent la cheville ouvrière de la cohérence du discours global.

En choisissant des copies de l'épreuve d'évaluation des étudiants, nous prétendons constituer un *corpus* pour arriver, après son analyse, à des conclusions qui peuvent être élargies à tous les apprenants d'ELE dans des situations similaires.

#### ❖ **Le corpus des données: sélection et traitement**

Comme nous l'avons indiqué dans le paragraphe précédent, après cette épreuve de l'examen, nous avons choisi cinquante copies qui correspondent à cinquante productions de textes argumentatifs. Pour la sélection de ces copies, nous avons tenu compte de l'extension des textes. Nous avons choisi des textes de soixante lignes, approximativement, car plus le texte produit par un étudiant est long, plus grande est la probabilité de trouver des erreurs.

Le *corpus* est constitué, par conséquent, d'erreurs lexico-sémantiques qui se trouvent dans cinquante échantillons d'IL de nos sujets. Après la sélection des échantillons, nous avons procédé à l'identification des erreurs qu'ont commises leurs auteurs. Dans un premier temps, nous avons identifié et avons rassemblé, sur des fiches, toutes les structures incorrectes. En second lieu, nous avons classé ces déviations selon la description linguistique proposée par Fernández (1997: 44-48). Parmi les sous-catégories de cette description linguistique, nous avons choisi la sous-catégorie lexicale pour constituer le corpus des données à analyser, en tenant compte des objectifs de cette recherche.

La troisième étape de ce processus a été le traitement des erreurs lexicales enregistrées. Il a été mené à bien selon le modèle de fiche suivant (Fiche III.1):

N° COP IE	ERREUR	CORRECTION	DESCRIPTION DE L'ERREUR	CAUSES	STRATEGIES	NOTES PEDAGOGIQUES
1	<i>En <u>el</u> demuestra su inteligencia.</i>	<i>En <u>él</u> demuestra su inteligencia.</i>	Omission / adition de l'accent (´)	Confusion graphique des lexèmes formellement similaires et qui se distinguent seulement par un accent: <i>el/él</i> ;	Hypergénéralisation dans l'usage des articles et adverbes, et confusion dans l'usage de l'accent.	Besoins d'exercices sur les articles et les pronoms personnels.
	<i>El Gobierno debe crear un centro de <u>búsqueda</u></i>	<i>El Gobierno debe crear un centro de <u>investigación</u></i>	Mots du FLM ayant au moins deux équivalents appartenant au même champ sémantique en ELE	Généralisation dans la formation des substantifs en <i>-dad</i>	Hypothèse de difficultés liées à l'apprentissage de l'ELE: un mot du FLM donne lieu à au moins deux équivalents en ELE, lesquels appartiennent au même champ sémantique, mais qui ont un usage restreint o s'utilisent dans un contexte déterminé.	Cours et exercices sur les mots polysémiques; profiter pour travailler les synonymes et antonymes
	<i>El hombre es un ser valiente con <u>talentes</u></i>	<i>El hombre es un ser valiente con <u>talentos</u></i>	Formes hybrides: combinaison entre la racine d'un mot français et une terminaison espagnole.	Conditionnement morphologique du FLM: serait la conséquence de l'ignorance des équivalents lexicaux du FLM en ELE.	Stratégie de récupération: à travers l'équivalence sémantique du mot français avec mots alternatif de l'ELE.	Activités de découverte de nouveaux mots: définition explicative et demander la l'élève de trouver le mot.

Tableau III.1: Fiche d'enregistrement et de traitement de l'erreur

Pour mieux capter l'intention communicative des élèves, nous avons considéré chaque erreur dans son contexte, en tenant compte de la relation que maintient le mot ou les mots erronés avec les autres composants de la structure dont elles font partie. Cela nous a amené à relever des structures relativement longues, voire, des phrases entières.

#### ❖ **Analyse des données du *corpus*: procédé**

Pour mener à bien l'analyse les données du *corpus* que nous avons constitué, nous avons dû recourir à un modèle pluriel d'analyse, élaboré pour unir les approches théoriques et les procédures en vigueur dans le domaine de la linguistique appliquée et la didactique des langues étrangères (DLE). Ainsi, nous nous sommes basés sur la méthodologie de l'analyse d'erreurs (AE) de l'IL des apprenants et les apports de l'analyse contrastive (AC), en prêtant une attention particulière aux processus psycholinguistiques sous-jacents à l'enseignement/apprentissage, les appliquant au contexte de notre recherche.

Dans cette perspective, nous avons mis à profit les apports d'éminents chercheurs, entre autres, Besse et Porquier (1991), Santos Gargallo (1993), Dabène (1996), Fernández 1997) et Milicevic et Hamel (2007). Les travaux de ces deux derniers auteurs nous fournissent une classification des erreurs lexicales assez complète, c'est pourquoi nous leur avons prêté une attention particulière. Aussi, nous nous sommes penchés, bien que de manière non exhaustive, sur une perspective didactique qui, d'une certaine manière, peut améliorer la compétence lexicale des apprenants de l'ELE.

Le procédé que nous avons utilisé pour analyser les erreurs lexicales dans les productions de nos étudiants est le suivants : **Sélection et classification, Description, Réécriture et analyse contrastive, Explication et Conclusions.**

La figure suivante (Figure III.1) résume le modèle de recherche que nous avons appliqué, depuis les hypothèses théoriques jusqu'au procédé d'analyse des erreurs lexicales.

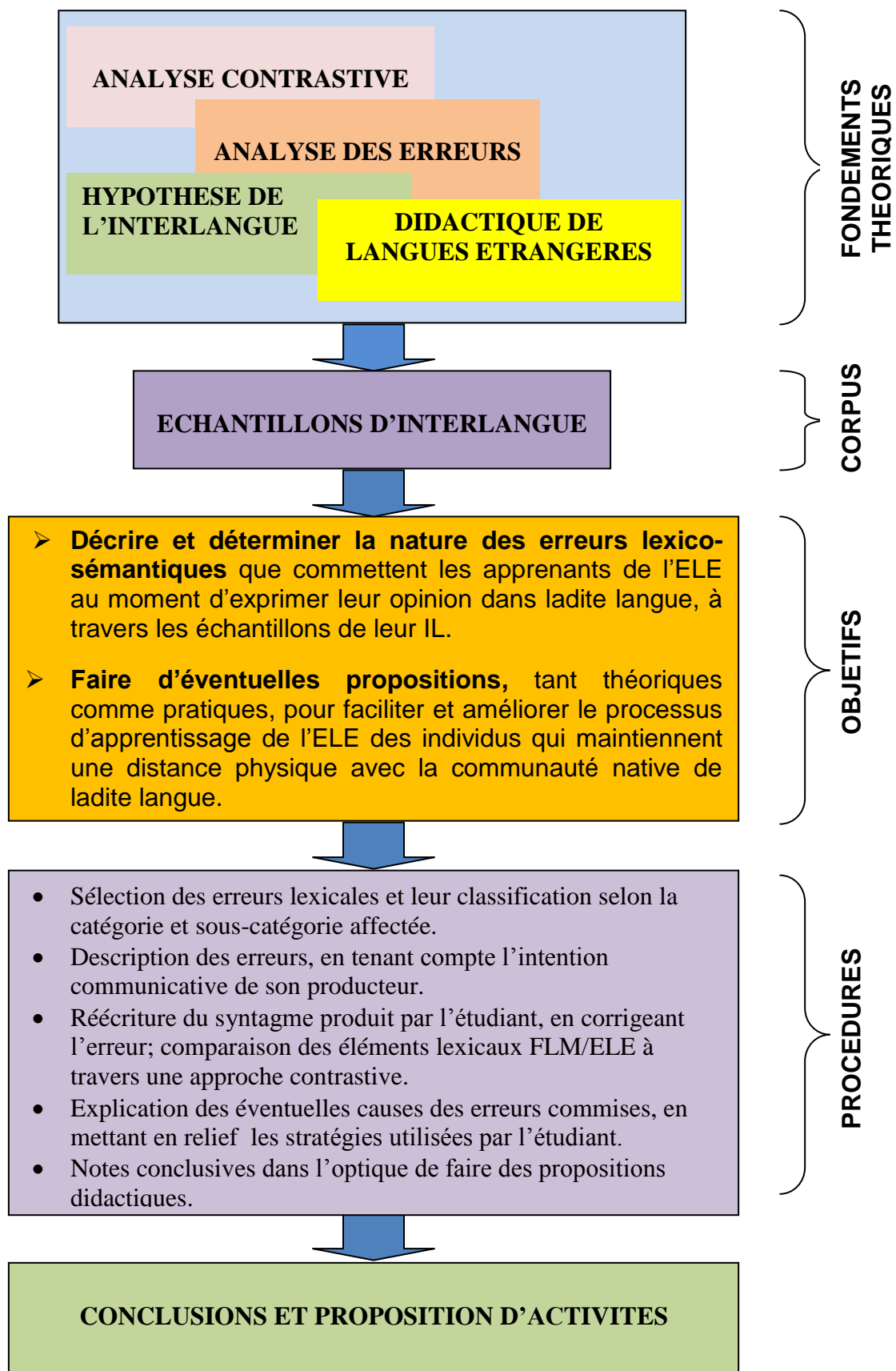


Figura III.1: Modelo de investigación



## 2- Typologie des erreurs lexicales

Nous avons effectué l'analyse des données du corpus de cette recherche selon la taxonomie des erreurs lexicales proposée par Fernández (1997: 44-45). Comme nous l'avons déjà exposé antérieurement, cet auteur classe les erreurs lexicales en deux grandes catégories énumérées comme suit: 1) Erreurs de forme (utilisation d'un signifiant espagnol approximatif; formation de mots incorrects en espagnol; emprunts; genre (comme caractéristique du nom); nombre; 2) Erreurs de sens: lexèmes ayant des sèmes en communs mais non interchangeables dans le contexte; modification au niveau des dérivées de la même racine; registre non approprié au contexte; *Ser - Estar*; périphrases; faux amis et Autres. Nous avons dû apporter à cette taxonomie une petite modification qui a consisté à inclure l'utilisation du verbe *GUSTAR* et les unités phraséologiques dans la dernière catégorie des erreurs de sens (Autres).

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons des échantillons de l'analyse faite des erreurs de chaque catégorie susmentionnée.

### a- Erreurs de forme.

✓ **Utilisation d'un signifiant espagnol approximatif.** Cette catégorie se compose des mots qu'utilisent les apprenants de manière erronée par leur similitude graphique avec un autre lexème qui est correct.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Omission / addition de l'accent (´)	* <i>En <u>e</u>l demuestra su inteligencia</i> (él);  * <i>¿<u>C</u>omo es el trabajo en nuestro país?</i> (cómo);	Confusion graphique des lexèmes formellement similaires et qui ne se distinguent que par un accent: <i>el/él;</i> <i>como/cómo;</i> <i>solo/sólo; cual/cuál.</i>  Confusion entre le substantif <i>número</i> et l'adjectif <i>numeroso.</i>	Surgénéralisation dans l'utilisation des articles et des adverbes, et confusion dans l'utilisation de l'accent.

✓ **Formation de mots incorrects en espagnol.** Dans cette catégorie, nous incluons les mots que crée l'apprenant par ignorance du mot qu'il prétend employer. Ce sont des mots qui n'existent pas dans la langue cible, dans notre cas, l'espagnol.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Formation d'adjectifs incorrects	<p><i>*Es revoltante</i> (indignante);</p> <p><i>*Se levantan a unas <u>horas increíbles</u></i> (horas intempestivas);</p> <p><i>*Un anfiteatro bien <u>aerado</u></i> (aireado, ventilado, espaciado);</p> <p><i>*Hay que crear trabajo con <u>sueldos equitables</u></i> (sueldos justos);</p>	<p>conditionnement morphologique du FLM: l'étudiant forme les adjectifs en ELE en partant de la racine des substantifs de sa LM.</p> <p>Nous pouvons aussi mentionner l'hypothèse d'ignorance: ces formations sont dues à l'ignorance du mot que l'apprenant prétend utiliser dans la langue cible: ELE.</p>	<p>Stratégie de compensation (transfert interlinguistique): combinaison morphologique entre la racine des mots du FLM et des suffixes de ELE: <i>*Revoltante</i> (du français "Revoltant"); <i>*Aerado</i> (du français "Aéré"); etc.</p>

✓ **Emprunts.** Cette catégorie renferme les lexèmes affectés dans la forme par les emprunts faits de la langue maternelle par les apprenants, mais non au niveau du sens. Nous élargissons les emprunts à ces structures que construit l'étudiant en ELE selon le modèle du FLM.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Gallicismes: mots empruntés de la LM sans modification	<p><i>*Algunos sostienen que la mala organización de nuestra sociedad ha convertido el hombre en un <u>esclave</u> del sistema</i> (esclavo).</p> <p><i>*La formación</i></p>	<p>- Interférence du FLM dans la production en ELE par ignorance du vocable correspondant.</p> <p>- Hypothèse d'insuffisance lexicale en ELE due à la déficience</p>	<p>- Emprunts directs: transposition et utilisation de mots du FLM dans les productions en ELE.</p> <p>- Stratégie de compensation qui donne à</p>

	<u>culturel</u> (cultural). <i>*El trabajo constituye (constituye) el medio de opresión del hombre por el hombre</i>	de vocabulaire intériorisé mentalement. - Hypothèse d'ignorance d'équivalents lexicaux du FLM en ELE: dans le processus d'apprentissage, l'ignorance d'un équivalent lexical de la LM en ELLE est due à la mauvaise utilisation du dictionnaire par l'étudiant.	l'apprenant la capacité de maintenir la communication, en faisant appel à sa LM (changement de code). - Transfert interlinguistique à travers la substitution de lexèmes de l'ELE par d'autres du FLM pour maintenir la communication : utilisation de: <i>*esclave por esclavo;</i> <i>*culturel por cultural;</i>
--	---	--	--

✓ **Genre.** Nous nous référons exclusivement à la caractéristique lexicale, et non grammaticale, inhérente au nom (Fernández, 1997 : 44-45). Dans cette perspective, cette catégorie se rapporte à la reconnaissance et au choix du genre, et non à sa formation et son fonctionnement. Ainsi, “las diplomas” ou “muchos dificultades” seront considérés comme des erreurs de reconnaissance du genre de ces substantifs.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Erreurs de genre: difficultés dans la reconnaissance du genre des substantifs en ELE et, par	<i>*Las diferentes <u>diplomas</u> que tenemos (Los diferentes <u>diplomas</u> que tenemos).</i>	Généralisation de l'utilisation du paradigme “a” comme caractéristique du féminin dans le choix du genre du substantif en ELE	Stratégie de récupération du genre en s'appuyant son IL.

conséquent, choix erronée des déterminants qui les accompagnent	<i>*Es a <u>la</u> sudor de nuestra frente que ganamos nuestro pan (Es con el sudor de nuestra frente...)</i>	- Hypothèse de l'ignorance: ignorance des mots espagnols du genre féminin terminés par “-or” ( <i>labor, sor, flor, coliflor</i> ).	Emprunt du FLM de la caractéristique du genre de “ <i>sudor</i> ”.
---	---	---	--

✓ **Nombre.** Les erreurs de nombre se réfèrent à ces erreurs que commettent les apprenants quant à la reconnaissance du nombre d'un substantif. Cette catégorie, tout comme celle du genre, se réfère donc au nombre comme caractéristique du nom, et non aux problèmes de formation ou d'accord du nombre se rapportant aux aspects grammaticaux.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Pluriel des substantifs qui, en français, sont toujours au pluriel et au singulier en espagnol, bien qu'ils expriment une valeur collective.	<i>*La gente no son unánimes.</i>	Conditionnement du FLM: considération selon laquelle ce substantif, en Espagnol, exprime une valeur collective sous la forme du pluriel comme en français.  - Hypothèse de l'ignorance : ignorance du fait qu'en espagnol, le substantiel “ <i>gente</i> ” exprime la valeur collective toujours sous la forme du singulier	Emprunt du FLM de l'utilisation de du pluriel comme trait caractéristique de l'expression de la valeur collective en ELE. Par conséquence, considération selon laquelle les éléments qui accompagnent le substantif “ <i>gente</i> ” ( <i>les gens</i> ) doivent se mettre au pluriel: <i>*La gente no son unánimes</i> pour <i>La gente no es unánime</i> .

**b- Erreurs de sens.** Elles se réfèrent spécialement aux déviations sémantiques qui apparaissent dans le discours. Pour ce faire, nous n'analyserons pas dans cette catégorie les aspects formels qui peuvent apparaître dans les exemples que nous mentionnerons.

✓ **Lexèmes ayant des sèmes en communs mais non interchangeables dans le contexte.** Cette catégorie se compose des lexèmes du même champ sémantique ou qui ont en commun au moins une conception sémantique mais dont l'utilisation n'est pas compatible dans tous les contextes. Alors, nous nous référons ici aux modifications significatives que présentent les mots dans leur utilisation et qui sont déterminées par l'équivalence que fait l'étudiant entre le FLM et l'ELE

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Mots du FLM qui ont au moins deux équivalents appartenant au même champ sémantique en ELE, mais non interchangeables dans le contexte (dans certains cas, ces équivalents sont formellement similaires en ELE): <i>Recherche</i> < <i>investigación</i> , <i>búsqueda</i> , <i>indagación</i> ; <i>Demande</i> < <i>pedido</i> , <i>pedida</i> , <i>demanda</i> ; <i>Fruit</i> < <i>fruto</i> , <i>fruta</i> .	<p>*<i>Tendré que hacer indagaciones para mejorar mis conocimientos (...hacer investigaciones...)</i></p> <p>*<i>El Gobierno debe crear un centro de búsqueda (...centro de investigación).</i></p> <p>*<i>tenemos muchísima pedida de trabajo (...demanda de empleo).</i></p> <p>*<i>Pediré ayuda a las bancas (...los bancos).</i></p>	<p>- Interférence du FLM;</p> <p>- Hypothèse de l'ignorance: ignorance, en ELE, du mot adéquat dans le contexte</p> <p>- Hypothèse de difficultés liées à l'apprentissage de l'ELE: un mot de FLM donne lieu à au moins deux équivalents en ELE, lesquels appartiennent au même champ sémantique, mais ayant une restriction dans leur usage ou sont utilisés dans un contexte déterminé.</p>	- Stratégie de récupération: à travers la comparaison sémantique du mot français avec les termes alternatifs de l'ELE, l'apprenant essaye de récupérer l'équivalent qu'il considère adéquat. Dans cette comparaison, il choisit surtout le mot qui est utilisé plus fréquemment.

✓ **Modification au niveau des dérivées la même racine.** Nous faisons référence ici aux mots de l'ELE dérivés d'autres mots du même champ sémantique, et qui désignent une réalité qui maintient une relation avec le référent du mot dont il dérive. Ainsi, l'utilisation de *Albañilería* au lieu de *Albañil* constitue un changement entre dérivées de la même racine

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Utilisation de substantifs dérivés en lieu et place du mot du quel il dérive.	<p><i>*El Gobierno debe crear muchos empresarios para garantizar el futuro de la juventud.</i></p> <p><i>*Eso es una verdadera experimentada.</i></p>	Confusion sémantique des mots et leurs dérivés: <i>empresa/empresario, verdad/verdadera.</i>	Stratégie de récupération: l'étudiant essaye de récupérer les mots dans le vocabulaire de son IL, dans l'espoir qu'apparaisse le terme problématique, en faisant appel à la similitude formelle à partir de la racine.

✓ **Registre non approprié au contexte.** Il se réfère aux erreurs que commettent les apprenants dans l'usage des mots de l'ELE graphiquement correctes dans un registre ou une situation dans laquelle ils ne devaient pas être utilisés. Dans ce paragraphe, nous incluons aussi les combinaisons de lexèmes donnant au texte un registre non approprié du niveau requis pour un texte argumentatif de niveau supérieur

Pour l'analyse de cette catégorie d'erreurs, nous avons changé la disposition des grilles du tableau pour des motifs pratiques.

DESCRIPTION
Mots qui, par son utilisation, donnent lieu à un registre inadéquat à la situation; de même, à travers leur combinaison avec d'autres lexèmes pour former une phrase, donnent lieu à un texte dont le style est impropre d'une production écrite de niveau supérieur

EXEMPLES	
<p>- <i>*En cualquier dominio que estará, tendrá contacto con personas de diversas culturas &lt; En cualquier dominio que esté, estará en contacto con personas de diferentes culturas.</i></p> <p>- <i>*Tenemos muchísimas pedidas de trabajo &lt; Tenemos muchísima demanda de trabajo.</i></p> <p>- <i>*Con el trabajo, el hombre puede crear su familia &lt; Con el trabajo, el hombre puede fundar su familia.</i></p>	
CAUSES	STRATEGIES
<p>- Ignorance du vocabulaire approprié à une situation donnée.</p> <p>- Ignorance du vrai sens des mots utilisés.</p> <p>- Difficultés liées à l'apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes dans la précision sémantique des mots.</li> <li>• Problèmes dans l'utilisation des dictionnaires qui, cependant, donnent des précisions sur les contextes dans lesquels chaque mot s'utilise.</li> </ul>	<p>- Stratégie de récupération: l'apprenant essaye de récupérer un mot dans le lexique de son IL en espérant que se soit le mot approprié à la situation.</p> <p>- Transfert du FLM dans la distribution des sens aux mots afin de les adapter à la situation déterminée.</p> <p>- Combinaison analogique de mots et/ou lexèmes de l'ELE à ceux du FLM dans la construction des phrases.</p>

✓ **Ser – Estar.**

DESCRIPTION	
Utilisation erronée de <i>SER</i> en lieu et place de <i>ESTAR</i>	
EXEMPLES	
<p><i>*Una persona que no trabaja no puede ser a su gusto &lt; Una persona que no trabaja no puede estar a gusto.</i></p> <p><i>*Una persona que trabaja es en contacto con el mundo &lt; Una persona que trabaja está en contacto con el mundo.</i></p> <p><i>*Un trabajo en el que las condiciones están aceptables &lt; Un trabajo en el que las condiciones son aceptables.</i></p>	
CAUSES	STRATEGIES
- Hypothèse de l'ignorance: ignorance des règles déterminant l'usage des	- Stratégie de réduction fonctionnelle: dans presque tous les cas,

<p>verbes <i>SER</i> et <i>ESTAR</i>.</p> <p>- Difficultés liées à l'apprentissage: grandes difficultés de compréhension des différences existantes entre les deux verbes et qui déterminent l'usage de chacun d'eux. Ces difficultés sont dues à l'existence d'un seul équivalent français pour ces deux verbes espagnols: <i>SER</i> et <i>ESTAR</i>, <i>Ser</i> &lt; être; <i>Estar</i> &lt; être.</p>	<p>l'apprenant substitue le verbe <i>ESTAR</i> par <i>SER</i>, évitant de cette manière les difficultés auxquelles il s'affronte.</p> <p>- Généralisation de l'emploi de <i>SER</i> par ignorance des caractéristiques sous-jacentes à l'usage des verbes <i>SER</i> y <i>ESTAR</i>.</p> <p>- Traduction du français à l'espagnol de la forme conjuguée de <i>SER</i> aux troisièmes personnes du présent de l'indicatif (<i>est / sont</i>) et qui sont similaires tant sémantiquement que graphiquement (<i>est</i> &lt; <i>es</i>; <i>sont</i> &lt; <i>son</i>).</p>
---	---

✓ **Périphrases.**

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Remplacement d'un mot par un groupe de mots ou une expression.	* <i>Coge lo que es a él (Coge lo suyo).</i>	- Transfert du FLM.  - Ignorance de l'adjectif possessif ( <i>suyo</i> ) ou doute quant à ce mot qui permettrait d'éviter les détours.	- Calque de la structure française ( <i>Il prend ce qui est à lui</i> ) à laquelle se réfère l'apprenant comme modèle pour mener à bien la communication en ELE.

✓ **Faux amis.** Cette catégorie se réfère aux mots formellement similaires en FLM et en ELE et auxquels l'apprenant attribue un sens dans la langue cible en s'appuyant sur cette similitude. Ce sont des mots qui ont une graphie presqu'identique mais qui ont des acceptions différentes lorsqu'on passe d'une langue à l'autre.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Mots qui, en FLM et ELE, sont presqu'identiques formellement mais n'ont pas le même sens.	* <i>El hombre es un ser valiente con talentos (El hombre es un ser valiente con talentos).</i>	- Ignorance, en ELE, du vrai sens de quelques mots graphiquement semblables à d'autres du FLM.	- Transfert de l'acception de certains mots du FLM à ceux-là qui, en ELE, présentent une similitude



		- Influence du FLM dans l'attribution du sens à certains mots de l'ELE formellement semblables à ceux du français	graphique
--	--	---	-----------

✓ **Autres.** Nous traitons ici les erreurs qui n'ont pas pu être incluses dans les catégories précédentes. Nous nous référons concrètement aux erreurs qui proviennent de l'utilisation erronée que font les étudiants du verbe *GUSTAR* et des unités phraséologiques ou des expressions idiomatiques

- **Le verbe *GUSTAR***

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Emploi du verbe <i>GUSTAR</i> .	<p><i>*Si una persona gusta su trabajo, lo hace bien (Si a una persona le gusta su trabajo, lo hace bien)</i></p> <p><i>*Imagina una persona que no le gusta su trabajo pero que está obligado hacerlo (Imagina a una persona a quien no le gusta su trabajo pero que está obligado a hacerlo).</i></p>	<p>- Interférence du FLM dans laquelle l'équivalent du verbe <i>GUSTAR</i> (AIMER) est conjugué à toutes les personnes de la conjugaison, contrairement à l'ELE.</p> <p>- Ignorance, en ELE, des normes d'utilisation du verbe <i>GUSTAR</i>; ce qui entraîne son utilisation erronée qui affecte la signification de toute la phrase.</p>	<p>- Comparaison du verbe AIMER du FLM et ses normes de conjugaison avec celles de <i>GUSTAR</i> de l'ELE: <i>Si quelqu'un aime son travail... que expresa por: Si una persona gusta su trabajo...</i></p> <p>- Calque du modèle français que l'apprenant transpose en ELE.</p>

- **Unités phraséologiques.** Dans cette catégorie, nous relevons les erreurs que commettent les étudiants à travers l'utilisation d'unités

phraséologiques, à savoir, unités lexicales composées de plus d'un mot (nous excluons les périphrases verbales et les mots composés), c'est-à-dire, «locutions», «unités pluriverbales», «formules courantes», «expression fixe», etc.

DESCRIPTION	EXEMPLES	CAUSES	STRATEGIES
Utilisation d'unités lexicales phraséologiques, locutions, unités pluriverbales, formules courantes et expressions fixes.	<p><i>*En resumidas, es la materialización de su sabiduría (En resumidas cuentas...)</i></p> <p><i>*En lo que mi concierne... *En lo que me concierne (Por lo que a mí respecta....)</i></p> <p><i>*Se cabe añadir que... (Cabe añadir que...)</i></p> <p>*</p>	<p>- Interférence du FLM par la traduction d'expressions fixes du français à l'ELE: * <i>En resumidas</i> del francés <i>En resumé</i>; * <i>En lo que mi concierne... *En lo que me concierne</i> de <i>En ce qui me concerne, etc.</i></p> <p>- Construction de phrases en FLM avant de les traduire en ELE.</p>	<p>- Calque des unités phraséologiques du FLM pour les reproduire en ELE</p> <p>- Traduction des structures du FLM à l'ELE.</p> <p>- Comparaison des unités phraséologiques du français avec celles de l'ELE.</p>

### 3- Interprétation des résultats.

Notre analyse a été menée à bien sur un total de 146 erreurs lexicales réparties de la manière suivante: 81 erreurs de forme et de 65 de sens. Les erreurs de forme représentent 55,48% du total et les erreurs de sens, 44.52%.

- **Erreurs de Forme.** Nous observons que la forme est la catégorie qui accumule le plus grand nombre d'erreurs. Les causes de ces déviations sont de nature très variée. Les erreurs issues de l'utilisation d'un signifiant espagnol approximatif, 19 erreurs et qui représente 23,45% des erreurs de forme et 13,01% du total des erreurs, sont dues principalement à la confusion formelle que fait l'étudiant entre deux mots de l'ELE. La variation entre les deux mots peut se situer seulement au niveau d'un accent, d'une ou deux lettres.

Dans la formation de mots incorrects en espagnol, nous avons enregistré 12 erreurs, soit 14,81% des erreurs de forme et 8,21% du total des erreurs. Dans cette catégorie, les formations erronées sont surtout celles de substantifs, d'adjectifs, de participes et d'adverbes.

La catégorie dans laquelle s'accumulent davantage d'erreurs est celle des emprunts, avec 39 erreurs. Elles représentent 48,14% des erreurs de forme et 26,71% du total des déviations lexicales de nos sujets. La principale cause de ce type d'erreurs est l'insuffisance lexicale des apprenants en ELE. Ce facteur les amène à faire recours au français LM qui, à son tour, interfère dans la production en Espagnol. Une autre cause des erreurs d'emprunts est la comparaison erronée entre les mots des deux langues, à savoir, l'ignorance d'équivalents lexicaux de FLM en ELE. D'autre part, les erreurs dues aux emprunts découlent du calque des structures du français considérées par les apprenants comme un modèle qu'ils transposent en ELE. Ce phénomène a pour conséquence, la traduction littérale qui les induit très souvent en erreur. Dans ce cas, l'apprenant assigne le même ordre de mots de la structure du français à celle de l'Espagnol. Une autre cause des erreurs de cette catégorie résulte de l'analyse contrastive que fait l'étudiant entre les deux langues à travers son activité cognitive lui permettant la formation de certains mots. Ainsi, pour résoudre le problème dans la formation d'un mot, il ajoute une désinence espagnole à la racine d'un lexème français.

Le plus petit nombre d'erreurs de forme a été enregistré dans les catégories de genre et de nombre. Les erreurs de genre, 7 au total, représentent 8,64% des erreurs de forme et 4,80% du total des erreurs lexicales. Ces déviations trouvent leurs origines dans la généralisation de l'utilisation du paradigme "a" comme caractéristique du féminin, à l'interférence du français LM, à l'ignorance en Espagnol du genre de certains mots et à l'ignorance des mots espagnols du genre féminin terminés par "-or". Quant aux erreurs de nombre, nous en avons enregistré quatre qui représentent 4,93% des erreurs de forme et 2,73% des erreurs lexicales des participants à la recherche. Selon notre hypothèse, les causes de ces erreurs se fondent sur la distraction ou le manque d'attention pendant la production du discours, et l'ignorance des substantifs de nombre singulier qui, en Espagnol, expriment une valeur collective mais restent

invariables. Le nombre réduit d'erreurs dans ces catégories est dû au niveau universitaire des participants. A ce niveau, les erreurs de genre et de nombre constituent des exceptions, mais qui se sont fossilisées.

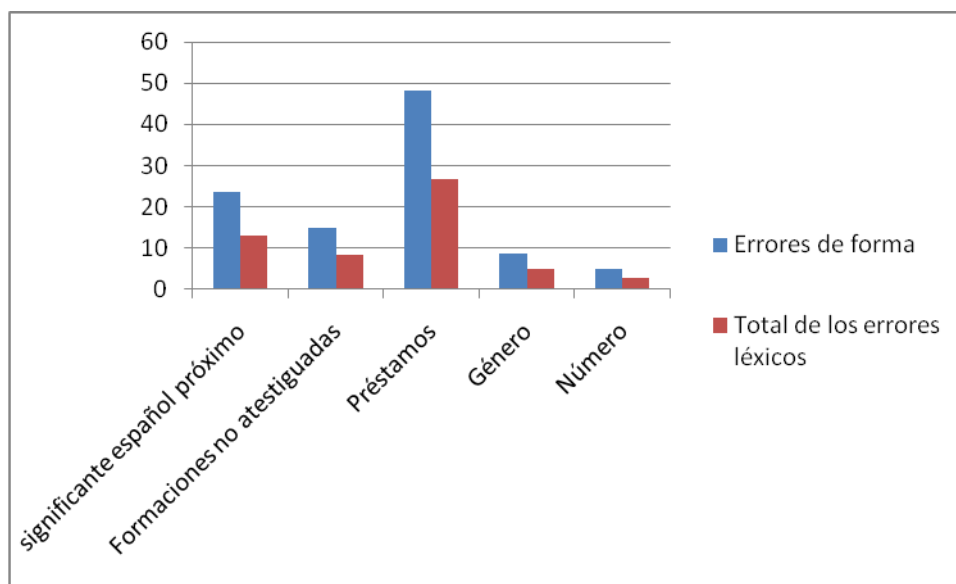


Gráfico III.1: Representación gráfica del porcentaje de errores de forma.

#### - Errores de sens.

Tout comme les erreurs de forme, les étudiants commettent des erreurs sémantiques pour des raisons très diverses. Dans notre *corpus*, ces erreurs, 65 au total, représentent 44,52% des déviations des apprenants.

Dans la catégorie des lexèmes ayant des sèmes en communs mais non interchangeables dans le contexte, nous avons enregistré 11 erreurs qui représentent 16,92% des erreurs de sens et 7,53% du total des erreurs lexicales. Les causes de ces déviations sont l'interférence du FLM, les difficultés inhérentes à l'apprentissage des LE en général et, en particulier, de l'Espagnol comme LE. Ces difficultés sont liées au fait qu'un mot de la LM donne lieu à deux ou plusieurs équivalents en Espagnol, lesquels appartiennent au même champ sémantique, mais ont un emploi restreint ou sont utilisés dans un contexte bien déterminé.

Les deux erreurs de modification au niveau des dérivées de la même racine enregistrées constituent 3,07% des erreurs de sens et 1,37% du total des erreurs lexicales. Les erreurs de cette catégorie sont dues à la confusion sémantique qui apparaît entre les mots et ses dérivés en ELE, étant donné que l'étudiant a peu d'emprise sur la langue cible.

Dans la catégorie de registre non approprié au contexte, nous avons enregistré le plus grand nombre d'erreurs de signification, un total de 28. Elles représentent 43,08% des erreurs sémantiques et 19,18% du total des erreurs lexicales. Ces déviations ont pour causes l'interférence du français LM, l'ignorance du vocabulaire approprié à un contexte déterminé et les difficultés d'apprentissage (problèmes dans la précision sémantique, problèmes dans l'utilisation des dictionnaires).

Les erreurs résultant de l'emploi des verbes “*SER*” et “*ESTAR*” (16 erreurs) représentent 24,61% des erreurs de signification et 10,95% du total des erreurs lexicales enregistrées. Dans cette catégorie, les déviations trouvent leurs racines dans l'ignorance des règles sous-jacentes à l'emploi de chacun de ces deux verbes et à l'épineuse difficulté d'apprentissage que suscitent ces verbes par le fait de n'avoir qu'un seul équivalent en français LM.

Les périphrases et les faux amis sont les catégories qui ont enregistré le plus petit nombre d'erreurs, 1 par catégorie. Les périphrases représentent alors 1,53% des erreurs de signification et 0,69% du total des erreurs lexicales enregistrées. Ce type de déviations est dû aux détours que fait l'étudiant, employant plusieurs mots pour substituer un terme qu'il ignore. Les faux amis représentent aussi 1,53% des erreurs sémantiques et 0,69% du total des erreurs lexicales de notre *corpus*. Ils ont pour origine, l'influence du français LM dans l'attribution des sens à certains termes de l'ELE qui présentent une similitude formelle avec d'autres mots du français.

Dans la dernière catégorie, qui se réfère aux erreurs qui n'ont pas été classées dans les catégories précédentes, nous avons enregistré six erreurs de l'utilisation du verbe “*GUSTAR*” et des unités phraséologiques. Elles représentent 9,23% des erreurs de sens et 4,10% du total des erreurs que nous avons analysées dans le cadre de cette recherche. Ces erreurs sont dues à

l'interférence du français, l'ignorance de certaines normes linguistiques, à la difficulté d'apprentissage et à l'ignorance d'unités phraséologiques. Dans leurs productions, les étudiants ont utilisé rarement ces unités lexicales.

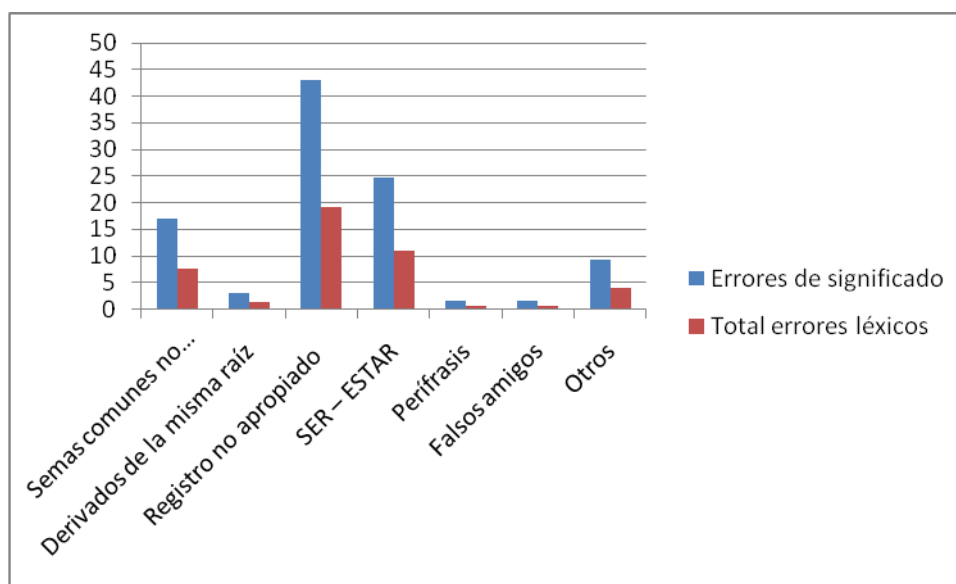


Gráfico III.2: Représentation graphique du pourcentage des erreurs de sens.

#### 4- Conclusions théorico-psycholinguistiques et implications pédagogiques

##### - Conclusions théorico-psycholinguistiques

L'analyse des données de notre *corpus* nous amène à des conclusions à caractère formel, sémantique et psycholinguistique. Notre analyse et l'interprétation des résultats démontrent que les productions de nos étudiants en ELE sont affectées principalement par des erreurs lexicales de caractère formel.

De ce point de vue formel, ces erreurs se manifestent à plusieurs niveaux du mot. Les catégories de mots les plus touchés sont surtout les substantifs, les adverbes, les adjectifs, les participes et leurs dérivés. Il s'agit d'erreurs locales qui n'affectent pas toute la structure et elles se manifestent sous la forme de modifications formelles. Ainsi, la structure de l'énoncé n'est affectée que

superficiellement par des modifications formelles dues à l'omission, l'addition, la modification ou l'utilisation erronée d'un ou plusieurs éléments d'un mot.

L'analyse nous a permis de vérifier que les erreurs formelles se réfèrent aux aspects suivants:

- 5- L'emploi d'un signifiant espagnol approximatif. Dans cette catégorie, le mot est affecté seulement dans ses plus petits composants.
- 6- La formation de mots incorrects en espagnol: il s'agit de mots hybrides que forme l'étudiant au moyen de la combinaison entre un mot du FLM avec un autre de l'ELE; c'est-à-dire, le lexème ou la racine d'un mot du FLM souffre un processus d'adaptation à la morphologie et à la phonologie espagnoles. (mejoración, mayoría).
- 7- Les emprunts. Les productions en ELE des informateurs souffrent, en grande partie, des interférences morphologiques du français. Elles se manifestent sous la forme de calques, gallicismes, traductions et emprunts indirects. Ces anomalies au niveau de la graphie des termes utilisés par les apprenants résultent, non seulement du conditionnement du FLM, mais aussi de l'hypothèse d'ignorance des normes linguistique de l'espagnol qui régissent la formation des mots et leur ordre dans la structure.
- 8- Les erreurs de genre et de nombre. Dans une perspective exclusivement lexicale inhérente au nom, les morphèmes de genre et de nombre ont été erronément utilisés par les étudiants suite aux difficultés liées à la reconnaissance du genre ou nombre des substantifs qu'ils utilisent.

Du point de vue sémantique, l'analyse des résultats révèle que, dans la plupart des cas, les apprenants organisent la réalité de leur discours en ELE au moyen de leur langue maternelle. En d'autres termes, malgré le niveau universitaire dans l'apprentissage d'ELE, les apprenants déterminent généralement les sens des mots de la langue cible en établissant une équivalence sémantique entre les systèmes linguistiques des deux langues, en partant du français; c'est-à-dire, ils assignent aux mots espagnols la même

organisation, la même signification et le même fonctionnement que ceux qu'ils considèrent comme leurs équivalents en français, bien que ces mots ne présentent que des similitudes formelles. D'où, les erreurs sémantiques qu'ils commettent, surtout dans l'emploi des mots polysémiques. A partir de ces données, nous arrivons à la conclusion selon laquelle la grande majorité des erreurs sémantiques des informateurs en ELE sont conditionnée par le français, leur langue maternelle.

Cette relation que les étudiants établissent entre les deux langues a occasionné dans ses productions des erreurs de:

- a) Lexèmes qui font partie du même champ sémantique ou qui ont en commun un ou plusieurs sens mais dont l'utilisation n'est pas compatible dans tous les contextes. Ce sont des lexèmes ayant des sèmes en communs mais non interchangeables dans le contexte. Par exemple: *indagación/investigación; búsqueda/investigación; banca/banco.*
- b) Modification au niveau des dérivés de la même racine. Dans cette catégorie, l'étudiant confond les sens des mots de l'ELE qui dérivent d'autres du même champ sémantique ou encore de la même racine, et désignant une réalité qui maintient une relation avec le référent auquel se rapporte le mot dont il dérive: *empresas / empresarios.* Mais ce type d'erreurs est rare au niveau universitaire.
- c) Registre non approprié à la situation. Ces erreurs se réfèrent à des mots formellement corrects mais utilisés par les apprenants dans un contexte non appropriée. Cette catégorie d'erreurs s'élargit aux combinaisons de lexèmes qui donnent au discours (écrit ou oral) un registre non approprié au niveau de l'élève qui le produit.
- d) L'emploi de *SER* et *ESTAR*. Ces verbes apparaissent comme le casse-tête que les étudiants d'ELE doivent résoudre dans leur processus d'apprentissage. Il est essentiellement dû à l'ignorance des normes qui régissent l'emploi de ces verbes. A cela, s'ajoute le fait que, en français, ces deux verbes n'ont qu'un équivalent: *Etre.* Cette restriction ne facilite



pas aux étudiants l'activité cognitive visant à établir une comparaison entre ces verbes de l'espagnol et leur équivalent du français.

- e) Utilisation de périphrases. Ces erreurs de détours sont rares dans les données que nous avons analysées.
- f) Faux amis. Nos informateurs commettent peu d'erreurs de faux amis.
- g) L'emploi du verbe *GUSTAR*. Nos sujets ignorent les normes de l'utilisation de ce verbe. Les erreurs qui en résultent sont dues à la traduction littérale et à la mauvaise application des normes qui régissent l'emploi de son équivalent dans leur LM.
- h) Unités phraséologiques. Les étudiants évitent l'utilisation des unités phraséologiques à cause de leur ignorance, étant donné que les mots qui les composent ne sont pas interchangeables dans leur ordre.

Soulignons que, parmi les déviations analysées, la majorité des erreurs de forme sont dues à un faible exercice de production écrite. Quant aux erreurs de sens, elles trouvent leurs racines non seulement dans la rareté d'exercice de production écrite, mais aussi le manque de l'usage oral de la langue cible, conséquence de l'apprentissage dans une situation de non immersion linguistique. Ces facteurs constituent un véritable frein à la domination de la langue objet d'apprentissage.

Toutefois, vu le caractère local et isolé des altérations (bien que dans quelques cas, elles affectent la structure de l'énoncé), ces erreurs n'empêchent pas la communication des apprenants. L'intention communicative claire de l'étudiant, dans ce cas, facilite la compréhension du discours et lui permet, par conséquent, de mener à bien la communication et la transmission de son message.

Au niveau psycholinguistique, l'analyse a aussi révélé que les erreurs que commettent les apprenants dans la LE sont le fruit de leurs activité cognitive, c'est-à-dire, les stratégies utilisées pour la transmission de leur message. Ces stratégies sont une tentative de dépassement des difficultés sont susceptibles de bloquer l'acte de communication qu'ils réalisent. Les stratégies de

communication développées par nos informateurs ne diffèrent pas substantiellement de celles qu'énumèrent Faerch et Kasper (1983) et Santos Gargallo (1993). Ce sont: création de mots à partir d'un lexème du FLM; stratégies de récupération; stratégie de déduction; transfert et/ou interférence interlinguistique; calque à travers la traduction; emprunts; généralisation dans l'application de normes linguistiques ou de certains mots; substitution.

Les résultats de l'analyse révèlent que, contrairement à la substitution qui fait partie de l'attitude négative, toutes les stratégies utilisées par nos informateurs font partie de l'attitude positive décrite par Faerch et Kasper (1983). Cette attitude est une preuve de l'effort des apprenants dans la tentative de résolution des difficultés qu'ils rencontrent dans leur processus d'apprentissage en général et, particulièrement, dans l'utilisation du lexique.

### **5- Propositions d'activités**

Les conclusions que nous avons tirées de notre analyse impliquent l'élaboration d'une approche pédagogique qui puisse faciliter l'acquisition du lexique de l'ELE par les étudiants du centre où on a effectué notre recherche, et qui peut être adaptée à d'autres centres dans des situations similaires.

Nous pensons que les erreurs lexicales doivent être traitées dans une perspective multidimensionnelle, en tenant compte non seulement des aspects lexicaux, mais aussi des aspects sociolinguistiques et socioculturels. Ainsi, surgit la nécessité d'élaborer les activités pour la salle de classe, en les adaptant didactiquement aux champs et aux aspects qui compliquent l'appropriation de la langue cible. Ces activités doivent aussi être élaborées de manière à mettre à profit les connaissances antérieurement acquises par les étudiants afin de leur faciliter l'intériorisation de la nouvelle langue. Aussi, l'accent doit-il être mis sur l'explicitation des éléments qui présentent des divergences entre le FLM et l'ELE et qui constituent un point d'achoppement dans l'apprentissage de la langue en général et, en particulier, de l'acquisition du lexique.

Par conséquent, le traitement des erreurs lexicales doit associer la correction formelle à la correction sémantique et grammaticale, puisque

l'apprentissage du lexique ne s'effectue pas de manière isolée, c'est-à-dire, à partir d'une liste de mots indépendants, sinon en rapport avec des structures qui transmettent un message et présentent des fonctions grammaticales

Considérant le niveau universitaire des étudiants du centre où nous avons effectué cette recherche, nous pensons que la correction de l'erreur lexicale de l'ELE doit être effectuée en prenant comme modèle le niveau des natifs espagnols, étant donné qu'à ce niveau de l'apprentissage de la langue, l'objectif poursuivi est l'acquisition de la langue à tous ses niveaux: colloquial, littéraire, culte, etc. Pour atteindre cet objectif, les activités de la salle de classe doivent mobiliser le potentiel cognitif de l'étudiant dans le but de développer sa conscientisation lexicale, linguistique et stratégique, éléments essentiels dans l'amélioration du processus d'apprentissage.

D'autre part, nous pensons qu'un des aspects d'une didactique de LE efficace consiste à mettre l'accent tant sur l'usage écrit que la pratique orale de la langue cible, non seulement dans la salle de classe, mais aussi hors de celle-ci. Cette opinion ne plaide pas pour l'interdiction de l'usage de la LM pendant les cours de la LE, puisque nous sommes aussi favorable à la dispensation de cours de thème et de version dans les centres universitaires. Ces cours de traduction permettent à l'étudiant de faire une étude contrastive des deux langues et de clarifier les doutes persistants. Dans cette perspective, nous pouvons faire la suggestion d'associer la correction de l'erreur lexicale à des instructions explicites d'orientation contrastive et métalinguistique. Toutefois, pendant les cours de traduction, nous suggérons la minimisation de l'usage du FLM, ce qui permettra aux apprenants de faire cette étude contrastive du lexique et des normes des deux langues, en utilisant l'espagnol comme langue de réflexion. C'est ainsi que l'étudiant accroîtra sa capacité de domination de la langue et la fluidité verbale dans la LE.

Dans le même ordre des propositions, nous considérons appropriée une intervention depuis l'enseignement secondaire qui consistera à doter les élèves de la connaissance lexicale et linguistique suffisante en ELE avant leur entrée à l'Université. Dans cette perspective, il nous semble important que les pays non européens qui incluent l'apprentissage de langues européennes dans leur

politique éducative aient une référence au moment de concevoir leurs systèmes. D'abord, ils devraient reconnaître l'utilité du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et sa valeur comme point de repère dans le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Ensuite, les contenus des manuels, à leur tour, devraient refléter les objectifs de l'apprentissage des LE. En d'autres termes, le matériel d'apprentissage devrait refléter les conceptions didactiques qui facilitent l'appropriation de la langue, à savoir, le développement de la compétence communicative.

D'autre part, nous pensons que les théories d'apprentissage de langues ne sont productives que lorsqu'elles sont mises en pratique. C'est pourquoi, nous nous proposons d'apporter notre contribution à la mise en pratique des théories à travers des activités pratiques qui peuvent être réalisées dans la salle de classe dans l'optique de favoriser simultanément l'apprentissage du vocabulaire et l'appropriation de ELE à travers le développement de la compétence communicative. Les activités que nous proposons ont été pensées à partir de la réalité que nous avons constatée dans le Département d'Études Ibériennes et Latino-Américaines de l'Université de Cocody-Abidjan. Cependant, elles peuvent être réalisées dans toute salle de classe d'ELE de l'enseignement supérieur ou universitaire

L'objectif général de ces activités est de faciliter aux étudiants de ce centre universitaire le développement de la compétence communicative en ELE et, par conséquent, l'acquisition de ladite langue.

Un des objectifs spécifiques est de fournir aux étudiants du Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines de l'Université de Cocody-Abidjan un outil qui leur permette de réduire les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur processus d'apprentissage, en leur facilitant l'acquisition et l'utilisation adéquate du vocabulaire selon les contextes donnés. A travers la réalisation de ces tâches, nous prétendons enrichir le capital lexical de chaque étudiant à travers sa participation dans la salle de classe. Un autre objectif important, c'est de permettre aux étudiants de préparer les autres matières de leur programme à travers les activités qu'ils réalisent pendant les cours de *Techniques d'expression et commentaire de textes III*.

Nous avons regroupé ces activités en différents sous-groupes, en fonction des objectifs spécifiques que nous prétendons atteindre. Ainsi, nous avons des activités en rapport avec le contenu de la matière intitulée *Techniques d'expression et commentaire de textes III*, et d'autres relatives aux autres matières au programme dans ce Département. Chaque activité représente et traite un objectif spécifique: des contenus lexicaux, grammaticaux et/ou culturels, sans perdre de vue l'objectif communicatif. En résumé, les activités se présentent comme suit:

❖ **Activités en rapport avec la matière “Techniques d’expression et commentaire de textes”**

✓ **En boca de todos**

**FICHE RESUME:**

**Objectif spécifique:** donner son opinion, produire un texte argumentatif cohérent.

**Temporalisation:** deux sessions de deux heures chacune.

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves

**Matériel nécessaire:** stylos et feuilles blanches.

**Objectifs:** Connaître la culture espagnole; approfondir le vocabulaire et les structures sous-jacentes à la production d'un texte argumentatif; apprendre ou renforcer les techniques de production d'un texte argumentatif; exprimer des avis sur un sujet social déterminé; apprendre à ordonner ses idées et arguments de manière cohérente; mettre en rapport des expressions colloquiales avec leurs significations; choisir le mot adéquat; stratégies d'apprentissage: apprendre à apprendre.

**Contenu lexical:** Connecteurs logiques pour donner une cohérence à un texte; groupement des connecteurs: comparaison, conséquences, causes; expressions de causes et conséquences; acquisition du lexique colloquial à

partir d'unités phraséologiques (phrases faites, proverbes, expressions idiomatiques, etc.).

**Contenu grammatical:** emploi du verbe au temps et mode correspondant au contexte de la phrase.

✓ **Todos somos frutos de la misma estrella**

FICHE RESUME:

**Objectif spécifique:** approfondir le vocabulaire spécifique.

**Temporalisation:** deux sessions de deux heures chacune.

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves.

**Matériel nécessaire:** ordinateurs, internet, dictionnaires monolingue, feuilles blanches, stylos.

**Objectifs:** approfondir le vocabulaire et les structures dans le champ sémantique de la pluriculturalité et l'interculturalité; exprimer une vaste gamme de valeurs humaines et sociales; favoriser le respect et la tolérance envers l'autre; savoir extraire une information de la lecture d'un texte, puis donner son avis.

**Contenu lexical:** adjectifs pour la description des personnes et des comportements; adjectifs qualifiant les valeurs humaines; trouver les synonymes et antonymes d'adjectifs et substantifs; trouver les dérivés d'un mot et les employer dans des structures propres.

**Contenu grammatical:** le passé simple et sa valeur dans la narration; le style indirect et les changements qu'il entraîne.

✓ **Todos somos iguales y somos diferentes**

FICHE RESUME:

**Objectif spécifique:** approfondir le vocabulaire spécifique.

**Temporalisation:** deux sessions d'une heure chacune.

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves.

**Matériel nécessaire:** ordinateurs, internet, dictionnaires monolingue, feuilles blanches, stylos.

**Objectifs.** Ils sont essentiellement lexicaux: augmenter le capital lexical avec des mots polysémiques et leur emploi selon le contexte; résoudre dans la mesure du possible l'usage de dictionnaires; familiariser les étudiants avec les différences sémantiques existantes entre l'espagnol de l'Espagne et celui de l'Amérique Latine; exprimer des avis en utilisant une vaste gamme de mots dans le contexte adéquat

✓ **Activités relatives aux techniques de commentaire de textes**

**Objectifs:** nous prétendons atteindre un double objectif: l'accomplissement des objectifs du programme de cette matière *Techniques d'expression et commentaire de textes III* et faciliter aux étudiants l'acquisition et le maniement de la langue cible. Nous pensons que ces objectifs peuvent être atteints à travers l'enseignement et l'application de la méthodologie de l'analyse de textes littéraires.

**Temporalisation:** Les activités se réalisent en trois sessions de deux heures chacune et une session d'une heure. A cela, s'ajoute le temps nécessaire pour l'élaboration du travail en dehors des heures de cours. Mais la durée précise dépendra des difficultés que rencontreront les étudiants et qui constituent la réalité de la salle de classe. Les étudiants effectueront des activités qui regroupent les différentes étapes du commentaire d'un texte littéraire. Ces activités se présenteront séparément mais maintiendront une relation entre elles dans l'optique de mettre en évidence la cohérence et la cohésion méthodologique du commentaire.

❖ **Activités en rapport avec d'autres matières**

FICHE RESUME:

**Objectif spécifique:** travailler l'expression écrite.

**Objectif communicatif:** emploi du nouveau vocabulaire acquis à travers la réalisation d'une communication dans un registre soutenu de la langue espagnole.

**Temporalisation:** deux sessions de deux heures chacune et une session d'une heure et demie.

**Type de groupe:** individuel.

**Matériel nécessaire:** stylos, feuilles blanches.

**Objectifs. Objectifs communicatifs:** développer les habilités de production écrite; utiliser le nouveau vocabulaire appris dès le début de l'unité didactique; utilisation d'un registre soutenu de l'espagnol dans un discours écrit; **objectifs académiques:** développer les habilités de la narration; développer les habiletés de la critique textuelle et du commentaire de textes.

✓ **Un paseo en el pasado**

FICHE RESUME:

**Objectifs spécifiques:** connaître l'histoire de l'Espagne du XIX siècle.

**Temporalisation:** deux sessions de deux heures chacune.

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves.

**Matériel nécessaire:** stylos et feuilles blanches.

**Objectifs communicatifs:** approfondir le vocabulaire en rapport avec le champ sémantique de l'histoire et de la société; lire un texte et le situer dans son contexte historique; chercher dans le texte l'information qui est donnée comme réponse à une question (compréhension écrite et orale); rédaction en rapport avec un sujet historique déterminé; développer l'expression orale et la compréhension auditive.

**Objectifs se rapportant à la matière *Histoire de l'Espagne*:** connaître l'histoire sociopolitique de l'Espagne du XIX siècle.

**Contenu lexical:** lexique du champ sémantique de la société, la politique et leurs idéologies.

**Contenu grammatical:** expression temporelle (*En el siglo / a finales del siglo...; en los años... + verbe au passé*).

✓ **La historia de la Iglesia católica en la España del siglo XIX**

FICHE RESUME:

**Objectif spécifique:** comprendre la relation entre l'église catholique et la société espagnole du XIX siècle.

**Temporalisation:** trois sessions de deux heures.

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves

**Matériel nécessaire:** internet, bibliothèques, hémérothèques, filmotèques.



**Objectifs communicatifs:** approfondir le vocabulaire dans le cadre social; renforcer le registre soutenu dans la langue espagnole; développer les habilités de compréhension lectrice à travers la lecture de plusieurs types de textes; développer la langue et les habilités de production écrite à travers l'utilisation du nouveau vocabulaire dans des structures créées par l'apprenant lui-même.

**Objectifs en rapport avec le plan d'études d'autres matières:** acquérir des informations de base qui faciliteront la compréhension de l'œuvre littéraire, *Doña Perfecta*, qui sera étudiée pendant le second semestre dans le cadre de la matière *Littérature espagnole*; faciliter la compréhension de la matière *Histoire de l'Espagne*, particulièrement, les événements sociaux de Espagne du XIX siècle.

**Contenu lexical:** nouveau vocabulaire dans les champs sémantiques de la société, la religion et la politique, correspondant à la troisième étape de la gradation lexicale dans l'appropriation d'une LE

**Contenu grammatical:** construction de structures complexes, à travers les combinaisons syntagmatiques, utilisant les nouveaux mots appris.

#### ✓ Jarrapellejos y la entrevista del siglo

FICHE RESUME:

**Objectif spécifique:** travailler la compréhension auditive et l'expression orale.

**Objectifs communicatifs:** acquérir un nouveau vocabulaire en rapport avec les thèmes du cinéma et de l'audiovisuel, faire un commentaire de manière orale, apprendre des expressions de courtoisie et formules d'introduction, développement et conclusion d'une entrevue.

**Temporalisation:** deux sessions de deux heures chacune

**Type de groupe:** pairs ou groupes de quatre élèves

**Matériel nécessaire:** un ordinateur, le DVD du film, un rétroprojecteur, un tableau de projection, des hauts parleurs.

**Objectifs:** développer les deux habiletés: compréhension auditive et expression orale; approfondir le vocabulaire et les expressions en rapport avec le thème du cinéma et celui de l'audiovisuel; apprendre les techniques et les

expressions du commentaire de manière orale; apprendre les expressions et les formules de courtoisie pendant une entrevue ou une présentation audiovisuelle; favoriser l'utilisation de la langue dans un registre soutenu.

**Contenu lexical:** acquérir des mots spécifiques du champ sémantique du cinéma; utiliser de manière appropriée et adéquate les expressions et les formules de courtoisie pour faire une présentation; entamer une interview, poser des questions, éviter de répondre à une question sans offenser, remercier l'interlocuteur et terminer une interview; nommer et décrire le corps humain, description des vêtements, des couleurs, des photographies et leurs aspects, l'état d'esprit ou la forme d'être des gens<sup>32</sup>.

**Contenu grammatical:** formes interrogatives; construction de structures complexes pour exprimer un avis; *ser, estar + adjetivo; tener + nombre de parte del cuerpo + adjetivo (Tiene el pelo cano); llevar + ropa/tipo de pelo; Ser + un poco + adjetivo.*

## CONCLUSIONS GENERALES

### 1- Conclusion de la recherche

Pour conclure ce travail, nous synthétisons les aspects les plus importants que nous avons développés tout au long de notre recherche et tirons les conclusions issues de notre analyse, et qui ont été déterminants dans nos propositions d'amélioration de l'apprentissage de l'ELE.

Après le parcours bibliographique sur les définitions des concepts de langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE), il ressort une pluralité des définitions, preuve d'un manque d'unanimité des chercheurs de ce domaine au moment de donner un contenu précis à ces concepts. De ces définitions, nous

---

<sup>32</sup> Rueda Rueda, E. M. (1997), "Describir personas en español" en *ASELE. Actas VIII*, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0723.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0723.pdf)

pouvons retenir que la LM est conçue comme le système linguistique inhérent à l'identité de l'individu et dans lequel il a appris à parler et à se développer de manière habituelle et naturelle dans la Communauté ou le pays d'origine. D'où, la notion de natif, en se référant à la langue d'un individu déterminé. Dans le contexte de notre recherche, c'est-à-dire, dans la perspective éducative et académique, la LM est le système linguistique objet d'étude dont l'individu intériorise les règles, et qui constitue la base linguistique et cognitive au moment d'apprendre une autre langue. Par conséquent, la LM s'oppose dans sa définition à la LE, qui est considéré comme une langue qui est apprise dans une communauté ou un pays auquel n'appartiennent pas les natifs de ladite langue. C'est alors la langue étrangère qui est apprise dans un contexte institutionnel et qui n'a pas un statut de moyen de communication courant dans ce pays. Toutefois, le contact entre les deux langues dans ce contexte est inévitable et une interaction linguistique inéluctable se produit, par conséquent, entre elles.

Ces relations qui sont établies toujours entre la LM et la LE ont une incidence sur les productions de l'individu dans la langue cible, avec une grande résonance pendant le processus d'apprentissage. Il s'agit du transfert de connaissances autour desquelles s'articule le mécanisme cognitif d'appropriation de la langue cible. Dans une perspective plus large, il se réfère à l'utilisation des connaissances acquises dans la vie et des connaissances linguistiques comme stratégies de compensation des limitations dans la LE. Cette utilisation de connaissances est plus visible entre les langues proches, cas dans lequel les connaissances de la LM constituent le point de départ des stratégies qui facilitent la production du discours (phénomène de facilitation) dans la langue cible. Le transfert entre la LM et la LE peut être positif ou négatif. Dans le cas où il est négatif, on parle d'interférence. Des interférences de la LM dans les productions tant écrites que orales en LE, émanent les erreurs qui peuvent être tant phonétiques, syntaxiques que lexicales.

En Didactique des Langues Etrangères, les erreurs ont été considérées, pendant longtemps, comme un obstacle à l'intériorisation des normes de la langue cible. Mais cette conception des erreurs (très négative au début) a été considérablement modérée à travers les années, depuis la méthode de

grammaire-traduction jusqu'à l'analyse communicative, en passant par les méthodes de la révolution des années 60. Pendant ce temps, pour prévenir ou éradiquer ce "fléau" et faciliter le processus d'apprentissage, les linguistes ont développé plusieurs procédures dans la recherche du processus d'acquisition de LE. Celles-ci se concrétisent, principalement, à travers l'Analyse Contrastive (AC), l'Analyse des Erreurs (AE) et l'étude de l'interlangue (IL).

L'AC trouve ses fondements dans les hypothèses du comportementalisme qui considère l'apprentissage d'une LE comme l'acquisition de nouvelles habitudes que facilitent les vieilles de la LM, dépendant des similitudes et des différences qu'elles présentent; par conséquent, l'AC procède à l'analyse systématique des aspects formels des deux langues en contact dans le but de prévenir les erreurs dans le processus d'apprentissage. Ce modèle d'analyse apparaît comme une méthode basée sur une hypothèse pour pronostiquer l'erreur et anticiper son apparition dans les productions des élèves.

L'AE se présente comme une réaction aux insuffisances de l'AC et repose sur la syntaxe générative de N. Chomsky. Elle conduit à une reconsidération aussi bien de la théorie d'apprentissage que du traitement des erreurs, dans une perspective plus tolérante. Les recherches menées à bien sur la base de ce modèle se sont centrées sur l'étude empirique des erreurs produites par des étudiants de LE, dans le but d'identifier les éventuelles causes de ces erreurs, identifier les stratégies d'apprentissage qui sont mises en marche et qui favorisent les déviations et, enfin, obtenir une information sur les difficultés les plus communes aux individus dans l'apprentissage d'une LE, comme ressource pour développer du matériel d'enseignement et concevoir des méthodologies qui servent de thérapie. De là, surgit la nécessité de recourir à l'étude de l'interlangue (IL) des propres apprenants, c'est-à-dire, leurs productions dans lesquelles ils développent un système linguistique qui est à cheval entre les normes de la LM et celles de la LE. Cette IL présente des caractéristiques qui sont le transfert, la systématisme, la variabilité, la simplification, la perméabilité, la fossilisation et la régression volontaire.

De cette revue bibliographique, il ressort que, en général, les erreurs que produisent les apprenants dans la langue cible peuvent être déterminées par

plusieurs facteurs: le cadre organisationnel et le type de discours qui est tenu dans le centre d'apprentissage, la méthodologie et le matériel didactique qui sont utilisés dans la salle de classe, l'attitude de l'apprenant, c'est-à-dire, la peur de l'erreur, la distraction, la traduction, l'interférence de la LM ou la généralisation dans l'application des normes de la LE. L'AE, l'hypothèse de l'IL et les postulats qui sous-tendent ces modèles ont fait une révolution de grande importance dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères: la nouvelle conception des erreurs. Avec ces courants, les erreurs sont maintenant considérées comme une réalité inhérente à l'apprentissage des LE et, surtout, comme des indices de progrès que l'étudiant opère dans son processus d'appropriation de la langue cible. Ces erreurs peuvent affecter n'importe quel niveau de la langue, c'est-à-dire, elles peuvent être des erreurs grammaticales, morphologiques, syntaxiques, phonologiques ou lexicales.

C'est justement sur cette dernière catégorie d'erreurs que nous avons réalisé ce travail de recherche, c'est-à-dire, les erreurs lexicales. L'analyse empirique de notre corpus – constitué par d'échantillons d'IL des apprenants – nous a permis de constater une série de réalités:

- 1- L'abondance des erreurs lexicales dans les productions de nos étudiants, bien qu'étant des apprenants de niveau supérieur, et précisément, de licence de Philologie Hispanique. Cette réalité révèle le degré de difficultés d'apprentissage corrélatives au contexte d'appropriation de l'ELE. Lorsqu'un individu apprend une langue étrangère (dans notre cas, l'Espagnol) dans une situation de non immersion et dans un contexte académique, le processus d'apprentissage se voit affecté par la distance, puisque les apprenants vivent dans un pays où la langue cible ne constitue pas un moyen de communication dans les relations sociales. Cela accroît les difficultés d'apprentissage en général, et d'acquisition du lexique en particulier.
- 2- L'interférence du FLM. Le lexique du français et son fonctionnement – tant au niveau formel et sémantique comme au niveau de l'ordre des mots dans les énoncés – ont une grande influence sur les productions en Espagnol de nos étudiants. Cette réalité est la conséquence directe de l'apprentissage dans un contexte de non immersion, étant donné que les apprenants ne disposent pas d'occasions d'entendre des exemples de structures de natifs de la langue. Cela constitue pour eux des limites dans la formation de leurs hypothèses en Espagnol. En basant l'élaboration de

leurs discours en ELE sur des données insuffisantes, ils paraissent condamnés à commettre des erreurs car, pour leurs productions dans la langue cible, ils n'ont aucune autre option que la créativité. Ce phénomène que Torijano (2004) appelle "créativité de la langue", nous pourrions le dénommer "créativité par ignorance". La "créativité de la langue" peut suggérer l'idée d'une forme correcte du mot ou structure que crée l'apprenant, tandis que la "créativité par ignorance", à notre avis, implique de manière ouverte une forme incorrecte.

- 3- Le transfert intralinguistique. Toutes les erreurs ne sont pas dues à l'influence de la LM, sinon aussi à la confusion que font les étudiants dans l'application des normes de l'ELE.
- 4- Il existe, par conséquent, des erreurs en rapport avec les difficultés inhérentes à l'apprentissage des LE.
- 5- Les catégories de mots les plus touchés par les déviations sont surtout les substantifs, les adverbes, les adjectifs, les participes et leurs dérivés.
- 6- L'usage quasi inexistant de la langue cible. La majorité des erreurs de forme sont dues à la faible pratique de production écrite. Quant aux erreurs de signification, elles sont dues non seulement à une insuffisance d'exercice de production écrite en ELE, mais aussi au manque de l'usage oral de la langue cible, conséquence de la situation de non immersion des apprenants. Ces facteurs constituent un obstacle à l'acquisition de la langue.
- 7- L'ignorance du lexique phraséologique de l'ELE. Les étudiants utilisent peu, ou presque pas, les unités phraséologiques ou les phrases faites. Lorsqu'ils essayent d'en faire usage, ils ne se limitent qu'à traduire en espagnol les unités phraséologiques ou lexicales du français, la LM. Cette pratique est source d'erreurs sémantiques. Cette réalité constitue une preuve du faible niveau de connaissance de la langue cible, c'est-à-dire, l'Espagnol.
- 8- Dans leur tentative de contourner les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans la production de leurs discours, les étudiants déploient plusieurs stratégies de communication qui ne diffèrent pas substantiellement de celles qu'ont énuméré Faerch et Kasper (1983) et Santos Gargallo (1993). Il s'agit des stratégies d'invention de mots, stratégies de récupération, stratégies de déduction, le transfert et/ou l'interférence linguistique (calque et emprunt), la généralisation, la substitution et la traduction. Nous avons constaté que la LM, dans notre cas le français, joue un rôle important dans le développement des stratégies de communication que mettent en marche les apprenants pour éviter l'interruption d'une conversation.

- 9- L'attitude positive des étudiants. A l'exception de la substitution, qui fait partie de l'attitude négative, toutes les stratégies que développent les étudiants pour mener à bien leur communication s'inscrivent dans le cadre de l'attitude positive décrite par Faerch et Kasper (1983). Cette attitude témoigne des efforts que réalisent les apprenants pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils font des progrès dans leur processus d'apprentissage en général et, particulièrement, dans l'utilisation du lexique si nous considérons que, par leur situation de non immersion, ils ne peuvent faire un usage quotidien de l'ELE comme instrument de communication et de réflexion et que, par conséquent, il s'avère difficile d'intérioriser le vocabulaire suffisant et son fonctionnement.
- 10- Enfin, le caractère local des erreurs. Les déviations commises par les étudiants sont locales et isolées, si nous les considérons par rapport à l'ensemble du discours. Bien qu'elles affectent parfois la structure de l'énoncé dans lequel elles apparaissent, ces erreurs n'empêchent pas la compréhension du message.

Ces conclusions auxquelles nous sommes arrivés font appel à une approche pédagogique dans le but de faciliter l'acquisition du lexique de l'espagnol dans un contexte académique d'apprentissage de la langue en situation de non immersion.

Au niveau des procédures théorico-méthodologiques, nous considérons que les approches communicatives sont le cadre théorique et méthodologique efficace pour l'enseignement/apprentissage de l'ELE, tout comme toute LE. Parmi ces approches, la plus adéquate est l'approche par tâches qui, de par sa flexibilité, se révèle très pratique puisqu'elle centre l'apprentissage sur l'étudiant et permet la réalisation de plusieurs tâches qui regroupent différents aspects pratiques de l'usage de la langue. Dans le contexte de notre recherche, l'approche par tâches permet à l'étudiant de faire un usage efficace du vocabulaire de l'espagnol qu'il a mémorisé, car elle facilite l'acquisition du lexique de la langue cible à travers l'accès aux dimensions fonctionnelle et communicative de la langue. En outre, l'approche par tâches tient compte de la manière par laquelle l'individu qui apprend la langue contribue à ce processus, en le rendant responsable de son développement.

Nous avons constaté qu'une des principales causes des erreurs de nos étudiants en ELE est l'insuffisance lexicale et le manque de mise en pratique du

peu de connaissances qu'ils ont de la langue. Par conséquent, dans nos propositions, nous avons suggéré une intervention depuis l'enseignement secondaire. Cette intervention peut être opérée à deux niveaux. Le premier niveau se réfère à la politique éducative. Les pays non européens – en général et, en particulier, la Côte d'Ivoire – qui incluent l'apprentissage de langues européennes dans leur politique éducative devront tenir compte des nouvelles visions méthodologiques et de programmes du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le second niveau est relatif aux contenus des manuels d'ELE et à la réalisation des activités dans la salle de classe. Ceux-ci doivent être plus orientés vers l'acquisition du lexique de la langue espagnole et son utilisation fréquente. Ainsi, avant leur entrée à l'Université, les apprenants seront dotés du capital lexical suffisant et ses mécanismes de fonctionnement qui leur permettront d'éviter certaines catégories d'erreurs.

Au niveau pratique, et en tenant compte du contexte académique de ce travail de recherche, nous avons conçu des activités dont la réalisation facilitera l'acquisition du lexique de la langue espagnole. Nos propositions d'activités sont orientées aussi vers l'acquisition des normes linguistiques de l'Espagnol puisqu'elles conjuguent activités d'apprentissage du lexique et grammaire; ce que nous appelons apprentissage opérationnel du lexique. Nous pensons que cette formule est l'une des formes les plus opérationnelles qui permettent de dominer une langue étrangère que l'on apprend. En associant l'utilisation d'un mot dans sa dimension lexico-sémantique aux aspects grammaticaux qui entraînent cette utilisation dans une structure, l'apprenant acquerra une base solide d'intériorisation de la langue, ce qui lui permettra d'éviter des erreurs dans le futur.

Dans cette perspective, nous avons fait des propositions d'activités en tenant compte, dans la mesure du possible, des difficultés que rencontrent nos étudiants dans leur processus d'apprentissage, étant donné que les échantillons de leur interlangue (IL) ont constitué une véritable source d'information et d'orientation pour la conception d'activités. Dans nos propositions d'activités, et d'une manière générale, nous avons fait une proposition de thérapie pour les différents aspects du lexique de l'Espagnol qui s'avèrent problématiques pour



des étudiants dont la langue maternelle est le français. En partant du plan d'études du Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines, et particulièrement celui de l'année de Licence, nous avons conçu des activités en rapport avec la matière "*Techniques expression et commentaire de textes*" et d'autres en rapport avec les autres matières du même niveau, en faisant incursion dans plusieurs domaines et thèmes, pour permettre aux étudiants d'acquérir un vocabulaire varié.

## **2- PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES**

Tout au long de cette recherche, nous avons dû négliger plusieurs aspects par motif de concision et d'efficacité qui nous permettraient d'arriver à des résultats probants. Ces aspects pourraient faire l'objet de recherches postérieures qui permettront, d'une part, de compléter les aspects du processus d'apprentissage d'une LE et qui peuvent être analysés selon la méthodologie de l'AE et, d'autre part, servir de continuité à ce travail.

Dans cette recherche, nous avons constitué notre corpus des données à partir d'échantillons de la production écrite, ce qui nous a permis d'analyser les erreurs lexicales des productions écrites de nos sujets. Toutefois, en vue de donner une continuité à ce travail, nous pourrions analyser les erreurs d'apprentissage des étudiants du même centre universitaire qui résultent d'autres habiletés nécessaires à l'utilisation correcte de l'ELE: compréhension écrite, compréhension orale, production orale et pragmatique.

Dans le paragraphe précédent, nous avons mentionné le même centre universitaire dans le but d'effectuer les futures recherches dans une situation et des conditions similaires à celles dans lesquelles nous avons mené à bien le présent travail. Cela nous permettra, non seulement d'avoir une vision globale sur le processus d'apprentissage d'ELE des étudiants de ce centre, mais aussi de mettre à la disposition de ceux-ci un outil qui contribue à améliorer l'appropriation de la langue par les apprenants.