

METODOLOGÍA DEL ERROR. LOS ERRORES MÁS FRECUENTES EN FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: TERCER CICLO DE PRIMARIA

M^a Cristina Fuster Valera (*) y Carmen Soto Pallarés ()**

() CEIP Cervantes, Las Torres de Cotillas)*

*(**) Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia*

Resumen

Aprender una lengua extranjera siempre es un proceso complicado para los alumnos y, en nuestro caso, al ser una segunda lengua extranjera, aún más pues encontramos interferencias de dos lenguas anteriores.

El error ha sufrido un proceso que va desde la negación a la aceptación de éste como parte del proceso de aprendizaje y, por tanto, algo positivo para el alumno: si cometemos un error es que estamos aprendiendo.

En el proyecto que presentamos vamos a hacer un estudio del error de las producciones escritas de nuestros alumnos, centrándonos, en su mayoría, en errores ortográficos. Nuestros alumnos analizarán sus errores y realizarán un Diccionario Personalizado de Dificultades para una mayor reflexión.

Abstract.

Learning a foreign language is always a complicated process for students and, in our case, being a second foreign language, even more because we found earlier interference of two languages.

The error has undergone a process from denial to acceptance of it as part of the learning process and therefore good for the student: if we make a mistake is that we are learning.

In the draft we present a study of the error of our students' written work, focusing mostly on misspellings. Our students will analyze their mistakes and will make a Custom Dictionary Difficulties for further reflection.

INTRODUCCIÓN.

¿Qué es un error? Lo podemos considerar como una trasgresión involuntaria de la norma. El error es algo que no podemos evitar, es por ello que debemos aprovechar su existencia para que no se repitan en otros alumnos.

Los formadores somos los primeros que debemos desdramatizar el error y apreciarlo como algo positivo e inherente al proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Si miramos atrás en la educación, el error era considerado como algo negativo, pues debía ser causado por una falta de atención por parte del alumno o una mala metodología del profesor; todo esto llevaba a una ocultación del error y negación de su existencia.

Hoy en día, intentamos eliminar ese aspecto negativo del error y, como ya hemos apuntado, aprovechamos su existencia para intentar mejorarlo en futuros alumnos.

Finalidad del Proyecto.

Este proyecto ha sido elaborado con el fin de mejorar en nuestros alumnos el aprendizaje de una lengua extranjera, analizando sus propios errores y llevándoles a una reflexión y mejor conocimiento de la lengua.

Se pretende que los alumnos sean capaces de percibir los errores en sus actuaciones y tomen conciencia de que el error no es algo negativo, sino un camino para llegar al aprendizaje. Además de fomentar así el interés por la enseñanza de la lengua.

Justificación.

El error es parte del aprendizaje de una lengua. Debemos transmitirle al alumno la idea de que mediante el error se aprende. El error es, entonces, un recurso para el aprendizaje.

En el ámbito de la educación el error es algo normal y lógico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos va a mostrar que no hemos asimilado un concepto y debemos encontrar el problema para que no volvamos a cometerlo. Así pues, el error nos muestra nuestra carencia y el lugar exacto del aprendizaje en el que nos encontramos.

Para la realización de este proyecto hemos elaborado con nuestros alumnos un Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD). Este instrumento nos sirve para recoger los errores de los alumnos para, más tarde, ser analizados y reflexionados por los propios alumnos (aprender a aprender).

Este diccionario personalizado permitirá al alumno acudir a él de manera autónoma para evitar fallos, sin tener que revisar todo el trabajo realizado en clase. Esto le ayudará a construir de manera efectiva las estructuras adecuadas para aprender la lengua extranjera y a desarrollar su competencia lingüística.

Así pues, consideramos importante hacer una definición del error desde diversos puntos de vista, explicar diversas teorías que han surgido en el área de la lingüística aplicada y reconocer los diferentes tipos de error. Finalmente haremos un análisis de nuestro proyecto, analizando sus resultados y expondremos nuestras conclusiones.

MARCO TEÓRICO.

¿Errores o faltas?

En adquisición de segundas lenguas se hace a veces una distinción entre errores y faltas. Corder en su artículo *the significance of learners' error* publicado en 1967 habla del significado de los errores de los aprendices, y nos establece uno de los primeros acercamientos a las diferencias entre las faltas y los errores. Según Corder hay una clara distinción entre faltas y errores. Para él las faltas son problemas que presenta el aprendiz en el momento en que hace uso de la lengua extranjera, en el momento de su desempeño lingüístico y que por motivos como lapsos de memoria, cansancio físico, ansiedad o estrés el estudiante tiene un desliz y comete un fallo. Fallo que quizás en otras circunstancias el estudiante no habría cometido porque él tiene conocimiento de las reglas del sistema.

Ahora bien si la falta, en cambio, es sistemática, caemos en lo que propiamente Corder llama errores. Aquí el estudiante tiene un desliz porque no conoce el sistema, y en ese sentido, seguirá cometiendo el error hasta que se le explique o se le enseñe la parte del sistema donde él está fallando.

Así pues, Corder clasifica las desviaciones de los estudiantes de una segunda lengua en tres tipos que Norrish (1983:7) ha codificado de la siguiente manera:

- Un *error* es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el alumno.

- Una *falta* (o equivocación) es una desviación inconsciente y eventual que puede ser corregida por el alumno.
- Un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (como por ejemplo el cansancio) y/o condiciones psicológicas.

Por otro lado, siempre según Corder, las faltas no son de importancia para el proceso de aprendizaje de una lengua, lo importante son los errores.

Para Reyes es interesante la clasificación que propone Edge sobre la manera en que los errores deben tomarse, de acuerdo al punto de vista del profesor:

- a. “*Slips*” que podría traducirse como un “resbalón”. Es decir, no se trata de un verdadero error, sino que el estudiante por alguna razón, quizá descuido, cansancio o prisa; no escribió la frase correcta. Estos descuidos pueden ser auto-correctados.
- b. “*Errors*” traducido exactamente como errores. En este caso si se trata de un error verdadero, que el alumno no puede corregir por sí mismo.. Las causas pueden ir desde la falta de comprensión de un tema específico, hasta el mal uso de los materiales, así como a la interferencia de la lengua materna.
- c. “*attempts*” palabra que correspondería a “intento”. En esta situación, el estudiante está intentando expresar algo mediante estructuras que todavía no conoce, por ende el resultado no es completamente satisfactorio. Estos intentos deben tomarse como positivos, pues es el alumno está intentando ir mas allá de lo que los elementos de que dispone le permiten.

Corresponde al profesor, de acuerdo con el conocimiento que tiene de sus alumnos y del nivel de avance que han logrado, discernir de qué tipo de errores se trata y cuál es el tratamiento que se debe aplicar a cada uno de ellos. Como puede observarse, esta concepción del error abandona completamente la forma tradicional de abordarlos y los concibe como una herramienta más del proceso de enseñanza – aprendizaje (Reyes Cruz).

¿Qué es un error?

Debemos plantearnos como punto de partida qué es un error. De forma genérica se entiende por error toda trasgresión, desviación o uso incorrecto de una norma.

Vamos a analizar distintas concepciones del error. Ya desde la época de Platón se tenía en cuenta el error como una falta de atención u obediencia hacia el profesor, pero según Sócrates el hombre se podía equivocar individual o colectivamente, pero era necesario superar sus errores con la reflexión.

Según Santos, para la lingüística aplicada, el error constituye, según P. Lennon (1991):

“(...) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speaker counterparts.” (P. Lennon 1991:182). (Una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, sería, con toda probabilidad, no producidas por los hablantes nativos).

Otras teorías sobre el error lo definen como:

“Una desviación de la norma de la lengua meta” (Ellis, 1995).

En este sentido, se supone que el estudiante está cometiendo una transgresión al sistema que aprende. La lengua que se aprende tiene ciertas normas y, cuando se falla en esas normas, se produce el error. La anterior definición es escasa, ya que sugiere que los errores son únicamente de tipo lingüístico. Por lo tanto, debemos considerar otra definición: qué es un error.

“El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más.” (Blanco, 2002).

Con la última definición, se introduce la idea de que los errores no son sólo de tipo lingüístico, sino de diversas formas. Es un punto interesante, ya que a menudo los profesores nos quedamos nada más con el error lingüístico y cuando hay un error de tipo cultural o pragmático se nos hace divertido o la falta cometida por el estudiante queda como una anécdota. La definición de Ellis mencionada previamente, nos sugiere en un primer momento que los errores se cometen a nivel sintáctico, morfológico, o fonológico, pero no a nivel discursivo o semántico.

Por otra parte, Hendrickson (1980), define el error como:

“...un enunciado, la forma o estructura que un profesor de lengua particular, considere inaceptable debido a su uso inadecuado o su ausencia en el discurso en la vida real...”

La definición anterior nos llama la atención porque introduce varios elementos a tomar en cuenta. Es el profesor quien estima qué es correcto y qué no, lo cual nos lleva a una reflexión. Normalmente en la clase se trabaja con estructuras o un tipo de lengua estándar, entonces el maestro debería clarificar en qué norma del francés, por ejemplo, se está basando para juzgar algo como correcto o incorrecto.

Para el filósofo alemán K. Popper *error* es igual a *la verdad*: lo que quiere decir que se puede desvelar y ocultar fácilmente. Así, cuando eliminamos un error es necesaria una reflexión continua para detectar y subsanar otros errores.

Debemos siempre tener presente que el error es algo necesario y todo proceso de aprendizaje lo lleva asociado. Nunca se debe ver el error como algo negativo y, aún menos, transmitirle al alumno este pensamiento. Según De la Torre (2006) hablar del error en el aula lleva implícita normalmente una connotación negativa, ya que aparentemente algo falla: la explicación del maestro (escasa o inadecuada), el trabajo del alumno (por falta de interés, de conocimiento o incapacidad). A veces esta negatividad que envuelve al error impide que los alumnos aprendan a corregirlos de forma autónoma o que lo oculten y, por lo tanto, el profesor no pueda detectarlo y trabajar sobre él.

Por otra parte, Fernández (1995) define el error en relación al concepto *interlengua*, como “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o *interlengua* hasta llegar a la lengua meta”. Según Selinker (1972) “*la interlengua es la lengua propia del aprendiz*”, para Corder (1967) “*una competencia transitoria*” y más tarde “*un dialecto idiosincrásico*” (1971); según Nemser (1971) es un “*sistema aproximado*” y para Porquier un “*sistema intermedio*”. En esa diversidad terminológica, Fernández, identifica tres paradigmas:

1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.
2. La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermedia-

3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.

Lo diferenciador de esa interlengua es lo que llamamos "errores", pero no sólo, sino toda la producción.

¿Qué entendemos por tratamiento del error?

Según Sossouvi, la evolución del estudio de la adquisición de lenguas extranjeras comprende tres orientaciones básicas que corresponden al *Análisis Contrastivo* (AC) de Fries y Lado, el *Análisis de Errores* (AE) de Corder, y el Modelo basado en la *Interlengua* (MI) de Selinker, del cuál ya hemos hecho referencia. Todos estos modelos son muy interesantes de analizar para nuestro proyecto.

Para Sossouvi, el modelo *Análisis Contrastivo* se basa en una comparación sistemática de la L1 del aprendiz con la L2 que está aprendiendo. Su objetivo es determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, con el fin de señalar las áreas de dificultad y predecir los problemas que eventualmente se les puedan plantear a los aprendices, ya que considera el error como algo que se debe evitar. Por el contrario, predice, erróneamente, que los aprendices no tendrán dificultades de aprendizaje en aquellos casos en que la L1 y la L2 presentan estructuras idénticas. De ahí que dedique sus esfuerzos a la transferencia negativa, considerada como la fuente de los errores que no sólo pretende eliminar sino prevenir o impedir. Sus principales limitaciones tienen que ver con el hecho de que no todas las predicciones que hace se cumplen y, además, la influencia de la L1 no es la causa de todos los errores documentados en el proceso de aprendizaje de una L2.

Las bases del *Análisis Contrastivo* no son sólidas, y muchos investigadores del *Análisis de Errores* ponen en duda la filosofía y la metodología en que se funda. Se tiende a subrayar las limitaciones de la teoría psicológica en que se basa, ya que todas sus afirmaciones sobre la interferencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 se fundamentan únicamente en consideraciones de naturaleza conductista, que no pueden explicar la complejidad de los hechos estudiados.

En la práctica, además, presenta muchas incoherencias. Así, la mayoría de los errores cometidos por los aprendices son imprevisibles e inexplicables por medio de la interferencia. Eso quiere decir que muchos errores predichos en el marco de este modelo no se manifiestan, mientras que muchos de los que se materializan no están previstos, debido a que tienen que ver con otras causas, tales como la supergeneralización, la reducción del ámbito de aplicación de algunas reglas, una enseñanza inadecuada, etc. No obstante, a pesar de todo, Odlin (2006) estima que los estudios en el *Análisis Contrastivo* pueden ayudar a ceñir mejor los impactos de la adquisición o del aprendizaje de L2s o LEs sobre los aprendices, respecto a sus identidades y a sus caracteres, por ello, el *Análisis Contrastivo* tiene todavía algo que proponer, tanto a nivel teórico como pragmático o aplicado. Un ejemplo es el reciente artículo de Laufer y Girsai (2008), que tras comparar las tareas de tres grupos de alumnos, que tienen la misma L1 y el mismo nivel de inglés como L2, han observado que, el grupo sometido a análisis y traducción contrastivas durante una semana ha superado significativamente a los dos otros grupos de aprendices.

El *Análisis de Errores* pretende comprender la adquisición de L2s. Para ello, recopila una cantidad de errores de estudiantes de L2, clasifica los errores según su tipo y explica sus posibles causas. Supone, por tanto, una reorientación respecto del *Análisis Contrastivo* en la que los errores son inevitables, además de caracterizar a todos los aprendices, al tener su fuente en el propio proceso de aprendizaje. En el marco del *Análisis de Errores*, se distinguen las *desviaciones positivas*, que son necesarias para el aprendizaje porque permiten transformar la interlengua, y las *desviaciones negativas*, que, de ser persistentes, provocan la llamada fosilización.

El Análisis de Errores informa al docente y al investigador, pues revela en qué momento del aprendizaje se encuentra un estudiante, y qué estrategias está utilizando. Permite graduar la dificultad y establecer un orden de prioridad en los contenidos. De ahí las numerosas aplicaciones didácticas a que da lugar: elaboración de materiales de enseñanza, y revisión, formulación de test por objetivos, niveles, etc.

A pesar de estos avances, algunos estudiosos critican el carácter fragmentario de sus resultados y la reducción en la subclasificación de los errores. Su limitación más significativa es su concentración exclusiva en los errores. La simple descripción y el mero análisis de los errores pueden dar la idea de una influencia desproporcionada de la L1. Se critica también su tendencia a confundir la descripción y la explicación, así como a ignorar las estrategias de evitación de los estudiantes y, a veces, el contexto en que se producen los errores.

Por último, el *Modelo basado en la interlengua* tiene como objeto de estudio el sistema lingüístico típico del aprendiz de la L2, es decir, la totalidad de sus producciones en esta lengua. Los trabajos basados en la interlengua son superiores a las descripciones que se obtienen en el marco del Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores en dos sentidos: por un lado, estudian todo el sistema del aprendiz y no sólo sus errores ni aquellos aspectos que entrañan mayor dificultad; por otro, privilegian también los mecanismos psicolingüísticos que determinan la competencia subyacente a cualquier esfuerzo de producción del estudiante.

Los diferentes estudiosos abordan el análisis de Interlengua de diferentes maneras y desde posiciones a menudo divergentes. La razón fundamental de este estado de cosas estriba en el hecho de que este modelo se ha desarrollado sobre la base de nociones y métodos típicos de otros campos sin, en realidad, confeccionar con todos ellos un aparato teórico y metodológico coherente.

Sus limitaciones están asociadas a las características de la interlengua y a la falta de homogeneidad en la concepción que se tiene de ella. Desde el punto de vista teórico, las limitaciones tienen que ver sobre todo con el carácter individual e inestable de la interlengua, así como con las desviaciones típicas del análisis, como por ejemplo, la llamada falacia comparativa.

En términos prácticos, sus limitaciones están asociadas a los datos estudiados, así como a la naturaleza de estos últimos y el grado en que se ajustan a los intereses de los estudiosos.

De las tres grandes orientaciones presentadas, el Análisis de Errores es la que concuerda mejor con nuestros objetivos. Pese a las críticas formuladas contra él, pensamos que es el modelo que nos permite conocer mejor el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y, por tanto, enseñar mejor, al tener información precisa acerca de los problemas gramaticales que se les plantean.

El análisis de errores es un enfoque constructivista que nace del refinamiento de la primera propuesta hecha por Corder. Este enfoque no considera los errores como completamente negativos en el aprendizaje de las lenguas, sino que los plantea como indicadores de que se encontraba en proceso el desarrollo del aprendizaje de determinada lengua (Reyes Cruz)

Chaudron (1988) define el tratamiento del error como:

“...cualquier conducta del profesor a raíz de un error que mínimamente intenta informar al alumno del hecho del error...”

Es decir, cualquier actuación que tenga el profesor con la intención de corregir el error del estudiante. Esta corrección puede ser tanto explícita como implícita. Como en el caso de las modificaciones que se hacen con la realimentación correctiva, pues se lleva a cabo una corrección donde no se le señala al estudiante si hay un error y dónde.

Fernández (1995) agrega que

“La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis.”

Aquí ella nos está hablando del tratamiento del error y sugiere que éste no sólo sirve para corregir sino para alentar al alumno a reflexionar sobre sus faltas y a reestructurar su sistema.

Entonces vemos que, por una parte, el tratamiento del error busca corregir fallos a través de una acción explícita o implícita por parte del profesor y, por otro lado, desea iniciar en el alumno un proceso de reflexión que le ayude a replantear su sistema intermedio y aproximativo a la lengua meta.

Para Santos, por un lado, el *análisis de errores* sirve para describir, explicar y corregir los errores de comprensión y de producción de una lengua extranjera, lo que implica un mejor conocimiento del sistema lingüístico y de su funcionamiento. Por otro lado, permite comprender los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que contribuye a mejorar la actividad docente, tanto por el replanteamiento de sus fundamentos teóricos, como por la adecuación de los procedimientos en su puesta en práctica. En palabras de Besse y Porquier (1991):

“...El análisis de errores tiene entonces un doble objetivo, uno teórico: comprender mejor el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; y otro práctico: mejorar la enseñanza. Se relacionan el uno con el otro: una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje contribuye a la concepción de principios y de prácticas de enseñanza más apropiadas, donde son reconocidos y aceptados el estado y la significación de los errores”.

En la tesis de Santos encontramos una tipología de errores, realizada por S. P. Corder (1974), el cuál considera tres grandes categorías de errores, que representan diferentes etapas en el desarrollo de la Interlengua:

Errores pre-sistemáticos: son aquellos que comete el alumno mientras intenta comprender un nuevo elemento de la lengua extranjera. Según Corder estos errores no podrán ser corregidos ni explicados por el propio alumno, ya que no es consciente de haberlos cometido).

Errores sistemáticos: son los que se producen cuando el alumno ya se ha formado un concepto del elemento en cuestión, una hipótesis, la cuál, sin embargo, resulta errónea. Este tipo de errores aparecerá regularmente en su interlengua y suelen ser comunes a un grupo de alumnos que se encuentran en una situación específica de enseñanza-aprendizaje. Estos errores tampoco el alumno podrá corregirlos, pero será capaz de decir por qué produjo la palabra o el enunciado en cuestión.

Errores post-sistemáticos: se trata de desviaciones de la lengua que se producen allí donde previamente se han corregido errores sistemáticos. En este caso, existen razones para creer que el alumno ha olvidado temporalmente el funcionamiento de un determinado elemento lingüístico, a pesar de que lo haya utilizado correctamente. En estos errores de su producción el alumno será capaz de corregirlos y explicarlos.

Según López, podemos clasificar los errores más frecuentes en los siguientes tipos:

Simplificación: reducción de la lengua a un sistema simple, donde se eliminan morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo. Otra tendencia es reducir la lengua a un sistema regular, por lo que las formas irregulares no tienen cabida.

Hipergeneralización: se trata de aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable según la norma.

Fosilización: son los errores que van pasando de un nivel a otro. El alumno ha adquirido ciertos vicios provocados principalmente por la interferencia de su primera lengua.

Permeabilidad: los estudiantes pueden empezar a cometer errores en conceptos que parecían tener dominados. Estos errores vienen provocados por el aprendizaje de nuevas estructuras.

Variabilidad: la producción de un alumno puede variar en función de las situaciones comunicativas en las que se dé. En el concepto de error influyen factores como la afectividad, el estado de ánimo, la espontaneidad, la rapidez o la audiencia. Los errores son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita. Igualmente en la recepción, el alumno es más capaz de localizar y corregir los errores presentados de un mensaje con forma escrita u oral.

A esta clasificación debemos añadir una tipología adicional, la *Transferencia o interferencia* de las normas de la lengua materna en el sistema de interlengua. El alumno, sobre todo al principio, elabora hipótesis que pasan por un análisis contrastivo de la lengua materna y la lengua extranjera, para establecer los rasgos comunes y, por lo tanto, fáciles de adquirir, produciéndose una *transferencia* positiva. Pero son precisamente estos rasgos comunes los que pueden suponer una *interferencia*.

Para Blanco, 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 estos muchas veces menospreciados y, sin embargo, de una gran importancia. Según los estudios realizados:

a) *En el nivel inicial* se producen errores de tipo interlingual, por interferencia de la LM o de una L3; el alumno es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; hay una violación sistemática de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación.

b) *En el nivel intermedio* el alumno empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralinguales que interlinguales. Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. En esta fase empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria. Empiezan a ser capaces de autocorregirse.

c) *En el nivel avanzado o superior* aparecen errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos, errores que pueden llegar a fosilizarse; y pueden presentar problemas de adecuación pragmática. Sin embargo, estos alumnos muestran una capacidad casi automática para la autocorrección.

OBJETIVOS.

Para nuestro proyecto vamos a tener en cuenta una serie de objetivos fundamentales en nuestro estudio sobre los errores:

- Identificar los errores de nuestros alumnos.
- Desarrollar la autonomía de nuestros alumnos.
- Fomentar la autocorrección y la búsqueda del origen del error.
- Hacer tomar conciencia a nuestros alumnos de lo positivo del error.
- Conseguir que los alumnos utilicen el DPD (Diccionario Personalizado).
- Mejorar la práctica educativa.

CONTEXTO.

Este proyecto se ha llevado a cabo en el CEIP "Cervantes" en la localidad de Las Torres de Cotillas, durante el tercer trimestre del curso 2008/2009 y el segundo y tercero del curso 2009/2010.

Nuestro centro es un colegio de integración, lo cuál quiere decir que nos vamos a encontrar en clase, a veces, con alumnos de distintas necesidades educativas. El nivel social y económico en el que se encuentra el centro es medio-bajo.

El proyecto se ha realizado en el tercer ciclo, en los cursos de 5º y 6º de primaria. En la clase de 5º contamos con 23 alumnos, entre los cuales nos encontramos con una niña de origen marroquí, pero que está totalmente integrada y habla y comprende el español sin problemas, y para el francés tiene facilidad; también disponemos de 2 niños de etnia gitana, que presentan problemas de conducta y desinterés hacia cualquier materia, incluida el francés. En cuanto a la clase de 6º contamos con 24 alumnos, donde nos encontramos con un niño de origen árabe que presenta dificultades incluso para hablar y comprender el español, por lo que el francés es muy difícil que lo comprenda, además presenta algunos problemas de conducta e inmadurez; en cuanto al resto, disponemos de tres alumnos con adaptaciones curriculares en el resto de áreas, desde nuestra área intentaremos que alcancen los objetivos propuestos para su nivel, aunque con ciertas adaptaciones no significativas.

En cuanto a las características generales de los grupos podemos decir que se trata unos alumnos que les gusta aprender, mientras juegan y realizan actividades lúdicas, muestran con facilidad su creatividad e imaginación, resulta fácil despertar su curiosidad, muestran relativa dificultad para organizar y analizar su propio aprendizaje y se expresan de forma coherente y correcta en su lengua.

PLANTEAMIENTOS Y PREGUNTAS.

Hemos de hacernos una serie de planteamientos antes de la realización de este proyecto que consisten en conseguir que nuestros alumnos desdramaticen sus errores, es decir, que pierdan el miedo a cometerlos y los vean como algo positivo para su aprendizaje. También vamos a plantearnos el cambiar nuestra propia percepción del error, como docentes.

¿Conseguiremos que nuestros alumnos mejoren sus producciones de francés con el Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD)?

Veamos...

MARCO METODOLÓGICO.

Plan de actuación.

Nuestro proyecto, como ya señalamos, se realizó durante el tercer trimestre del curso 2008/09 y el segundo y tercero del curso 2009/10, con alumnos de 5º y 6º del CEIP Cervantes.

Lo primero que hicimos con nuestros alumnos fue hacerles una breve explicación del proyecto en sí, que íbamos a analizar sus errores. Comenzamos, pues, a recoger la opinión de nuestros alumnos en relación con su concepto del error, ¿Creían que era bueno cometerlos? ¿Les gustaba que les corrigieran? ¿Sabían cuándo y por qué cometían errores? Las respuestas, en su mayoría, eran claras: no les gustaba excesivamente que les corrigieran, ya que indicaba que no sabían hacer algo, esto les llevaba a la vergüenza y preferían una corrección “en privado”. En definitiva, veían el error como algo negativo y es aquí donde empieza nuestra labor de cambio de perspectiva, tanto para alumnos como para nosotros mismos, como docentes. Pero, ¿qué tiene de positivo el error? Pues TODO, es un indicador del proceso de aprendizaje y, a partir de estos errores, APRENDEMOS.

Tras el análisis de sus ideas, comenzamos con la realización del Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD), en él recogeríamos todos los errores, la corrección y la explicación personal de cada uno. Así, cada alumno tendría su propio diccionario con sus propios errores.

Realizamos el diseño del DPD de acuerdo con las necesidades de nuestros alumnos, es decir, sencillo y rápido de hacer. Nuestros alumnos estaban de acuerdo con su diseño (error, corrección, explicación, regla y dibujo). Así nos quedó el diseño:

NOM ET PRÉNOM	DATE
ERREUR	
CORRECTION	
EXPLICATION	
RÈGLE	

Ficha DPD en blanco

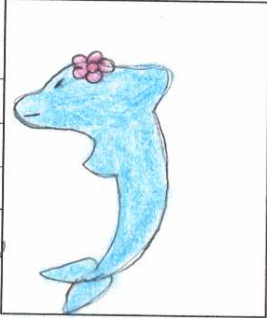
NOM ET PRÉNOM Raquel Blaya López **DATE** 13/5/10

ERREUR Delphin

CORRECTION Dauphin

EXPLICATION Me he equivocado y he puesto Del en vez de Dau

RÈGLE



Ejemplo Ficha DPD rellena¹

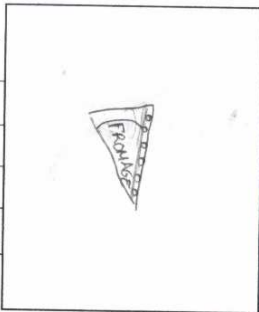
NOM ET PRÉNOM PATRICIA **DATE**

ERREUR Je n'aime pas fromage

CORRECTION Je n'aime pas le fromage

EXPLICATION que se me ha olvidado poner le.

RÈGLE los nombres van acompañados de su artículo



Ejemplo Ficha DPD rellena²

Tras la explicación del DPD, continuamos el proyecto señalando los errores que nuestros alumnos cometían en sus producciones escritas, ya fueran actividades de clase o casa y en la prueba final (examen de la unidad). Después, procedíamos a la realización de la ficha, la cuál se elaboraba en un principio de una manera muy guiada, ya que debían conocer la dinámica del proyecto y, más tarde, la realizaban de manera autónoma, con lo que la profesora sólo debía marcar el error y los alumnos realizaban su correspondiente ficha para, más tarde, ver a qué categoría gramatical pertenecía y dialogar sobre el error. Así nos quedaba el proceso:

ACTIVIDADES DEL PROCESO			
ESCRITO	1. Señalamos errores cometidos en las producciones de los alumnos y su corrección.	2. Escribimos en la pizarra el error. (la profesora también toma nota).	3. Realizamos la ficha del DPD.
ORAL	1. Hablamos del error y señalamos su categoría gramatical.	2. Repetimos la corrección oralmente, prestando atención a la pronunciación.	3. Resolvemos dudas acerca del error cometido.

En cuanto a la clasificación de las categorías gramaticales de los errores eran clasificados en: *nombres, adjetivos, artículos, pronombres, preposiciones, verbos y adverbios*; pero esto realmente lo utilizamos de una manera puramente anecdótica y siempre guiada por el profesor, ya que no nos es imprescindible para la realización del DPD; aunque sí le servía a la profesora para ver en qué categorías gramaticales se cometían los principales errores.

No obstante se observó en los errores de los alumnos que la mayoría de ellos eran de tipo ortográfico y de mal uso de las preposiciones, con lo que basaremos nuestras conclusiones en los primeros (ortográficos) al ser los más repetidos, aunque analizaremos todos los errores más frecuentes que cometen los alumnos del tercer ciclo de primaria.

Por último, decidimos valorar entre todos el proyecto realizado, la implicación de nuestros alumnos y, sobre todo, la nueva concepción que ahora tenían del error. Para evitar que nuestros alumnos se sintieran “coaccionados” si recogíamos las respuestas por escrito, decidimos (como antes de comenzar el proyecto) debatir o, más bien charlar con nuestros alumnos acerca de cómo veían ahora sus errores.

Muestra de error.

Como ya comentamos, nuestro proyecto se llevó a cabo durante el segundo y tercer trimestre del curso 2009-2010, aunque comenzamos con una primera toma de contacto en 6º en el tercer trimestre durante el curso 2008-2009, donde se trabajó la unidad 5 “*Nos amis les animaux*” y la unidad 6 “*J’ai faim*”.

Durante el curso 2009-2010 trabajamos con el DPD en 5º la unidad 5 “*La valise est prête*”, la unidad 6 “*Plein de vitamines*” y la unidad 7 “*1, 2, 3! Samba! Samba!*”. En 6º hemos aplicado nuestro proyecto en la unidad 4 “*J’adore le sport*”, la unidad 5 “*Nos amis les animaux*” y la unidad 6 “*J’ai faim*”.

Modelo de ficha.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las fichas realizadas para la elaboración del DPD fueron elaboradas de la manera más sencilla y consensuada con los alumnos. Además, se pretendía que fuera divertida y, para ello, dejamos un espacio para que pudieran asociarle un dibujo a ese error.

Algo importante que debemos resaltar de nuestra ficha es que, aunque tenemos espacio para el nombre y la fecha, son datos no obligatorios; es decir, nuestros alumnos solían rellenarlos porque ellos querían saber de quién era cada ficha, pero a la profesora no le interesaba ese dato. Así quedaría una ficha:

NOM ET PRÉNOM **XXXXX** DATE **00-00-00**

ERREUR JE SUIS DEVANT (DE)
LES SINGES

CORRECTION JE SUIS DEVANT
LES SINGES

EXPLICATION DETRÁS DE LA
PREPOSICIÓN "DEVANT" NO SE ESCRIBE "DE"

RÈGLE En français, la mayoría
de las preposiciones llevan implícita la
preposición DE

DIBUJO

Ficha explicación

En la ficha podemos observar que disponemos de un espacio para escribir el error cometido (erreur), la corrección de ese error (correction), la explicación del error (explication): donde nuestros alumnos explican con sus propias palabras cuál ha sido el fallo; la regla ortográfica explicada con sus palabras (règle); y un cuadro donde realizan el dibujo para que les resulte más atractiva la actividad.

RESPUESTAS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Tipos de respuestas.

La tipología de respuestas (errores) encontrada entre nuestros alumnos ha resultado muy variada, predominando los errores de tipo ortográfico.

a) En las producciones de nuestros alumnos podemos encontrar, habitualmente, errores denominados de *transferencia* o *interferencia*, ya sea de la lengua materna o de la primera lengua extranjera (inglés), así observamos:

Erreur: Le Douphin (en inglés Dolphin).
Correction: Le dauphin.

Erreur: Le jourse (en inglés sería hourse).
Correction: Le chéval.

Erreur: The yeux.
Correction: Les yeux.

Erreur: Ella est mince.
Correction: Elle est mince.

Erreur: Il nade.
Correction: Il nage.

Erreur: Le chien habite in maison et le panthère court très vite.
Correction: Le chien habite à la maison et la panthère court très vite.

Erreur: Le chien and la panthère.
Correction: Le chien et la panthère.

Otro error común dentro de las *interferencias* es confundir o trasladar el género de una palabra española a la francesa, pero esto no siempre coincide, como en el ejemplo:

Erreur: La serpent.
Correction: Le serpent.

También podemos observar confusión en la concordancia entre adjetivo posesivo y nombre, ya que no coincide el género con el español:

Erreur: Mon couleur préférée est le rouge.
Correction: Il Ma couleur préférée est le rouge.

En el siguiente ejemplo apreciamos cómo se añade la preposición “de” por transferencia de la lengua materna, la cuál la precisa obligatoriamente.

Erreur: Je suis devant de les singes.
Correction: Je suis devant les singes.

b) Otro tipo de error encontrado en las producciones de nuestros alumnos es la *simplificación*, la cual consiste en la reducción de la lengua a un sistema simple, donde se eliminan morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como es el caso del artículo. Así hemos observado ausencias de acentos, artículos, simplificación de formas verbales, etc:

Erreur: La tete.
Correction: La tête.

Erreur: Ces sont (...) yeux.
Correction: Ces sont les yeux.

Erreur: Je n'aime pas fromage.
Correction: Je n'aime pas le fromage.

Erreur: Prend.
Correction: Prends.

Aquí además de ausencia de preposición existen errores ortográficos:

Erreur: Hil ia poisson.
Correction: Il y a du poisson.

Erreur: J'ai couleur **préfé** (...) le rouge.
Correction: Ma couleur préférée est le rouge.

Erreur: Il est gran.
Correction: Il est grand.

Erreur: Je mange (.....) la confiture.
Correction: Je mange de la confiture.

Erreur: Le singe saute (...) a un grande queue.
Correction: Le singe saute et il a une grande queue.

Con las preposiciones sucede lo mismo, encontramos muchos errores ortográficos y también de mal uso, como de múltiples problemas a la hora de utilizar los partitivos:

Erreur: Prends la première a gauche.
Correction: Prends la première à gauche.

c) También se observan errores de *Hipergeneralización*, que consiste en aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable según la norma. Así encontramos:

Erreur: J'e mapel María.
Correction: Je m'appelle María.

Erreur: Mon m'appelle Luis.
Correction: Je m'appelle Luis.

Erreur: L'adore les pommes.
Correction: J'adore les pommes.

Erreur: Il chat est très beau.
Correction: Le chat est très beau.

Erreur: Je mange de pain.
Correction: Je mange du pain.

Este tipo de error también se aprecia en la formación de números, ya que en éstos hay ciertas excepciones:

Erreur: Dix cinqu.
Correction: Quinze.

En cuanto a los artículos predominan ciertas redundancias, por lo visto debido a que consideran l' como parte del nombre y le añaden le, así observamos:

Erreur: Le l'elephant.
Correction: L'elephant.

O también trasladan la regla al contraer la preposición de, la cuál sólo puede hacerse si la palabra que la sigue empieza por vocal:

Erreur: Jus d'poire.
Correction: Jus de poire.

También apreciamos hipergeneralización en el uso de las preposiciones, como en el ejemplo:

Erreur: J'ai de la pommes.
Correction: J'ai des pommes.

d) Ya por último, y no menos frecuente, encontramos errores de *Variabilidad*, que consiste en variar la producción de un alumno en función de las situaciones comunicativas en las que se dé. En el concepto de error influyen factores como la afectividad, el estado de ánimo, la espontaneidad, la rapidez o la audiencia. Así vemos estos errores en los ejemplos siguientes:

Erreur: Le signe.
Correction: Le singe.

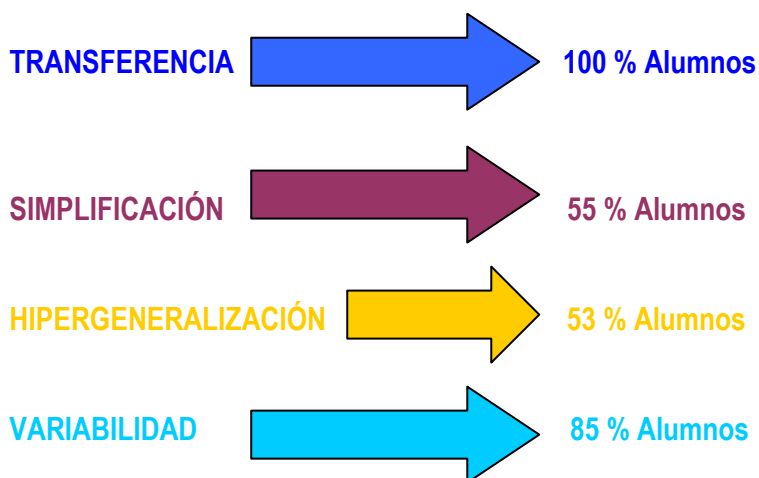
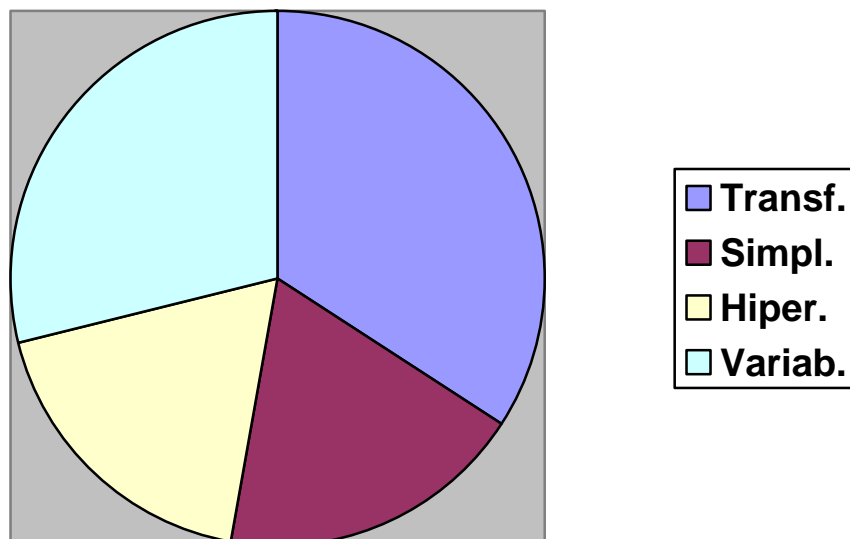
Erreur: Il a deux yeux de lion.
Correction: Il a des deux de lion.

Erreur: Un chemin lange.
Correction: Un chemin long.

Erreur: Il ville à Murcia.
Correction: Il habite à Murcia.

Erreur: Va troit droit.
Correction: Va tout droit.

Gráfico de resultados.



Análisis de resultados.

Tras hacer un breve estudio de los errores de nuestros alumnos, podemos observar que cometen multitud de errores ortográficos y de uso, debido, sobre todo, al desconocimiento de la lengua y de la influencia de otras lenguas (la materna o el inglés).

Debemos apuntar, como observamos en el gráfico, que TODOS nuestros alumnos han cometido algún fallo de transferencia o interferencia. Además son también muy abundantes los errores de variabilidad, ya que englobamos en éstos numerosos errores ortográficos sin explicación a través de transferencia. En un porcentaje muy similar hemos encontrado los errores de simplificación e hipergeneralización que, aunque también numerosos, parecen cometerlos en menor medida.

Observamos que el mismo error es producido por el mismo alumno varias veces, lo cuál parece mejorar tras su estudio y análisis con el DPD, algo que no ocurría en el tratamiento tradicional del error. En cuanto a errores de transferencia e interferencia observamos que se repiten en distintos alumnos, lo cuál indica que ese error debe ser trabajado en común en clase para evitar que lo sigan cometiendo estos alumnos y los futuros.

Se observa en nuestros alumnos que el análisis y la explicación que hacen de sus propios errores son demasiado simples y que, debido a su bajo nivel lingüístico, no son capaces de hacer una reflexión adecuada.

Es importante destacar que, aunque su reflexión sobre el error sea simple, el hecho de trabajar esos errores haciendo el DPD y repetirlos les ayuda a memorizarlos y a no volver a cometerlos.

Por último es importante mencionar el valor tan positivo que nuestros alumnos le dan a este trabajo, ya que consideran que les ha ayudado mucho a no volver a cometer ciertos errores; pues con el trabajo que realizaban habitualmente no hacían tanto hincapié en el error, con lo que se les olvidaba al pasar un tiempo y volvían a cometerlo. La mayoría de nuestros alumnos ahora considera normal cometer errores y corregirlos para conseguir un mejor aprendizaje, observamos que son conscientes de sus propios errores y de cómo les gustaría que fueran corregidos.

CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES.

En el desarrollo de nuestro proyecto hemos observado la evolución tan positiva que nos ha proporcionado el tratamiento del error en nuestra clase de lengua extranjera. Aunque nuestros alumnos no hayan sido capaces de hacer una reflexión madurada del error cometido, sí que les ha ayudado a no volver a cometer ciertos errores, a apreciar el error como algo positivo e inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, del área de lengua extranjera francés y a permitirles una comunicación mucho más fluida, debido a la desdramatización del error.

El DPD ha sido un instrumento esencial para nuestra labor y, aunque les haya resultado costoso de realizar en ciertas ocasiones, les ha ayudado a reflexionar y a realizar un trabajo constante, que ha tenido como consecuencia una mejora en su aprendizaje.

Es importante destacar que el DPD es un trabajo que requiere orientación y práctica si queremos que constituya un recurso de aprendizaje eficaz, puesto que hemos observado algunas fichas incompletas o mal explicadas. En la mayoría de los casos, si no todos, no están habituados a reflexionar y preguntarse sobre su propio aprendizaje, por lo que necesitan unas pautas adecuadas para trabajar con autonomía y de forma eficaz.

Así consideramos el papel fundamental del profesor para su puesta en marcha y seguimiento de los alumnos, orientando, verificando, proporcionando técnicas de aprendizaje y, por supuesto, evaluando todo el proceso de elaboración. Además, nos ha sido muy útil en nuestra labor diaria la categorización de los errores, donde se apreciaba la mayor incidencia de fallos de nuestros alumnos.

Debemos hacer hincapié, a modo de conclusión, de la existencia de interferencias en alto grado del español en el aprendizaje del francés en nuestros alumnos, ya que encontramos numerosos errores de concordancia de género por traslado de la lengua materna.

Hemos observado también que el tratamiento tradicional que se daba al error provoca en nuestros alumnos malestar y ansiedad en el momento en el que se enfrentaban a sus propios errores, no gustándoles que se les corrigiera.

Debemos hacer una especial mención a la necesidad de concienciar a nuestros alumnos en la constancia en el trabajo del error, en el registro y el análisis de sus dificultades para conseguir construir su aprendizaje de una manera significativa.

Para la mejora de los errores que cometen nuestros alumnos, debemos plantearnos una serie de implicaciones y consecuencias que nuestro proyecto nos proporciona tras su aplicación en el aula.

Consideramos que el alumno debe llegar a desarrollar la corrección y reflexión de su trabajo de una manera autónoma, para ello se ayudará del diccionario personalizado como método de consulta en su trabajo diario. El maestro deberá controlar el ritmo del trabajo sin estar encima en todo momento, sólo tendrá que intervenir en faltas realmente graves que interrumpen la comunicación y la falta de contenidos.

Como ya hemos comentado, en un principio guiaremos el trabajo del alumno en esta metodología para, más adelante, darle libertad para aplicarla y realizar su diccionario de manera autónoma incluyendo en él los errores que considere que debe trabajar; el alumno llegará a este punto en el momento en el que haya interiorizado correctamente la mecánica de dicha metodología. En ese momento el papel del profesor pasará a ser sólo de supervisión y evaluación, en su caso.

En nuestros análisis de resultados hemos observado cuatro tipos de errores bastante extendidos entre nuestros alumnos (transferencia, simplificación, hipergeneralización y variabilidad). Para mejorar los errores de transferencia vamos a trabajar más profundamente con nuestros alumnos las diferencias y semejanzas que la lengua materna y la L2 puedan presentar en ciertas palabras, frases o estructuras que les pueda llevar al error. En cuanto a los errores de simplificación se deberá hacer más hincapié en el uso de artículos y preposiciones, ya que las reglas varían del español al francés. Para poder mejorar los errores de hipergeneralización sería necesario un mayor análisis de las reglas que nuestros alumnos van aprendiendo día a día para no aplicarlas en contextos inadecuados.

Por último, debemos apuntar que los errores de variabilidad son los más difíciles de mejorar, ya que depende del estado del alumno en el momento en el que utiliza la lengua, aunque sí debemos propiciar que el alumno preste mayor atención a sus producciones, tanto orales como escritas, haciendo mayor hincapié y fijando la ortografía.

Bibliografía.

- 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), 1-16.
- ALEXOPOULOU, A. (2005): *Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores*. En Estudios de Lingüística Aplicada, nº 41, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ASTOLFI, J-P. (1999). *EL error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada.
- BESSE, h. (1987): *Langue maternelle, seconde et étrangère*. « Le français aujourd'hui », nº 78, pp 9-13.
- BESSE, H. Y PORQUIER, R. (1991): *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Cédif-Hatier.
- BLANCO PICADO, A. I.: *El error en el proceso de aprendizaje*. Universidad de Varsovia, 1999.
- CHAUDRON, C. (1977): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors" en *Language Learning*, 27. Pp. 29-46.
- CORDER, S. P. (1967) *The significance of learners' errors*. International Review of Applied linguistics. Vol 5 nº4 pp 161-170.

- DÍAZ LAZO, K. : *Consideraciones sobre el error en la comunicación durante la clase de Español Lengua Extranjera*.
- DULAY, H., y BURT, M.: *Errores y estrategias en los niños adquisición de segundas lenguas*. TESOL trimestral 8: 129-136, 1974.
- EDGE, J. (1989): *Mistakes and Correction*. London/New York: Longman.
- ELLIS R.: *El Estudio de Adquisición de segundas lenguas*. Oxford University Press, 1994.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997.
- FERNÁNDEZ, S. (2006): *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*, XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona.
- FRIES, C.C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- HENDRICKSON, J.M. (1984): *The Treatment of Error in Written Work*. Sandra McKay (ed.). Composing in a Second Language, Rowley, Massachusetts. Newbury House Publishers: 145-159.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- LAMY, A. (1981): *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger. Paris.
- LAUFER, B.; GIRSAI, N (2008): "Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation", en *Applied Linguistics*, 29, 4, 694-716.
- LÓPEZ RODRIGUEZ, S. (2007): *El tratamiento del error en clase de E/LE*. Grupo SM.
- MÉNDEZ R., NELSON J. (2008): *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de la maestría, Universidad de León.
- NORRISH, J. (1983): *Language Learners and their Errors*. London, Macmillan.
- ODLIN, T. (1992): *Transferability and linguistics substrates*. Second Language Research, vol. 8 nº 3, pp. 171-202.
- OTERO GUTIÉRREZ, M. T. (2008): *Análisis, tipología e importancia de los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Córdoba.
- PASTOR CESTEROS, S.: *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante, 2004.
- PERDUE, C. *L'analyse des erreurs: un bilan pratique*, Langage, nº 57.
- REYES CRUZ, M del R. : *El tratamiento del error en la enseñanza de la redacción en francés*. Simposio Universidad de Quintana Roo, Universidad Veracruzana y Universidad de La Habana.
- ROLDÁN Y., E. : *¿Qué es la Interlengua?*. Instituto de Idiomas Extranjeros.
- SAG LEGRÁN, P. (2008): *La interlengua y el error en el proceso de aprendizaje de las lenguas*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Granada.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, D.L.
- SANTOS MALDONADO, M. J. (2002): *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencia léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Escuela Univer. de Educación de Palencia.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SOSSOUVI, L. F (2009): *La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas*. Universidad de Benin.
- TORRE, S. de la (2006): *La Calidad como meta. La evaluación como camino*. Ponencia en 4º y 5º Congreso internacional de educación. Buenos Aires. 14-15 de febrero de 2005; 13-14 de febrero.
- VAZQUEZ, G (2003-2008): *El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones*. Instituto Cervantes. Centro virtual Cervantes.
- VVAA (1994): *Larousse pocket*. Diccionario español-francés. Larousse Editorial : Paris.

ANEXOS

Ejemplos de actividades donde recogimos los errores de nuestros alumnos:

1 La famille de Diaboline est très originale ! Lis la description de Hugo et de Denise et colorie les dessins correspondants. Pour Diaboline, termine le dessin librement.



Son frère Hugo :
il porte un pantalon noir, un tee-shirt marron, un anorak violet, des baskets vertes et une casquette rouge et orange.

Sa sœur Denise :
elle porte une chemise rose, une jupe rouge, des bottes jaunes et un énorme chapeau gris !

Diaboline :
elle porte...

2 Complète les étiquettes et écris le numéro correspondant.

a) b) c) d) e) f) g) h) i) j)

1) c h au s s ur e s
2) ___ aus ___ t ___ es 3) che ___ i ___ e
4) l ___ n ___ tt ___ s 5) c ___ sq ___ ett ___
6) p ___ am ___ 7) ___ up ___ 8) s ___ c
9) p ___ l l 10) p ___ tal ___

1 Zipp va à l'épicerie. Barre le nom de tous les fruits pour savoir ce qu'il achète.

Bonjour poire monsieur.
Je voudrais pomme un kilo de riz bananes.

Non ! abricot.
Donnez-moi orange une pizza, s'il vous plaît pêche.

Oui ! Ah non ! fraise, kiwi !
Donnez-moi orange une bouteille mandarine d'huile.

C'est pomme combien ?

Merci ananas. Au revoir !

Très bien. C'est tout ?
Voilà ! C'est tout ?

Très bien.

10 €.

Au revoir !

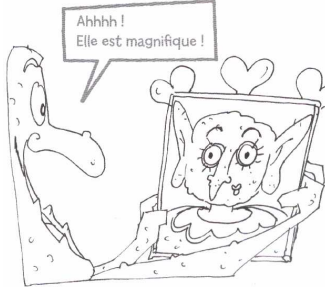
Zipp achète

2 Retrouve le texte de la méga sucette.



Bonjour ! Je

2 Observe et complète.



- 1) Elle a un long nez. (long - longue)
- 2) Elle a une _____ bouche. (petit - petite)
- 3) Elle a des _____ oreilles. (grands - grandes)
- 4) Elle a une _____ tête. (gros - grosse)
- 5) Elle a un _____ cou. (court - courte)

2 Escribe los artículos: "le", "la" o "l".

- ___ souris ___ phoque ___ cheval ___ éléphant ___ serpent
___ girafe ___ dauphin ___ singe ___ panthère ___ mouton

3 Ajade las sílabas que faltan.

la pan ___ re l'élé ___
 le ___ ge le mou ___
 le dau ___ le ___ val
 le ser ___ le ___ que
 la sou ___ la ___ ra

5 Escribe el nombre de cada animal.

- Il n'a pas de pattes.
- Elle a un long cou.
- Elle nage très bien.
- Il vit dans les maisons.
- Il vole.
- Il saute et il a une grande queue.
- Il est blanc et noir.
- Il mange des souris.
- Il adore les bananes.
- Il est féroce.
- Il a deux oreilles très grandes.
- Elle transporte sa maison.



3 Forma frases según los modelos. (No mires los ejercicios anteriores.)

Je mange du pain.

Je bois un verre de jus d'orange.

5 Escribe el nombre de cada alimento. ¡No mires los ejercicios anteriores!

6 ¡Qué animal más raro! Completa la descripción.

