

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE
LARECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-
FACULTE DES LANGUES ETRANGERES**

FILIERE ESPAGNOLE



« Sciences du Langage »

**Las interferencias en el proceso de aprendizaje del
español para los estudiantes argelinos (caso de estudiantes de
Máster)**

Présenté par :

Mr. Rebhi Imad Eddine

Membres du jury :

Président :

Promoteur : Mr. HAMMAL Kaddour

Examineur :

Année universitaire 2019/2020

República Argelina Democrática y Popular
Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Investigación Científica
Universidad AbdelhamidIbnBadis –Mostaganem-
Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lengua Española



« Ciencia del Lenguaje »

**Las interferencias en el proceso de aprendizaje del
español para los estudiantes argelinos (caso de estudiantes de
Máster)**

Presentado por :

Sr. Rebhi Imad Eddine

Miembros de jurados:

Presedente:

Director: Mr. HAMMAL Kaddour

Vocal:

Año académico 2019/2020

Agradecimiento:

Primero, agradecemos a Dios por habernos guiado en toda la vida, por ser nuestro apoyo, nuestra luz y nuestro camino.

Segundo, queremos expresar nuestro enorme agradecimiento a toda la familia, sobre todo a nuestros padres por estar a nuestro lado siempre y por desearnos lo mejor de este mundo.

Nuestro puro agradecimiento a todos los profesores que nos han acompañado a lo largo de nuestra carrera, que han dedicado mucho esfuerzo para hacernos competentes y que nos han ayudado con sus conocimientos.

Un especial agradecimiento al Sr. Hammal Kadour por aceptarnos en su grupo y por orientarnos en este humilde trabajo.

Nos gustaría también agradecer nuestros compañeros que han sido nuestra segunda familia en el campo universitario y por motivarnos y apoyarnos.

Dedicatoria:

Dedicamos este trabajo a nuestros padres que han sido nuestro sostén durante toda la vida, que nunca no han fallado, que nos han ofrecido todo lo que pueden hacer y que han sido la fuente de nuestra motivación para seguir adelante

Índice

Introducción general	1
Primer capítulo:	4
1. la lingüística contrastiva	5
2. la lingüística aplicada	7
3. Los modelos de la lingüística contrastiva	8
3.1. El modelo del análisis contrastivo	8
3.2. El modelo de análisis de errores	8
3.3. El modelo de interlengua (IL)	9
4. tipología de errores	10
Segundo capítulo:	13
1. Lenguas de la identidad argelina	14
1.1. Árabe	14
1.1.1. Árabe clásico	15
1.1.2. Árabe moderno	15
1.1.3. Árabe dialectal	16
2.2. Tamazigh	18
3. Lenguas extranjeras	20
3.1. Francés	20
3.2. Inglés	21
3.3. Español	22
4. Fenómenos lingüísticos permanentes con la sociedad argelina	23
4.1. Bilingüismo	24
4.2. Diglosia	25
4.3. Las interferencias	27
4.3.1. Tipos de Interferencia Lingüísticas	28
4.4. Préstamo	29
Tercer capítulo:	32
1. Presentación del corpus:	33
2. Metodología del análisis errores:	33
3. Tipología de los errores	34
3.1. Errores ortográficos	34

3.1.1.	Errores producidos del sistema gráfico	34
3.1.1.1.	Análisis cuantitativo de los errores:.....	34
3.1.1.2.	Análisis cualitativo de los errores	36
3.1.2.	Los errores producidos del sistema fonético	40
3.1.2.1.	Análisis cuantitativo de los errores:	40
3.1.2.2.	Análisis cualitativo de los errores	41
3.2.	Errores gramaticales	42
3.2.1.	Errores en el empleo de preposiciones y conjunciones.....	42
3.2.1.1.	Análisis cuantitativo de los errores:.....	42
3.2.1.2.	Análisis cualitativo de los errores:	44
3.2.2.	Errores en el uso de artículo.....	46
3.2.2.1.	Análisis cuantitativo de los errores:.....	46
3.2.2.2.	Análisis cualitativo de los errores:	47
3.2.3.	Errores de conjugación	49
3.2.3.1.	Análisis cuantitativo de los errores:.....	49
3.2.3.2.	El análisis cualitativo de los errores:	50
4.	Resultado del análisis	51
5.	Propuestas didácticas	54
5.1.	Para los errores ortográficos	55
5.2.	Para los errores gramaticales:.....	57
Conclusión		61
Bibliografía		64
ANEXOS		70
Abstract		76

Las tablas

Tabla 1: <u>árabe clásico/árabe dialectal</u>	27
Tabla 2: <u>préstamos del francés en el dialecto argelino</u>	31
Tabla 3: <u>los errores gráficos</u>	35
Tabla 4: <u>errores del sistema fonético</u>	40
Tabla 5: <u>errores en el uso de artículo</u>	46
Tabla 6: <u>errores de conjugación</u>	49

Las figuras

Fig n°1: Mapa de los grupos bereberes en el Norte de África.....	19
Fig n°2: reglas de uso de B Y V	56
Fig n°3: reglas de uso de G y J	57
Fig n°4: excepciones en la formación de género	58
Fig n°5: reglas de uso del subjuntivo	59
Fig n°6: reglas de uso del pretérito perfecto	59

Introducción general

En el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera es corriente que se sucedan las equivocaciones, que antes que sean dificultades enfrentados por los estudiantes, es importante conocerlos, ya que forman parte del camino del estudio. Éstos están muy cerca de la interlengua, que es una de las sucesivas etapas que todos los aprendices deben pasar a lo largo de su carrera estudiantil en su intento de apropiarse con el idioma que está aprendiendo. La influencia de la lengua materna y la segunda lengua es una de las causas principales de unos errores cometidos por el aprendiz, aparte de que se considera como uno de los problemas más preocupantes, ya que esta interferencia en el aprendizaje va hasta los estadios avanzados.

Existen varios tipos de interferencias, bien como existen aquellos que pueden reaparecer en etapas más avanzadas, los llamados fosilizados. Además de las interferencias, hay una serie de mecanismos que estimulan a los errores, como: la analogía, la hipercorrección, la influencia de la forma menos marcada, etc. Y es por medio de estos mecanismos que es posible observar y identificar las equivocaciones, entre las más frecuentes son: los errores gramaticales y los errores ortográficos, que pueden ser también como errores fosilizables o permanentes.

Mediante este trabajo vamos a intentar responder a las siguientes preguntas:

-¿Cuáles son las principales causas de las producciones erróneas cometidas por parte de los estudiantes argelinos de ELE?

-¿Cómo podríamos identificar los diferentes errores cometidos frecuentemente por parte de los estudiantes? y cómo los podemos describir y clasificar según su tipología y su recurrencia?

Como hipótesis a nuestras problemáticas podríamos decir que las principales causas de las producciones erróneas son causados por una parte por las diferentes interferencias que comete el estudiante argelino, que pueden ser por la influencia de su lengua materna o otra segunda lengua, como puede ser por su propio mecanismo lingüístico que constituyen en unas estrategias de aprendizaje. Y por otra parte por la complejidad y las dificultades que resaltan del propio sistema. Estos dos factores se consideran como un generador principal de distintos errores que se cometen frecuentemente en diferentes estadios del proceso del aprendizaje. Estos errores pueden identificarse a través un análisis de errores de las producciones escritas en castellano hechos por parte de los estudiantes donde se integran varios procedimientos lingüísticos (analogía, transferencia, interlengua...) representados en diferentes tipos de errores (ortográficos, gramaticales...), que pueden ser errores permanentes o temporales según su frecuencia en la producción lingüística del estudiante.

El objetivo de nuestro trabajo es aclarar y explicar la función del análisis de errores, y en identificar y buscar las fuentes de los errores cometidos por parte de los aprendices a lo largo de su carrera estudiantil, por las cuales se puede salir con unas propuestas didácticas.

Antes de llevar a cabo esta investigación, es importante citar unos trabajos relacionados con nuestro tema. Entre ellos cabe mencionar el trabajo realizado por: Ghlamaallah, Bouchiba, Z. (2005) sobre “El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español”. Encontramos también investigaciones realizados en lo que concierne la interlengua y análisis de errores, citamos : Nadal López, J.(2012)“análisis de errores de la interlengua de español para serbiohabitantes”. Paula Agudelo (2016) “la interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar”. Santos Gargallo, I. (1991) “la enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es serbocroata”

Este trabajo está dividido en tres capítulos: en el primer capítulo titulado por “la lingüística contrastiva en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras” que corresponde a una breve base teórica de la lingüística contrastiva con sus modelos, y su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo capítulo titulado por “la situación lingüística en Argelia” donde vamos a tomar un vistazo sobre las lenguas que pertenecen y se utilizan dentro la sociedad argelina, y sobre las lenguas extranjeras más relacionadas con el sistema educativo argelino.

Por el tercer capítulo cuyo título es “el análisis de errores” en el cual vamos a aplicar el análisis de errores a los datos sacados de unos ejemplos concretos de errores cometidos por parte de los estudiantes representados en la oración escrita que constituyen en hojas de exámenes de estudiantes de máster en diferentes materias, los cuales vamos a identificar y clasificar según su tipología y según su frecuencia, intentando buscar y explicar la fuente o la causa del error. Al final vamos a intentar a salir con unas propuestas didácticas a este problema.

Primer capítulo:

**La lingüística contrastiva en
el proceso del aprendizaje de
lenguas extranjeras**

1. la lingüística contrastiva

Desde tiempos remotos, los lingüistas han intentado crear métodos nuevos que podrían facilitar el aprendizaje de segundas lenguas. La lingüística contrastiva y la teoría del análisis de errores son dos de los métodos que tuvieron más extensión a partir de los años sesenta. La LC se considera como una rama de la lingüística aplicada, que se encarga en la comparación de los microsistemas de dos (o posiblemente varias) lenguas para facilitar su enseñanza y aprendizaje.

Pues, consiste en oponer dos sistemas lingüísticos diferentes para poder identificar las interferencias que se manifiestan en las segundas lenguas. Tiene como objetivo facilitar la transición de un idioma a otro. Su meta inicial era "una comparación término por término, rigurosa y sistemática" de dos lenguas y sobre todo sus diferencias estructurales, para permitir crear métodos mejor adaptados a las dificultades específicas encontradas en el estudio de una lengua extranjera por una población escolar de lengua materna dada.

Según Robert LADO: "La lingüística contrastiva que compara las estructuras de dos idiomas para determinar los puntos en los que se difieren, es de gran interés para el profesor de idiomas. El lingüista considera cada fonema de la lengua materna y lo compara con los fonemas más similares de la segunda lengua para poder describir sus similitudes y diferencias. Él realiza el mismo tipo de comparación tanto con secuencias de fonemas como estructuras morfológicas y sintácticas. Estas diferencias son la principal fuente de dificultad para aprender un segundo idioma. Los resultados de estas descripciones contrastantes constituyen una base para el desarrollo de textos, pruebas y correcciones para los alumnos.

El trabajo de Lado *Linguistics Across Cultures* es un trabajo fundamental de esta disciplina, ofrece no solo un método para problemas gramaticales, sino también para análisis de la relación entre lengua y cultura. Según Lado, la lingüística contrastiva es una metodología comparativa que se aplica al análisis de dos lenguas diferentes por sus sistemas fonológicos, su gramática, su léxico, su escritura o incluso su cultura. Insiste en que "en la comparación entre lengua materna y lengua extranjera está la clave de las facultades o las dificultades para aprender lenguas extranjeras."(1957, 01).

Además, la lingüística contrastiva es de gran importancia en la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera. Sabemos que en el aprendizaje de una lengua extranjera, la influencia de la lengua materna es uno de los principales obstáculos. Para comprender mejor los puntos en los que puede influir la lengua materna, resulta eficaz hacer una comparación entre la lengua materna y la lengua de destino analizando sus similitudes y diferencias. De

hecho, son exactamente estos puntos los que causan confusión. De hecho, con la lingüística contrastiva se puede aplicar en múltiples segmentos de la enseñanza de lenguas extranjeras, su finalidad es predecir, describir y explicar las fallas y dificultades debidas a la influencia de la lengua materna.

Corder (1973:175-176) también subraya este aspecto de la lingüística de contrastes:

Lo que está más exigente para el lingüista es descubrir "hechos" sobre el lenguaje que no están fácilmente disponibles para las intuiciones del hablante nativo. A menudo sucede que se expresa un idioma por medios gramaticales, en otro, se expresa lexicalmente; sin embargo, puede expresarse gramaticalmente, pero de manera más opaca... Estas ideas a menudo se derivan del estudio de otros idiomas que expresan nociones para las cuales no parece existir una contraparte en el idioma que se describe.¹

La lingüística contrastiva es un análisis sincrónico, es decir, el objetivo analizado es el estado de su desarrollo en un período determinado, no la evolución de esa lengua. La lingüística contrastiva intenta realizar estudios contrastivos entre dos o más lenguas de forma sincrónica, describir sus semejanzas y diferencias para descubrir regularidades teóricas y estar al servicio de otros campos relacionados. La investigación contrastiva cubre un amplio campo, delimitado por tipología, enseñanza de idiomas, traducción y adquisición de idiomas. Ninguna de estas disciplinas le pertenece propiamente, pero es a través de la transmisión de la investigación contrastiva que estas disciplinas entran en interacción. Dicho de otro modo, la LC está englobada en la lingüística aplicada y se dedica al contraste sincrónica de dos o más sistemas lingüísticos.

Hablando de la lingüística aplicada, se cabe dar un vistazo sobre este concepto ya que se considera como la disciplina principal que por la cual se ha generado otra ramas como la lingüística contrastiva.

¹ Traducción del texto original: «What is more demanding for the linguist is to discover "facts" about language that are not readily available to the native speaker's insights. It often happens that one language is expressed through grammatical means, in another, it is expressed lexically; however, it can be expressed grammatically, but in a more opaque way ... These ideas are often derived from the study of other languages that express notions for which there does not seem to be a counterpart in the language being described.»

2. la lingüística aplicada

La lingüística aplicada "LA" es la ciencia que estudia el lenguaje, es decir, la ciencia que se constituye en los hechos del lenguaje. En general, se acepta que el estatus de la lingüística como estudio científico del lenguaje está asegurado por la publicación en 1916 del curso de lingüística general de Ferdinand De Saussure y en este sentido Ferdinand De Saussure definió este campo de estudio como una "Ciencia que tiene por objeto el lenguaje considerado en sí y para sí. » (De Robert 1991) Porque el lenguaje es considerado un objeto de análisis científico en sí mismo, fuera de cualquier contexto social que a menudo trae juicios de valor, como lo afirma Martinet diciendo:" se dice un estudio científico cuando se basa en la observación de hechos y se abstiene de ofrecer una elección entre estos hechos en nombre de ciertos principios estéticos o morales"². (Martinet citado en Leclerc 1989: 7).

La LA es un campo de estudio interdisciplinario que va más allá del campo de la lingüística pura, no solo se interesa por la enseñanza de lenguas o las terapias de problemas neurolingüísticos sino que busca describir, de manera general, una lengua o un lenguaje. Al respecto Pastor cesteros , S (2004), esta disciplina no se basa solamente en la enseñanza de idiomas, tiene también una visión en la que se predomina la heterogeneidad de las posibles funciones lingüísticas teóricas y prácticas analizando al ser humano como el elemento de sus aplicaciones.

Pues, se ocupa de las prácticas sociales del lenguaje. Por tanto, es una ciencia fundamentalmente empírica e interdisciplinaria. Es empírico en la medida en que se interesa por el lenguaje (y los lenguajes individuales) no como un sistema abstracto que muestra regularidades internas, sino como un recurso puesto en funcionamiento en las prácticas sociales más diversas, que van desde conversación entre amigos con discursos profesionales y mediáticos. La lingüística aplicada es, por definición, interdisciplinaria, en la medida en que concede una importancia central a las dimensiones sociales y psicológicas del lenguaje.

Entre los objetos de estudio de esta disciplina, podemos contar la adquisición de lenguas y su enseñanza, las lenguas en contacto y el b / plurilingüismo, el papel de la lengua en las relaciones interpersonales, en la construcción de identidades individuales (por ejemplo de migrantes) y las relaciones en la configuración de conocimientos e interpretaciones del mundo a través del discurso. Mediante estos objetos, la lingüística aplicada responde a problemas sociales concretos, como el papel de la lengua en las migraciones o el resaltado de las condiciones de aprendizaje escolar y no escolar de una lengua.

² Traducción del texto original : «une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation de faits et s'abstient d'offrir un choix entre ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux»

Al contrario de lo que el nombre de LA podría hacer creer, en esta disciplina no se trata de aplicar teorías lingüísticas a las prácticas (enseñanza de lenguas, logopedia, etc.), sino de desarrollar reflexiones que teoricen estas prácticas, basado en conceptos desarrollados en diferentes campos de las ciencias del lenguaje (lingüística de adquisición, sociolingüística, psicología del lenguaje, etc.). Esto hace posible comprender mejor (y teorizar mejor) el lenguaje a través del estudio de las prácticas sociales, y comprender mejor (y teorizar mejor) estas prácticas a través del lenguaje.

La LA es, por tanto, un lugar privilegiado de encuentro entre prácticas sociales vinculadas de una u otra forma a los acontecimientos lingüísticos y una reflexión teórica caracterizada por una visión lingüística y social del lenguaje, dando un lugar amplio a sus dimensiones contextuales.

3. los modelos de la lingüística contrastiva

como hemos señalado antes, la LC se considera como la raíz de tres modelos analíticos, que son:

3.1. el modelo del análisis contrastivo

Es el estudio sistemático de un par de lenguas con el fin de identificar sus diferencias y semejanzas estructurales. Históricamente se ha utilizado para establecer genealogías lingüísticas. El análisis contrastivo se utilizó ampliamente en el campo de la adquisición de un segundo idioma en la década de 1960, como un método para explicar por qué algunas características de una lengua meta eran más difíciles de adquirir que otras. Según las teorías conductistas que prevalecen en ese momento, el aprendizaje de idiomas es una cuestión de formación de hábitos, y esto puede verse reforzado o impedido por los hábitos existentes. Por tanto, la dificultad para dominar determinadas estructuras en una segunda lengua (L2) depende de la diferencia entre la lengua materna de los alumnos (L1) y la lengua que meta.

El análisis contrastivo y la adquisición de un segundo idioma son Los fundamentos teóricos de lo que se conoció por la hipótesis del análisis contrastivo, se formularon en Lados Linguistics Across Cultures (1957). En este libro, Lado afirmó que "aquellos elementos que son similares a la lengua materna [de los alumnos] serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles". Si bien esta no fue una sugerencia nueva, Lado fue el primero en proporcionar un tratamiento teórico completo y en sugerir un conjunto sistemático de procedimientos técnicos para el estudio contrastivo de los idiomas. Esto implicó describir

los idiomas (utilizando la lingüística estructuralista), compararlos y predecir las dificultades de aprendizaje.

3.2. El modelo de análisis de errores

El AE apareció en los años sesenta ha sido empleado para analizar la competencia transitoria (interlingua) de los aprendices de LE o L2 y tiene como objetivo clasificar los errores y evidenciar los problemas que la lengua meta les presenta. Por ello, al describir los errores presentados por el aprendiz de LE o L2, se busca determinar las fuentes que los provocan, posibilitando unas estrategias efectivas para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta (metodología, clases, actividades, materiales didácticos).

Antes, los errores se consideraban como una violación del sistema lingüística en el aprendizaje de L2 y nunca han sido considerados como objetivo de la investigación lingüística, pero después de la publicación de Corder (1967), titulada por “the significance of learners errors” que fue como el punto de partida del AE, comenzaron a analizarse de segundas lenguas, significa que el AE se dedicaba mucho más a los trabajos escritos y orales de los propios aprendices. Además, este modelo tiene muchas ventajas en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este sentido Burt, M, Dulay. H & Krashen, S. (1982:138-139) citados en Santos Gargallo, I. (2009:76) señalan algunas de estas ventajas en las frases siguientes:

_supone una contribución a la lingüística aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo.

_ indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultades para los alumnos, y con ello, el profesor está consciente del punto del proceso en que él se encuentra y el investigador sabrá qué estrategia está utilizando el alumno.

_ establece una jerarquía de dificultades iluminando las prioridades en la enseñanza.

_ produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado.

_ construye test que son relevantes para determinar objetivos y niveles.

Así se puede decir que el AE es la prueba importante de la información conseguida por el AC, el cual funciona como indicador de los errores.

3.3. El modelo de interlengua (IL)

La interlengua es un tipo de sistema lingüístico utilizado por los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. La interlengua pragmática es el estudio de cómo los hablantes no nativos adquieren, entienden y usan estructuras lingüísticas o actos de habla en una segunda lengua.

La teoría del interlenguaje generalmente se le atribuye Larry Selinker, un profesor estadounidense de lingüística aplicada cuyo artículo "Interlanguage" apareció en la edición de enero de 1972 de la revista "International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching".

Existen varias definiciones dadas al concepto de interlengua entre ellas cabe citar la de Fernández López. (2005:20), coincide con Selinker cuando señala que este sistema es la lengua propia del aprendiz , dice :

la interlengua constituye un etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un sistema lingüístico interiorizado que evoluciona tornándose cada vez más complejo y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentran en él algunos huellas) y del de la lengua meta : tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que son propias ; cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee en un estadio de su aprendizaje , un sistema específico .

La autora Santos Gargallo, I. (2009:128) añade sintetizando la definición del concepto de de la interlengua:

la interlengua es el sistema lingüístico propio del estudiante, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) a ya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

El modelo IL demuestra que los errores no son casuales y que caracterizan el grupo de estudiantes en condiciones similares. Por lo tanto, los estudios de interlengua tienen como objetivo describir el sistema lingüístico autónomo del aprendiz que difiere a la lengua materna y de la lengua meta, que se manifiesta en diferentes estadios de su proceso de aprendizaje. Así

pues, el término interlengua « se refiere a los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final » (Fernández, 1997: 14).

Como una conclusión, los tres modelos que acabamos de explicar son complementarios, por consiguiente, uno no excluye el otro. En resumen, cada modelo considera principios metodológicos diferentes, analiza datos diferentes, extrae resultados diferentes y propone soluciones pedagógicas diferentes para los mismos problemas. En pocas palabras, podemos decir que el modelo AC predica errores, el modelo AE cataloga y analiza los errores, y el modelo IL indica a través del tipo del error cometido por el aprendiz, en qué nivel de aprendizaje él se encuentra.

4. tipología de errores

Antes de empezar con la tipología de errores es conveniente definir el concepto de “error” primero, ya que es esencial diferenciarlo entre otros términos que comparten el mismo campo lingüístico, como: Falta o equivocación y lapsus.

Corder, P (1967), indica la diferencia entre errores sistemáticos que reflejan la competencia transitoria y considera los errores de producción que no son sistemáticos como faltas, en cuanto al lapsus no interesa a los estudios sobre el aprendizaje de idiomas.

Mateo Martínez, J. (1999:131) define los tres conceptos de la manera siguiente :

El error (o uso incorrecto del sistema , motivado por desconocimiento del mismo hablante) , de la equivocación (o uso incorrecto de algo que se conoce y motivado por la propia interacción comunicativa , el contexto ect...) y del lapsus (errores : involuntarios que se corrigen de forma inmediata por la propio hablante). sólo el primero es abordable desde la óptica de la enseñanza de lenguas ya que los otros dos son productos inevitable de comunicación y son ajenos al aprendizaje en sí.

Pastor cesteros , S . (2004 : 104) añade :

[...] Hay que recordar la distinción establecida por Corder entre error y falta : el primero se produce en el nivel de la competencia y muestra un determinado estadio de aprendizaje , mientras que la falta se relaciona con

la actuación , se trata de un hecho puntual y puede ser debida a factores como el cansancio , la distracción , el nerviosismo ,etc .

Para Corder, P la palabra error se utiliza como fundamento para aludir a la interlengua, un sistema propio a los estudiantes que se especifica por error. No obstante, los lingüistas diferencian dos actitudes totalmente distintas sobre este concepto: una positiva ; donde el error es un paso ineludible e importante que caracteriza un sistema de lengua que no es el de la lengua nativa del aprendiz , como lo afirma Tagliante, C. (1994 : 151) :“ los errores no son inconvenientes en el proceso de aprendizaje, sino son inseparables, pero deben ser considerados por el docente como una buena oportunidad ”³ , y la otra actitud es negativa, cuando se considera el error como signo de la inadecuación de las técnicas de enseñanza y como un fenómeno que distorsiona el proceso alejando al estudiante del nivel de competencia deseada .

Para nosotros, hay una relación paralela entre los dos elementos del aprendizaje y el error, ya que éste último muestra que el sistema de la interlengua del estudiante está funcionando. Pues es una señal de avance en el proceso cognitivo por eso debe ser considerado como algo positivo.

Volviendo a la tipología del error, es necesario describir y determinar los errores de los aprendices de manera sistemática, por eso es muy importante clasificarlos para poder analizarlos, con el objetivo planificar una actuación didáctica eficaz y así facilitarles el aprendizaje.

Como ya lo hemos señalado el error es una herramienta fundamental tanto para el profesor como para el aprendiz. La autora Ribas Moliné, R.(2004)indica que el hecho de establecer una tipología de errores puede ayudar al profesor a diferenciar los aspectos ortográficos, sintácticos, morfológicos ect..., en los que los aprendices encuentran dificultades a lo largo del proceso del aprendizaje. Por esta razón es esencial tomar en cuenta unos criterios gracias a los cuales se organizan y se clasifican los errores. Al respecto Pastor Cesteros, S. (2004:105) siguiendo a Graciela Vásquez (1999) y Fernández Sonsolez (1997) nos presenta los criterios siguientes:

...si nos atenemos a criterios lingüísticos, tendremos errores de adición u omisión (cuando se añade un elemento innecesario o no se incluye otro que

³ Traducción del texto original:« Les erreurs ne sont pas des inconénients insépables du processus d'apprentissage. Elles sont inséparable , mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine»

se requiere en la lengua meta [...]. Falsa colocación (cuando subvierte el orden de las palabras). También desde el punto de vista lingüístico se puede realizar una clasificación más sencilla [...] atendiendo a los niveles de análisis que distinguirá entre errores fonéticos, fonológico, morfosintácticos, semántico, léxicos [...]. Siguiendo un criterio comunicativo, podemos distinguir entre los errores que provocan ambigüedad, los errores irritantes y los estigmatizados, los primeros afectan a la comprensión del mensaje [...] suelen ser valorados como muy graves [...] los irritantes son aquellos que por diversos motivos pueden llegar a molestar: una determinada pronunciación [...]. En cuanto a los errores estigmatizados, son aquellos permiten identificar el aprendiz como perteneciente a un grupo sociolingüístico determinado. –Si nos atenemos a un criterio pedagógico, podremos identificar [...] errores transitorios frente a permanentes; fosilizados frente a fosilizable .

Podemos decir entonces, que esta tipología de errores, aunque no supone ser definitiva, nos ayuda a distinguir no sólo la categorías de los errores sino, también nos permite comprender cómo funciona el proceso del aprendizaje, y por qué etapas está pasando. Todo esto no permite afrontar el error de manera eficaz o evitarlo definitivamente.

Segundo capítulo:
La situación lingüística
En Argelia

La historia del norte de África se conoce por la heterogeneidad cultural procedente de las diversas civilizaciones que han dejado huellas muy importantes, sobre todo los países del Magreb. Pues la situación lingüística del Magreb se difiere de un país a otro según la diversidad del árabe hablado (argelino, marroquí, tunecino ect...). Se puede considerar el Magreb como una muestra de una comunidad multilingüe cuya variedad cultural se caracteriza por el contacto de las lenguas.

En cuanto la situación lingüística en Argelia, se debe a unas categorías que indica Taleb Ibrahimi, K. (1997) en su estudio: la categoría arabófona abarcando el uso del árabe moderno y de los diferentes dialectos hablados en todo el país. La categoría berberófona (el amazigh) con todos sus dialectos, y la categoría de las lenguas extranjeras, dentro de la cual se abarca lenguas que debido a la historia país, han sido parte de su patrimonio lingüístico-social como el francés y el español

1. Lenguas de la identidad argelina

La lengua se considera un elemento de identidad de una sociedad, pues se trata de estas lenguas que forman parte de la identidad argelina:

1.1 Árabe

Es la lengua oficial del país desde 1963, después de la independencia. El árabe es una macrolengua que pertenece al grupo de lenguas semíticas meridionales de la familia afroasiático. Igual que todos los idiomas del mundo se organizan en familias lingüísticas, cada lenguaje juntan según normas lingüísticas próximas o cercanas.

Ferrando Frutos,I.(2001), indica que el idioma árabe apareció en la península arábica, precisamente en el Yemen desde el siglo VII, esta lengua empezó a extenderse por el Oriente Medio y también por el Norte de África hasta Europa. Había grupos de árabes que empezaron a trasladarse hacia zonas Mesopotamia y Siria. Estos árabes representaban la civilización más importante en el imperio de Palmira dirigida por el reinado árabe. El árabe era hablado por estas tribus, después de la revelación del Corán, se extendió y volvió la lengua sagrada del islam. Así con propagación del Islam, el árabe pudo arabizar los pueblos tanto en el Norte de África como una parte de Asia.

A lo largo de la historia, se generalizaron unas variedades del idioma árabe: el árabe clásico, el árabe moderno y el árabe dialectal

1.1.1 Árabe clásico

El árabe clásico, también llamado árabe culto o árabe coránico, es la forma de la lengua árabe utilizada en los textos omeyas y abasíes (siglo VII y IX), se transformó a un idioma habitual y sagrado de los musulmanes. El Corán, el libro sagrado del Islam ha sido uno de los primeros textos escritos en árabe clásico. Ferrando Frutos,I.(2001), precisa que durante estos primeros años de la propagación del Islam, los musulmanes empezaron a conservar el texto coránico que carecía de marcas gráficas del sistema vocálico, de las posibles influencias de cualquiera lengua de los pueblos que se convertían al islam como los persos.

Tras de una fase de organización y regularización del idioma, y después de que los gramáticos construyeron una lengua sistemática, el árabe clásico se quedó definitivo en la sintaxis y en la morfología y volvió el idioma culto del mundo árabe. Su forma normativa ha sido favorecida no solamente por la clase superior de los musulmanes, sino también por otra minoridad religiosa como cristianos y judíos. No obstante, el idioma vernáculo era distinto del árabe clásico que simbolizaba un idioma de sabiduría, de cultura y de ilustración hasta en las zonas arabófonas. Tras esta etapa de normalización se constituyó el concepto del árabe clásico. Al respecto Ferrando Frutos,I.(2001:113) afirma:

[...] la fuerte tendencia a la homogenización, regularización de hechos lingüísticos variables, opcionales o bien fijados sugiere que estamos ante un punto de llegada, [...] ante una variedad oficial de prestigio que pudiera desempeñar el papel de lengua del imperio islámico y no ante un punto de partida inicial a partir del cual habrían de sugerir posteriormente toda las otra modalidades del árabe.

Entonces, podemos considerar el árabe clásico como un idioma asociado al Corán, lengua perfecta y divina, un idioma que se utilizaba en la redacción de las obras de la literatura árabe, pues se utiliza generalmente por sabio, religiosos, escritores o poetas.

1.1.2 Árabe moderno

Después de esta etapa de florecimiento, llegó el momento de la decadencia del idioma árabe que duró cinco siglos (XIV - XVIII) a causa de la caída del poder político de los pueblos que lo tenían como su propio idioma, eso lo que dejó a otros idiomas a reemplazar el árabe en dominio de la administración y la literatura como el turco, el español y persa. Montávez Martínez, P. (1994), indica que la reaparición del idioma árabe empezó a desarrollarse a partir del siglo XIX, época del renacimiento o Nahda, conoció una revitalización lingüística y cultural. Muchos escritores y lingüistas se esforzaron a presentar el

árabe el clásico como una herramienta común entre los árabes, se pusieron a pensar a una nueva reforma y cambio a la lengua Fusha, hubo un conflicto ideológico entre reformistas y tradicionalistas, que salió con un resultado de simplificar de las gramáticas, y se crearon también diccionarios con el fin de aportar las palabras nuevas. Eso quiere decir q se creó un nuevo medio lingüístico nombrado por árabe moderno.

Las estructuras del idioma han vuelto más simples, además de la aparición de préstamos de otros idiomas europeos como el francés y el inglés, que han pasado por la adaptación de normas arabizadas. Este cambio ha resultado un nuevo código variado, ajustado a la realidad actual.

Corriente, F.(2002:12) define el árabe moderno de la manera siguiente:

No es un sistema lingüísticamente bien definido, sino una mezcla en proporción distinta de ingredientes heterogéneos, clásicos y de un dialecto variado según los habitantes, aunque con una cierta tendencia a suprimir particularismos y a adoptar formas del núcleo común.

Pues, con este código, es importante clarificar que se trata de una realidad lingüística basada del árabe clásico, o sea, el árabe moderno es considerado como una variedad actualizada y atenuada generada de los fundamentos del árabe clásico, así lo afirma Ghlamallah Bouchiba, Z. (2005:150) en su trabajo “el árabe moderno es la versión moderna de árabe clásico”. Entonces esta lengua caracterizada por una modificación en el vocabulario y unos aspectos de forma, constituya el árabe escrito actual, lo que se difiere del árabe hablado.

Al fin, el árabe moderno mantiene un estatuto de idioma un poco bajo del árabe clásico, los dos forman un conjunto lingüístico, que constituye el idioma de comunicación entre los países árabes. Por lo tanto está empleado actualmente en la enseñanza, administración, y todos los tipos de manifestaciones culturales y políticas oficiales, hasta en las noticias de la televisión y de radio.

1.1.3. Árabe dialectal

El mundo árabe está separado a dos partes principalmente en dos partes: los países occidentales o magrebíes ubicados en el noroeste de África como Argelia, Túnez, Marruecos, Libia y Mauritania. Y los países orientales como Egipto, Siria, Jordania, Palestina y los países del golfo, Etc.

Todos los países occidentales como orientales han sido colonizados de países de otra lengua, lo que ha dejado unas huellas culturales y lingüísticas ajenas que influyeron al dialecto de cada país. Así que esta divergencia dialectal constituye grupos que tienen casi las mismas características lexicales y gramaticales, como por ejemplo los dialectos de los países del Magreb comparten unas peculiaridades similares, ya que han sufrido la influencia del francés, a diferencia de los dialectos de los países orientales que han sido influidos por el inglés, y que se caracterizan por un aspecto heterogéneo.

Entonces, se puede decir que los dialectos son variantes o modalidades de una lengua relacionada con una comarca determinada, o sea, un sistema que proviene del otro, es la manera de hablar de una sociedad o grupo de personas que pertenecen a la misma zona geográfica, se adquiere de modo natural dentro de un ambiente familiar y es una variedad menos valorada en comparación con el árabe clásico.

En Argelia por ejemplo existe una variedad que es: el árabe dialectal argelino, se caracteriza por la influencia notable de otras lenguas nacionales o extranjeras como: el francés, el español y el berebere. Taleb Ibrahim, K. (1997:28) define el árabe dialectal de esta manera: “estos dialectos árabes son la lengua materna de la mayoría de los argelinos [...] la lengua de la primera socialización, de la comunidad de la base. Es a través de ella que se construye el imaginario del mundo, su universo emocional”⁴

Khalef, F. (2011:28) añade:

[...] A menudo se utiliza como un lenguaje vehicular entre los hablantes de remotas comunidades de habla amazigh lejos geográficamente cuando la intercomprensión se considera por muchos como un registro bajo, [...] una variante degradada, no posee ningún prestigio.⁵

En resultado, se puede decir que el árabe dialectal constituye la primera experiencia lingüística del hablante de árabe, además de la diversidad de sus variedades, en Argelia por ejemplo existen dialectos regionales urbanos como:

- El oranés (en el oeste del país)
- El constantino (el este país)

⁴ Traducción del texto original : «ces dialectes arabes constituent la langue maternelle de la majorité du peuple algérien de la première socialisation de la communauté de base. C'est a travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif ».

⁵ Traducción del texto original :« il sert souvent la langue véhiculaire entre locuteurs de communautés amazighophones éloignées géographiquement lorsque l'intercompréhension est jugée laborieuse. Considéré par beaucoup comme un registre bas, une variante dégradée, il ne bénéficie d'aucun prestige.

-Argel (capital del país)

Khalef, F. (2011:28) distingue entre los diferentes de la manera siguiente:

Podemos distinguir el dialecto de Argel (influido por el berebere y turco), el dialecto oranés (influido por el español), el dialecto constatino (influido por el italiano), ect., que son sensiblemente diferentes por el léxico, la pronunciación o la gramática.⁶

En resumen, hay una partición de uso entre el árabe clásico y dialectal, como lo hemos indicado antes, el árabe clásico se usa para los asuntos administrativos oficiales y es el idioma de la sabiduría, mientras que árabe dialectal es nuestra la lengua materna que usamos en la vida cotidiana, solamente al nivel hablado.

2.2. Tamazigh

Argelia es un país conocido por la diversidad y la variedad cultural, cada región tiene una cultura distinta parcialmente o por completo como la de los bereberes. Uno de los elementos que simbolizan la cultura berebere es la lengua amzigh, que pertenece a las lenguas afroasiáticas, es la lengua materna de millones de personas, está presente en el Magreb desde el antiguo, particularmente en Argelia y Marruecos. Lounes (2012:386) dice: “el amazigh es la pueblo indígena de Argelia, han estado presentes en estos territorios desde tiempos antiguos, en efecto los bereberes viven casi en todas las partes de Argelia, por ejemplo en Cabilia que se sitúa en el noreste, Aures en el este, M'zab en el sur como la ciudad de ghardaiay la regiones de Tuareg que está en el Sahara, Arar, Timimoun, y en algunos países africanos como Mali y Niger”

Belaid, M., ¿ Laceb, W. (2004:64-65 citado en Rachid, N. 2014:46) afirman lo siguiente:

La región de Cabilia es la que cuenta con población mayor de amazighen argelinos, pero en la región de Urás los bereberes que hablan el chaoui son entre medio millón y millón. El mizabita o (mozabíes) de la ciudades de Guardaña [...] es hablado por más de cien mil personas, los demás dialectos bereberes utilizados por grupos de amazighen en Argelia presentan una demografía muy inferior con menos de diez mil habitantes como por

⁶ Traducción del texto original :« on peut distinguer le dialecte algérois (influencé par le berbère et le turc), le dialecte oranais (influencé par l'espagnol), le dialecte constantinois (influencé par l'italien), le dialecte tlemcenien (influencé par l'arabe andalou), etc., lesquels sensiblement différents par lexicque, la prononciation ou la grammaire».

ejemplo los bereberes de Nejoussa, Gourara, Ouregla, el sure de Orán y Djebel Bissa como chenoua.

Esta población indígena se difiere de los demás por su lengua y también su modo de vida, los bereberes mantienen sus costumbres y tienen una cultura muy rica. Al respecto Moussaoui, M. (2006:44-45) dice: “en Argelia, el berberismo al nivel cultural se traduce por la reactividad de la cultura tradicional (uso de traje, actualización del patrimonio y su presentación en la televisión, radio y prensa). En la literatura: consagración de género Kabyle”.

Al nivel político, la autora Moussaoui indica que hubieron varias reivindicaciones en Argelia para reconocer la lengua amazight como una lengua oficial, lo que se ha realizado después de la constitución del 2002, además de integrarla en el ámbito de la enseñanza. En 2016 el estado argelino he hecho un proyecto constitucional para conseguir el estatuto de lengua nacional.



Fig nº1: Mapa de los grupos bereberes en el Norte de África (Ciencias del Lenguaje-21 - ETIMOLOGIAS BEREBERES | Ciencia, Etimología, Lenguaje gr.pinterest.com).

3. Lenguas extranjeras

Se trata de las lenguas ajenas utilizadas dentro la sociedad argelina, sea por factores históricos, políticos o educativos, como:

3.1. Francés

El francés es el idioma que posee más prestigio entre los otros idiomas extranjeros en Argelia, por su importancia en el mundo administrativo y profesional, además de su relación con la sociedad y la cultura argelina desde el punto de vista histórico, es una de las huellas de colonización francesa. A pesar de que no es nuestra lengua materna, tiene un gran valor, es una lengua inseparable del contexto lingüístico argelino, que se manifiesta claramente por su influencia en el dialecto argelino.

Este idioma ha sido introducido en sistema argelino desde el periodo colonial 1830-1962, y se ha establecido como una lengua oficial en la administración por las autoridades francesas, Queffélec, A. (2002) precisa que la integración del idioma francés en las instituciones argelinas se hacía de manera progresiva y así ha vuelto una lengua prestigiosa y completamente dominante, además de la eliminación de todas la escuelas coránicas y las mezquitas, lo que provocó la destrucción de la lengua árabe y un cambio en los principios culturales de la sociedad argelina.

Grandguillaomaie, G. (1983), indica que tras la independencia, las autoridades argelinas se reaccionaron para recuperar el idioma árabe, así proclamaron el árabe como una oficial y nacional del país. Al respecto Abid Houcine, S. (2007:143) dice: “la lengua árabe es por lo tanto de una carácter simbólico muy fuerte, no es solo el lenguaje de la revelación coránica sino también el símbolo de una mítica nación árabe”⁷

Según algunos textos oficiales de Morsely, D. (1988), los dos sistemas se encontraron después de muchos años de la independencia, la arabización por una parte que seguía avanzando, y por otra parte el francés que seguía manteniéndose y funcionaba junto con el nuevo sistema argelina que comenzaba a imponerse. Hasta hoy en día el francés sigue siendo como un vehículo de comunicación oral y escrita entre los hablantes argelinos, está presente en algunos sectores sociales, laborales y económicos, además a los dominios de la cultura, la administración y en las relaciones internacionales. Se considera como un idioma del avance en el dominio de la investigación científica, un idioma de prestigio, de intercambio y forma un rasgo de origen.

⁷ Traducción del texto original :«La langue arabe revêt donc d'un caractère symbolique très fort, elle est son suelement la langue de la révélation coranique mais également le symbole d'une nation arabe mythique».

En pocas palabras, el uso de esta lengua ya es un elemento inseparable con la sociedad argelina, ya que ha dado lugar muy importante en diferentes dominios, por tanto a una situación de árabe-francés que ha llegado a ser necesaria para el desarrollo social, profesional y cultural de país.

3.2. Inglés

El inglés es una Lengua originaria del Noroeste de Europa, que pertenece a la rama germánica de las Lenguas indoeuropeas, y que se desarrolló en Inglaterra, difundido desde su origen por todas las Islas Británicas y en muchas de sus antiguas colonias de ultramar.

Hoy en día, la necesidad de conocer idiomas se reconoce cada vez más, ya que el mundo se une en una "aldea global". Teniendo en cuenta que el papel de el inglés en esta comunidad global se está volviendo cada vez más importante. El inglés es el idioma principal de los Nuevos Medios (por ejemplo, TV satelital y Internet) Es hablado por aproximadamente 1,5 billones de personas y es el idioma de comunicación internacional en negocios, diplomacia, tecnología, deportes, viajes y entretenimiento, (Tiersky 2001). Por eso se convirtió en el principal instrumento para conseguir objetivos profesionales y personales.

Por lo tanto, el énfasis en la enseñanza del inglés se está volviendo vital parte de la educación en todo el mundo. En el caso específico de Argelia, el reconocimiento del Ministerio de Educación de la creciente importancia que puede tener el inglés hoy en día en el mundo está notado. A pesar de los diferentes intentos para favorecer el francés e implicarlos en diversas asociaciones culturales, el inglés seguía extendiéndose en casi todos los dominios. Al respecto Abis Houcine, S. (2007:154) dice: “en efecto, la gran mayoría de los textos científicos se publican en inglés, lo que literalmente hace que sea esencial su aprendizaje; el inglés es el idioma clave que da acceso a las publicaciones más recientes y funciona a escala global”⁸

En 2001, el Ministerio de Educación anunció la reforma educativa y se han producido numerosos cambios en relación con la situación de la enseñanza del inglés. Mientras que el inglés todavía se considera el segundo idioma extranjero en el sistema educativo argelino después del francés, ha recibido considerable atención dentro la reforma educativa. Abid Houcine, S. (2007:155) afirma diciendo: “la elección del francés como primera lengua extranjera no es fácil, los Estados Unidos parecen ejercer una fuerte presión diplomática sobre

⁸ Traducción del texto original :« En fait, la grande majorité des textes scientifique sont publiés en anglais, ce rend littéralement essentiel l'apprentissage ; l'anglais est la langue clé qui donne accès aux publications les plus récentes et fonctionne à l'échelle mondiale» .

el gobierno argelino a cambio de ayuda financiera para la aplicación de la reforma escolar”⁹. Para el autor las autoridades estadounidenses intentaban colaborar con los argelinos en el sistema educativo con el fin de hacer intercambios culturales entre las universidades.

Sobre todo, el inglés se introduce al nivel de la escuela secundaria de primer año (es decir, en la edad de 11). Cubre siete años, cuatro de los cuales en la escuela secundaria y tres en la escuela primaria. Esto como una parte de un proceso completo que consiste en diseñar nuevos planes de estudio, creando nuevos libros de texto y documentos de acompañamiento.

De hecho, se adoptó una nueva metodología de trabajo que es un enfoque basado en competencias. Como se mencionó anteriormente, el inglés se enseña como un curso obligatorio a partir del primer año de secundaria. Sin embargo, esta política de mejorar la enseñanza no ha tenido un gran éxito debido a la inexistencia de este idioma en el entorno lingüístico y cultural del hablante argelino.

3.3.Español

El español o el castellano es una de las lenguas romances, es universal, no se habla solamente en España y América Latina sino en los cinco continentes del mundo. Según el anuario del Instituto Cervantes (2016:314): “usan el español actualmente unos 559 millones de personas entre los cuales existen los hablantes del dominio nativo, los grupos de competencia limitada y los estudiantes del español como lengua extranjera”. Pues se considera como el segundo idioma más hablado después del mandarín como lo afirma Moreno Fernández y Otero Roth.

Por factores históricos, el español encontró su rumbo hacia África a partir del siglo XV, especialmente a los países del Magreb, sobre todo Marruecos y Argelia que conocieron un influjo intenso de la lengua y la cultura española. Al respecto Benallou, L. (2001.21) afirma:

Orán, para ser más precisos, el Magreb occidental por su situación geográfica y por razones históricas, económicas y por qué no culturales, ha siempre tenido lazos profundos con la Península Ibérica. Luchas, enfrentamiento, guerras, alianzas, tiempos de paz... una historia, una cultura y patrimonio común forjados a lo largo de los siglos.

⁹ Traducción del texto original :« Le choix du français comme première langue étrangère n'est pas facile. Les Etats-Unis semblent exercer une forte pression diplomatique sur le gouvernement algérien en échange d'une aide financière pour la mise en œuvre de la réforme scolaire »

Por el lado educativo, la enseñanza de la lengua española en Argelia empezó antes de los años 1965-1966, en los liceos como: El hayat, Pasteur y Ben Badis, también en los colegios como Tripoli en el centro Orán, Sedimon en Sidi Houari y otros como el de ES Senia. La enseñanza del castellano pasó por diferentes fases, la fase más importante constituye en el periodo entre los años (1997-1995), al respecto Ounan, A (2005:6) hablando de ese tiempo dice “el ministerio de Educación decidió abrir una sección de español en el Instituto Tecnológico de Formación y Educación en Argel y en Orán”, que era para la formación de profesores de enseñanza Media, hasta el año académico 1980-1985, cuando el Ministerio de Educación argelino decretó que no se enseña más el español excepto inglés y francés según El Fathi, A & Rivilla Gutiérrez, R. (2007). Pero surgió de nuevo en los institutos argelinos con la reforma de 1990-1991, como tercer idioma optativo junto al alemán después del francés y el inglés.

Del mismo modo, también se enseñaba el español en las universidades argelinas en finales de los años sesenta tras la independencia del país, se creó la primera sección de la lengua española en 1968 en la universidad de Orán, gracias a los dos pioneros que establecieron el hispanismo argelino: Ghawti Khiat y Salah Negaoui.

Benkharoubi, F. (1996:63) dice:

La enseñanza del español en el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Es Senia (Orán), se prepara a los alumnos para lo que llamamos una licenciatura de Enseñanza, y que presenta una estructura parecida a una carrera en filología hispánica.

Últimamente, se nota un aumento en la pasión de aprender el español para los estudiantes argelinos. Al respecto El kebir, A. (2012:3 citado en Rachid, N.2014:102) lo afirma diciendo:

En la actualidad el número de los estudiantes de español superan en Orán, los 1200, lo que provocó hace 10 años, la apertura de un departamento de Español en la Universidad de Mostaganem y, hace 4 años en la de Tlemcen, los dos ciudades se hallan en el oranesado, a 80 y 180 Km de Orán respectivamente.

4. Fenómenos lingüísticos permanentes con la sociedad argelina.

La situación lingüística en Argelia permitió la aparición de unos fenómenos lingüísticos como:

4.1 Bilingüismo

La coexistencia de más de una lengua en un mismo territorio es una realidad que forma parte de la mayoría de las comunidades del mundo. Como hemos señalado anteriormente que Argelia fue bajo la colonización francesa durante 132 años, lo que significa que el francés está empleado en todos los sectores económicos, sociales, políticos, etc. El uso de dos lenguas o más se refiere al bilingüismo o multilingüismo. Es indudablemente que existe una definición universalmente válida o aceptable del término bilingüismo, según el lingüista americano Leonard Bloomfield(1933) “el bilingüismo es el dominio nativo de dos lenguas” (Citado en APPEL Y MUYSKEN. 1996:11). Para Haugen (1953) considera que un hablante bilingüe es aquel que “utiliza expresiones completas y con significado con otras lenguas” (Citado en HARDING E.E Y RELY,P. 2003:45). Por otro lado Weinreich (1953) dice que “el bilingüismo es la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (Citado en SIGUAN, M. 2002: 29). Un individuo bilingüe es un hablante de una lengua que puede hablar en otra lengua.

Al observar estas tres definiciones, se nota tres puntos de vista diferentes o sea los lingüistas no coinciden en la definición de este fenómeno, la definición dada por Bloomfield es bastante estricta porque a pesar de que el hablante tenga un buen nivel en sus dos idiomas , siempre hay uno el que se maneja mejor, en cuanto a las definiciones de Berruto y Weinreichel son mucho menos strictas, esto nos lleva a decir que el concepto del bilingüismo se difiere de un lingüista a otro, todas esta definiciones se extienden sobre un continuo que va desde una competencia nativa en una segunda hasta una competencia mínima en este idioma.

El bilingüismo puede tener también una definición muy sencilla, como la que nos presenta Dubios (1973 citado por Pastor cesteros, S, 2004:78): “capacidad lingüística gracias a la cual los hablantes utilizan alternativamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas.”

Cabe decir que el bilingüismo no es sólo un fenómeno individual, sino también sociolingüístico. Para Moreno Fernandez, (2009: 212) el bilingüismo individual “es aquel que afecta al individuo, es decir, el hablante que además de su primera lengua tiene competencia comunicativa similar en otra lengua”. Este último tiene se divide en dos tipos, un bilingüismo activo y el otro pasivo “los bilingües activos son aquellos que tienen “destrezas productivas como fluidez y escritura”, (ORTIGO, B.A. 2010: 03). Mientras que los bilingües pasivos “entienden el segundo idioma pero no lo hablan”. Afirma Ortigo (2010:03). En cuanto el bilingüismo social lo define Moreno, (2009: 215-216) diciendo: “una comunidad bilingüe es aquella comunidad en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües”.

Argelia es un ejemplo concreto de una comunidad bilingüe, ya que es una nación cuya situación sociolingüística es muy variada y su historia nos permite percibir la importancia de un conjunto de grandes variedades lingüísticas. Como lo hemos señalado, desde la independencia en 1962 y durante años, este país fue oficialmente monolingüe con el árabe clásico como idioma oficial y nacional, pero esto no impidió la presencia social de otros idiomas, estos últimos ha permanecido presentes por su supervivencia con el patrimonio cultural argelino, en este caso se trata de árabe argelino, del bereber y todas sus variantes y el francés. Al respecto Taleb Ibrahim, K. (1997:34) dice:

Argelia tiene todo debido a su ubicación geográfica y su historia turbulenta en relación entre sí, con extranjeros en diferentes grados y momentos, relaciones que permitieron que los idiomas utilizados por estos extranjeros estuvieran en contacto más o menos con los hablantes magrebíes y, por lo tanto, con sus propias variedades¹⁰.

En sentido amplio, podemos decir que la colonización y las diferentes invasiones han sido factores muy importantes del contacto de lenguas y culturas en la sociedad argelina, lo que permitió la aparición del bilingüismo. Como por ejemplo el bilingüismo árabe-francés que se convirtió como signo de modernidad, hecho considerado un día por muchos hablantes como una riqueza lingüística y cultural. Esta actitud hacia el bilingüismo puede ser interpretada como un medio de equilibración de la necesidad del uso, por una parte, el francés como un idioma que representa la modernidad y por otra parte, el árabe moderno como vehículo de expresión de la propia identidad étnica y de la cultura autóctona.

4.2. Diglosia

La diglosia es la situación que se da cuando en un mismo territorio coexisten dos lenguas con diverso estatus social, de modo que una de ellas se configura como lengua de prestigio frente a la otra, que queda relegada a una posición subalterna. Esta situación se ve apuntalada por los diversos ámbitos en que se puede hacer uso de una y otra. Así, la lengua dominante suele ser la que de manera oficial u oficiosa se emplea en la administración, la enseñanza, la justicia, los medios de comunicación, etc., mientras que la variedad desfavorecida queda relegada a los ámbitos familiares e informales.

¹⁰ Traducción del texto original :« L'Algérie a tout en raison de sa situation géographique et de son histoire mouvementée les uns par rapport aux autres, avec des étrangers à des degrés et des moments différents, des relations qui ont permis aux langues utilisées par ces étrangers d'être plus ou moins en contact avec des locuteurs du Maghreb et donc , avec ses propres variétés.

Ferarando frutos, I. (2001:135-136), define este el concepto como:«aquella situación en que se encuenra dos sistemas lingüísticos distintos que pertenecen a una misma lengua»

Fasla, D.(2006 :11) añade :

Ferguson retorna el término "diglosia" y lo define como el uso especializado de dos variedades de una misma lengua, que tiene un estatuto social diferente y que se utilizan sistemáticamente con una determinada distribución funcional, así en el registro formal se utiliza la llamada "variedad alta (A)", mientras que en el informal, coloquial requiere el uso de la "variedad baja" popular (B).

Es decir que cada variedad es conveniente para ámbitos específicos y se diferencian por unas características. Ghamalah bouchiba ,Z.(2005) ,precisa que la variedad baja se aprende de forma natural y su escritura no es oficial porque no existe ningún gramática que demuestra su consideración de idioma, se emplea informalmente como registros distntos al lenguaje formal, o sea se utiliza en el ámbito familiar y se extiende hasta el cine y a la televisión, mientras la variedad alta se emplea en contextos cultos y posee un prestigio.

Tomamos como ejemplo el caso de Argelia donde encontramos una situación de diglosia ya que existe dos sistemas lingüísticos diferentes pertenecientes al árabe, que uno los idiomas que se puede representarlos como un ejemplo de este fenómeno lingüístico. Benallou, L, (2003 : 36) hablando de las particularidades del árabe dice :

Una de las principales características del idioma árabe es carácter diglósico y me refiero a la definición de Vincet Monteil en su notable obra **árabe moderno**. la diglosia **izdiwagiya fi-luga** es la competencia entre el lenguaje escrito aprendido y un lenguaje vulgar, algunas veces exclusivamente hablado.¹¹

¹¹ Traducción del texto original :« L'une des principales spécificité de la langue arabe est son caractère diglossique et je me réfère à la définition de Vincent Monteil dans son remarquable ouvrage **l'arabe moderne**. La diglossie, écrit-il al-izdiwajiya fi-luga est la concurrence entre un langue savante écrite et une langue vulgaire, parfois exclusivement parlé.»

Se adquiere la variedad baja que es el árabe dialectal o el vernáculo “darija” desde la niñez que se representa en el conocimiento que adquiere el niño del mundo exterior y de las cosas que lo rodean, una vez que llega a la escuela va encontrar otra variedad alta que es el árabe moderno. De hecho, esta última no es la lengua materna de los argelinos, tal como lo afirma Gaadi, D. (2005) diciendo: “el árabe clásico, no es la lengua materna de ninguna comunidad: no es utilizado como lengua de comunicación oral espontánea y del uso cotidiano.”

En el siguiente tablero se presenta unos ejemplos de palabras del árabe clásico formal frente al árabe dialectal informal:

español	transcripción	árabe clásico	árabe dialectal
Enojado	Ġāḍib	غاضب	ز عفان
Ventana	naḥḍa	نافذة	تاقفة
Te quiero	uḥibuk	احبك	نبيغيك

Tabla 1: árabe clásico/árabe dialectal

4.3. Las interferencias

La interferencia lingüística tiene lugar en unos individuos bilingües cuando se desvían de la norma de uno de los idiomas que habla por influencia del otro. Es, por lo tanto, un fenómeno de contacto lingüístico dentro de un individuo y no dentro de una comunidad. En efecto, por el mero hecho de que dos lenguas estén en contacto en la práctica de un individuo pueden notarse ejemplos de distanciamiento con relación a las normas de las lenguas, desvíos explicables por el empleo de ambas.

Generalmente, las interferencias reflejan la preponderancia de la lengua de mayor poderío económico sobre la otra lengua del hablante bilingüe; por lo tanto, la interferencia no tiene por qué estar exclusivamente originada por la lengua materna y afectar a la segunda, sino que puede ser en ambas direcciones. Entonces, si la interferencia depende en cierta medida de factores socioeconómicos, se entiende por qué el traductor profesional no debe presentar sus lenguas contaminadas. Sin embargo, bien advierte Martinet sobre la tensión que implica mantener en un mismo nivel de idoneidad dos códigos lingüísticos, lo cual es casi imposible.

Veremos el fenómeno de la interferencia de otra perspectiva, como “cambio lingüístico”, “calco” o “préstamo lingüístico”. Como punto de partida nos centraremos en dos citas:

“...las interferencia calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo etc.” (García Yebra, 1989:365)

También podemos añadir la propuesta de Abrahán (1981:225): “Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto: en el dominio del vocabulario producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo (un film, un gag, un star, un western) o traducciones prestadas (calcos), es decir, unión de dos signos ya existentes según el modelo foráneo (p. Ej. Al. Wochenende. Esp. Fin de semana, fr. Fin de semaine, según modelo de Week-end”. Como puede verse en esta definición se considera como interferencia lingüística fenómenos como calcos lingüísticos y préstamos.

Dubois (1991,265) expone: "Decimos que hay interferencia cuando un hablante bilingüe usa en una lengua meta un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B"¹². Se pone aquí el concepto de interferencia en relación con el dominio de más de una lengua por parte del hablante bilingüe.

Estas posturas tienen un tono bastante neutro en cuanto al contacto entre sistemas lingüísticos y cambios de códigos lingüísticos. Sin embargo, existen autores como Ludy & Py (1986:155), que consideran la interferencia como un fenómeno propio de la incapacidad del hablante bilingüe: “La mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia como una señal de la incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad. Esta visión se fundamentaba en la creencia inocente según la cual el bilingüe no tendría más elección que entre una distinción total de los dos sistemas, sin interferencias perceptibles y una incapacidad fundamental para establecer tal distinción, incapacidad que se manifiesta por la abundancia de interferencias, de préstamos y formas bastardas.”

4.3.1. Tipos de Interferencia Lingüísticas

Interferencia negativa: cuando las estructuras lingüísticas son diferentes en ambos idiomas y retardan el aprendizaje. Son las más difíciles de detectar y de corregir, así como las que requieren más atención. Algunos ejemplos de esta interferencia serían la pronunciación de los sonidos / r/ y /l/ en inglés por un hispano hablante; la ortografía similar de ciertas palabras; y

¹² Traducción del texto original : « On dit qu’il y a interference quand un sujet bilingüe, utilise dans une langue-cibleA un trait phonetique, morphologique, lexical ou syntaxique caracteristique de la langue B.»

estructuras gramaticales muy similares con mínimas diferencias de forma gramatical o de entonación.

Interferencia o transferencia positiva o de facilitación: cuando las estructuras se parecen entre sí y facilitan el aprendizaje. Esto sucede cuando las estructuras ya existen en la lengua materna y pueden ser transferida a otra lengua extranjera con pequeñas adaptaciones, como el caso de algunos tipos de formación de palabras con prefijos latinos y griegos.

Interferencia o transferencia cero: cuando las estructuras no existen en la lengua materna. Se constituye por los nuevos hábitos que deben formarse para elementos que ya no existen en la lengua materna, como es el caso de la articulación de nuevos sonidos. De hecho, este es una variante de la negativa, pues los alumnos tienden a sustituir lo nuevo en una lengua por algo similar de su propia lengua.

4.4. Préstamo

Existen varias definiciones para el préstamo lingüístico a pesar de las dificultades a la hora de delimitar el concepto, como ha indicado Bermúdez Fernández (1997: 25), en dos tipos de cuestiones: la diversidad de enfoques básicos desde los que se define, y la relación dialéctica que dicho concepto establece con otros conceptos del sistema nocional de la transferencia, como pueden ser “xenismo”, “extranjerismo” y “barbarismo”¹³. Pero veamos algunas de las propuestas más representativas. Alvar Ezquerro (1993: 16) considera que El préstamo lingüístico:

En un sentido estricto, el préstamo consiste, según la caracterización de Josette Rey-Debove, en un proceso mediante el cual una lengua cuyo léxico es finito y fijo en un momento dado toma de otra lengua (cuyo léxico es también finito y fijo en un momento dado) una voz (en su forma y contenido) que no poseía antes.

Lewandowski (1992:271), siguiendo a Hjelmslev, se basa de esta definición al caracterizar al préstamo como: “la transferencia de un signo de una lengua a otra, conservándose en general las funciones de los elementos; enriquecimiento del repertorio/vocabulario de una lengua.”

¹³ Al respecto Gómez Capuz (2009), tras señalar la polisemia que sufre la palabra préstamo, hace un recorrido por distintas corrientes lingüísticas e indica que el uso como sinónimos de extranjerismo y xenismo puede resultar confuso. Añade que quizás se ha producido un abuso de la palabra xenismo y propone, por tanto, generalizar el término extranjerismo y reservar el término xenismo para su empleo etnológico y extralingüístico.

Uriel Weinreich (1974: 125) no ofrece ninguna definición precisa al préstamo, pero usa dicho término para aludir a las interferencias léxicas e indica que “el vocabulario de una lengua, por estar estructurado menos fuertemente que su fonología o su gramática, es indudablemente el campo por excelencia de los préstamos.”

Según el diccionario de la sociolingüística de Trudgill, P. & Hernández Campoy, J. M. (2007:253): “el préstamo es una palabra que una lengua toma de otra, la forma, el significado de ésta son tomados prestados íntegros, pero la pronunciación puede ser alterada para ajustarse al sistema fonológico de la nueva lengua.”

Otra línea definicional a la que se pueden adscribir autores como Chris Pratt (1980), Dubois (1983) o Gómez Capuz (1991) concibe el préstamo como un fenómeno más amplio de transmisión de elementos pertenecientes a planos diversos del lenguaje. Bermúdez Fernández (1997: 31) ofrece una definición de préstamo lo suficientemente amplia como para dar cabida a la complejidad de las manifestaciones de los fenómenos de transferencia:

un préstamo es todo rasgo lingüístico (de tipo léxico, sintáctico, semántico, morfológico, fonológico o formal) que un sistema lingüístico B (receptor) toma, adapta o traduce de un sistema lingüístico A (donante) y que previamente no existía en B.

Pues, es el resultado de un impacto de un sistema lingüístico sobre otro, los factores de este impacto pueden ser políticos, económicos, culturales o históricos como el caso de Argelia. En el árabe argelino hay muchas palabras usadas que provienen del francés, y otros idiomas como el español y turco. Como hemos señalado anteriormente, el argelino ha estado durante mucho tiempo en contacto con extranjeros, lo que le permitió estar más o menos en contacto con sus idiomas y sobre todo con el francés, Bouamrane, A. (2002:48) afirma en su artículo diciendo:

A lo largo de los años, este ha prestado una cantidad increíble de términos en varios idiomas de las razas negras de Niger y Mali, del latín a través del andaluz, del español, del italiano, del turco, finalmente y especialmente del francés desde al menos 1830, fecha de la colonización de Argelia por Francia.¹⁴

¹⁴ Traducción del texto original :« cette langue a eu, au cours des âges, emprunté un nombre incroyable de vocables a plusieurs langues : berbère, aux langues de races noirs du Niger et du Mali, au latin à travers

Cabe presentar unos ejemplos de los préstamos del idioma francés, usados en el dialecto argelino:

Los nombres en francés	En árabe argelino	Traducción en español
La veste	El-vista	La chaqueta
Le plat	El-pla	El plato
Le gâteau	El-gátto	El pastel
l'avocat	lavoca	El abogado
Le rideau	E-ridou	La cortina
Le carrelage	El-carelage	La baldosa
Le Marché	El-marchi	El mercado

Tabla 2: préstamos del francés en el dialecto argelino

l'andalous, à l'espagnol, l'italien, au turc, finalement et surtout au depuis au moins 1830, date de la colonisation de l'Algérie par la France».

Tercer capítulo: Análisis de errores

1. Presentación del corpus:

El corpus de datos con el que hemos trabajado para analizar los errores, constituya en veinte (20) hojas de examen de estudiantes matriculados en el máster del curso académico 2019-2020 en la facultad de lenguas extranjeras d la universidad de Abd Elhamid Ibn Badis.

Hemos escogido esta categoría de estudiantes para saber cuáles son los errores más permanentes hasta este estadio de aprendizaje. Y por otro lado hemos preferido analizar la lengua escrita porque el estudiante tiene el tiempo suficiente para reflexionar y concentrarse, al contrario a la producción oral inmediata que no permite la reflexión y a autocorrección por parte del estudiante, porque generalmente cuando escribimos damos más importancia y cuidado a las ideas que expresamos y sobre todo respetar la normas del lenguaje escrito. Cassany I Comas, D. (2008:917) lo afirma diciendo:

La expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que es porcentual y comparativamente la aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE.

Así, la prueba escrita nos ha dado la ocasión de obtener una muestra bastante representativa del nivel de los aprendices mediante analizar sus producciones erróneas. También nos dimos cuenta que al escribir en un idioma extranjero puede generar más número errores porque el estudiante intenta hacer un esfuerzo doble para transferir sus ideas en otro idioma distinto del suyo (lo vamos a explicar más adelante).

2. Metodología del análisis errores:

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, nos hemos basado sobre la teoría de AE de Corder, P (1967) “the significance of learners errores” con la que pudo dar una visión positiva hacia la palabra error dentro el proceso del aprendizaje, dejando esa imagen tradicional la considera el error como violación del sistema lingüístico.

Así, la metodología que hemos aplicado sobre la producción escrita de estudiantes argelinos de español se divide a dos etapas importantes:

La primera etapa concierne especialmente la agrupación de los datos, y la segunda constituye en los siguientes pasos para analizar los errores:

- identificar los errores
- describir y clasificar los errores
- explicar y buscar las fuentes de cada error

3. Tipología de los errores

La tipología de los errores que hemos extraído de las producciones erróneas después de haber analizado el corpus de datos ha sido ordenada de la manera siguiente:

- 1) Errores ortográficos
 - 1.1) Errores producidos del sistema gráfico
 - 1.2) Errores producidos del sistema fonético
- 2) Errores gramaticales
 - 2.1) Errores en el empleo de preposiciones conjunciones
 - 2.2) Errores en el empleo de artículos
 - 2.3) Errores de conjugación

3.1. Errores ortográficos

En lo que concierne los errores ortográficos, los hemos clasificado en dos categorías como lo siguiente:

3.1.1 Errores producidos del sistema gráfico

En la primera categoría hemos encontrado ocho tipos de errores que corresponden al uso de la tilde, la mayúscula y la confusión de grafemas.

3.1.2. Análisis cuantitativo de los errores:

Mediante los datos del corpus, hemos creado un tablero que representa la frecuencia de los errores identificados del sistema gráfico, junto a un gráfico para mostrar la distribución de los errores.

Hemos dividido este tipo de errores que posee la alta frecuencia con 136 casos, en tres partes:

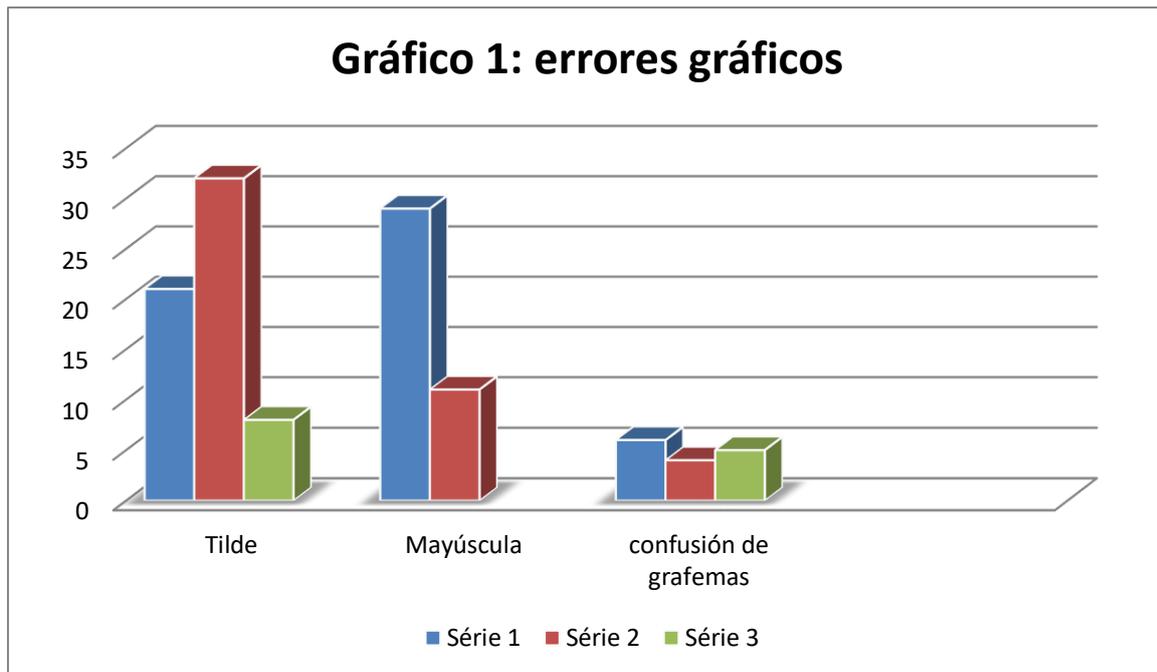
Errores del sistema gráfico	Número de errores
1- Tilde	
-Colocación inadecuada.....	21
-Omisión de la tilde.....	32
-Adición de la tilde.....	8
Total.....	61
2- Mayúscula	
-Omisión de l mayúscula.....	29
-Colocación inadecuada.....	11
Total.....	40
3- Confusión de grafemas	
-Confusión entre el b y v	6
-Confusión entre el g y j	9
-Agregación de letras.....	5
Total.....	20
Total de todos los errore sgráficos.....	121

Tabla 3: los errores gráficos

- Para la tilde hemos encontrado 61 errores lo que representa el 50,41% del número total de los errores del sistema gráfico.

- Para la mayúscula hemos encontrado 40 errores, lo que representa el 33,05% del número total los errores del sistema gráfico.

- Para el la confusión de grafemas, hemos encontrado 20 errores, lo que representa el 16,52% del número total de los errores del sistema gráfico.



3.1.1.2. Análisis cualitativo de los errores:

Siguiendo el análisis cualitativo, hemos sacado siete tipos de errores, entre los más frecuentes son los errores de la omisión de la tilde con 32 errores, y la omisión de la mayúscula con 29. Después los errores de colocación inadecuada de la tilde con 21 errores y la colocación inadecuada de la mayúscula con 19. El resto de los errores de confusión de grafemas tienen menos frecuencia con 20 errores en total.

A continuación, vamos a analizar y explicar unos ejemplos encontrados en el corpus de datos:

El primer tipo de error del sistema gráfico más frecuente está relacionado con la tilde. Sea por omisión o por colocación inadecuada, este tipo de errores es muy relevante entre los estudiantes del español como lengua extranjera en diferentes niveles.

Ejemplos de errores de omisión de la tilde sacados del corpus:

- presentacion
- investigacion
- jovenes

-facil

Este tipo de errores de no poner la tilde en la palabra está presente mucho en las palabras que terminan con **cion**, y otras palabras parecidas en francés donde no llevan acento como **fácil**, pues el alumno se pretende a transferir sus conocimientos del francés al español, o lo que se llama por la interferencia lingüística. También hay unas palabras nuevas como **jóvenes** que alumno no está acostumbrado de estas nuevas normas de la tilde en cuanto el singular y el plural.

En cuanto los errores que corresponder a la colocación inadecuada de la tilde, hemos destacado unos ejemplos más destacados:

-téorica

-hípotisis

-cápitulo

-vernacúlo

Del mismo modo hemos encontrado errores de adición de la tilde como los ejemplos siguientes:

-trés

-contidiána

-téma

-són

Este tipo de errores relacionado con la colocación inadecuada y la adición de la tilde como: **téorica**, **téma**. Según nuestro análisis, pueden ser como de la mala asimilación de las reglas, ya que en español hay unas reglas precisas para el uso de la tilde. También pueden ser causados de la falta de atención o descuido por parte del estudiante a la hora de redactar.

El segundo error que hemos extraído del corpus corresponde al uso de la mayúscula, podemos observar que este de errores se permanecer en etapas más avanzado en el proceso de aprendizaje.

Empezamos por los errores de la omisión de la tilde, prestando los siguientes ejemplos:

-**p**rimero,...

-objetivo. **e**n este caso...

-finalmente,...

-argelia

En cuanto la ausencia de la mayúscula hemos notado tres casos; el primero es el de no colocarla al principio de la frase como **p**rimero. El segundo es el de no ponerla después de un punto, y el tercero es cuando no se utiliza en los nombres de países como el caso de **a**rgelia. Estos errores pueden ser causados por la lengua materna del estudiante, ya que no existe la minúscula y la mayúscula en la escritura árabe. La segunda posibilidad es intralingual, motivada por la falta de dominio de las reglas ortográficas del español. También puede ser por la falta de atención o por los nervios a la hora de escribir por parte del estudiante, porque generalmente al redactar se concentran mucho más en el contenido que en la escritura correcta de las palabras.

La segunda parte corresponde a la colocación inadecuada de la mayúscula, hemos sacado los ejemplos siguientes;

-la sociedad **A**rgelina

-empezamos a **B**uscar

-...“**E**stos eslóganes...

-de **H**ipótesis

(

Estos errores de poner la mayúscula donde no se debe poner la mayúscula son frecuentes también, notamos que los estudiantes no saben utilizar la mayúscula de manera correcta, eso proviene de un problema intralingual puesto los aprendices ignoran las normas de utilizar la mayúscula. La otra posibilidad puede ser por el descuido o la rapidez a la hora de escribir.

En cuanto los errores relacionados con la confusión de grafemas, notamos que son los menos frecuentes entre los errores gráficos. Vamos a empezar con entre **b/v** con los ejemplos siguientes;

-sir**b**e

-o**v**jetivo

-olvidar

-de**v**er

De las dificultades más relevantes en castellano que conducen a los estudiantes a cometer errores, es distinguir entre las letras que se pronuncian igual pero se escriben de manera como el caso **si**be****, estos errores provienen generalmente de falta de dominio en la lengua española por parte del estudiante.

También existe otros errores de este tipo, como el caso de la confusión entre el **g/j** que se manifiestan en los ejemplos siguientes;

- eli**je****
- lengu**age****
- prote**jer****
- mens**age****

Pues en lo que tiene que ver con estos errores, se debe posiblemente a las particularidades de los grafemas de la lengua española, o puede ser una de las estrategias de interferencia directa en español del francés tal como en el caso de **mensaje** (fr; message). O son simplemente faltas causadas por el desconocimiento o falta de atención al redactar por parte del estudiante.

La tercera categoría de los errores de la confusión de grafemas son los de la agregación de letras. Prestamos algunos ejemplos de los que hemos extraído del corpus;

- gr**ou**po**
- fi**ne****
- pl**an**o**
- ro**ur**al**

En este tipo de errores, encontrados dos casos, el primer caso es motivado por una transferencia lingüística del francés como notamos en las palabras **groupo** y **roual**, ya que la combinación de las vocales **ou** no existe en español como existe en francés. Y el segundo caso es intralingual, ocurre cuando el estudiante generaliza unas normas de la lengua como el ejemplo de **plano**, puesto que en castellano se utiliza generalmente el **o** al final de la palabra para determinar el género masculino.

Conclusión

Al final, se puede decir que el estudiante argelino de español comete muchos errores gráficos a lo largo de su proceso de aprendizaje. De estos errores que hemos analizado

anteriormente, hay dos tipos importantes: es la omisión de la tilde y la confusión entre los grafemas **b/v**, porque estos tipos de errores pueden cambiar el sentido de la palabra o la frase, Mientras los otros tipos de errores tienen menos importancia como los de la mayúscula y la agregación de letras, ya que no dañan al sentido lo que se quiere transmitir ni a la forma de la frase.

Al final, según nuestra opinión, podemos decir que estos errores son permanentes en este estadio de aprendizaje.

3.1.2. Los errores producidos del sistema fonético

En cuando los errores del sistema fonético hemos encontrado varios errores, los cuales hemos divididos en tres tipos.

3.1.2.1. Análisis cuantitativo de los errores:

En cuanto los errores producidos del sistema fonético hemos encontrado 47 errores de los tipos siguientes:

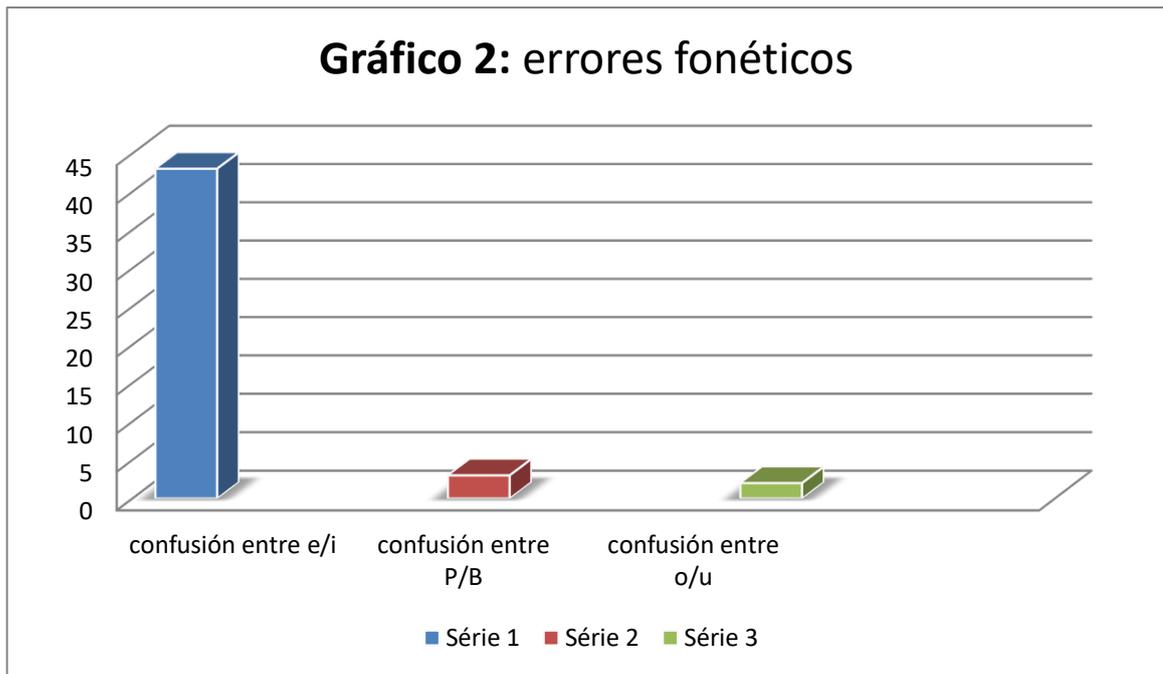
Errores del sistema fonético	Número de errores
Confusión entre e y i	43
Confusión entre p y b	3
Confusión entre u y o	2
Total de los errores	48

Tabla 4: errores del sistema fonético

-Para la confusión **e** y **i** hemos encontrado 43 que representa un alto porcentaje con 89,58% del número total de los errores del sistema fonético.

--Para la confusión **p** y **b** hemos encontrado 3 errores que representa el 6,65% del número total de los errores del sistema fonético.

-Para la confusión **u** y **o** hemos encontrado 2 errores que representa el 4,16% del número total de los errores del sistema fonético.



3.1.2.2. Análisis cualitativo de los errores

Los errores del sistema fonético cometidos por parte de los estudiantes son de tres tipos, los cuales hemos ordenado según su frecuencia e importancia. Primero, los errores de la confusión entre **e/i** son los más encontrados, que representan el 89,58% de todos los errores. El resto de los errores son pocos como los de la confusión entre **p/b** que representan el 6,65%, y los de la confusión entre **o/u** que representan el 4,16%.

Empezamos con prestar algunos ejemplos del primer tipo de errores de intercambio:

e en lugar de **i**:

- ofecial
- anteguas
- me trabajo
- deferente

i en lugar de **e**:

- consideración
- necisidad
- empizar
- problimatica

Este tipo de errores se considera como un gran problema para los estudiantes árabes a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lengua española. Se puede decir que es un error interlingual permanente en diferentes estadios de estudio, ya que es debido sin duda al idioma árabe, porque en árabe el vocal cerrado /i/ se abre y se pronuncia como fonema que se acerca al /e/, lo que le hace más complicado que un hablante árabe pueda distinguir entre estos dos fonemas. Aparte de que no presenten una oposición o un contraste fonológico entre sí, o sea existe solo una diferencia de fonética (de sonidos) pero no una distinción de fonología.

En lo que concierne el resto de errores son menos frecuentes, como los ejemplos que hemos extraído:

-**p/b**: preve

Propabilidad

-**o/u**: secondo

joventud

Estos errores pueden ser causados por falta de atención por par del estudiante, porque se encuentra la misma palabra en la misma hoja escrita de manera correcta.

Conclusión

De todos los errores producidos del sistema fonético, solo un tipo que nos ha llamado la atención: la confusión entre e/i, ya que se manifiesta muy frecuentemente en diferentes fases de aprendizaje, lo que nos lleva a decir que es un error permanente con posibilidad de fosilización. Sin embargo, este error no se considera muy grave desde el punto de vista comunicativo, ya que no impide que el mensaje pase claramente.

3.2. Errores gramaticales

En cuanto los errores gramaticales, los hemos clasificado en tres categorías, cada categoría lleva diferentes tipos de errores como lo siguiente:

3.2.1. Errores en el empleo de preposiciones y conjunciones

La primera categoría corresponde a los errores relacionado con el uso falso de las preposiciones y las conjunciones.

3.2.1.1. Análisis cuantitativo de los errores:

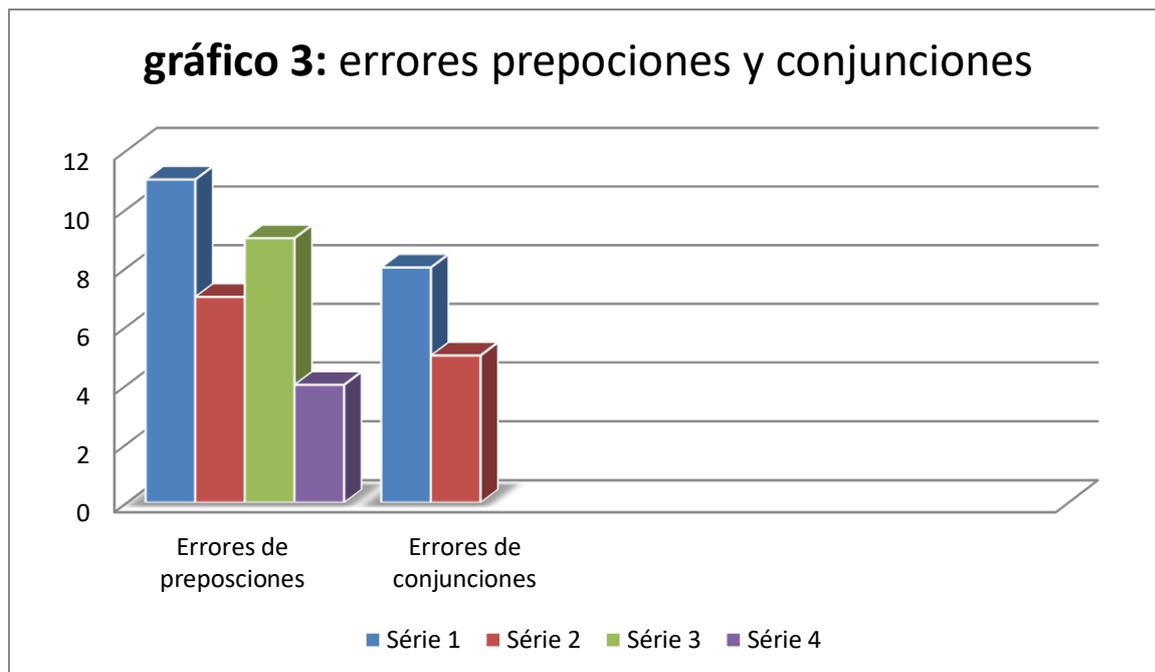
A través los datos del corpus hemos elaborado un tablero que representa el número de los errores encontrados en la categoría de preposiciones y conjunciones de manera ordenada como lo siguiente:

Errores de preposiciones y conjunciones	número de errores
1-Errores de preposición:	
-la preposición de	4
-la preposición en	3
-omisión de la preposición.....	6
Total	13
2-Errores de conjunciones:	
-y/e.....	4
-omisión de la conjunción.....	2
Total	6
Total de los errores de preposiciones y conjunciones	19

Tablero 5: errores de preposiciones y conjunciones

-Para los errores de la preposición **de** hemos encontrado 4 errores lo que representa el 30,76% de número total de los errores de preposición. 6 errores para la preposición **en** (46,15%), y para la omisión de la preposición hemos encontrado 9 errores (69,23%).

-Para los errores de conjunciones hemos encontrado 6 errores en total. 4 errores para **y/e** ,y 2 errores para la omisión de la conjunción.



3.2.1.2. Análisis cualitativo de los errores:

Siguiendo el análisis cualitativo, hemos encontrado tres tipos de los errores en el uso de las preposiciones con poca frecuencia. Empezamos con los dos primeros tipos que conciernen la preposición **de** u **en**. Prestamos los siguientes ejemplos:

- 1) La preposición **de**:
 - establecimiento **en** plan de trabajo
 - responsables **a** sus acciones
 - parte **por** la sociedad

- 2) La preposición **en**:
 - la tartamudez **por** los niños
 - la investigación **del** que se realiza
 - tiene un papel de la vida cotidiana

Según nuestra interpretación, hay dos posibilidades que pueden justificar esta producción errónea: la primera puede ser por la incomprensión del uso de las preposiciones y la mala asimilación de sus reglas, o puede ser por el descuido del estudiante, o sea los estudiantes aplican sus conocimientos sin concentración, así que utilizan cualquier preposición para completar sus frases.

El tercer tipo representa la ausencia de la preposición, estos errores se encuentran relacionados mucho más con la preposición **de** y **a** como se manifiesta en los ejemplos siguientes:

- con el objetivo \emptyset identificar
- tratamiento \emptyset los trastornos
- orientar \emptyset los alumnos
- respetar \emptyset los profesores

En estos ejemplos notamos la omisión de la preposición **de** que parece causado por falta de concentración, pero la omisión de la preposición **a** ante nombres de personas que inician un sintagma nominal, se nota que es por falta de dominio de las reglas y los diferentes usos de la preposición **a**.

Pasamos a los errores de las conjunciones, que también son menos frecuentes en este dominio de aprendizaje, que se refieren al uso de las conjunciones. El primer tipo que hemos encontrado es la confusión entre **y/i**, como se muestra en los ejemplos siguientes:

- ...**y** incluso
- ... **y** hipótesis
- ...**y** incluir

Según nuestra interpretación, estos errores se deben a tres motivos posibles: el primero es por el desconocimiento de la regla de la conjunción **y** cuando se trata de ponerla ante una palabra que empieza con **i** o con **hi**, la segunda es relacionada con el uso escaso de la conjunción **é**, o sea que los estudiantes la utilizan raramente, lo que nos deja decir que son errores debidos a causas intralenguales.

Por último tenemos los errores que corresponden a la omisión de la conjunción copulativa **y**, como se nota en los ejemplos siguientes:

- el motivo, el propósito, \emptyset los conocimiento previos.
- lenguaje culto, \emptyset vulgar.

Por lo visto, este error es causado en realidad por el desconocimiento del uso de la conjunción y cuando se trata de una numeración de unos elementos.

Conclusion

El análisis nos ha demostrado que los errores de las preposiciones y las conjunciones son menos frecuentes en esta etapa de aprendizaje. Es decir, no son errores permanentes ni fosilizados, sino son error temporales que se pueden ser remediados con unos ejercicios didácticos y con un poco de práctica. Aparte de que se considera en la mayoría de los casos como falta o lapsus, teniendo en cuenta la situación en la que está el estudiante.

3.2.2. Errores en el uso de artículo

La segunda categoría corresponde a los errores relacionados con la asimilación del uso correcto del artículo.

3.2.2.1. Análisis cuantitativo de los errores:

Después de haber analizado el corpus de datos hemos sacado 27 errores en el empleo del artículo, los cuales hemos ordenado en cuatro tipos en el tablero siguiente:

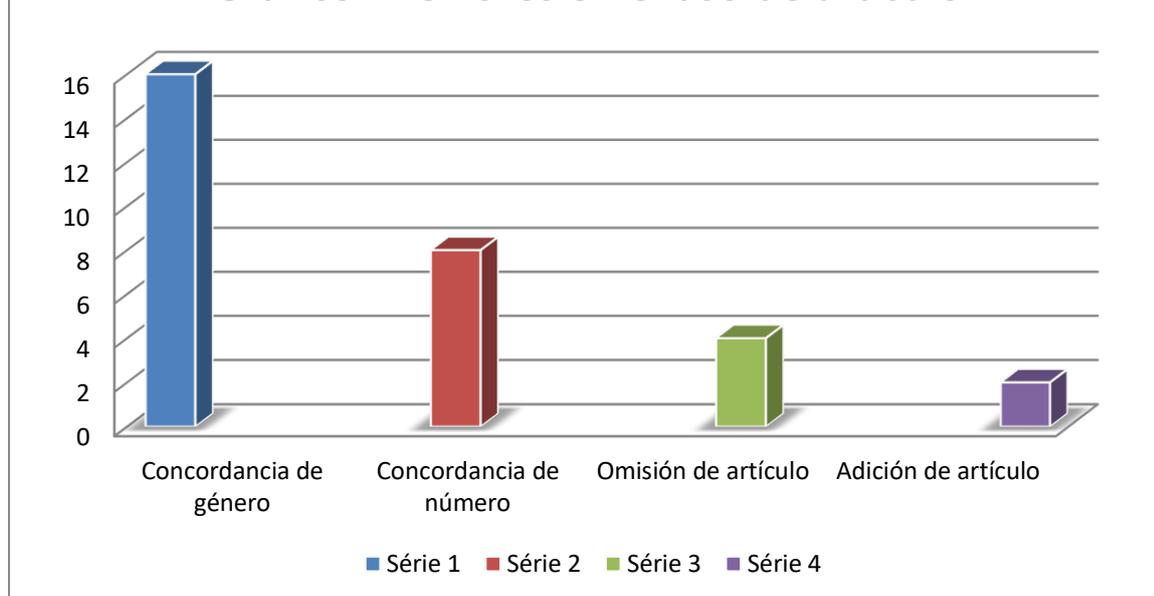
Errores en el uso de artículo	El número de errores
-Concordancia de género.....	16
-Concordancia de número.....	8
-Omisión de artículo.....	4
-Adición de artículo.....	2
Total.....	30

Tabla 5: errores en uso de artículo

- Para la concordancia de género hemos encontrado 16 errores lo que representa el 53,33% del número total de los errores, y 8 errores para la Concordancia de número (26,66%).

- Para la omisión de artículo hemos encontrado 4 errores lo que representa el 13,33% del número total de los errores, y 2 para la adición de artículo (6,66%).

Gráfico 4: errores en el uso de artículo



3.2.2.2. Análisis cualitativo de los errores:

A través del análisis cualitativo, se ha encontrado cuatro tipos de errores referidos al uso del artículo. El primer tipo es el más frecuente que está relacionado con la concordancia entre el artículo y el sustantivo. Vamos a prestar unos ejemplos de este tipo de errores:

1) Del masculino al femenino:

- la** sistema
- la** problema
- la** idioma
- **la** toque

2) Del femenino al masculino:

- el** persona
- los** redes
- el** señal
- el** tesis

Según nuestra observación, hay dos causas posibles de estos errores: la primera está relacionada con la generalización de la regla, ya que en español casi todas las palabras que terminan con **a** son de género femenino, como el caso de **la** idioma en lugar de **el** idioma. La segunda causa puede ser por falta de certitud por parte del estudiante en cuanto las palabras que terminan en consonante como el caso de **red**. También existe otros casos de errores

motivados por interlengua, como el caso de **la** toque, ya que la palabra toque en árabe es de género femenino (المسة), tal como puede ser por transferencia del francés el caso de el señal (le signal).

En cuanto al segundo errores de la concordancia de número, presentamos los siguientes ejemplos:

- ...de **la** cuales
- el** casos
- problemáticas en **la** que

Las causas de estos errores son intralinguales, ya que no existe una influencia directa del idioma árabe ni del francés en este caso, como puede ser por falta de concentración y atención por el estudiante a la hora de redactar.

El tercer error está relacionado con la omisión del artículo, citamos algunos ejemplos:

- consiste en \emptyset buena preparación y \emptyset en buena presentación.
- es importante en la vida de \emptyset gente.

Estos errores son debidos probablemente a la falta de dominio en lo que concierne el empleo del artículo, o puede ser una estrategia de huida por parte del estudiante cuando no está seguro del género de artículo que debe poner, así que prefiere dejarlo vacío para no equivocarse. Al final podemos decir que son error intralingual.

El último error tiene que ver con la adición del artículo como se manifiesta en la frase siguiente:

- no es mismo lenguaje utilizado en **la** casa

Según nuestra interpretación, uno de los motivos posibles de estos errores es la influencia del idioma francés, ya que en francés se utiliza al artículo en este caso (langage utilisé dans la maison). Este tipo de error se escucha a menudo en el aula entre los estudiantes cuando dicen por ejemplo: estoy escuchando la música, o sea añaden el artículo **la**. Por otro lado puede ser por un descuido o falta de atención por parte del estudiante.

Conclusión

Después de haber de analizado estos errores que llegan al 30 errores, solo un tipo parece preocupante que concierne la concordancia de género, sobre todo con las palabras masculinas

que terminan con **a** como el caso de **la problema**. Según nuestro punto de vista, este error es permanente y puede ser fosilizado si no se solucionan inmediatamente en esta fase de aprendizaje.

En fin, los errores de los artículos en general no son muy graves desde el punto de vista comunicativo, porque no rompe el sentido de la frase, pueden ser solucionados por un par de ejercicios y un poco de práctica.

3.2.3. Errores de conjugación

La tercera categoría tiene que ver con la falta los errores causados de la falta de dominio de las reglas gramaticales por parte de los estudiantes.

3.2.3.1. Análisis cuantitativo de los errores:

A partir del corpus del corpus hemos establecido un tablero que representa los errores de conjugación que llegan a 33 errores, divididos en tres partes de manera ordenada como lo siguiente:

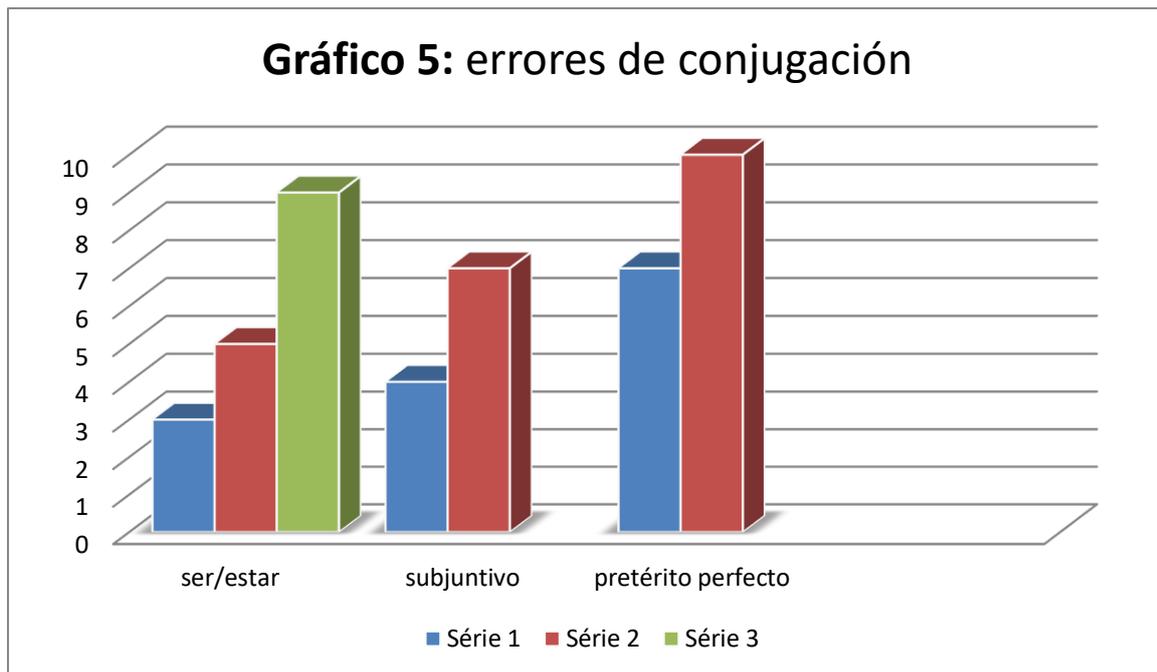
Errores de conjugación	Número de errores
1-ser/estar:	
- estar en lugar de ser	3
- ser en lugar de estar	5
-omisión de la tilde del verbo estar.....	9
Total	17
2- subjuntivo:	
-uso innecesario del subjuntivo.....	4
- el indicativo en lugar del subjuntivo.....	7
Total	11
4-pretérito perfecto	
-generalización de la regla.....	7
-uso falso.....	10
Total	17
Total de los errores de conjugación	45

Tabla 6: errores de conjugación

-Para uso de **ser** y **estar** hemos encontrado 17 errores lo que representa el 37,77% del número total de los errores de conjugación. 3 para **estar** en lugar de **ser** y 5 para **ser** en lugar de **estar**, y 9 para la omisión de la tilde del verbo estar.

-Para el uso de subjuntivo hemos encontrado 17 errores lo que representa 24,44% del número total de los errores de conjugación. 4 para el uso inadecuado del subjuntivo y 7 para el indicativo en lugar del subjuntivo.

-Para el uso del pretérito perfecto hemos encontrado 17 errores lo que representa el 37,77% del número total de los errores de conjugación. 7 para la generalización de la regla y 10 para el uso falso.



3.2.3.2. El análisis cualitativo de los errores:

Según el análisis cualitativo, los errores relacionados con los verbos **ser** y **estar** que 37,77% del número total de los errores de conjugación, se dividen en tres casos:

- 1) Estar en lugar de ser:
 - Argelia **está** conocida por...
 - este acto no **está** beneficioso para la sociedad
- 2) Ser en lugar de estar:
 - todo el mundo **son** de acuerdo
 - siendo** en la universidad

Hay tres causas posibles que justifican estos errores relacionados con el uso del verbo ser y estar. La primera es motivada por el propio sistema, o sea debido a la complejidad que se encuentra en la lengua española de lo que concierne el uso de estos dos verbos. La segunda causa es motivada por la lengua materna del estudiante, ya que en árabe hay un solo verbo igual al verbo **être** en francés, que es **kāna**, así que el estudiante tiene esta imagen de que existe únicamente un verbo auxiliar como en casi todas las lenguas. La tercera vuelve a la falta de concentración por parte del estudiante a la hora de escribir. Al final podemos decir que son errores producidos por razones intralinguales como interlinguales.

El tercer caso es el más recurrente que se refiere a la omisión de la tilde de verbo estar, lo que se nota mucho más cuando se conjuga en el presente de indicativo con el tercer pronombre personal singular, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- esta** presente
- esta** equivocado
- esta** mostrando

Este error es debido probablemente a la aplicación incompleta de la regla y la negligencia por parte del estudiante en lo que concierne la conjugación del verbo estar, o puede ser simplemente por un descuido al escribir. Al final es necesario tener en cuenta que la omisión de la tilde en este caso puede cambiar el sentido de la frase, ya que **esta** sin tilde vuelve un demostrativo.

En cuanto el segundo error de la categoría gramatical, corresponde al uso del subjuntivo. Hemos encontrado dos casos:

1) Uso innecesario del subjuntivo:

- es una sociedad que **tenga** una diversidad...
- trabajamos para **que tengamos**...

2) El indicativo en lugar del subjuntivo:

- es posible que **es** un factor principal...
- quizás **puede** cambiar...

Estos errores son causados sin duda a la falta de dominio por parte del estudiante en lo que concierne el uso correcto del subjuntivo, como puede ser por la distracción o falta de concentración a la hora de redactar.

En cuanto el tercer error de la categoría gramatical se refiere a la conjugación en el pretérito perfecto. Los errores que hemos encontrado se clasifican en dos casos:

1) Generalización de la regla:

- he **descubrido**
- ha **rompido**
- hemos **abrido**

Estos errores son debido a un fenómeno lingüístico llamado por analogía, que consiste en aplicar una regla de manera general sin excepciones, como en el ejemplo de **he descubierto** en lugar de **he descubierto**. Eso muestra que el estudiante no diferencia entre el verbo regular y el verbo irregular, por la forma regular que utiliza en todos los casos.

2) Uso falso:

- hemos mencionando
- hemos empezamos
- hemos concluimos

Según nuestro análisis, hay una sola causa posible que pueda justificar estos errores, que es la falta dominio y conocimiento gramatical por parte del estudiante, ya que es muy raro que sea por la complejidad del propio sistema, por lo simple que es la regla del pretérito perfecto en caso de los verbos regulares, teniendo en cuenta que no se trata de estudiantes de nivel inicial. Sin embargo, es un error menos preocupante, por la escasez de encontrarlo en esta etapa de aprendizaje.

Conclusión:

De todos estos errores de conjugación, hay dos errores que nos han llamado la atención, por su importancia desde el punto de vista comunicativo que son: la omisión de la tilde del verbo estar, y el uso del subjuntivo. Ya que quitar el verbo estar conjugado con el tercer pronombre personal singular vuelve un demostrativo, lo que puede dar a la frase otro sentido. También para uso incorrecto del subjuntivo puede afectar al mensaje que se quiere transmitir, porque en castellano se utiliza el subjuntivo para expresar una acción incierta, mientras que el indicativo se utiliza para expresar una acción real. Por otra parte, el uso de los verbos ser y estar y uso del subjuntivo resaltan una complejidad por el propio sistema, lo que provoca al estudiante caerse en un estado de una confusión, así que podemos decir son errores intralingüales causados por las dificultades inherentes al español. Según nuestra observación, podemos decir que estos errores son errores permanentes en diferentes estadios de aprendizaje, como pueden ser errores fosilizados si no se remedian urgentemente.

El tercer error que corresponde a la generalización de la regla, aunque sea escaso en esta fase de aprendizaje, también puede ser un error fosilizado para algunos estudiantes que lo cometen más de una vez en un solo texto o párrafo. Así que estos tipos de errores ya no deben ser perdonados en aula, a parte del papel del profesor en corregirlo inmediatamente.

En lo que concierne el resto de los errores son menos frecuentes en esta etapa de aprendizaje, lo que nos lleva a decir que son errores temporales causados por descuido o negligencia por parte del estudiante como el caso del uso falso del pretérito perfecto.

4. Resultado del análisis

Con esta investigación, hemos prestado una lista de diferentes tipos de errores considerados como dificultades que enfrentan a los aprendices a lo largo de su carrera estudiantil. También hemos confirmado que el análisis de errores es útil en el ámbito pedagógico por las informaciones que nos presenta sobre el tipo de error y su constancia al nivel de la competencia lingüística de los estudiantes en castellano, así gracias al análisis de errores hemos podido conocer cuáles son los errores permanentes y los temporales con sus motivos probables mediante su frecuencia.

Tras nuestro análisis, hemos notado que hay tres errores de mayor relevancia que son: los errores referidos a la tilde y la mayúscula, y los de la confusión entre **e/i**, ya que son errores motivados por causas interlingüales, lo que hace más difícil a los profesores currarlo en sus dicentes. Eso justifica el porqué de la permanencia de estos errores en esta etapa de aprendizaje. Después vienen los errores de mediana frecuencia que son: los errores del uso de artículo en el caso de la concordancia de género, y los errores correspondientes al uso de los verbos ser y estar y los del pretérito perfecto que son causados por motivos intralingüales, o sea por la complejidad del propio sistema. El resto de errores son de baja frecuencia como el caso de la omisión del artículo, la preposición o la conjunción. Estos errores son generalmente causados por la falta de atención o un descuido por parte del estudiante.

A continuación, presentamos un gráfico que representa la recurrencia de todas las categorías de los errores que hemos encontrado en el corpus de datos de manera consecuente, desde los más a los menos frecuentes:

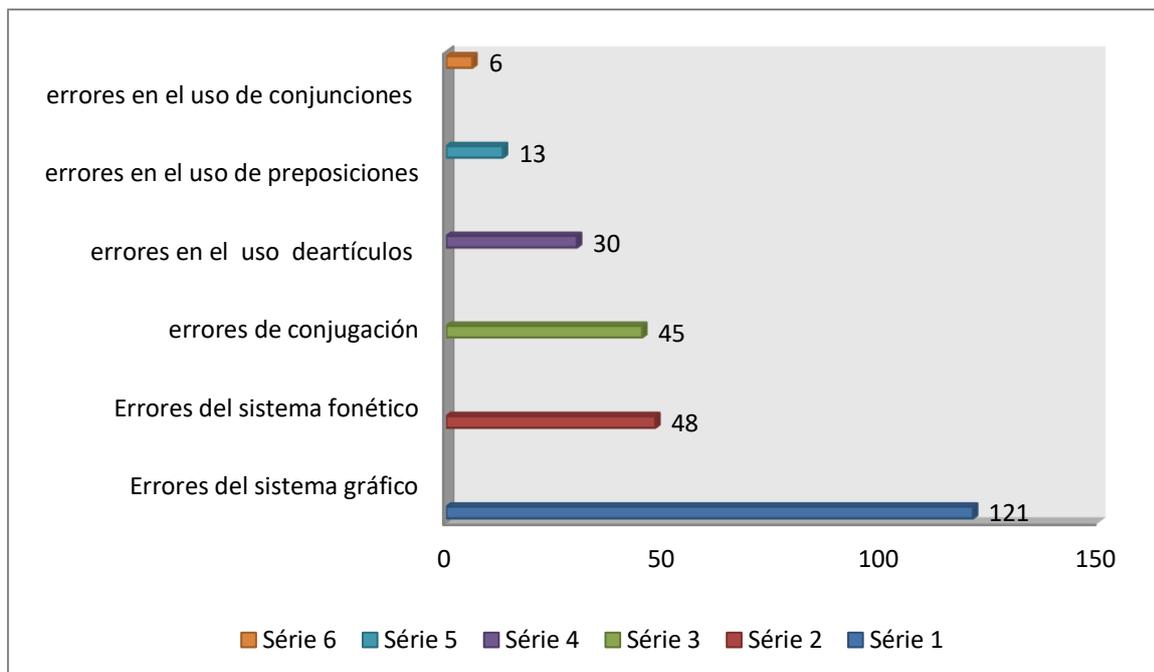


Gráfico 6: la frecuencia consecucional de los errores

5. Propuestas didácticas

El análisis de errores que hemos realizado nos permitió saber las zonas de dificultades más complejas que acompañan al estudiante argelino hasta estadios más avanzados de su proceso de aprendizaje del español. Por lo tanto, debemos señalar que este proceso se constituya con diferentes elementos: la estrategia didáctica adecuada, el material utilizado en el aula, el entorno donde se progresa el aprendizaje.

Pastor cesteros, (2004), indica que aparecieron últimamente estudios en el dominio de enseñanza de LE sobre: el profesor en actividad, investigación en acción, trabajos en el aula, etc. La autora (2004:328-329) hablando de la finalidad de estos estudios:

Todos ellos tienen en común el referirse a la observación, estudio, experimentación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en el aula, llevando por los propios profesores. Consiste que éstos analicen la conducta de los aprendices, se autoobserven también ellos mismos como docentes, identifiquen y considérenlos aspectos del comportamiento de la clase que merezcan atención y deben estudiarse y se seleccionen los procedimientos para investigarlos

Así los profesores de lenguas extranjeras deben dar importancia las diferentes dificultades que provocan al estudiante a cometer errores, y comprenderlas para poder solucionarlas en los primeros estadios del aprendizaje con la metodología adecuada.

Según el resultado de nuestro análisis que hemos tenido, vamos a presentar algunas propuestas didácticas con la intención de remediar algunos errores de los estudiantes que hemos encontrado en el corpus:

5.2. Para los errores ortográficos

En esta categoría hemos encontrado errores producidos del sistema gráfico y fonético, entre los cuales hay tres tipos de errores muy frecuentes: la tilde, la mayúscula y confusión entre **e/i**, los que forman una zona de preocupación para los estudiantes, así que se debe solucionarlos desde los estadios iniciales del aprendizaje para que no se permanezcan en estadios más avanzados como en el caso nuestro.

Primero, en lo que concierne la tilde, proponemos unas actividades prácticas con el objetivo de mentalizar a los estudiantes de la existencia del acento ortográfico, su valor, su importancia y su función semántica en la lengua española, tomando como ejemplo la palabra siguiente “termino”, “término” y “terminó”, y explicarles sólo el hecho de no colocar la tilde en su lugar adecuado puede cambiar todo el sentido de palabra lo que engendra una mala interpretación del mensaje. También los ejercicios auditivos son muy beneficiosos para poder saber donde se coloca el acento utilizando el audio, y para la pronunciación correcta del estudiante. Trointño, S & Seijas, P. (2009:12) dicen: “para que el alumno pueda acentuar correctamente, tendrá que saber antes como se pronuncian las palabras. Para estos ejercicios proponemos los que consisten en una lista de palabras sin tilde, acompañada con audios de las mismas palabras con una pronunciación nativa, así los aprendices escuchan atentamente intentando colocan la tilde en su lugar adecuado.

En cuanto los errores de la mayúscula, el profesor tiene que insistir en las reglas del uso de la mayúscula como en: los nombres de persona y lugares, las palabras iniciales de las frases, las palabras que van detrás de un punto, etc, Sobre todo hacerles conscientes que es totalmente diferente del árabe que no obedece a esta regla. Según Hernández, G. (1999) para poder reducir los errores relacionados con el uso de la mayúscula es aconsejable aplicar los ejercicios que proponen una serie de frases donde el estudiante debe colocar la mayúscula de una forma correcta.

En lo que concierne el error producido del sistema fonético que tiene que ver con confusión entre **e/i**, aquí los estudiantes no utilizan una estrategia concreta en especial sino que se dejan llevar por el impacto lingüístico provocado del árabe, como lo hemos mencionado antes, se considera como una zona de complejidad para el estudiante argelino. A

pesar de que no afecta su competencia comunicativa cuando comete estos errores al hablar, pero el problema es que le crea una imagen falsa de sonidos, la cual le lleva a caer en equivocaciones al escribir lo que afecta su competencia lingüística. Por lo tanto, es muy necesario trabajar contentamente en el aula sobre este tipo de errores. Para nosotros, no hay estrategia mejor que la utilización del material auditivo con una buena pronunciación, según Sabas Elías M.(2013:2): “la pronunciación influye a todas las destrezas en el aprendizaje de una lengua: la comprensión auditiva, a la expresión e interacción orales y, por supuesto, a la comprensión y la expresión escrita”.

Otro error relacionado con la confusión de los grafemas **v/b** y **g/j**, aunque sea menos frecuente en esta etapa de aprendizaje, es aconsejable remediarlo desde las etapas iniciativas con una serie de reglas que van acompañando el estudiante en sus clases de expresión escrita. Como por ejemplo:

1) Para el uso de B y V

Reglas de ortografía Lengua 2º Educación Primaria

***Normas de la “b” y la “v”:**

“B”:	“V”:
<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de consonantes: mb, bl y br: <i>cambiar, blusa y brazo</i>. • Todas las formas verbales de beber, caber, deber, haber y saber. • Todas las palabras que empiezan por bu-, bus-, bur-: <i>bueno, buscar, burlar</i>; excepto <i>vudú</i>. • Los verbos cuyo infinitivo termina en -bir o en -biur, excepto <i>hervir, servir y vivir</i>: <i>escribir, prohibir, recibir, contribuir, distribuir</i>. • Las terminaciones -aba, -abas, ábamos, ábais, aban de los verbos de la primera conjugación: <i>dibujaba, patinabas, soplabamos, sentabais, limpiaban</i>. • Las formas verbales <i>iba, ibas, íbamos, ibais, iban</i> del verbo <i>ir</i>. • Las palabras terminadas en -bilidad, -bundo y -bunda, excepto <i>movilidad</i>: <i>amabilidad, vagabundo/a</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las palabras que contienen el grupo nv (<i>enviar, convertir</i>). • Todos los adjetivos terminados en -ava (<i>esclava</i>), -avo (<i>octavo</i>), -iva (<i>agresiva</i>), -ivo (<i>nativo</i>), -eva (<i>nueva</i>), -evo (<i>nuevo</i>). • Todas las palabras terminadas en -ivoro, -ivora (<i>carnivoro/a</i>), excepto <i>vibora</i>. • Todos los verbos acabados en -olver (<i>volver, revolver</i>). • Todas las formas verbales del verbo <i>ir</i> (<i>vay, vayamos, van</i>), excepto el pretérito imperfecto (<i>iba, ibas...</i>). • El pretérito perfecto simple de indicativo de los verbos: <i>andar, tener y estar</i> (<i>anduve, tuvimos, estuvieron</i>). • Todas las formas verbales de los verbos: <i>vivir, hervir y servir</i>.

Fig nº2: reglas de uso de B Y V

2) Para el uso de G/J

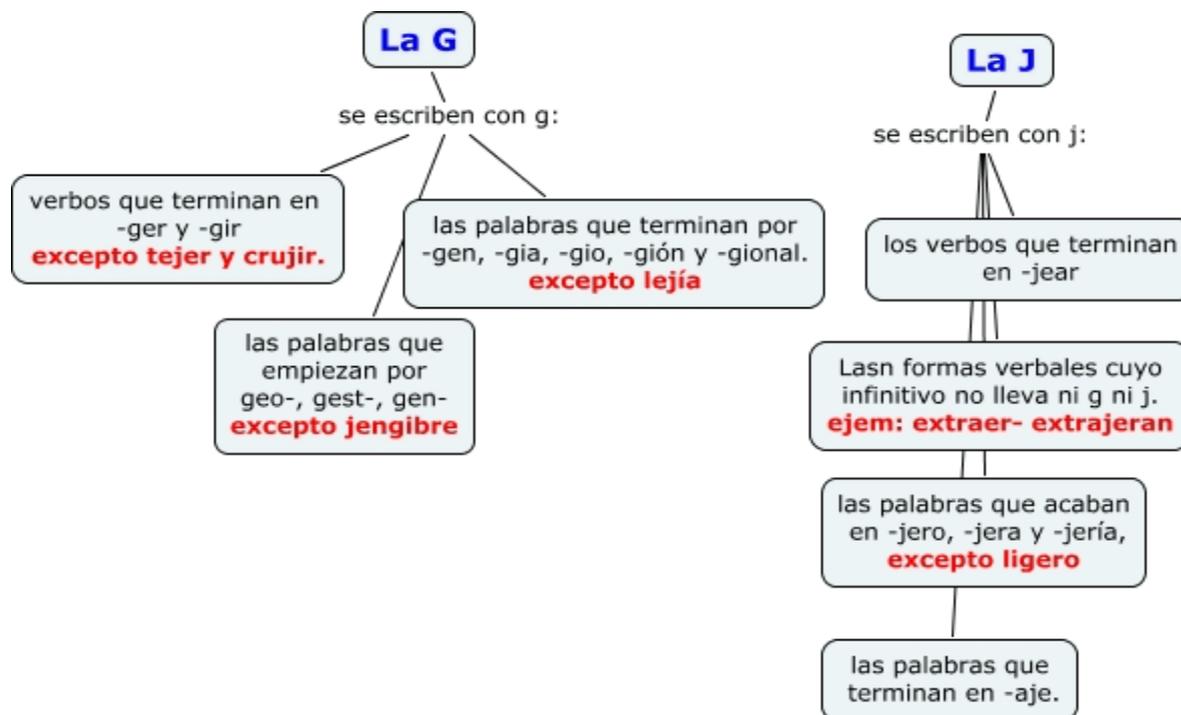


Fig nº3: reglas de uso de G y J

5.3. Para los errores gramaticales:

Para los errores gramaticales se manifestaron varios tipos, entre los cuales hay tres tipos que nos han parecido preocupantes en este estadio de aprendizaje que son: el uso del artículo en cuanto la concordancia de género, el uso de subjuntivo y la generalización de la regla del pretérito perfecto.

Como hemos señalada anteriormente, los errores de la concordancia de género son interlinguales cuando se trata de de la influencia del árabe o del francés, en este caso proponemos unas actividades contrastivas con el objetivo de que el estudiante vea que en muchas ocasiones, no se puede traducir del árabe al español o del francés al español, porque el género cambia de un idioma a otro. También pueden ser errores intralinguales cuando se trata de las dificultades que provienen del propio sistema, como el caso de las palabras de género masculino que terminan con **a**, o las palabras femeninas que terminan con **o**, lo que forma un punto de confusión para muchos estudiantes. Para este error el aprendiz tener en cuenta de las excepciones donde las palabras no obedecen a la regla general de género en español, como esta mostrado en la figura siguiente:

MASCULINO----	FEMENINO----
Final	Final
-o	-a
EL/UN/LOS/UNOS	LA/UNA/LAS/UNAS
EXCEPCIONES:	EXCEPCIONES:
El clima	La foto(grafía)
El día	La mano
El esquema	La moto (cicleta)
El idioma	La radio
El mapa	
El pijama	
El planeta	
El poema	
El problema	
El programa	
El sistema	
El sofá	
El tema	

Fig n°4: excepción en la formación de género

En lo que concierne el uso del subjuntivo, algunos estudiantes también siguen sin saber cuándo deben utilizarlo y cuándo no, lo que nos lleva a decir que es uno de los errores que se debe remediar en etapas iniciales, para que el estudiante se crezca con las reglas fijadas en su mente. Para este error proponemos unos textillos donde con vacíos en el lugar de la conjugación de los verbos, acompañados con las reglas del uso del subjuntivo con ejemplos como lo siguiente:

USOS DEL SUBJUNTIVO



1. **Expresar deseos:** Quiero que **seas** muy feliz este año.
2. **Expresar sentimientos:** Me entristece que **tenga** malas notas.
3. **Expresar opiniones:** Me parece bien que **quiera** independizarse.
4. **Dar consejos:** Te aconsejo que **dejes** de fumar.
5. **Expresar órdenes:** Quiero que **trabajes** más.
6. **Expresar probabilidad:** Es probable que **venga** mañana.
7. **Indicar un objetivo:** He llamado al técnico para que **arregle** el ordenador.
8. **Expresar indiferencia:** No me importa que **salga** todas las noches.

www.professeurespagnol.com

Fig n°5: reglas de uso del subjuntivo

En cuanto los errores correspondientes a la generalización de la regla del pretérito perfecto y el uso falso, que es debido a una causas intralinguales como hemos señalado antes, los estudiantes deben saber diferenciar entre los verbos regulares y los irregulares desde los estadios iniciativos para no tener problemas en la conjugación en estadios más avanzados. En este caso proponemos también unos textillos con vacios en el lugar los verbos que los estudiantes deben conjugar, acompañado con las reglas de uso del pretérito perfecto, como lo siguiente:

Lenguaje Y OTRAS LUZES

PRETÉRITO PERFECTO

VERBO HABER		PARTICPIO
HE		
HAS		
HA		
HEMOS	+	cant -AR ⇔ cant -ADO
HABÉIS		com -ER ⇔ com -IDO
HAN		viv -IR ⇔ viv -IDO

¡OJO! El auxiliar es siempre el verbo HABER, el participio es INVARIABLE y no se puede poner nada entre el auxiliar y el participio.

~~Soy ido a Madrid.
Hemos estado en el cine.
No he todavía comido.~~

He ido a Madrid.
Hemos estado en el cine.
No he comido todavía.

PARTICPIOS IRREGULARES

abrir → abierto	volver → vuelto	componer → compuesto
cubrir → cubierto	devolver → devuelto	exponer → expuesto
descubrir → descubierto	envolver → envuelto	oponer → opuesto
morir → muerto	resolver → resuelto	poner → puesto
ver → visto	deshacer → deshecho	escribir → escrito
prever → previsto	hacer → hecho	romper → roto
	satisfacer → satisfecho	

lenguajeyotrasluces.com

MARCADORES TEMPORALES

hoy	estas vacaciones
ya	últimamente
todavía no	recientemente
hace un rato/momento	nunca
esta semana/mañana/tarde...	siempre
este mes/fin de semana/invierno/año...	alguna vez
	...

CC BY NC SA

Fig nº6: reglas de uso del pretérito perfecto

Existen también otros errores también gramaticales, que se refieren al uso de las preposiciones. Aunque no hemos encontrado muchos casos, se considera el uso correcto de las preposiciones uno de las dificultades que enfrentan a los estudiantes en su aprendizaje, por la abundancia de las preposiciones que hay en español, así que se debe acostumbrar a los estudiantes de los verbos frecuentes que van determinados con preposiciones, mediante unos ejercicios en los cuales pueden aplicarlos. Prestamos unos ejemplos de estos verbos citados por Corpas J, & Garmendia, A (2014:89):

Dar las gracias (**a** alguien **por** algo), proponer (algo **a** alguien), despedirse (**de** alguien), protestar (**por** algo), felicitar (**a** alguien **por** algo), recomendar (**a** alguien), invitar (**a** alguien **a** algo), recordar (**a** alguien), pedir (algo **a** alguien), sugerir (algo **a** alguien), preguntar (**por** alguien/ algo **a** alguien), saludar (**a** alguien).

Conclusión

El idioma es la habilidad lingüística extraordinaria con la cual los individuos cuentan para comunicarse. Es decir, se considera como un código comunicativo del ser humano, este código se representa en un sistema lingüístico que se divide en numerosas variedades, o sea en distintas lenguas. Así que hoy en día, el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy importante. Este proceso en el que se apoya y se basa en la adquisición de un idioma es una serie de etapas por las que el aprendiz debe ir pasando a fin de usar, y conocer las normas que representan un idioma como medio de comunicación.

Existen varias dificultades que los estudiantes tendrán que enfrentarse durante su proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Cada vez que van adquiriendo un conjunto de reglas gramaticales van desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje que les permiten mejorar su competencia lingüística, estas estrategias conducen al estudiante generalmente a caerse en lo que se llama por la interlengua.

Como hemos señalado antes, no se puede pensar en el aprendizaje de un nuevo idioma sin tener en cuenta que el aprendiz lleva consigo otras lenguas, sea su lengua materna o una segunda lengua. Nadie empieza de cero, todos llevamos con nosotros un conocimiento lingüístico previo que ejerce de apoyo, de guía, y de mecanismo consciente o inconsciente de aprendizaje. Eso significa que el papel que tiene lengua materna es muy importante dentro del aprendizaje de un idioma y es inevitable que el estudiante lo utilice en un momento determinado hasta en los estadios avanzados, sea para una traducción, o explicación. El aprendiz argelino viene con conocimiento de distintos códigos comunicativo, porque crece en una sociedad en la cual se cruzan distintas lenguas, este contacto de lenguas genera el fenómeno de las interferencias en el aprendizaje del castellano.

En realidad, el castellano no es la primera lengua extranjera con la que se enfrenta el estudiante argelino, Sino que cuando tiene que afrontar este reto ya cuenta con la referencia del francés, hemos observado que hay varias producciones erróneas en la expresión escrita que están relacionadas con este idioma, se manifiesta como una fuente constante en la cual se apoya para poder expresar, que en la mayoría de los casos termina en interferencias. Eso proviene a la semejanza lingüística existente entre los idiomas, ya que los dos se derivan del latín.

Así, hemos podido notar que realmente la interferencia es un elemento que hace parte de las operaciones mentales que constituyen en mecanismos cognitivos que pertenecen a otros sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Hemos observado que aparte de la influencia de la lengua árabe y del francés, existen otras razones que se relacionan con las propias características del castellano o sea se engendran de las dificultades este idioma, son producto de estrategias o mecanismos de tipo universal y por lo tanto son independientes del árabe y del francés.

En el presente trabajo, hemos alcanzado hacer un análisis acerca del nivel ortográfico y gramatical en la expresión escrita de estudiantes universitarios. Los resultados que hemos conseguido con este estudio responden a la hipótesis que habíamos propuesto en la introducción. El análisis de los datos nos ha demostrado un grado de persistencia de las interferencias en este estadio de la interlengua de los estudiantes, que se representan en diferentes tipos de errores, entre los cuales hay errores permanentes y temporales. Pero hemos notado que los motivos de errores eran múltiples, no todos provienen del idioma materno o sea la lengua árabe, ni del francés, así no había una única razón de los errores hallados en el corpus.

La investigación que hemos llevado a cabo nos ha demostrado lo útil que es el análisis de errores en la labor pedagógica, por las informaciones que ofrece sobre el tipo de errores y su relevancia al nivel de la función de la interlengua que constituye en las interferencias de la lengua materna y del francés, que indica el nivel de la competencia lingüística de los estudiantes. También hemos intentado buscar la fuente a cada error, y con todo eso, no ha sido una tarea fácil, ya que nos hemos encontrado con errores cuyas causas podrían ser justificadas según distintos contextos. Así interpretar las causas de los errores y calcular su frecuencia, puede resultar un cambio positivo para las estrategias didáctica y elaborar adaptaciones estructuradas para los aprendices.

Al final, se puede decir que los errores son un paso que no se puede eludir en cualquier proceso de aprendizaje. La interlengua de los estudiantes está en una evolución constante y los errores cometidos son una verdadera muestra de las estrategias utilizadas en la adquisición del castellano. Está claro que su influencia en la comunicación obedece a diferentes factores y que no todos los errores afectan o interrumpen el hecho de la comunicación ya que hemos encontrado errores menos importantes y graves que otros.

Bibliografía

Obras citadas

Libros

Alarcos Llorach, E. (2000). Gramática de la lengua española. (RAE). Madrid: Espasa.

Amario del Instituto Cervantes. El español en el mundo. (2012). Madrid (Boletín Oficial del Estado).

Benallou, L. (2002). L'oranie espagnol, approche sociale et linguistique. Editions: Dar El Gharb.

Berruto, G. (1979). La sociolingüística. México: Editorial Nueva Imagen.

Blanco Canales, A., Fernández López, M & Torrens Alvarez, M. (2001). Sueña (cuaderno de ejercicios). Madrid: ANAYA ELE.

Bloomfield, L. (1946). Language, Holt. N. York.

Borbobio, V. (2005). Nuevo ele inicial 1. Libro del alumno. Madrid: SM.

Cassany i Comas, D. (2008). En Vademécum para la Jomación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/ lengua extranjera LE). Madrid: SGEL, S.A.

Corder, P. (1973). Introducing applied linguistic. Penguin Books.

Corpas, J. & Garmendia, A. (2014). Aula internacional 3. Barcelona: S.L..

Chomsky, N. (1965). El lenguaje y los problemas del comocimiento. Madrid: Machado.

Dolores Chamorro, M & Pascual, L. (2016) "Bitácora 1. Barcelona: SL.

Fernández Álvarez, J., Fente Gómez, R & Siles Artés, J. (1999). Curso intensivo de español Ejercicios prácticos. Madrid: SGEL.

Fernández López, M. (1999). Las preposiciones en español. (Valores y usos. Construcciones 20SIcionales). Salamanca: Ediciones Colegio de España.

fernández López, S. (2005). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extrarjera. España: Edelsa, S.A.

Ferrando Frutos, (2001). Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Franco, M., Soler, C. & De cos, J. (1999). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Cádiz: Actas del congreso de ASELE.

González Hermoso, A & Romero Dueñas, C. (2007). Actúa Actividades y ejercicios de refuerzo. Madrid: Edelsa.

- Grandguillaume, G. (1983). Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Griffin, K. (2005). Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arcos/libros, S.L.
- Hammers, J.F & Blan, M. (1983). Bilingüité et bilinguisme. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hudson, R.A. (1980). La sociolingüística. Barcelona: Anagrama.
- Iglesias Casal, I & Rieto, M. (1998). ¡Hagan juegos! Madrid: Edinumen. aDrass, H. (2012). Al
- Komero, D. & Hermoso González, A. (2006). Curso modular de español lengua extranjera. Barcelona: Edelsa.
- Mackey, W. & Siguan. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Mackey, W. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris : Klincksieck.
- Mateo Martínez, J. (1999). La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras. Alicante Universidad de Alicante.
- Medina López, J. (1997). Lenguas en contacto. Madrid: Arco/libros.
- Moirand,S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- Montavez Martínez, P. (1994). Introducción a la literatura árabe moderna. Granada: Universidad de Granada.
- Moreno Fernández, F. (2009). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Omat, S. (1994). La adquisición de la lengua española. España: Ilustrée.
- Ourdes, M & Sans, N. (2007) "Rápido, rápido". Barcelona: SL.
- Pastor Cesteros, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Universidad de Alicante.
- Quefilélec, A. (2002). Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues. Bruxelles Boect Supérieur.
- Real Academia Española: Nueva Gramática de la Lengua Española. (2001). Madrid: Espasa.
- Ribas Moliné, R. (2004). Como corregir y no equivocarse en el intento? Madrid: Edelsa, S.A.
- Santos Gargallo, I. (2009). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva: Madrid: Síntesis, S.A.

Tagliante, C. (1994). La clase de langue. Paris: CEL international.

Taleb ibrahimi, K. (1997). Les algériens et leur(s) langue(s). Alger. El hikma.

Weinreich, U. (1952). Language in contact. N. York: The linguistic Circle.

Artículos

Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. Carabela, (44) 5-29.

Boza Careno, A. & Toscano Cruz, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Revista de currículum y formación del profesorado, 16 (1) 1-18.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners errors. IRAL 54) 161-170.

Daralo, M. (2009). Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el utd. Revista monográfico marco ELE, (9) 7-18.

Domínguez, MJ. (2001). Entorno al concepto de interferencia. Universidad Santiago de Compostela

EI Fathi, A, & Rivilla Gutierrez, R. (2007) África: el español en Marruecos, Argelia, Túnez. Recuperado el 10 de octubre de 2016 desde: <https://eve.cervantes.es/lengua/anuario/anuario06.../países01.pdf>

EI Madkouri, M.M. (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua extranjera. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 desde: <https://www.um.es/tonosdigitaliznum5/estudios/F-mapalin.htm>

Fasla, D. (2006). La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. Revista Española de lingüística (RSEL) (36) 158-188.

Ferhani, F.F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme Le français aujourd'hui, (3) 11-18.

Fernández Vallejo, J. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones por un francófono. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde: <https://ebuah.uah.es/Jadquisicion> fernandez REALE 1994.pdf

García Herrero, M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. Revista de investigación Educativa, 31 () 53-76.

González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Revista Pedagógica Universitaria, 5 (2) 1-25.

International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (10) 209-241.

Khelef, F. (2011). Evolution ethnique et dialectes du Maghreb. Synergies Monde arabe, (8) 19-32.

Kouloughli, D. (1996). Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe. Egypte Monde arabe, (27) 287-299.

Lounes, B. (2012). Argelia. Recuperado el 20 de marzo de 2015, desde: [www.observatori.org/paises/pais_50/.../argelia mi 2012.pdf](http://www.observatori.org/paises/pais_50/.../argelia_mi_2012.pdf)

Luc, C. (1992). Des représentations avec productions en langue étrangère dans le cadre scolaire. Repères, (6) 23-40.

Martinez Agudo, J. (2002). Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera Didáctica (lengua y literatura), (14) 175-193.

Moreno Fernández, F. (1992). El español en Orán: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas. Revista de Filología Española, LXXII 5-35.

Nemser, W. (1971). Approximative System of Foreign Language Learners. Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 9 (2) 115-124.

Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers

Ounis, F. (2012). Rivalité entre le français et l'anglais: mythe ou réalité ? Synergies Algérie, (17) 87-92.

Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle d'analyse variationniste. Langage et Société, (43) 23-48.

Prado Aragonés, J. (2005). Estrategias y actitudes para el uso de diccionario en el aula. Revista Arle y Letras. Recuperado el 30 de junio de 2017 desde: <https://revIStas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/..4469>

Sabas Elias, M. (2013). La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. (3) 14.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia de pedagogía en la formación de maestros. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(\) 71-104.

San legran, P. (2008). La interlengua y el error en el proceso de aprendizaje de las lenguas. revista Digital: Innovación y experiencias educativas, Número del mes de 2008 1-9

Selinker, L. (1969). Language Transfer. General Linguistic, (9) 67-92. 1972).

Tesis

Ghlamaallah, Bouchiba, Z. (2005). El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua. Tesis de doctorado. Universidad de Orán.

Gaadi, D. (2000). Le français au Maroc. Lexique et grammaire. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Fés.

Moussaoui, M. (2006). El hispanismo en el oeste de Argelia. Tesis de doctorado. Universidad de Orán.

Morsly, D. (1988). Le français dans la réalité algérienne. Thèse de doctorat. Paris. Sorbone.

Moussaoui, M. (2006). El hispanismo en el oeste de Argelia. Tesis de doctorado. Universidad de Orán.

Rachid, N. (2014). La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de ELE para la enseñanza del español en Argelia. Tesis de doctorado. Universidad de Tarragona.

Ponencias

Bendimerad, N. (2011). La enseñanza del español en Tlemcen. Actas del III taller la enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y sociolingüística" Instituto Cervantes de Orán, 7-9.

Ounane, A. (2005). El español en los países árabes. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional FLAPE: El español lengua del futuro, Toledo. Recuperado el 8 de noviembre de 2016 desde: [www.cervantes.es/imagenes/...espanol/espanol países arabes.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/...espanol/espanol%20pa%C3%ADses%20arabes.pdf)

Diccionarios

Dubois, J. (2002). Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse.

Moliner, M. (2007). Diccionario de uso español. Madrid: Gredos.

Muñoz Lahoz, C. & Pérez Vidal, C. (1997). Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Barcelona: Ariel, S.A.

Real Academia Española. (1999). Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe, SA.

Seco, M. (2000). Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.

Trudgill, P. & Hernández Campoy, J. M. (2007). Diccionario de sociolingüística. Madrid: Gredos, S.A.

ANEXOS

Para hacer una tesis muy organizada tenemos que seguir el proceso de investigación.

En mi trabajo de investigación he empezado con la elección del tema tomando en consideración las observaciones antiguas, con ellas he elegido el tema por ej: me llamó la influencia del habla tunecina sobre el habla de los franceses de la ciudad de Tebessa.

Después tenemos que reflexionar el campo de investigación que es el marco teórico " en mi trabajo es la sociolingüística en segundo formamos la problemática que es un pregunta que debemos responderla al fin de la tesis por ejemplo "¿cómo influye el habla tunecina sobre el habla de los franceses de Tebessa? "

Después de la problemática, hacemos hipótesis que son una o pequeñas resultados e respuestas pueden ser correctas falsas al fin de la introducción tenemos los objetivos el objetivo de este trabajo por ejemplo " nuestro objetivo es saber el resultado del contacto de las lenguas árabe argelina y árabe tunecina y cómo influye sobre las fronteras es al fin tenemos que hacer conclusiones con resumen sobre lo que vamos a hacer.

01
02
02

el trabajo de investigación se divide para explicar, describir, en forma o proponer una idea nueva donde encontramos las siguientes partes: capítulo 1 (introducción, marco teórico, la metodología utilizada), capítulo 2 parte práctica (análisis de los resultados o conclusión)

capítulo 1:

En el primer capítulo de nuestro trabajo de investigación analizamos sus objetivos y establecemos su importancia donde ponemos sus valores teóricos y describimos cualquier limitación teórica que tenga el trabajo.

La introducción en forma pues tres elementos muy importantes de la investigación: el propósito, la importancia y el conocimiento actual de tema. La introducción incluye 07 elementos fundamentales: planteamiento del problema, actualidad de estudio el problema, delimitación del problema, objetivo de nuestro trabajo (planteamiento de hipótesis) responde a la pregunta que queremos saber establecimiento en plan de trabajo.

redacción del trabajo: redacción del trabajo

explicar
explicar esto

Lo que queremos el inicio en el fin de nuestra carrera como traductores y para llegar a este punto, de hecho pasar por una investigación trabajo formal, en esta síntesis voy a hablar sobre mi investigación como ejemplo para resumir las partes de este trabajo.

Primero como todas las memorias, mi investigación ha empezado en un planteamiento de una problemática esencial a causa de unos datos esenciales sociales que yo he visto durante el 22 de febrero del 5 mandato en la primera vez era una pregunta inicial por el paso del tiempo he elaborado una problemática basada sobre español geográfico y urban optimización porque he comprendido que hay estudiantes que tienen un problema de articulación de los fonos especialmente los vocales por ejemplo en las palabras gage / x / x / gage, después yo he elaborado una problemática al largo el título de la articulación de los fonos E - A - É los estudiantes de la lengua española en comparación con los fonos E - A - i de la lengua francesa, luego yo he planteado las hipótesis probables que pueden responder a esta interrogante ejemplo la diferencia del campo geográfico porque los fonos cambian cuando compramos una persona que vive en el campo otro que vive en la ciudad.

Para hacer una síntesis (memoria de investigación), tenemos que seguir las partes de método lógico de investigación. En primer lugar tenemos que escoger un tema muy interesante mi tema es (el bilingüismo y el multilingüismo en las pancartas del 22 de febrero 2019). Apartir de todo hay una introducción es una definición sobre el título y contiene las hipótesis y los objetivos de nuestro tema y luego hay una problemática es una pregunta o más sobre el tema (cuales son las idiomáticas usadas en las pancartas?). Y después el corpus de nuestro trabajo que es un libro o artículo donde sacamos las informaciones, El final una pequeña conclusión de esta introducción para iniciar en el corpus del memoria.

~~En primer parte técnica me está en la forma del tema de este memoria~~

En primer la parte técnica inicia con una pequeña introducción lo que nos estudiamos en esta parte, yo estudio las fenomenas lingüísticas en la sociedad Argentina.

01
01
02
02

no

Índice

primero índice, seleccionar el tema ej. adquisición del lenguaje verbal por los niños con tartamudeo. Correo de estudio, alumnos de la escuela primaria, segundo hablar sobre la introducción general sobre el tema, estado de la cuestión: las investigaciones que hablan sobre este tema (Leon Newson, Chomsky, Pirolli, Sienluis, Ahmed Amin, muestra) problemática ej. ¿Cuáles son las causas de la tartamudez por los niños? El objetivo es decir por qué se selecciona el tema y por qué tratamiento las trastornos del habla por los niños en la etapa de edad desde 03 años hasta 11 años. Motivos y hipótesis (explicación) partes técnicas tiene dos o tres capítulos aplicación de tallas del tema ej. capítulo 1. por qué lingüística y la adquisición del lenguaje verbal. definición, las características, las etapas de la adquisición del lenguaje verbal.

MOSTAGANEM LE:

El proceso de investigación debe seguir conjunto de etapas para realizar un buen trabajo por ejemplo en nuestra investigación de memoria que se trata el tema "El francés argelino y su transferencia fonética" empezamos con una introducción que se habla sobre el tema en general entre ella hay etapas: primero en nuestro tema define la sociolingüística en general y después damos la motivación que es decir por qué elegí este tema ejemplo, elegí este tema porque como ciudadanos argelinos queremos ver cómo influye el francés sobre la sociedad argelina y después damos la problemática inicial que es una p. de preguntas como "¿Si el léxico francés existe en Argelia?" y cuáles son las causas que empujan los argelinos usar palabras de francés (verbalismo). Pues, damos las hipótesis que son conjunto de frases que dan la respuesta global del problema como en nuestro trabajo "la existencia del francés en Argelia por razones históricas" debimos delimitar nuestro objetivo principal por porque con ello vamos a trabajar.

Metasaje lingüístico y cultural de redes sociales Facebook
 El plan de sistema de manera general
 temas empíricos - Introducción
 Introducción:
 Las redes sociales más importante en la vida cotidiana. Las personas todo el mundo pueden comunicarse contigo y conocer todas las tradiciones y culturas y lo más conocido en las redes sociales "Facebook".
 Facebook es un medio de comunicación influye en el mundo, porque es fácil y puede el persona transmitir y compartir mensajes y tradiciones, en lenguas fácilmente.
Explicar
 Después hay problemática y maestría
tema el problemática por ejemplo es si que es el metasaje lingüístico y cultural de redes sociales "Facebook"? Hay también otras preguntas - ¿Es que las redes sociales influye en la persona? - ¿Cuáles son las positivas y negativas de Facebook?
¿Metasaje y mensaje?

El proceso de investigación se realiza por parte del estudiante en el fin de su carrera. estudiantil que se llama la tesis o la memoria de fin de máster, en el que el alumno elige un tema y lo para en un tema de metodología explicativa en las diferentes fases de la memoria.
 El proceso de investigación representa un tema que se debe cumplir una estructura metodológica, en la cual se desarrolla el trabajo desde la parte inicial que es la parte metodológica en la parte de la investigación y validez de estudios, el título de los autores y miembros de la tesis y la fecha de realización, quien es el autor de la tesis y la dedicatoria y el índice, y luego empieza por la introducción que es la parte inicial de la investigación en el que se realiza mediante diferentes temas: representación general al tema nuestro por ejemplo la identidad lingüística en la comunicación virtual donde hablamos de los diferentes conceptos relevantes a nuestro tema.
la problemática: es la confusión que tenemos en nuestro tema, no se ha planteado por ejemplo la problemática de la identidad lingüística en la comunicación virtual donde hablamos de los diferentes conceptos relevantes a nuestro tema.
¿Sus etapas!!!

Nuestro trabajo de investigación titulado "El análisis pragmático de los eslóganes verbales en el Hirrak"

Primero, haremos un impzamos con una introducción general, después planteamos una problemática "Estos eslóganes utilizados en la manifestación han llegado a una solución"

Nuestro objetivo principal de este trabajo es para resolver (solucionar) el problema de nuestro país que está sufriendo hace mucho años

Segundo, preguntamos tres preguntas como una hipótesis "Si estas manifestaciones están pacíficas o no"

Tercero, haremos búsqueda de diferentes periódicos como "de reire", "El País", también de unos libros "Argelia de hoy" y de qué?

La metodología que utilizaremos, en nuestro trabajo se divide en tres capítulos, en el primer capítulo haremos mencionando la parte teórica del análisis pragmático mientras que el segundo y el tercer capítulo vamos trabajando sobre el análisis de cada eslogan con detalles en la parte práctica

0,5
0,1
0,1
?/no son hipóte
Cuidado
?

El plano de mi investigación, es la introducción general, el objetivo de esta investigación, problemática, hipótesis, la metodología de investigación y capítulo primero.

El lenguaje humano es una práctica muy compleja, que se manifiesta claramente en el mundo, por esta variedad de idioma de un país, otro, y de una ciudad a otra, e incluso podemos encontrar variedades en la misma ciudad como esta es el caso de todas las ciudades de Argelia como el ejemplo de la ciudad de Mostaganem colonial y períodos bélicos, de la cual resulta su riqueza cultural, histórica, tradicional y lingüística.

Además hemos diferentes idiomas mostaganemite (Arabe, francés, ...) así como la tomada la extensión de grupos de familias conocidas como "h dar" en esta ciudad, este tema de investigación está en el campo de la sociolingüística.

Notamos que hay dos idiomas en la ciudad de Mostaganem, un idioma antiguo, de la ciudad dentro de las familias de las llamadas separ "h dar", como otro idioma arab, y un nuevo idioma urbano, que incluye

0,5
no hace conexión
esta es

Titre: «Interférences dans le processus d'apprentissage de l'espagnol pour les étudiants algériens.»

Resumé :

Dans le présent travail qui traite de l'analyse des erreurs qui constitue une source importante d'informations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dont l'objectif est d'analyser les erreurs que les étudiants d'espagnol comme langue étrangère font plus fréquemment au niveau écrit. La classification des erreurs obtenues à partir des productions écrites réelles des apprenants a été basée sur des critères linguistiques et descriptifs. Pour l'analyse nous avons appliqué une investigation quantitative des résultats qui fournissent des pourcentages des erreurs fréquentes que nous avons localisées. Tant les résultats de nos analyses et recherches que les conclusions auxquelles nous sommes parvenus sont pertinents pour la prévention des fautes d'orthographe grammaticales et l'optimisation de l'enseignement de l'espagnol pour les étudiants algériens.

Mots clés: contact linguistique, interférence, analyse des erreurs, remédiation.

Title: «Interference in the process of learning Spanish for Algerian students.»

Abstract:

In the present work that deals with the Analysis of Errors that constitutes an important source of information in the field of teaching-learning of foreign languages, whose objective is to analyze the errors that students of Spanish as a foreign language make more frequently at the written level .. The classification of the errors obtained from the real written productions of the learners has been based on the linguistic and descriptive criteria. For the analysis we have applied a quantitative investigation for the results that provide percentages of the frequent errors that we have located. Both the results obtained from our analysis and research and the conclusions we have reached are relevant for the prevention of grammatical spelling errors and the optimization of the teaching of spanish for algerians students.

Key words: linguistic contact, interference, error analysis, remediation.

**العنوان: «التداخل في عملية تعلم اللغة الإسبانية للطلبة الجزائريين»
الملخص:**

في العمل الحالي الذي يتعلق بتحليل الأخطاء الذي يشكل مصدرًا مهمًا للمعلومات في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ، والذي يهدف إلى تحليل الأخطاء التي يرتكبها طلاب اللغة الإسبانية كلغة أجنبية بشكل متكرر على المستوى المكتوب. تصنيف الأخطاء المستمدة من الإنتاج الكتابي الحقيقي للطلبة استند على المعايير اللغوية والوصفية. بالنسبة للتحليل ، طبقنا تحقيقًا كمياً للنتائج التي توفر النسب المئوية للأخطاء المتكررة التي حددناها. كل من النتائج التي تم الحصول عليها من تحليلنا وأبحاثنا و الاستنتاجات التي توصلنا إليها ذات صلة بمنع الأخطاء الإملائية النحوية وتحسين تعليم اللغة الإسبانية للطلاب الجزائريين.

الكلمات المفتاحية: الاتصال اللغوي ، التداخل ، تحليل الأخطاء و معالجتها.