

República Argelina Democrática y Popular
Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica
Universidad Abdelhamid Ibn Badis –Mostaganem-
Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Lengua Española



UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

Memoria De Fin de Master opción
Ciencias De Lenguaje

Análisis de errores lingüísticos de redacciones de estudiantes de segundo curso licenciatura en ELE de la Universidad Ibn Badis Mostaganem

Presentado por:

Mekki Nour El Houda

Miembros del tribunal:

Presidente/a: Bouzid Mekkia

director/a: Derdachi Belkacem

Vocal: Kaben Abdelkader

Curso académico: 2022-2023

PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC OF ALGERIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
ABDELHAMID IBN BADIS UNIVERSITY – MOSTAGANEM
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES
DEPARTMENT OF SPANISH LANGUAGE



**A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirement for
the Master Degree option Language Sciences.**

**Analysis of written expression's linguistic errors of
second-year students bachelor's degree in SFL at Ibn
Badis University of Mostaganem**

Submitted by

Mekki Nour El Houda

Board of Examiners:

Chairman: Bouzid Mekkia

Supervisor: Derdachi Belkacem

Examiner: Kaben Abdelkader

Academic year: 2022-2023

DEDICATORIA

dedico este trabajo a mi madre por ser mi pilar, por siempre mostrarme su cariño y brindarme un apoyo inquebrantable. A mi padre, por su amor, dedicación y los sacrificios que ha hecho a lo largo de estos años.

Gracias a ustedes, he logrado llegar hasta donde estoy hoy y me he convertido en la persona que soy. Es un honor y un privilegio ser su hija.

A mis hermanos y a mi hermanita *Soundous* por estar siempre a mi lado y valoro su compañía incondicional.

A mis compañeras ; Menad Dounia, Boudekhi IHanane, Emeziane Maroua por apoyarme cuando más las necesito, por extender su mano en momentos difíciles.

A mi segunda familia (Ammour) que me acogió a lo largo de mi carrera universitaria que me consideró como su hija. a *zahira* y *ammouria* por su amor y generosidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por bendecirnos la vida, por guiarnos a lo largo de nuestra existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad.

Me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento al director de esta memoria **Derdachi Belkacem** por su paciencia. Por haber compartido sus conocimientos y su experiencia científica, gracias a usted por su confianza, dedicación, apoyo incondicional y amistad y por hacer de este trabajo el mejor para mí con su toque especial.

De igual manera mis agradecimientos a los miembros de tribunal por haber aceptar leer y examinar el TFM.

**Una inversión en
conocimiento siempre
paga el mejor interés.**

Benjamin Franklin

Índice de contenidos

Lista de abreviaturas	I
Índice de cuadros, gráficos	II
Introducción	1

Capítulo I: Entorno a la lingüística contrastiva aplicada

I. Modelos de la lingüística contrastiva	4
1. Modelo de análisis contrastivo	5
2. Modelo de análisis de errores	6
3. Modelo de interlengua	8
II. Clasificación de errores según una taxonomía	9

Capítulo II: Estatus de lenguas extranjeras en Argelia

I. Situación lingüística y sociolingüística en Argelia.....	12
1. Árabe fushâ	12
2. Árabe vernáculo	13
3. Tamazight.....	13
4. Francés	14
5. Español	15
6. Inglés.....	16
II. Sistema educativo en Argelia desde 1962	17
1. Enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argelino	18
2. Enseñanza de lenguas extranjeras en los centros culturales	20
2.1 Instituto de Cervantes	20
2.2 British Council.....	21
2.3 Centro Cultural Francés	21

Capítulo III: metodología de estudio e interpretación de resultados

I. Metodología de estudio.....	22
1. Encuesta	22
2. Muestra	22
3. Corpus	22
II. Análisis del corpus.....	23

1. Errores morfosintácticos.....	23
1.1 Morfología nominal.....	25
1.2 Preposiciones.....	27
1.3 Formas verbales.....	28
1.4 Pronombres.....	30
1.5 Morfología verbal.....	31
1.6 Modos.....	33
2. Errores fonéticos y fonológicos.....	33
2.1 Confusión de los sonidos.....	34
2.2 Omisión de letras.....	37
2.3 Confusión de grafema por el mismo fonema.....	38
3. Errores ortográficos.....	38
3.1 Acentuación o Tilde.....	39
3.2 Unión/ Separación de palabras.....	41
3.3 Confusión de (k/qu), (c/t).....	41
III. Discusión.....	42
Conclusion.....	43
Bibliografía.....	46
Anexos	

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis Contrastivo
IL	Interlengua
AE	Análisis de errores
LC	Lingüística contrastiva
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
LA	Lingüística aplicada
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
ELE	español como lengua extranjera
TFM	Trabajo fin de master
CEIL	Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas
CCF	Centro cultural francés

INDICE DE CUADROS, GRÁFICOS

Cuadros

Cuadro 01: Errores lingüísticos en total

Gráficos

Gráfico 01: Los errores morfosintácticos

Gráfico 02: Los errores fonéticos, fonológicos

Gráfico 03: La confusión de sonidos

Gráfico 04: La acentuación o la tilde

Gráfico 05: Los errores ortográficos

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo argelino existe desde la independencia en 1962; sin embargo, el español nunca ha sido la primera lengua extranjera hablada ni enseñando en este país; ya que el aprendiz llega al aprendizaje del español con un predominio previo del árabe, francés y/o del inglés.

Además de esa diversidad cultural que detiene el argelino gracias a su sistema educativo; existe una diversidad lingüística y sociolingüística, causada en general por las tentativas de ocupación a este país (España 1505) y por una ocupación tal como la francesa que duro 132 años (1830- 1962).

Los lingüistas han demostrado en sus estudios que los argelinos tienen la capacidad de trasladar de un idioma a otro sin ninguna dificultad; eso debido a su sistema educativo y a su situación lingüística y sociolingüística.

Dentro de toda esa panoplia; nos vamos a interesarnos por el aprendizaje del español como lengua extranjera por estudiantes de segundo curso licenciatura filología española, y quisiéramos saber hasta qué punto influye la presencia de otros idiomas sobre estos aprendices. Ese estudio abarca en el campo de la lingüística aplicada de manera general y la lingüística contrastiva en particular.

Nuestro interés por este tema viene de nuestra experiencia personal, ya que nosotros como estudiantes siempre hemos sido criticados por nuestros profesores sobre nuestros errores lingüísticos; sin embargo, la mayoría de nuestros profesores identificaban los tipos de errores que cometíamos, pero nunca nos explicaron las causas de ellos, tampoco las soluciones para remediar estos problemas.

Para llevar a cabo este estudio nos hemos planteado una serie de preguntas que serán la base sobre la cual intentaríamos contestar al final de este estudio.

- ¿Qué influencia tiene el aprendizaje y el uso de las lenguas extranjeras usadas por los estudiantes de segundo curso licenciatura sobre el aprendizaje del español?
- ¿Cuáles son los tipos de errores más cometidos por estos estudiantes?

A estas preguntas, hemos pensado a una serie de hipótesis:

-Suponemos que las lenguas extranjeras usadas por los aprendices provocan la interferencia en el aprendizaje de ELE.

- Es probable que el no dominio avanzado de las lenguas extranjeras no tenga un impacto sobre estos estudiantes.
- Es posible que la lengua materna tendría un impacto sobre ellos mucho más que las lenguas extranjeras.
- pensamos que los aprendices cometen errores lingüísticos.
- de estos errores lingüísticos; creemos que los gramaticales son los más frecuentes.

Nuestro objetivo es identificar los tipos de errores lingüísticos más frecuentes usados por estudiantes de segundo curso licenciatura española, analizarlos y clasificarlos; todo eso, con el fin de comprender el funcionamiento lingüístico de estos estudiantes; al mismo tiempo intentamos explicar el porqué de estos errores sobre todo que estos aprendices como ya lo hemos mencionado tienen aprendidas otros idiomas tal como el francés y el inglés antes de llegar al aprendizaje del español. Lo que intentaríamos hacer a lo largo de este trabajo es demostrar la influencia de la LM sobre estos estudiantes y el impacto de conocimiento de otros idiomas sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera.

En cuanto a la metodología adoptada en este trabajo, hemos optado por un método analítico descriptivo de errores lingüísticos de aprendices universitarios de ELE, haciendo una clasificación de los tipos de errores; al mismo tiempo hacemos un análisis basado sobre una taxonomía en la cual seguimos unos criterios científicos; a saber, el criterio lingüístico, el descriptivo y el etiológico.

Antes de llevar a cabo esta investigación, es importante citar unos trabajos relacionados con nuestro tema. Entre ellos mencionamos el trabajo realizado por Eirini Rammou (2020) en su tesis doctoral “Análisis de los errores gramaticales en la expresión escrita de aprendices griegos de español como lengua extranjera”; en el cual demuestran que (por interferencia de la LM y mecanismos intralingüísticos; los aprendices cometen errores gramaticales). Mencionamos también el trabajo de Fernández Raúl (2006) “análisis de errores léxicos, morfosintácticos, gráficos en la lengua escrita de aprendices polacos de español”, en este tema tratado; (los errores morfosintácticos son de mayor frecuencia de otros tipos y una de las causas de provocan dichos errores es la interferencia). Estos trabajos tienen como relación con nuestro estudio analizar los errores lingüísticos y explicarlos para saber el porqué de los errores.

De hecho, nuestro trabajo consta de dos partes esenciales. La parte teórica y la parte práctica. La parte teórica se divide en dos capítulos. En el primer capítulo, hemos hablado sobre la lingüística contrastiva aplicada” que corresponde a una breve base teórica de la lingüística contrastiva con sus tres modelos. En el segundo capítulo titulado “el estatus de las lenguas en Argelia” se explica la situación lingüística y sociolingüística de Argelia, además de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo.

En el tercer capítulo, hemos hecho un análisis de los errores lingüísticos sacados de nuestro corpus, dando unos ejemplos concretos de los aprendices en función de algunos métodos que nos facilitaron obtener resultados fiables

Capítulo I

En torno a la
lingüística contrastiva
aplicada

la lingüística contrastiva se remonta al siglo XX y está estrechamente relacionada con el estudio comparativo de los diferentes idiomas y sus estructuras. Es un campo de estudio que compara y contrasta dos o más idiomas con el fin de analizar en detalle las similitudes y diferencias entre la lengua materna de los alumnos y la lengua meta. La LC se considera como una rama de la lingüística aplicada. Según Santos Gargallo, I. (1993), la LC “se refiere al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera”. (citada por Cristina Ferreira, C 2005:160)

Este enfoque se desarrolló en respuesta a la necesidad de comprender y explicar las diferencias entre los idiomas, especialmente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. En general, la lingüística contrastiva se puede abordar desde una perspectiva teórica o práctica. La LC teórica se centra en el estudio y la descripción sistemática de las diferencias estructurales entre los idiomas comparados. Su objetivo principal es identificar y analizar las divergencias en la fonología, la morfología, la sintaxis y otros aspectos lingüísticos. Por otro lado; la práctica se enfoca en la aplicación de los resultados de la investigación contrastiva en contextos concretos, como la enseñanza de idiomas o la traducción.

La LC práctica se subdivide en tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo (AC); el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL).

I. Modelos de la lingüística contrastiva

Los modelos que hemos mencionado; son conceptos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua y tienen como objetivo facilitar el proceso del aprendizaje de idiomas extranjeros. Santos gargallo, I. (1993) lo afirma “Es evidente que los estudios contrastivos tenían por objetivo mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se sostenía que el conocimiento de las áreas de dificultad mediante el contraste de dos lenguas en contacto, podía proporcionar la información necesaria para llevar a cabo este objetivo.” (citada por Cláudia Ferreira, C. 2005:161).

1. Modelo de análisis contrastivo

Entre las décadas de 1950 y 1970, surgió el análisis contrastivo como una corriente en el campo de la lingüística aplicada que sostenía la creencia de que era posible predecir todos los errores cometidos por los alumnos al identificar las diferencias entre la lengua objetivo y la lengua materna del estudiante. Esta corriente partía de la premisa de que dichos errores eran el resultado de la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

Uno de los primeros enfoques en el análisis contrastivo fue el de Robert Lado, quien publicó su obra seminal "Linguistics Across Cultures" en 1957 con otros autores como Fries (1945), Weinreich (1953). Lado argumentaba que el análisis contrastivo era una herramienta esencial para la enseñanza de segundas lenguas, ya que ayudaba a los profesores a predecir los problemas lingüísticos que los estudiantes enfrentarían al aprender un nuevo idioma.

Según Lado, R. (1973)

El estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad, aquellos rasgos que parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le resultarán difíciles. (citada por Fernández Jódar, R. 2006:2)

Aunque inicialmente parecía que el enfoque del análisis contrastivo resolvería los problemas de la enseñanza de idiomas al proponer una metodología para evitar errores; en los años 70 sufrió un declive debido a varios motivos. Las investigaciones empíricas realizadas para respaldar sus hipótesis demostraron que la interferencia de la lengua materna no era la principal causa de los errores cometidos por los estudiantes. Además, las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística cuestionaron seriamente los planteamientos del análisis contrastivo, y los métodos de enseñanza basados en esta metodología no lograron prevenir eficazmente los errores. Ante estos resultados, surgió la corriente de investigación del análisis de errores como una alternativa a este enfoque.

2. Modelo de análisis de errores

El modelo AE surgió en el año 1967, cuando Corder publicó su obra "The significance of learner's errors". Su inspiración proviene de la sintaxis generativa propuesta por Chomsky en su obra "Aspects of the theory of syntax" en 1965, donde cuestiona el enfoque del behaviorismo psicológico, que es la base del modelo AC, así como la teoría de adquisición del lenguaje propuesta por Skinner.

AE analiza los datos procedentes de los errores cometidos por el alumno, cuya explicación se origina de una comparación de la lengua transitoria (Chomsky) o la interlengua—un sistema lingüístico independiente—(Selinker). Corder denominó a este sistema *dialecto idiosincrásico*¹, *dialecto transitorio*.

Corder sienta las bases para el estudio sistemático de los errores de los aprendices de LE en su obra "*the significance of learner's*" 1967 y causó un cambio significativo en la concepción del error. Según él; al igual que un niño que comete diversos errores antes de alcanzar un nivel aceptable de competencia en su lengua materna; el estudiante de una segunda lengua también experimentará un proceso gradual de mejora en su competencia en dicha lengua, ampliando progresivamente sus habilidades en la L2.²

Corder, S.P.(1967) estableció la diferencia entre errores sistemáticos y no sistemáticos.³

It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistake, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner form which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence (1967:167)

¹Se refiere a que el idioma que el aprendiz obtiene puede ser notablemente diferente de la lengua meta, debido a los mecanismos personales y particulares utilizados por el individuo durante el proceso de adquisición. Véase Corder,S.P (1967)

² Véase los estudios empíricos de W. B. Dickerson (1976) y K. Hyltenstam (1977). han demostrado que el proceso de adquisición de la fonología y la sintaxis de una segunda lengua depende de una secuencia en la cual el aprendiz ajusta y se acerca progresivamente a las reglas correspondientes de la L2.

³ De otras palabras; los errores no sistemáticos se deben a equivocaciones que producen los aprendices en el momento de habla (concepto de actuación de Chomsky), al contrario; los sistemáticos se deben a un conocimiento no completo de la lengua meta (concepto d competencia de Chomsky)

La corriente del AE, pone de tela juicio validez del Análisis contrastivo y propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los aprendientes de una L2 comparando su actuación interlingüística con el idioma meta.

En el análisis de errores se estableció la necesidad de analizar e identificar todas las estructuras producidas por los alumnos de L2 no solamente las expresiones idiosincrásicas.

Según Baralo, M; Corder (1967) basa en unas etapas.

[...] reconocimiento de la idiosincrásica. Tal y como ha sugerido, una oración del alumno puede estar superficialmente bien formada y con todo, puede ser una oración [...] etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno comparándola con su LM y con la lengua objeto. [...] tercera etapa, explicativa, donde se deberían encontrar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico. (2011:38)

La metodología que se usa para el AE sigue siendo la propuesta por Corder (1967) y las etapas propuestas por Santos Gargallo (2004: 400):

- a) Recopilación de los datos.
- b) Identificación de los errores en su contexto, es decir; el reconocimiento de la lengua idiosincrásica
- c) Clasificación de los errores con una taxonomía.
- d) Descripción de los errores según una tipología que se basa en categorías lingüísticas.
- e) Explicación de los errores
- f) Terapias propuestas para solventarlos si AE tiene una perspectiva didáctica pedagógica⁴

Baralo, M (2011:38) explicó la idea de idiosincrasia que tiene otras denominaciones presentadas en las propuestas de otros investigadores que llaman al habla no nativa *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *dialecto transitorio* (Corder1967), *sistema aproximado*

⁴Véase el análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera de Alba Quiñones, V (2009) para más detalles sobre la metodología de análisis de errores y las clasificaciones de error de diferentes autores.

(Nemser,1971), fue recogida de forma sistemática por Selinker (1972) quien introdujo el término “Interlengua”.

3. Modelo de interlengua

Este modelo surgió en los años 70 del siglo XX, se refiere a un sistema de comunicación que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La teoría de la interlengua postula que cuando una persona aprende una segunda lengua, no se limita simplemente a imitar las estructuras y vocabulario de esa lengua, sino que también se basa en su lengua materna y en sus conocimientos previos para construir un sistema de comunicación intermedio. Este sistema se conoce como interlengua.

Dicho de otro modo; la IL es considerada como un sistema mental recreado por el aprendiente para expresar en la segunda lengua recurriendo a su L1 (transferencia lingüística). Este sistema puede ser positivo si facilita el proceso de aprendizaje (transferencia) o negativo si se producen errores (transferencia negativa o interferencia). Sin embargo; la interlengua como sistema lingüístico se considera evolutivo entre la L1 y LM.

Este término fue definido por varios autores como Santos Gargallo, I.

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.

Nemser (1971) lo define así con en termino de *sistema aproximado*

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje [...] personales para el aprendizaje etc. (citado por Rammou, E 2020:38)

II. Taxonomía de los errores

Es esencial establecer una clasificación de errores antes de llevar a cabo el análisis de errores (AE). Existen numerosos estudios que han propuesto taxonomías de errores (Vázquez, 1991); (Corder, 1973); (Fernández, 1997); Bantas (1980)⁵. Sin embargo, debido a la diversidad de muestras, objetivos de estudio y contenido lingüístico analizado, es posible adaptar y modificar la taxonomía según las necesidades particulares. A continuación, se presentan los criterios de clasificación de errores⁶ (tipología de errores) más comúnmente utilizados y ampliamente aceptados.

- 1) *Criterio lingüístico*: según los subsistemas y categorías afectadas
 - a) fonológicos: [*bida,ablar] en vez de [vida, hablar]
 - b) ortográficos: [*keso] en lugar de [queso].
 - c) Morfosintácticos: “ayer yo *iré al cine” en lugar de “ayer fui al cine” o “ella fue estudiando” en lugar de “ella estaba estudiando». «Hay *la farmacia a cinco minutos de aquí”. (incompatibilidad del artículo determinado con el verbo haber en contextos presentativos.
 - d) fonéticos: [*matrimonio] en lugar de [matrimonio]
- 2) *Criterio descriptivo* (llamado también criterio de estrategias):
 - a) de adición (se agregan morfemas o palabras inadecuadas en un contexto dado): Ayer decidí *a quedarme en casa (adición errónea de la preposición a); Estas vacaciones voy *al Madrid. (incompatibilidad general del artículo con nombres propios)
 - b) de omisión (supresión de morfemas o palabras que resultan necesarias en un contexto dado): *Ø Madre siempre se preocupa por su casa y sus hijos (omisión del artículo)
 - c) de selección falsa (selección de morfemas o palabras inadecuadas en un contexto dado): No me gusta el fútbol *pero el baloncesto. (selección errónea del nexos “pero” en lugar de “sino”).

⁵Véase Bantas, A. (1980) “Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition”

⁶Véase la catalogación de errores de Alba Quiñones, V (2009) en el análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera.

d) de colocación falsa (orden sintáctico incorrecto, tanto de sintagmas como de palabras):
"Encontré una *grande casa en el campo." (adjetivo antepuesto al sustantivo).

e) de yuxtaposición (Llegué tarde a la reunión, perdí la oportunidad de presentar mi proyecto *Ø por un error de tráfico. (omisión de la conjunción "debido a" antes de la frase "un error de tráfico").

3) *Criterio etiológico* (se basa en los diferentes aspectos de la aparición de la transferencia lingüística):

a) intralingüales (producidos por conflicto interno de las normas de la L2/LE): Yo no *conoco a esta persona. yo *sabo la respuesta (hipergeneralización de reglas)

b) interlingüales (producidos por interferencia de la LM o de otra LE que posee el alumno, por similitud o analogía): *cuando yo seré mayor... (en lugar de cuando sea mayor...); *es un periodo bueno (la interferencia de la LM en cuanto al orden entre el sustantivo y el adjetivo).

c) de simplificación (reducción del sistema mediante de la supresión, la regularización o la neutralización): ¿Puedes *llevarme el libro? (neutralización; llevar en lugar de traer).

4) *Criterio comunicativo*: se describen los errores que afectan a los diferentes elementos de la comunicación; de ambigüedad; irritantes; estigmatizantes; errores de falta de pertinencia.

5) *Criterio pedagógico*: según la noción de sistematicidad y la naturaleza del error: (Inducidos/creativos), (transitorios/permanentes), (individuales/colectivos), (globales/locales), (fossilizados/fossilizable), (producción oral/ escrita), (residuales/actuales).

6) *Criterio pragmático*: (de pertenencia o discursivos)

7) *Criterio cultural*: (errores culturales)

En nuestro estudio de análisis de errores, hemos basado en la parte práctica sobre los criterios; lingüístico, etiológico y descriptivo en lugar de usar toda la taxonomía. Hemos decidido usarlos porque queríamos constatar las hipótesis propuestas desde una perspectiva interlingüística e intralingüística. Estos criterios especialmente, nos ayudan en conocer las causas de dichos errores y los aspectos de la aparición de los errores y que mecanismos o estrategias utilizan los estudiantes en el aprendizaje recurriendo al criterio descriptivo usado en el aprendizaje de LE. hemos preferido aislar los últimos criterios porque no entran de manera directa o indirecta realmente en lo que nos interesa para llegar a la inicial objetivo de nuestro trabajo.

Capítulo II

El estatus de lenguas en Argelia

I. Situación lingüística y sociolingüística en Argelia

La situación geográfica de Argelia y su super superficie hizo de este país una tentación de colonización para muchos otros países. De los españoles a los franceses pasando por los turcos; cada uno de ellos vino con un objetivo propio a él; sin embargo, con la misma consecuencia que es el contacto de lenguas.

Hoy día; la situación lingüística y sociolingüística de Argelia, hace que por razones históricas este país es multilingüe. El árabe clásico es la lengua oficial, el vernáculo es el hablado por la población; no obstante, el país cuenta con otras lenguas minoritarias; el francés como una lengua que se enseña ampliamente en la educación y que se usaba en la administración pública y es la segunda lengua más hablada después del árabe. El bereber como lengua nacional, el español y el inglés enseñadas en las escuelas, también son usados en el habla cotidiano de los jóvenes.

1. Árabe fushâ

Se llama también árabe estándar o clásico, es una lengua semítica que se habla en una amplia zona del mundo árabe, incluyendo el Oriente Medio y el Norte de África. Es la lengua oficial de 26 países y es hablada por más de 420 millones de personas en todo el mundo. El árabe moderno estándar se basa en el árabe clásico, que se utilizó para escribir el Corán y otros textos religiosos desde el siglo VII. Es el símbolo de la identidad árabe-musulmana “ *la langue arabe et l’islam sont inséparables (...) l’arabe a sa place à part par le fait qu’elle est la langue du Coran et du prophète*”⁷(Benrabah,M.1999).

El árabe ha sido declarado por la constitución como el idioma nacional y oficial del país, por lo que es una herramienta didáctica para todos los niveles educativos.

Khalef, F añade :

La prédication de Muhammad a été transmise dans cette koïné poétique, [...] les grammairiens musulmans, dont la préoccupation était l’édification de la langue coranique, ont établi les règles de cette langue, cet arabe pur

⁷El idioma árabe y el islam son inseparables (...) puesto que es la lengua del Corán y del Profeta (Traducción nuestra)

ou 'arabiyya, qu'on appelle aussi arabe classique ou arabe littéraire. Khalef, F (2011 :19)⁸

2. Árabe vernáculo

Conocido como árabe argelino o árabe coloquial, es la variedad de la lengua árabe hablada por los habitantes de Argelia. El vernáculo en Argelia tiene una larga historia y está influido por las lenguas bereberes, por el francés y el español, debido a la historia colonial del país. Aunque el árabe se ha utilizado como lengua oficial después de la independencia de Argelia en 1962, el árabe vernáculo sigue siendo la lengua materna de la mayoría de la población.

Taleb Ibrahim, K dice :

Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens et sont le véhicule d'une culture populaire riche et variée ; par leur étonnante vitalité, les parlers algériens témoignent d'une formidable résistance face à la stigmatisation et au rejet que véhiculent à leur égard les normes culturelles dominantes.⁹(2006 : S/P)¹⁰

Por otro lado, el árabe vernáculo es el idioma que se habla comúnmente en la vida cotidiana, tanto en las interacciones sociales informales como en la comunicación familiar. Aunque existen diferencias dialectales en todo el país, el árabe vernáculo en Argelia suele incluir características lingüísticas y expresiones idiomáticas únicas. Existen diferentes dialectos regionales en Argelia. Según Khalef, F

El dialecto argelino (influido principalmente por el bereber y el turco), el dialecto oranés (influido por el español), el dialecto Constantino (influido por el italiano) y el dialecto tlemeciano (influido por el árabe andalusí). (2011:28)

3. Tamazight

⁸“ La prédication de Muhammad a été transmise dans cette koïné poétique, [...] les grammairiens musulmans, dont la préoccupation était l'édification de la langue coranique, ont établi les règles de cette langue, cet arabe pur ou 'arabiyya, qu'on appelle aussi arabe classique ou arabe littéraire”. (Traducción nuestra)

⁹Estos dialectos constituyen la lengua materna de la mayoría de los argelinos y son el vehículo de una cultura popular rica y variada; por su asombrosa vitalidad, Las hablas argelinas muestran una resistencia extraordinaria frente a la estigmatización y el rechazo que les transmiten las normas culturales dominantes” (traducción nuestra)

¹⁰ Véase Taleb Ibrahim, K (2006) (la sphère arabophone) en “L'Algérie : coexistence et concurrence des langues”.

El tamazight, también conocido como bereber, es una lengua hablada en Argelia. El tamazight está reconocido como lengua nacional y oficial desde la revisión constitucional de 2016. Existen varios dialectos del tamazight en Argelia, como el cabileño, el chaoui y el mozabita, entre otros. El cabileño es el dialecto más hablado en Argelia y tiene aproximadamente entre 5 y 7 millones de hablantes.

Según Belaid, M. y Lacey, W (2004)

La región de la Cabilia es la que cuenta con una población mayor de tamazighen argelinos, pero en la región de Urás los bereberes que hablan el chaoui son entremedio millón y un millón. El mizabita (o mozabites)²⁵ de las ciudades de Ghardaïa e Ibadies²⁶ es hablado por más de cien mil personas [...], y Djebel Bissa, así como Chenoua. (citado en Rachid, N. 2014:46)

En los últimos años se han intensificado los esfuerzos para promover la lengua tamazighen Argelia, sobre todo mediante la enseñanza de la lengua en las escuelas y la emisión de programas de televisión y radio en tamazight. El hecho de que el tamazight acceda por fin oficialmente a las instituciones es un gran logro para este movimiento y para todas las personas que hablan esta lengua.

Après cette marche, le pouvoir a décidé de lancer deux départements de langue et de culture amazighes aux universités de Béjaïa et de Tizi Ouzou. [...] le pouvoir a décidé en même temps de fonder le Haut-commissariat à l'amazighité. Mohellebi, A. (2023: S/P)¹¹¹²

4. Francés

La presencia colonial francesa en Argelia duró 132 años (1830-1962); durante este período, la política de la administración francesa era eliminar la identidad argelina con todas sus componentes, sea la cultura, la religión y la lengua.

Tras la independencia de Argelia en 1962, el poder argelino empezó a promover la arabización y la enseñanza del árabe; ya que ha vuelto la lengua nacional y oficial del estado

¹¹”Tras esta marcha, el gobierno decidió iniciar dos departamentos de lengua y cultura tamazight en las universidades de Béjaïa y TiziOuzou. [...] el gobierno decidió al mismo tiempo crear la comisión superior para la Amazighidad” (traducción nuestra)

desde la primera constitución instaurada por los argelinos, e intentó con ello reducir el uso del francés considerado como lengua del colonizador. Sin embargo, la lengua francesa ha seguido de ser utilizada por todos los argelinos y se usaba en la educación como primera lengua extranjera enseñando el sistema educativo argelino y en la administración, la medicina y en los negocios se usaba más que el árabe mismo. Según Taleb Ibrahimí :

[...] le français n'est pratiquement plus enseigné que comme une langue étrangère, au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Dans l'enseignement supérieur, le français reste prépondérant dans les filières scientifiques et technologiques [...] la langue française reste prépondérante à l'usage dans la vie économique du pays, les secteurs économique et financier fonctionnant presque exclusivement en français. Elle occupe encore une place importante dans les mass médias écrits ; ce sont les quotidiens et périodiques algériens en langue française qui ont la plus large diffusion. "(Citada por Menad, I. 2016 :8).

Hoy en día, Argelia vive una situación de bilingüismo social donde las personas hablan árabe y francés alternativamente sin dificultad. Sin embargo, este bilingüismo social se ha reducido a un bilingüismo sustractivo y aditivo¹³; los argelinos usan el francés porque este idioma para unos es una lengua de prestigio, burguesía y de pertenencia a una categoría social e intelectual privilegiada. Además, se nota la presencia de un bilingüismo sustractivo; aunque no con la misma fluidez con la cual lo usa el primer grupo. Este tipo de bilingüismo lo encontramos principalmente en la enseñanza en algunos departamentos de las universidades de manera obligatoria por necesidad ya que no hay otra opción, este es el caso de los departamentos de tecnología, medicina, e ingeniería.

5. Español

¹³Signore Dorcasberro, A (2003) mencionó en su artículo la distinción entre el bilingüismo aditivo y sustractivo propuesto por Lambert (1974) "el primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad"

Los lingüistas¹⁴ han demostrado a través de estudios científicos que el léxico de origen español es muy usado en el habla de los argelinos sobre todo en la zona noroeste de Argelia (Oran, Tlemcen, Mascara, Mostaganem ...). Fernández, F (1992:10) lo afirma “Nuestra lengua ha dejado su huella más honda en el nivel léxico. Los préstamos recibidos del español [...] los niveles fonológicos y morfosintácticos.”

6. Inglés

Hoy en día, con la globalización; la necesidad de conocer lenguas extranjeras se reconoce cada vez más importante. Teniendo en cuenta el inglés que se ha vuelto más común en el mundo.

Como el inglés es una lengua global; hoy día y gracias a la internet, la evolución de la percepción del lenguaje entre la nueva generación argelina, que busca afirmarse en un mundo globalizado y competitivo aumentó. Con la llegada de los medios de comunicación modernos, como las antenas parabólicas. Los jóvenes argelinos recurren cada vez más a idiomas extranjeros como el inglés para lograr el éxito social y profesional. Buscan adquirir habilidades de comunicación y negocios para adaptarse a las demandas de la creciente globalización. Las generaciones más jóvenes parecen menos preocupadas por la jerarquía de los idiomas y más por su capacidad para comunicarse y tener éxito en un mundo donde la competitividad es primordial. Actualmente, se nota en la sociedad el uso del inglés en el habla de los argelinos como en la música, el cine...

Además, el gobierno argelino ha implementado políticas para mejorar el nivel de competencia en inglés, incluyendo la formación de profesores y la expansión de los programas de inglés en las escuelas y universidades. Harakat, F dice en su artículo ¹⁵ “*في إطار سياسة تشجيع*”

¹⁴ Moussaoui-Meftah M. (1992); demostró que el uso del léxico español en el habla de los oranenses es un elemento de identidad con el cual se diferencian de las demás ciudades de Argelia. Ali Bencherif Sidi Mohamed (2000) en su memoria de magister en el cual trató la presencia del español en la ciudad de Beni-saf demostró que el campo de la pesca en esta ciudad se hace casi solo en lengua española.

¹⁵ (fecha de consulta: 06/05/2023) [من وزير التعليم العالي لتعزيز استخدام الانجليزية في الجامعات - الحدث : "خطوة جديدة" \(elbilad.net\)](http://elbilad.net)

وتعزيز استخدام اللغة الانجليزية، ومن أجل مرئية أمثل للنشاطات التعليمية والعلمية على مستوى قطاعنا، أطلب منكم استعمال اللغتين العربية والانجليزية في رؤوس جميع الوثائق الإدارية والرسمية (2019: S/P)¹⁶

II. Sistema educativo en Argelia desde 1962

Desde la independencia en 1962, las instituciones educativas en Argelia experimentaron cambios y desarrollos significativos, con el Gobierno poniendo gran énfasis en expandir y mejorar el acceso a la educación para todos los ciudadanos. El Ministerio de Educación fue creado en 1963.

- **la primera etapa de 1962 a 1976:** la "etapa fundacional"

- * De 1962 a 1976: - etapa de educación primaria: a la edad de 06 años y concluye con un examen en el sexto año y el alumno pasa a la educación general.

- *Etapa de educación general: tiene una duración de 04 años y finaliza con un certificado de educación general y elegibilidad BEG et AHLIA

- **la segunda etapa de 1976 a 2002:**

- * De 1976 a 2002: Educación Intermedia: tiene una duración de 04 años y finaliza con un certificado de Educación Intermedia.

- **la tercera etapa desde 1981 hasta 2003**

- * del año 1981 al año 2002: la etapa de educación básica tiene una duración de 03 años y finaliza con un certificado de educación básica.

- * desde 2002 hasta 2003: la etapa de Educación Intermedia tiene una duración de 04 años y concluye con un certificado de Educación Intermedia

- **la cuarta etapa desde 2003 hasta hoy**

El período de escolarización de la escuela primaria es de 5 años. Luego, los estudiantes ingresan a 4 años de secundaria y otros 3 años de secundaria. La educación primaria y

¹⁶“en el marco de la política de fomentar y promover el uso del idioma inglés, [...] le pido que utilice tanto el árabe como el inglés en los encabezados de todos los documentos administrativos y oficiales” (traducción nuestra)

secundaria inferior se denomina "Enseignement Fundamental" y es la educación básica que todos deberían recibir. Si los estudiantes desean continuar con la educación superior, deben realizar el examen nacional de bachillerato.

1. Enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argelino

El sistema educativo de lenguas en Argelia ha experimentado importantes cambios desde su independencia en 1962. En ese entonces, el francés era la única lengua extranjera enseñada en las escuelas y era considerada como la lengua de la colonización. Durante las primeras décadas de independencia, se hizo un esfuerzo por eliminar el francés de las escuelas y reemplazarlo con el árabe como lengua de enseñanza. Sin embargo, esta política se encontró con dificultades debido a la falta de recursos para formar a suficientes maestros de árabe.

Durante los primeros años de la independencia, el francés fue visto como un idioma del antiguo régimen colonial y se intentó reemplazarlo por el árabe, que se convirtió en la lengua oficial del país en la educación secundaria y superior. En los años 70, el gobierno argelino inició una política de arabización de la educación, lo que provocó una reducción en la enseñanza del francés en las escuelas. En este período, el idioma árabe se convirtió en la lengua principal de enseñanza y el francés se enseñaba como una segunda lengua extranjera.

En los años 80, la enseñanza del francés comenzó a recuperar importancia en el sistema educativo, se inició un proceso de reforma de la enseñanza de idiomas extranjeros. Actualmente, el francés se enseña como segunda lengua extranjera a partir del tercer grado (alrededor de los 8 años) y continúa siendo una materia obligatoria en algunos dominios en la universidad.

Cabe señalar las últimas decisiones aplicadas en la enseñanza primaria que consisten en integrar el idioma inglés en tercer año de primaria. El jefe del estado argelino Abd El Madjid Teboune dio instrucciones a las escuelas primarias del país norteafricano para empezar a impartir clases de inglés a tiempo para el nuevo curso escolar que comenzó en septiembre 2022. Según el presidente; esta tentativa abrirá las posibilidades a las generaciones puesto que es la lengua de globalización. El periodista Ahmed, O (2022) escribió en su artículo que

Tebboune lo afirmó “El francés es un botín de guerra, pero el inglés es una lengua internacional”.¹⁷

A pesar de la creciente demanda de competencias en inglés en Argelia, el nivel de competencia en inglés en el país es todavía relativamente bajo. La falta de profesores capacitados y la falta de exposición al inglés en la vida cotidiana son algunos de los obstáculos que enfrenta Argelia en el desarrollo de la competencia en inglés.

La enseñanza del español ha estado presente en los grados medios de las escuelas argelinas desde la independencia de Argelia. En el curso 1984-1985, la reforma educativa lo suprimió hasta el curso 1991-1992 cuando se introdujo junto con el alemán como tercera lengua extranjera optativa en el primer curso de secundaria y posteriormente como tercera lengua extranjera en los tres cursos superiores. En el grado final de la escuela secundaria⁴, el coeficiente es de 2 puntos.

Desde la renovación del sistema educativo por parte del Ministerio de la Educación Nacional en 2006, la enseñanza del español se ha reducido a dos años. Desde 2008 hasta la actualidad, el español se incluye como tercera lengua extranjera especializada en segundo y tercer grado de bachillerato, impartándose 5 horas semanales, con un coeficiente de 4 en el último grado de bachillerato.

En 1998, en el seminario Nacional celebrado por el ministerio de educación para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Se propuso la adopción de igualar el coeficiente del español en el examen final de bachillerato con los correspondientes coeficientes del francés y del inglés como principal medida para paliar la equiparación de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en 2005 la enseñanza del español desde el primer curso de secundaria ha sido reducida a dos años en vez de tres cursos.

Desde la apertura del Departamento de Español de la Universidad de Argel en 1950, la universidad ha enseñado español durante más de 70 años. También la Universidad de Orán se creó en 1967. Aparte de ser enseñado en las facultades de Lenguas Extranjeras, el idioma español es impartido en los departamentos de letras árabes, historia y civilización islámica, así como en los institutos de Traducción e Interpretación de Orán y Argel. Además, se ofrece el

¹⁷(fecha de consulta: 08/05/2023) [Argelia se toma a pecho lo de "el francés es una pérdida de tiempo" con un giro hacia el inglés - Monitor De Oriente](#)

español como lengua extranjera en 22 de los 34 Centros de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL)¹⁸

2. Enseñanza de lenguas extranjeras en los centros culturales

En los centros culturales de Argelia, se ofrecen cursos de idiomas extranjeros como el francés, el inglés, el español y otros idiomas, dependiendo de la demanda y los recursos disponibles. Estos cursos están dirigidos tanto a estudiantes como a adultos que desean mejorar sus habilidades lingüísticas para una variedad de propósitos, como estudiar en el extranjero, viajar o mejorar sus perspectivas laborales. Suelen estar dirigidos por el Ministerio de Asuntos Culturales y están diseñados para promover la cultura y el diálogo intercultural.

2.1 Instituto de Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución pública española dedicada a la promoción y enseñanza de la lengua y la cultura españolas en el extranjero. Fue creado en 1991 y su sede central se encuentra en Madrid. Además, cuenta con centros en más de 80 ciudades de todo el mundo, donde ofrece cursos de español, actividades culturales y servicios de certificación de nivel de español. El objetivo del Instituto Cervantes es difundir el conocimiento de la lengua y la cultura españolas, así como fomentar el diálogo intercultural entre España y otros países.

En Argelia, el Instituto Cervantes está presente en Argel y en Orán. En Argel abrió en 1993 con aulas externas en Sétif, Blida, Bejaia y Annaba entre 2004 y 2007. En Orán abrió el centro cultural dependiente del consulado en 1990 y, desde 2003, empezó a funcionar como antena del centro de Argel con aulas externas en Mostaganem, Tlemcen, Sidi-Bel Abbés y Mascara. En septiembre de 2008 se constituyó como centro independiente manteniendo solo el aula de Mostaganem.

¹⁸El Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL): Es uno de los servicios comunes de la Universidad, ofrece una formación en lenguas extranjeras (inglés, francés, español, alemán...), abrió sus puertas en 2009.

2.2 British Council

El British Council es una organización de relaciones culturales con sede en el Reino Unido que fue fundada en 1934. Su objetivo principal es promover el intercambio cultural y el entendimiento entre el Reino Unido y otros países de todo el mundo. La organización trabaja en más de 100 países y sus actividades incluyen la enseñanza del idioma inglés, programas de arte e intercambios educativos...etc. También participa en el diálogo político y la investigación, trabajando para promover la cooperación y el desarrollo internacionales en áreas como la educación.

Esta organización tiene presencia en Argelia, con una oficina ubicada en la ciudad capital de Argel desde 1962. Una de las principales áreas de actividad del British Council en Argelia es la enseñanza del inglés. Según el sitio oficial de British Council¹⁹, se dice que “Depuis 2008, nous avons été le partenaire de choix du Ministère de l’Education Nationale pour réformer et développer l’enseignement et l’apprentissage de la langue anglaise dans les collèges à travers l’Algérie.”²⁰

2.3 Centro Cultural Francés (CCF)

Actualmente, se llama instituto francés de Argelia (IFA). Fue creado para promover la cultura y el idioma franceses en el país, pero también para fortalecer las relaciones culturales entre Francia y Argelia. El Instituto Francés de Argelia fue creado el 1 de enero de 2012, como parte de una reforma global de la red cultural y de cooperación del ministerio de asuntos exteriores y europeos de Francia, es parte de la continuidad de la acción de los centros culturales franceses que han trabajado en Argelia desde la década de 1950. El Instituto Francés de Argelia está presente en varias ciudades del país, entre ellas Argel, Orán, Annaba y Tlemcen.

¹⁹(fecha de consulta: 08/05/2023)<https://www.britishcouncil.dz/fr/about/what>

²⁰“Desde 2008, hemos sido el socio preferido del Ministerio de Educación Nacional para reformar y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las universidades de toda Argelia” (traducción nuestra)

Capítulo III

Metodología de estudio e interpretación de resultados

I. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

1. Encuesta

El objetivo de nuestro estudio es analizar los errores lingüísticos cometidos por los estudiantes de segundo curso licenciatura del departamento de español de la Universidad de Mostaganem. No teníamos ningún criterio selectivo para nuestra muestra salvo que sean estudiantes de segundo curso y que no sean repitiendo el curso. Con nuestra encuesta hemos llegado a reunir 16 hojas de expresiones escritas. esas hojas han sido la muestra sobre la cual hemos realizado nuestra práctica. El criterio del género no ha sido tomado en consideración ya que no pensamos que influye sobre nuestros resultados finales.

2. Muestra

Después de la elección del tema, nos fuimos a pedirle al profesor de la materia de comprensión y expresión escrita (CEE), las expresiones escritas de los estudiantes de segundo curso licenciatura.

Les hemos pedido al profesor decidir el tema solo, que sea una expresión escrita sobre la descripción de hechos del pasado. Nuestro objetivo era comprobar la riqueza lexical sobre la descripción de una manera general y el uso de los tiempos del pasado de una manera particular

El profesor respondió rápidamente a nuestra solicitud y una semana después hemos podido recuperar las expresiones escritas de los estudiantes en las cuales hemos constatado que el tema sobre el cual los estudiantes tuvieron que hacer sus redacciones era hablar sobre las vacaciones del verano.

3. Corpus

De nuestra muestra hemos podido sacar una abundancia de informaciones sobre las cuales realizáramos nuestro análisis.

Sobre las 16 expresiones escritas que hemos analizado, hemos llegado a destacar 280 errores, todos lingüísticos con diferentes tipos.

II. Análisis del corpus.

Los tipos	Los errores
Morfosintácticos	192
Fonéticos	36
Fonológicos	02
Ortográficos	50
Total, de los errores	280

Cuadro 1. Errores lingüísticos en total

1. Errores morfosintácticos

Como se puede observar del gráfico 1 abajo, los errores registrados en las producciones escritas de los estudiantes de L2 son en total 192 y afectan a 7 categorías gramaticales. Concretamente, en la concordancia de género se han producido 22 errores (22 /192) que representan 11%. Las preposiciones suman 15 errores (15/192), que representan 8% del total. Los pronombres han provocado 10 desviaciones (10/192), el 5%. En las formas verbales han aparecido 53 errores (53/192), el 28%. La concordancia de número cuenta con 20 errores (20/192), el 10%. El uso incorrecto en lo que respecta a los tiempos es el más frecuente, contando con 70 errores de los 192 en total (70/192), es decir 36%. Los modos suman 2 errores (2/192), con un porcentaje de 1%.

A continuación, procedemos al análisis de errores de segundo curso licenciatura, clasificados por categorías gramaticales, ofreciendo ejemplos representativos de las desviaciones frecuentes de nuestro corpus de producciones escritas realizadas por los estudiantes argelinos de L2 de ELE de la Universidad Ibn Badis-Mostaganem.



Gráfico 01. Los errores morfosintácticos

los errores se clasificaron en 5 categorías principales; la morfología nominal, la morfología verbal, los pronombres, las preposiciones y las formas verbales.

- I. Morfología nominal
 - a) concordancia de género
 - b) concordancia de número
- II. preposiciones
- III. formas verbales

- IV. pronombres
- V. morfología verbal
 - a) tiempos
 - b) modos

1.1 Morfología nominal

Concordancia de género

- periodo **buena** * {bueno}

El problema radica en la errónea identificación de género, lo cual genera problemas de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. la palabra **periodo** es de género masculino, Quizás la interferencia con la LM de los estudiantes es la que origina dichos errores, ya que en árabe la palabra **periodo** es de género femenino (فترة \ مدة). Además la interferencia del francés puede ser otro factor porque la palabra período en francés es femenina.

Otros

Muchos*{muchas} playas.

- **esas***{esos} **maravillosas***{maravillosos} días

La elección errónea del género del sustantivo genera problemas en la concordancia con el pronombre demostrativo y el adjetivo que lo acompañan. Pensamos que la hipergeneralización es el factor que ha causado este error. Los alumnos conciben las palabras terminadas en -a- de género femenino sin tener en cuenta que hay excepciones, como el caso de la palabra **día** que es de género masculino.

Otros:

Días **maravillosas*** {**maravillosos**}.

La*{el} **última***{**último**} día.

Concordancia de número

- eran **agradable***{**agradables**} y **genial***{**geniales**}

Las causas de estos errores son intralinguales, porque no hay una interferencia de la LM u otro idioma como el francés o inglés en este caso. pueden ser por la desatención o por la simplificación.

Otros:

Unas **semana*** {**semanas**} después

- **mi***²¹{**mis**} **vacacion***{**vacaciones**}²²

Suponemos que la falta de concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el sustantivo que es gramaticalmente en plural en español ha sido ocasionado por la interferencia de la LM sobre el español, ya que en árabe **las vacaciones** se escriben en singular (عطلة)

Otros:

En **la***{**las**} **vacacion***{**vacaciones**}

²¹El asteriscodesigna el error producido y tanto el error como la respuesta correcta aparecen en negrita

²² Entre llaves aparece la respuesta correcta

- mucho*{muchas} cosas

Entre el adjetivo y el sustantivo surgen problemas de concordancia por la mala identificación del número. Tal identificación errónea puede ser causada por la interferencia del árabe argelino con el español. En Argelia se usa (بزاف)²³ para la palabra mucho y se usa como un adjetivo a los sustantivos que están en plural.

1.2 Preposiciones

- fuimos en*{a} la misma ciudad

Se usa la preposición **a** para expresar el movimiento, la dirección junto con el verbo **ir**. El uso de la preposición **en**, puede ser considerada como una elección errónea que se origina por la neutralización.

Otros

En*{a} la playa

- en*{por} la noche

Con sustantivos que designan partes del día, en España se prefiere la preposición **por** en vez de **en**, Quizás esta elección errónea de la preposición ha sido causada por la neutralización, también por la interferencia de la LM, ya que en árabe se usa في (**en**) cuando se habla de las salidas por la noche

- Fuemos _*²⁴{a} el parque

²³El término بزاف 'bazaf' significa 'mucho' en árabe clásico, los orígenes del término se remontan al idioma turco, donde 'mucho' en este idioma significa 'guzaf', y esta palabra es del persa origen.

²⁴Los signos _* simbolizan la omisión

La omisión de la preposición **a** ha causado un mal entendido, se usa esta preposición para expresar el movimiento, la dirección. Esta desviación puede ser causada por la simplificación; donde se simplifica un sistema lingüístico, omitiendo ciertos aspectos o reglas complejas para facilitar la comunicación.

1.3 Formas verbales

- **Passé* {pasé}**

El verbo pasar se escribe con un solo **s** en español no **ss**. Pensamos que este error es atribuible a la interferencia de la lengua francesa o inglesa que utilizan los estudiantes desde la escuela primaria. El verbo pasar en francés se escribe **passer** y en inglés **pass**.

- **Terminer* {terminar}**

El verbo terminer es de origen francés, es un verbo de primer grupo mientras que terminar con ar es el de primer grupo en español, pues podemos decir que este error es debido a la interferencia del francés y la analogía de esta.

- **fuemos* {fuimos}**

La elección falsa en este ejemplo se trata de la confusión entre las formas verbales, los estudiantes confunden entre el **i/e**, suponemos que este error se contribuye a la analogía.

- **prefero* {prefiero} mucho en mi vacación queda* {quedarme}**

En este caso se ha localizado el uso de forma errónea del verbo irregular preferir porque no se aplica la irregularidad de los cambios vocálicos **i>ie** en la primera persona del singular. Esta irregularidad se da en todas las personas singulares y plurales excepto en primera persona plural y segunda persona plural. Los estudiantes lo ven como un verbo regular por eso siguen la misma regla, las desviaciones pueden adscribir a la hipergeneralización..

Además, aparece otro error en este ejemplo, el segundo verbo **queda** ha sido conjugado en vez de haber sido utilizado en el infinitivo porque el verbo preferir hace parte de los verbos seguidos de infinitivos, creemos que este error es causado por la hipergeneralización.

Otros

Hace*{hago}

Llama* Lina {se llama}

Quedamos*{nos quedamos}

- me **gusta*{gustan}**

Se ha utilizado el verbo de manera incorrecta en singular por la simplificación. La falta de concordancia en este ejemplo muestra que el estudiante por la confusión de que existe el pronombre de complemento indirecto de persona en singular, ha utilizado también el verbo en singular de manera errónea. Las terminaciones en el verbo **gustarse** siguen el sustantivo que sea en singular o plural no el pronombre.

Otros

Yo*{me} gusto*{gusta}

- Hemos **comiendo*{comido}**

El error reside a la elección errónea del participio. El estudiante podría equivocarse en este tipo de error, ya que los dos participios pasados del verbo estar/haber son casi semejantes; El gerundio de estar termina en (**iendo**) y el participio pasado del verbo haber termina en (**ido**). Suponemos que hay una falta de dominio y una confusión de reglas gramaticales entre (estar+ gerundio) y (haber +participio pasado).

1.4 Pronombres

- **_*** quedamos {**nos quedamos**}

Hemos observado que hay una omisión de los pronombres en verbos reflexivos. Los estudiantes de L2 cometen de manera frecuente este tipo de error, transfiriendo sus conocimientos de la LM a la LE. En árabe no existen los pronombres reflexivos, factor que les confunde. Suponemos que La interferencia de la lengua materna de los estudiantes desempeña un papel determinante en la producción de los errores, aunque utilizan la lengua francesa desde la escuela primaria que tiene muchas reglas iguales con las del español, como el caso de los verbos reflexivos.

Otros

Que **_*** llama {**se llama**}

_* quedo {**me quedo**}

- **(Nos)*²⁵** fuimos

Se ha observado un caso de adición del pronombre personal en los verbos que concibe el alumno como un verbo reflexivo, la causa de esta equivocación puede ser por la hipercorrección.

²⁵ La adición aparece entre paréntesis, con un asterisco y en negrita

Otros

(Me)* lo pasé

1.5 Morfología verbal:*Formas verbales*

- Antes **estamos***{estábamos}

En este apartado han sido recogido casos de elección errónea de verbos utilizados en presente de indicativo en lugar de pretérito imperfecto. Estos errores pueden ser causados por la hipercorrección o la simplificación. Hay que mencionar que el estudiante ha utilizado un marcador temporal {antes} que le ayuda en la elección correcta del tiempo adecuado. Se usan estos marcadores cuando se describe una situación en el pasado o si la acción se repitió en el pasado.

Otros

Cuando **termino***{terminaba}

Antes yo **visité***{visitaba}

- El final del año pasado, yo **paso***{pasé}

Otra elección errónea a lo que respecta el tiempo adecuado, se ha utilizado el presente de indicativo en vez del indefinido a pesar de que el marcador {el año pasado} le podría haber ayudado en la elección del tiempo correcto. Ya que este marcador indica una acción en el pasado que tiene lugar en un determinado momento. Suponemos que por simplificación de la regla; este tipo de error ha sido repetido a pesar de la existencia de algunos marcadores.

- **Es*{fui}** la cosa que me **alegría*{alegró}**

Ha sido utilizado erróneamente verbo en imperfecto en vez de verbo en indefinido. Quizás esta elección es debida a la neutralización. A veces los estudiantes presentan dificultades en el uso del tiempo adecuado y correcto según las situaciones. En este caso se debe usar el indefinido en lugar del pretérito imperfecto, ya que la acción está en el pasado y que tiene lugar en un determinado momento. Esta distinción no la asimilan fácilmente.

- **Hay*{había}** un cementerio

Es notable que los estudiantes cometen de manera frecuente estos errores a lo que respecta la conjugación de los verbos en el tiempo adecuado. Lo hemos constatado en las producciones escritas de la mayoría de los estudiantes. El tema tratado en las producciones escritas es “las vacaciones de verano “, pues los tiempos usados normalmente son los del pasado como pretérito indefinido e imperfecto. Este tipo de error demuestra que los estudiantes saben conjugar los tiempos del presente y pasado, lo que pasa es que no saben todavía cómo evitar la confusión entre los modos o tiempos y esto les conduce a simplificar el uso de los tiempos que provoca la hipercorrección de las reglas.

Otros

Que **son*{eran}**

Estoy*{estaba} enferma

Nos **despertamos*{despertábamos}**

Cómo **están*{estaban}**

En el premer día **visito*{visité}**

Porque **tiene*{tenía}**

1.6 Modos:

- Hasta que **llega***{**llegue**}
- Hasta que **terminamos***{**terminemos**}

Los errores de esta categoría gramatical tienen que ver con la elección errónea del modo indicativo en lugar de subjuntivo. Los estudiantes hacen uso de la forma menos marcada y más frecuente, que es el indicativo. El uso de los modos no resulta fácil para ellos. Pensamos que estos errores se justifican por la hipergeneralización.²⁶

2. Errores fonéticos y fonológicos

Los errores aparecidos en las producciones escritas son en total 38. Los errores fonéticos afectan 36 errores y los fonológicos afectan solamente 2 errores. La confusión de los sonidos con (28/38) errores, 74%. La omisión del fonema o la letra sobrante cuenta con 8 errores, 21%. La confusión de grafemas por el mismo fonema ha causado solamente 2 errores con un porcentaje de 5%.

A continuación, analizamos los errores explicando la tipología seguida por este estudio.

²⁶Véase ALEXOPOULOU, A. (2006).



Gráfico 02. Los errores fonéticos y fonológicos.

En esta parte intentamos analizar 2 tipos de errores que están divididos en 3 categorías.

- I. confusión del sonido
- II. omisión de la letra sobrante
- III. confusión de grafema por el mismo fonema

2.1 Confusión del sonido

hay 28 casos de confusión del sonido. Las confusiones que se repiten frecuentemente están entre la (I/E) con 12 confusiones (43%), (O/U) con 7 (25%) y (I/U) 4 confusiones (14%), después tenemos la confusión entre (A/E) con 3 (11%) y (A/O) con menos frecuencia; 2 confusiones (7%).

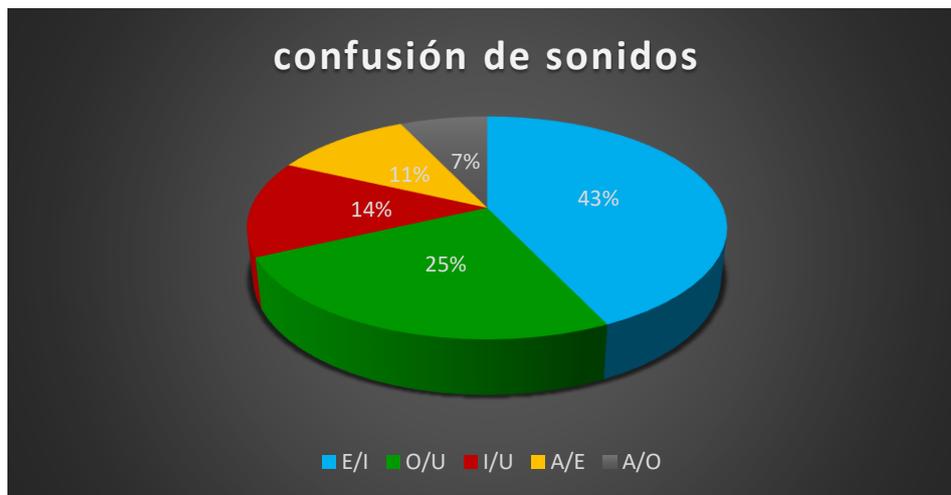


Gráfico 03: confusión de sonidos

Confusión entre I/E:(neutralización)

Hemos encontrado 12 confusiones en este caso

Ejemplos:

- Me {mi}, virano {verano}, fuemos {fuimos}, lebres {libres}, eligir²⁷ {elegir}, tristiza {tristeza}, premera {primera}.

Confusión entre O/U:

hay 7 confusiones en este caso

Ejemplos:

- Particolas {partículas}, sorprendidos {sorprendidos}, verdoras {verduras}, Matrimonio {matrimonio}, mumento {momento}.

Confusión entre I/U:

hemos destacado 4 confusiones

²⁷ La confusión entre los sonidos está en negrita y la palabra correcta está entre acoladas.

Ejemplos:

- Bieno {bueno}, **cuidad** {ciudad}, **estidiar** {estudiar}.

La confusión entre los sonidos en español puede ser un problema común para los estudiantes argelinos en la expresión escrita debido a las diferencias en la pronunciación entre el español y el árabe, que es el idioma nativo de la mayoría de los argelinos. Algunas de las posibles causas de esta confusión son:

- 1) *las diferencias en la fonética*: En español, los sonidos como “e” e “i”, “o” e “u” son pronunciados de manera distinta y se representan por diferentes símbolos fonéticos. Sin embargo, en árabe el sonido < E > no existe, pero hay el sonido < I >, también no existe el sonido < O >, lo que puede hacer que los estudiantes argelinos tengan dificultades para distinguirlos en español.
- 2) *La interferencia de otros idiomas*: los estudiantes argelinos pueden estar influenciados por otros idiomas que hablan y que tienen reglas ortográficas diferentes al español, como el francés o el inglés, que pueden tener sonidos y pronunciaciones diferentes al español. El ejemplo (sorprendidos) explica la interferencia del francés o inglés en los que esta palabra se escribe así: **(surprise)**. Suponemos que la interferencia de la LE de los estudiantes puede llevar a confusiones al momento de pronunciar o escribir palabras en español.

Confusión entre A/E:

En este caso hay 3 confusiones

Ejemplos:

- Tlemcan {tlemcen}, **diferantes** {diferentes}, **cementario** {cementerio}.

Confusión entre A/O:

Hemos notado solamente 2 confusiones

Ejemplos:

- Can {con}, bada {boda}

- 1) Siguiéndose con las causas, estos errores de confusión pueden ser causados por descuido o desatención del aprendiz.
- 2) *Falta de práctica*: Algunos estudiantes argelinos pueden tener dificultades para escribir correctamente los sonidos porque no han practicado lo suficiente la escritura de palabras en español.

Podemos decir que este tipo de error o confusión entre los sonidos es interlingual. La interferencia de la lengua materna o de otra LE en esta etapa puede ser grave a pesar de que el estudiante adquiere un nivel avanzado de competencia y cuando los errores se fosilizan en el sistema lingüístico, se vuelven difíciles de corregir o eliminar.

2.2 Omisión de letras

Aparecen 8 errores por omisión de letras o letras sobrantes.

Ejemplos:

- Vis*té {visité}, estud*ar {estudiar}, ti*mpo {tiempo}, perí*do²⁸ {período}, fam*lia {familia}, mar*viosa {maraviosa}.

Algunos estudiantes podrían tener dificultades para procesar y distinguir los sonidos del español, lo que podría hacer que omitan o agreguen letras de manera involuntaria. Pero la omisión de las letras en las palabras españolas por parte de los estudiantes argelinos es improbable. los ejemplos dados demuestran que estos fallos son debidos a la desatención o

²⁸ La omisión de letras aparece con un asterisco

descuido y la mayoría no responden a una causa común, y no tienen que ver con la interferencia de la LM u otras lenguas como inglés o francés.

2.3 Confusión de grafema por el mismo fonema

En nuestro análisis, hemos encontrado 2 confusiones de grafema.

Ejemplos:

- **V**oda {boda}, **bi**bimos {vivimos}

El español y el árabe tienen sistemas de escritura y fonética muy diferentes, lo que puede hacer que los estudiantes tengan dificultades para aprender las reglas del español. Por ejemplo, en el árabe, la escritura es fonética y cada letra se corresponde con un sonido específico, mientras que, en español, una letra puede representar varios sonidos. Suponemos que esto es debido a la neutralización

En algunos casos, los estudiantes argelinos pueden tener poca exposición al español antes de comenzar a estudiarlo, lo que puede hacer que les resulte más difícil aprender las reglas del idioma y en el tiempo de aprenderla, los profesores no le dan importancia a la pronunciación adecuada de las palabras al inicio que ayuda a los estudiantes a distinguir entre los grafemas en la hora de redactar y que les parece fácil.

3. Errores ortográficos

Como se puede notar del gráfico 3, los errores registrados son 50 en total y afectan a 3 categorías ortográficas. Concretamente, la tilde suma 40 errores (40/50) que representan 80%. En la unión/ separación de las palabras se han producido 8 errores (8/50), con un porcentaje de 16%. La confusión entre la *k/ qu* ha causado 2 errores con menos frecuencia (2/50), 4%.



Gráfico 04: los errores ortográficos

En este apartado vamos a analizar 3 categorías de los errores ortográficos, acompañados de unos ejemplos y unas explicaciones sobre las causas.

- I. Acentuación o tilde
- II. Unión/ separación de palabras
- III. Confusión de k/qu

3.1 Acentuación o Tilde

La acentuación en este capítulo es considerada como un problema porque los estudiantes no la dan importancia en la escritura. Hay 40 errores que afectan en todos los aspectos, tanto por omisión (95%) como por adición (5%).



Gráfico 05: la acentuación o la tilde

-Omisión

En este caso hemos encontrado 38 errores de omisión (95%)

Ejemplos:

- Despues {después}, periodo{período}, dias {días}, tambien{también}, ademas{además}, Jardin{jardín}, mi {mí}, unico{único}, llamo{llamó}, se murio {se murió}.

La omisión de la tilde es muy relevante entre los estudiantes del español, suponemos que esto es debido a la interferencia lingüística de la LE y analogía de esta. Por ejemplo, en este caso encontramos la interferencia del sistema de acentuación francés en estas palabras:

- Jardin - unico -periodo

Puede que los estudiantes no tengan un conocimiento sólido de las reglas de acentuación en español o de gramática en cuanto a la conjugación de los verbos, a veces los estudiantes confunden entre el presente y el pretérito indefinido, entre la O de la primera persona de singular en el presente y la Ó de la tercera persona de singular en el indefinido; por analogía o simplificación cometen este tipo de error.

- Llamo {llamó} - se murio {se murió}

-Adición

Tenemos solamente 2 errores de adición (5%).

- Vacaciones {vacaciones}, quédo {quedo}

Pensamos que el caso de usar inadecuadamente el acento es debido al descuido o la prisa, también hay palabras que terminan en *ción* en singular pero que se cambian en el plural y se omite la tilde como la palabra vacaciones, y esto puede ser causado por hipergeneralización.

3.2 Unión/ Separación de palabras

Hemos encontrado 8 errores en este caso

Ejemplos:

- Por que {porque}, porqué {por qué}, dela {de la}, des pues {después}, que da {queda}, Aquí {aquí}.

Los casos de unión y separación de palabras son mínimos y no responden a ningún problema generalizable, excepto en **porqué** que introduce oraciones interrogativas y normalmente se escribe separada {por qué} y la segunda **por que**, Junto y sin tilde, es la conjunción causal, que indica la causa o la razón de algo y que suele ser la respuesta al caso anterior.

3.3 Confusión de (k/qu), (c/t)

Hay solamente dos errores ortográficos

- Parke {parque}

Este error es debido al hecho de que los estudiantes están acostumbrados a escribir mensajes por SMS y en él escriben abreviaturas, por eso escriben **k** en vez de **qu** y luego han

creado esta confusión. Otra causa puede ser la falta de conocimiento de las reglas ortográficas del español. En español, la letra "k" se utiliza en palabras de origen extranjero, mientras que la combinación de letras "qu" se utiliza para representar el sonido de la letra "k" en muchas palabras. También puede ser la interferencia del inglés porque se escribe **park**.

- Attention {atención}

En este error ortográfico, se reemplaza la **c** por la **t**, escribiendo (attention) como lo haría en inglés en lugar de escribir (atención), pues podemos decir que la interferencia del inglés o francés ha causado este error.

III. Discusión

- 1) En cuanto a los errores morfosintácticos que son marcados con alta frecuencia; hemos encontrado que en la morfología nominal; la interferencia de LM, la hipergeneralización de las reglas y la simplificación han provocado dichos errores.
 - a) Aparte de la simplificación y la hipergeneralización; la neutralización ha causado los errores en las preposiciones.
 - b) En las formas verbales, la estrategia de la analogía y las interferencias del inglés y francés han originado los errores registrados, además de la SPL y la HPG que están casi presentes en cada tipo de error.
 - c) En los pronombres; la interferencia y la hipercorrección han causado dichos errores.
 - d) Aparte de la simplificación, otros factores encontrados en la morfología verbal han sido la neutralización e hipercorrección.
 - e) Para los modos; la hipergeneralización ha provocado dichos errores.
- 2) En los errores de ortografía; se debe la omisión de la tilde a la interferencia del francés y la analogía de esta.
 - a) La adición de la tilde en algunas palabras es debido a hipergeneralización.
 - b) Se ha notado la interferencia del inglés en cuanto a la confusión entre la **c** y **t**.
 - c) Otro factor marcado en la unión/ separación de las palabras, es el descuido y el descanso; los errores de este tipo pueden ser considerados como faltas .

- 3) Respecto a la fonética, las interferencias de LM y LE han desempeñado un rol importante en la mayoría de los errores presentados en la confusión de los sonidos.
 - a) La neutralización y la interferencia de LM resultaban en las desviaciones de la confusión de grafemas por el mismo fonema.
 - b) La omisión de las letras está considerada provocada por descuido o prisa por el estudiante, ya que no responde a ningún problema generalizable.

Además, El descuido y la prisa jugaban un rol importante en la aparición de algunos errores que se consideran como faltas.

Conclusión

El presente estudio tiene como objetivo analizar los errores lingüísticos más habituales y frecuentes en la producción escrita de estudiantes que aprenden español como lengua extranjera (LE) en el departamento de español de la Universidad de Mostaganem. Con el objetivo de llevar a cabo dicho análisis, se procede a categorizar los errores mediante una taxonomía y se proporciona una explicación exhaustiva de los mismos, con el propósito de comprender las causas que los generan.

El trabajo se divide en dos partes principales: la parte teórica y la parte práctica. La primera parte consta de dos capítulos fundamentales., hemos empezado con el primer capítulo titulado “la lingüística contrastiva aplicada” en el cual hemos tratado los tres modelos principales de este enfoque: el análisis contrastivo; el análisis de errores; la interlengua. Nuestro objetivo era hacer un entorno sobre la cuestión del aprendizaje de segundas lenguas

Estos conceptos están directamente relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas y tienen como objetivo facilitar este proceso en el caso de los idiomas extranjeros. A continuación, la taxonomía usada con aquellos criterios ha sido de gran utilidad para la explicación de los errores encontrados en el estudio y para extraer resultados fiables.

Para justificar la existencia de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje del idioma español y que provocan las interferencias; hemos hablado en el segundo capítulo sobre el estatus de las lenguas en Argelia como país multilingüe para demostrar la diversidad lingüística de nuestra muestra. En dicho país, coexisten diversos dialectos del árabe argelino y se encuentran presentes otras lenguas extranjeras, como el francés y el inglés. Este panorama lingüístico complejo explica la influencia que ejercen estas variedades en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para continuar, hemos pasado a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argelia. Nuestro propósito inicial era saber si estas lenguas extranjeras estudiadas en el sistema educativo argelino influyen sobre los estudiantes que aprenden el español como LE.

En la parte análisis de los resultados hemos llegado a un total de errores destacados que alcanza la cifra de 280 errores. Como se aprecia en el análisis de nuestro corpus de las producciones escritas, los estudiantes cometen más errores en los morfosintácticos que tienen el mayor porcentaje (69%), seguidos de los ortográficos con un porcentaje de (18%), después mencionamos los fonéticos (13%) y los fonológicos (1%).

Entre los errores morfosintácticos los más frecuentes son los referidos a los tiempos, formas verbales, seguidos por la concordancia de género y número. Esto es a causa de la interferencia de su LM y las lenguas extranjeras (francés e inglés).

De los errores ortográficos, destacamos la acentuación en primer lugar, la unión y separación de palabras en segundo lugar, seguidos por la confusión entre la (k/qu) y (c/t). lo que respecta la acentuación y la unión de las palabras; la influencia de la LM no tiene relación con los errores destacados ni los otros idiomas, sino el descuido que era el primer factor de dichas faltas o bien la prisa.

Por último, en cuanto a los errores fonéticos y fonológicos, mencionamos la confusión de los sonidos con alta frecuencia, seguidos por la omisión de fonemas y confusión de grafemas por el mismo fonema. La interferencia de la LM del aprendiz en este caso jugaba un rol importante en la existencia de muchos errores relacionados con la confusión de los sonidos en primer lugar y los grafemas en segundo lugar.

Finalmente, una de las constataciones que hemos hecho es que al igual que el aprendizaje previo de las lenguas extranjeras que causó algunos errores interlingüísticos; la lengua materna también tenía el gran impacto más que estos idiomas que originó por su parte la interferencia de dichos errores ; hemos mencionado en nuestro análisis y después de obtener los resultados que el francés e inglés por interferencia y analogía de las reglas se provocaron unos errores en cada tipo destacado además de la LM encontrada casi en todos los tipos. No obstante; la interlengua no es la única razón de los errores cometidos ya que encontramos también errores intralingüísticos que, por no dominio de las reglas del español, los aprendices usan unas estrategias que les parecen correctas para aprender ELE como la simplificación o hipergeneralización de reglas.

Para concluir, el conflicto interno de las reglas en la lengua meta era otro factor encontrado en nuestro análisis al igual que la interferencia de la LM y estos idiomas extranjeros sobre el aprendizaje de la ELE.

Bibliografía

- Ahmed, O (2022). “Argelia se toma a pecho lo de "el francés es una pérdida de tiempo" con un giro hacia el inglés” Consultado el (08/05/2023) Recuperado de <https://www.monitordeoriente.com/>
- Alexopoulou, A (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5 : 17-35
- Ali Bencherif, M. (2000) : Etudes des emprunts lexicaux à l'espagnol dans les pratiques langagières des pêcheurs de Beni-Saf. Tesis de magister. Universidad de Oran.
- Bantas, A. (1980). Suggestions for classifying errors in foreign language acquisition. *Revue romaine de linguistique*, (25) 2. 135-143
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3ª Ed). Madrid : Arco Libros.
- Benrabah, M. (1999). Langue et pouvoir en Algérie. *Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: séguier, p 350
- British council. “Notre action en Algérie”. Consultado el (08/05/2023) Recuperado de <https://www.britishcouncil.dz/fr/about/what>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: mass mit press.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, (4) 2. 147-160.
- _____ (1967). *The significance of learner's errors*. *International review of applied linguistics in language teaching*, (5) 4, 161-170.
- _____ (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cristina Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Universidad estadual de Londrina/ CAPES, 159-167 Recuperado de [15_ferreira.pdf \(cervantes.es\)](#)
- Dickerson, L.J. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules, *Tesol quarterly*, (9) 4. P 401. Consultado el 19/05/2023 Recuperado de: [The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules on JSTOR](#)
- Dickerson, W. B. (1976). The psycholinguistic unity of language learning and language change. *Language learning*, (26)2. 215-231. [THE PSYCHOLINGUISTIC UNITY OF LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE CHANGE - Dickerson - 1976 - Language Learning - Wiley Online Library](#).
- Fernández Jódar. R. (2006). análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral, instituto de filología románica, Poznań. [Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español | Raúl Fernández Jódar - Academia.edu](#)

- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español Como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Fernández Moreno, F. (1992). El español en Orán: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas. *Revista de filología Española*, 72(1/2), 5-35.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: Universidad de Michigan Press.
- Harakat, F. (2019). "خطوة جديدة من وزير التعليم العالي لتعزيز استخدام الانجليزية في الجامعات". Consultado el (06/05/2023) Recuperado de ["خطوة جديدة" من وزير التعليم العالي لتعزيز استخدام الانجليزية في الجامعات - الحدث : البلاد \(elbilad.net\)](http://elbilad.net)
- Hyltenstam, K. (1977). implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language learning*, (27) 2, 383-410. Consultado el 19/05/2023 Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00129.x>.
- Institut français Algérie. Un réseau d'exception : cinq antennes vous accueillent. Consultado (08/05/2023) Recuperado de <https://www.if-algerie.com/>
- Khelef, F. (2011). Evolution ethnique et dialectes du Maghreb. *Synergies monde Arabe*, (8) 19-32. Consultado el 03/04/2023 Recuperado de [khelef.pdf \(gerflint.fr\)](#)
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: Universidad de Michigan Press. en español, Ed. Alcalá, Madrid, 1973.
- Menad, I. (2016). Les représentations sociolinguistiques du français chez les étudiants de 1ere année langue française. Memoria de máster. Universidad de Abd El Hamid Ibn Badis, Mostaganem.
- Mohellebi, A. (2023). Tamazight langue nationale et officielle. L'expression dz.com. Consultado el 04/05/23 Recuperado de [L'Expression: Nationale - Tamazight, langue nationale et officielle \(lexpressiondz.com\)](#)
- Moussaoui Meflah, M. (1992). Presencia del léxico español en el habla oranesa: análisis sociolingüístico. tesis de magister. Universidad de Oran
- Nemser, W. (1971). approximative systems of foreign language learners, (4) 2.115-123.
- Rachid, N. (2014). La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para la enseñanza del español en Argelia. Tesis doctoral. Tarragona: Universidad rovina Virgili.
- Rammou, E. (2020). Análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de aprendices griegos de español como lengua extranjera. Tesis doctoral. universidad nacional de educación a distancia. Recuperado de <file:///C:/Users/MECHERI%20INFORMATIQUE/Downloads/RAMMOU,E.pdf>
- Santos gargallo, I. (1993). análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva, Madrid: síntesis.

- Santos Gargallo, I. (2004). " El análisis de los errores de la interlengua del hablante no nativo" en Sánchez lobato, J. y Santos Gargallo, I (dirs.) vademécum para la formación de profesores, Madrid: SGEL.391-410
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, IRAL (5) 3. 209-31.
- Signoret Dorcasberro. A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21. Consultado el 04/05/2023 Recuperado de [Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? \(scielo.org.mx\)](https://scielo.org.mx)
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York.
- Taleb Ibrahim, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb*, (I). Consultado el (09/04/2023) Recuperado de [L'Algérie : coexistence et concurrence des langues \(openedition.org\)](https://openedition.org)
- Vázquez, G. (1991a). *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact: finding and problems*. Nueva York: Linguistic circle.

ANEXOS

- El vacacion es un periodo de repasar cada año tiene un vacacion después de uno año de estudio pero la pregunta que planteo es ¿cómo pasamos las vacaciones del viernes?

de primero: en el viernes que está en la casa todos los tiempos y preparar las comidas diferentes como comidas tradicionales por ejemplo (Couscous)
de segundo: No hemos estado en el mar mucho y también en los baños. También visite mi familia una semana y de vuelta a casa con mi madre.

fui a la boda con mi familia y pasamos todo el día a qui con familiares y con mis amigos y hablamos de la boda que pasó y de lo comer cómo están y la boda estós todos que pasó en la día de la boda. Vuelta a la casa a los 5:00 de la noche.

en al fin prefiero mucho en mi vacacion que está en la casa en todo el tiempo.

en po cas palabras de comidas mis vacaciones del viernes pasamos bien como yo gusto.

Todo el mundo espera las vacaciones de verano para viajar y descansar del trabajo y los estudios, es el periodo más esperado por los niños. Yo también soy una de las personas que esperan las vacaciones y disfrutan de ellas.

Yo pasé un verano constituido de periodos buenos y el otro malo y muy triste. Voy a empezar por lo bueno, lo caso bueno es que mi familia se fue después de 03 años, y nosotros fuimos a la playa de Otun para cambiar el clima y disfrutar de nosotros mismos, quedamos 02 semanas solamente pero eran agradable y genial. Fuimos al mar, el parque, los supermercados, las montañas de Santa Rosa. etc.

Para mí, esta Verano del año es muy Buena
porque el Verano tiene muchas cosas me gusta. Por ejemplo
el mar puedo hacer como quieras también puedo viajar
a otra ciudad o país con mi familia y disfrutarlos. Este
año disfruté mucho porque viajar a Beja y Buscar
Bastantes regiones montañosas y comprar muchas cosas
Kabylie también fuimos a skitda a la playa de Jundark
fue muy perfecta y siempre salimos en la noche y hacemos
comiendo el cine en la fuera. Después fuimos a
Constantine para presentar la fiesta del éxito de mi sobrina
fue muy Buena asistimos (Lambardya) es un grupo de
personas llaman aramas y hechar en la tierra es un grupo
tradicional además (Zarnajija) es un grupo de personas
tocar a un instrumento también esta cosa tradicional. Esto
fantástico para nosotros y fue muchas canciones chawija
también continúa mi Verano en mi ciudad que se ya amo
mucho Jijel tiene muchas montañas del color verde y las

Pasé mi Vacaciones de Verano de este año como el año pasado.

Al comienzo de las Vacaciones fui a Oran a mi hermano y pasar un buena momento con chica de mi hermana que llama Lina, cada noche fuimos a parque para jugar y cantar, después de días fui a hermana mayor a telemcan y alquilamos un apartamento junto al mar de POUSSAI, cuando pasamos esas maravillosas días en la playa Valeri a mi casa en Chile para asistir la boda de mi prima, en esta boda nos conocimos a mi grande familia, y la novia salió hermosa.

Al final de las Vacaciones, mi madre y yo fuimos a casa de mi hermano en Argelia, visto mucho lugares como Sabelat, El homa, Los parque, y los últimos días fui a la Play de Kauriso a Baumardas.

güfics 13

lucos 7

- El final del año pasado yo tomé unas vacaciones, yo pasé unas buenas vacaciones. Comencé con tomarme descanso después viajé a Algeria en el mi segundo casa. Yo pasé diez días, en el primer día visité la jardín del Hamma y MAKAM El chahid con mi hermana, pues de regreso a la casa pegame un dolor ~~me~~ que me hizo dormir dos días y después de eso yo pasó todo los días que restante en el mar.

- Después yo regreso a trabajar en las fiestas por mi coche como trabajo las esposas, y cuando termino las fiestas fue trabajo un excavadora en las areas urbano, después todo yo regreso a estudiar nuevo año, yo deseo tener el externo cada uno en su vida.