

Agradecimiento

Estas líneas están dedicadas a todas las personas que me han ayudado a llevar acabo esta memoria de Magíster.

En primer lugar, quería agradecer mi familia por su paciencia y su apoyo, a mi director de memoria el señor BOUHADIBA Farouk por su extraordinaria dedicación y por sus ricos comentarios.

Al señor EL KEBIR y a la señora KHELEDI que me han sostenido en los momentos más penosos de la elaboración de este trabajo.

Introducción

El tema de nuestra investigación, se centra en el estudio de las interferencias en el aprendizaje del español en el ambiente de aprendices argelinos bilingües árabe-francés.

El conocimiento de una lengua extranjera, implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral al individuo y a sus culturas y permite también conocer mejor la lengua propia.

Ser capaz de comunicarse en una o más lenguas extranjeras es una demanda creciente actualmente. La sociedad de la información y de la comunicación, cada vez globalizada, exige el desarrollo de una competencia plurilingüe que facilite la interacción con personas de otras lenguas y culturas y que permite acceder de manera inmediata atravesando ámbito de la vida diaria o campo de la actividad intelectual y profesional.

Todas las naciones dedican grandes esfuerzos educativos y económicos a ofrecer a sus ciudadanos la posibilidad y la capacidad de aprender otras lenguas.

Argelia, pese a poseer una lengua oficial, aborda con parecido talante la necesidad de formar a sus ciudadanos en otras lenguas. El auge del aprendizaje de idiomas es un fenómeno reciente en nuestro país, apenas veinticinco o treinta años. Sin embargo la proliferación de centros dedicados a estos menesteres lingüísticos es una prueba de la demanda social y la necesidad que sienten los argelinos de hablar otras lenguas y que les permita satisfacer su curiosidad cultural y para su formación profesional.

La interacción entre lenguas, se puede observar en todo lugar donde coexisten dos o más lenguas, por ejemplo en Argelia nos vemos confrontados a esta situación, tenemos por un lado el árabe clásico y el dialectal y por otro lado las lenguas extranjeras: el francés, el inglés y el español.

En la enseñanza del español como lengua extranjera, la presencia de los aprendices argelinos es importantísima, el interés y el anhelo de aprender el español sigue aumentando en la actualidad¹. Sin embargo la realidad no es siempre como se espera, por muchas ilusiones y ganas que tenga para un aprendiz argelino es una misión un poco compleja llegar a un nivel considerable en el aprendizaje del español porque la lejanía tanto cultural como lingüística, hace que tenga que enfrentarse a dificultades a lo largo de los estudios.

Aprovechando nuestras experiencias tanto de aprendices como de profesoras de español, queremos reflexionar en el presente trabajo sobre los problemas y dificultades que encuentran los aprendices de español del cuarto año universitario.

¹ –El número de aprendices en cada promoción en la universidad ha sido creciendo desde los años sesenta pasando de cuatro a cinco aprendices por promoción, hasta alcanzar 400 aprendices en la universidad de Orán y 300 en Mostaganem.

Son muchos los obstáculos que el aprendiz tendrá que solucionar pero es precisamente esa dificultad de superarlos que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino, por eso nos preguntamos si el método que utilizamos en clase así como nuestra forma de trabajo son los más adecuados para potenciar ese proceso de adquisición, y entre esas inquietudes esta el tratamiento de los errores debidos muy a menudo al fenómeno de la interferencia.

Cuando hablamos de interferencia, nos referimos a la influencia de la lengua materna. Es decir el aprendiz transfiere elementos de su lengua materna en la lengua extranjera. En las primeras fases tiene lugar esta influencia no sólo de acercamiento de una nueva lengua sino también en el proceso de almacenamiento de las unidades lingüísticas y en sus reglas morfosintácticas. Este proceso de interferencia lleva el aprendiz a cometer muchos errores de tipo: gramatical, léxicas etc.

La comisión de errores es inherente al proceso de aprendizaje, aunque tengamos el aprendiz más atento y el mejor profesor que enseña de la forma más clara, no podemos afirmar que el aprendizaje tendrá lugar sin cometer errores.

El error ha sido una de las grandes preocupaciones de los profesores y hasta poco el error ha sido considerado como una señal de que algo habría salido mal en el proceso de enseñanza aprendizaje, era considerado como obstáculo y como violación del sistema lingüístico en el aprendizaje de una segunda lengua.

En las últimas décadas, esta concepción ha cambiado, gracias a los estudios de la interlengua y el análisis de errores. El error se contempla ahora como una señal del progreso, como un paso necesario del aprendizaje e imposible de impedir.

Muchas de las cosas que llamamos errores y que consideramos un problema son de hecho señales de que los aprendices están aprendiendo la lengua extranjera con éxito.

A primera vista, puede parecer extraño fijarse en lo que los aprendices hacen mal y no en lo que hacen bien, sin embargo, hay buenas razones para fijarse en los errores cometidos.

En primer lugar, porque son un rasgo llamativo y recurrente en el lenguaje de los estudiantes, además es útil para los profesores porque podrán saber qué errores cometen los estudiantes para poder ofrecerles un feedback adecuado.

Los errores pueden aparecer con abundancia en los primeros años de aprendizaje de cualquier lengua extranjera, sobre todo en los niveles: inicial e intermedio y su aparición forma parte del proceso de aprendizaje, porque nos demuestran que los aprendices están dando los pasos necesarios para que se produzca el aprendizaje.

Pero nos llevaremos grandes sorpresas al comprobar que muchos aprendices del cuarto año universitario y que son de nivel avanzado (tres años de estudios de español en la educación secundaria y cuatro años en la universidad) aun cometen abundantes errores en sus trabajos escritos.

La comisión de estos errores, nos demuestra que estos aprendices están todavía en la etapa transitoria, aun no han adquirido una competencia lingüística².

Los errores cometidos por los aprendices, podrían ser causados por el fenómeno de la interferencia porque el aprendiz argelino al aprender el español no parte de cero, posee conocimientos de tres lenguas: el árabe clásico, el francés y el inglés, todos estos conocimientos adquiridos pueden influir en el aprendizaje del español y seguir influyendo a pesar de siete años de estudios del español.

Por lo tanto, podemos decir que estos errores podrían ser causados por la interferencia de la lengua árabe y también del francés como lengua-refugio en un momento de duda o de vacilación.

El corpus a partir de que se desarrolla esta investigación corresponde a las pruebas de aprendices argelinos matriculados en el cuarto año en la universidad de Lenguas y Artes de Orán. El corpus está constituido por un conjunto de 20 copias del año 2005/2006 examen del primer semestre. Queremos trabajar con estos documentos auténticos para validar o no nuestra hipótesis.

En este estudio, intentaremos analizar los errores que cometen los aprendices argelinos de español como cuarta lengua, enfocándolo especialmente en cuatro aspectos: aspecto gráfico, gramatical, léxico, con el objetivo de determinar cual es el origen y las causas de la comisión de estos errores.

² – Competencia lingüística: hace referencia al dominio del código lingüístico

(Vocabulario, formación de palabras y frases, pronunciación, ortografía y semántica) (Diccionario de término clave de ELE, cvc, biblioteca del profesor)

Posteriormente, haremos una propuesta metodológica de actuación sobre tales errores, con el fin de prevenirlos y superarlos.

Este estudio se compone de tres capítulos:

Primer capítulo: “**situación lingüística en Argelia**”

Es un capítulo preliminar, está dedicado al estudio de las lenguas en Argelia, con el objetivo de conocer la situación del aprendiz argelino antes de aprender el español. Este capítulo es la tela de fondo de nuestra investigación que nos permitió explicar el fenómeno de las interferencias.

Segundo capítulo: “**la adquisición de ELE**”

En este capítulo presentaremos las aportaciones teóricas de las tres metodologías de adquisición de la segunda lengua que aplicamos para el planteamiento de nuestra tesis: análisis contrastivo, análisis de errores y la interlengua. Presentaremos también una panorámica sobre los distintos tipos de errores.

Tercer capítulo: “**el análisis del corpus**”

En este capítulo presentaremos un análisis contrastivo entre la lengua árabe y español y entre francés y español, porque nos puede ayudar a comprender mejor los problemas de los estudiantes y nos puede facilitar una correcta explicación de los errores cometidos.

Este capítulo está dedicado al análisis de los errores. En primer lugar, identificaremos los errores en sus contextos, a continuación los clasificaremos y después describiremos y explicaremos los errores.

El análisis va a ser acompañado de valoraciones cuantitativas sobre el total de los errores cometidos y cualitativo que consiste en la explicación de los errores.

Hoy en día, ante el crecimiento desarrollo e interés por la enseñanza del español como lengua extranjera, son cada vez más necesarias investigaciones, que ayuden a mejorar la adquisición de la lengua extranjera. Por ello, esperamos que esta tesis que valora los errores e indica las áreas de dificultad pueda ayudar a los profesores de español encontrar alguna utilidad o algunas explicaciones a los errores cometidos por los aprendices en el aula.

Introducción

Argelia vivió una historia agitada y trastornada. Esta situación estaba relacionada con los acontecimientos a grados y momentos diversos y relaciones diversas, que permitieron a las lenguas utilizadas por los extranjeros estar en contacto con los locutores del Magreb y sus propias variedades.

Nos interesamos ante todo al período contemporáneo, sin ocultar la presencia otomana que duró casi cinco siglos, la presencia de los españoles durante dos siglos, dejaron su impacto en el habla argelino sobre todo en el Oeste, sin olvidar la presencia de los franceses un poco más de un siglo .

Todos estos acontecimientos históricos, estas invasiones, colonialismo, desempeñan un papel fundamental en la evolución de una variedad lingüística.

Actualmente en Argelia, como en otros países del Magreb, existe una situación más o menos compleja, ya que coexisten varios códigos comunicativos: El Árabe clásico, el dialectal, el Amazight y el francés.

1. Las lenguas en Argelia

1.1. El árabe clásico

El árabe clásico es la lengua nacional y oficial de todos los países maghrebíes. Se emplea en la enseñanza, la vida religiosa y todas las manifestaciones de la cultura escrita. En lo cotidiano, el árabe es muy poco utilizado y su uso queda limitado.

El número de los arabizados es mucho más elevado y esto es debido a la escolarización, motivos culturales, históricos, religiosos y políticos porque la lengua árabe se considera como el único vínculo en todos los países del mundo árabe.

Driss GAADI dice : « *L'arabe classique n'est la langue maternelle d'aucune communauté: il n'est jamais utilisé comme langue de la communication orale spontanée et de l'usage quotidien*³ »

Según GAADI, el árabe clásico no es nuestra lengua materna, en la medida en que no es utilizada en la vida cotidiana y no es adquirida de forma natural. No es la primera lengua que adquirimos, pero es la primera que aprendemos.

Gilbert GRANDGUILLAUME dice: « *la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère ; cette langue maternelle, sauf très rare exceptions, n'est jamais écrite*⁴. »

Según estas definiciones, podemos hablar de la existencia de un desdoblamiento de la LM, del que surgen como resultado una LM propiamente dicha (el dialecto) y L1 (el código culto).

³ GAADI, D. (2000) : **Les langues en contact au Maroc** p 5.

⁴ GRANDGUILLAUME, G. (1983) : **Arabisation et politique linguistique au Maghreb** p 11.

En la lengua árabe existen dos variedades: el árabe clásico y el árabe dialectal.

El árabe clásico: pertenece a la variedad alta, es la lengua estándar entre los hablantes cultos.

El árabe dialectal: pertenece a la variedad baja, se utiliza en la conversación ordinaria, en comunicación familiar etc.

En el tablero siguiente, presentamos unos ejemplos de palabras en árabe clásico (formal) y en árabe dialectal (familiar).

Español	Árabe (formal)	Árabe (familiar)
Te amo	أحبك	نبغيك
Estoy contento	أنا سعيد	راني فرحان
Por favor	من فضلك	الله يخليك

1.2. El francés

A pesar de la política lingüística llevada por el Estado para arabizar, el francés sigue siendo muy utilizado en varios dominios. Se impone como un instrumento de selección escolar, social. El francés lo encontramos en todos los estratos de la vida social, está presente en el dominio de la cultura en la educación, en la enseñanza de las ciencias como la medicina, en la prensa escrita, en la administración y muchos sectores económicos.

La generalización de la escolarización bilingüe favoreció también el mantenimiento del francés y es al origen de la situación del plurilingüismo que predomina en Argelia y otros países del Magreb. Cualquier sea la evolución ulterior de la situación lingüística es muy probable que el francés conservará un papel importantísimo.

1.3. Tamazight

Utilizado en la Kabylie, los Aurés y el Mzeb, el Tamazigh o berébere se divide en varios dialectos. Entre los más importantes resaltan el chleuh (en el Rif Marroquí), el Touareg (en el sur de Argelia y ciertos países africanos como el Niger y el Mali).

EL berébere no posee ningún prestigio en los países del Magreb⁵, hay que señalar que actualmente en Argelia y de manera exclusiva, estamos asistiendo a un reconocimiento de una creciente sensibilidad lingüística y cultural.

El berberismo tiene dos manifestaciones, al nivel cultural, por ejemplo: Siguen manteniendo viva la costumbre milenaria de llevar un traje particular del patrimonio. En la literatura: consagración de algunos autores. En la música: aparición del genero kabyle etc. y al nivel político: reclamación para el reconocimiento de la lengua amazight, su enseñanza en las escuelas primarias. Tras muchas luchas se consiguió crear la primera facultad para la enseñanza del Amazight en la universidad de Tizi Ouzou.

⁵ Los países del Magreb se reclaman de manera exclusiva de lengua y cultura Árabe e islámica

1.4. El español

El contacto del español con Argelia no es un acontecimiento reciente. La presencia de los españoles durante la época de la colonización francesa dejó huellas muy profundas. No es algo extraño sino hecho halagüeño si oímos personas del oranesado hablar el español, por lo general los mayores de cincuenta años porque la presencia española era intensa y de forma muy especial en la ciudad de Orán.

En Argelia, la enseñanza del español conoció un auge, entre 1973 y 1985, en aquellos años, aprendían el español más de 1100 alumnos, cifra que a pesar de su aparente poca trascendencia, no deja de ser relevante teniendo en cuenta la enorme importancia que comenzó a tener el inglés a partir de los años sesenta y la presencia del francés como asignatura obligatoria desde el cuarto curso de la educación primaria, lo que coloca al francés en un lugar importante frente a las demás lenguas extranjeras.

La reforma que se produjo en 1991 supone una reestructuración en la enseñanza secundaria con tres troncos comunes: en el primer año: ciencias humanas y ciencias y tecnología, la lengua española se introduce en la rama de ciencias humanas, impartiendo dos horas selectivas semanales. En orden de las cosas habría que señalar que los profesores de secundaria argelinos consideran que la situación del español no es la ideal y en el Seminario Nacional para la enseñanza de las lenguas extranjeras que celebró el Ministerio de Educación argelina en 1998, propusieron la adopción de tres medidas importantes para paliar este problema: abrir secciones de lenguas extranjeras para los cursos 2 y 3 de la secundaria e igualar el coeficiente del español en el examen final del bachillerato con los correspondientes al francés y al inglés.

En lo que se refiere a la enseñanza del español en las universidades argelinas, hay que señalar actualmente la existencia de tres secciones de español en los departamentos de Lenguas Latinas de la Facultad de Letras y Artes de las universidades de Argel, Orán, y Mostaganem. La duración de estos estudios es de cuatro años para la obtención de la licenciatura.

La lengua española se aprende también en centros de Lenguas extranjeras como « Cibawe » en Orán “Andalucía” y el Instituto “Cervantes” en Argel, Orán, Mostaganem, Tlemcen y Sidi Bel Abess.

El instituto Cervantes ofrece una formación de cualidad a través del equipo de profesores que imparten clases de español como lengua extranjera, ofrece cursos de lengua destinados a dotar al aprendiz de capacidad comunicativa en español. En las clases, el aprendiz adquirirá las técnicas necesarias para leer, escribir, comprender y hablar el idioma español, constituye el motor fundamental del conocimiento de la lengua y la cultura española, utiliza técnicas de enseñanza y de comunicación más modernas y atractivas.

El número de centros está en constante crecimiento en los distintos países, sobre todo en Argelia. Se incrementan también las matrículas, queda claro, al fin y al cabo, que el propósito mayor del aprendizaje de una lengua es el de llegar a comunicar, borrar las fronteras, descubrir e intercambiar, convivir y tolerar.

Podemos decir que la situación lingüística en Argelia es una situación de lenguas en contacto.

En contacto entre lenguas lo podemos observar en cualquier contexto, ya sea de un mismo territorio, o en territorio vecino, dando origen al bilingüismo que afecta la mayoría de las poblaciones de la tierra.

Antes de adentrarnos en el tema que nos ocupa, sería muy útil para nuestra investigación definir el bilingüismo.

2. El bilingüismo

El término bilingüismo se refiere siempre a la lengua materna⁶ y otra distinta.

¿Qué es un individuo bilingüe? para entender esto, hay que subrayar la distinción entre un individuo bilingüe y una sociedad bilingüe.

En un país oficialmente establecido como bilingüe puede suceder que los individuos que integran aquel país sean principalmente monolingües hablando sólo una de las lenguas oficiales.

El bilingüismo individual por otro lado, afirma que las dos lenguas radican en la misma persona, aún cuando no las domina con la misma fluidez.

Sería más útil delinear las características de la persona bilingüe, puesto que el dominio de las dos lenguas varía de persona a persona. Normalmente, resulta más fructífero describir el funcionamiento individual de cada persona bilingüe, tomando en cuenta tres características:

⁶ – lengua materna: Es la adquirida en la primera infancia

- la función de cada lengua (es decir las condiciones de su desarrollo y de su uso).
- El nivel de fluidez en cada lengua.
- Los patrones de alternación (o sea de cambio de códigos o mezcla de ambos).

Al caracterizar al hablante bilingüe utilizando estos criterios se señala el desarrollo y el uso de las dos lenguas en cuestión.

Cada hablante tiene un “perfil distinto”, no hay dos hablantes bilingües de las mismas lenguas que las manejan de la misma manera, por lo tanto esta consideración conlleva a la identificación de varios ‘tipos’ de individuos bilingües.

- **El bilingüismo equilibrado:** Supone una competencia alta y similar en dos lenguas así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas (competencia semejante en dos lenguas).

- **El bilingüismo coordinado y compuesto:** Al oír un mensaje el bilingüe puede entenderlo mejor en la lengua predominante, generalmente la materna (bilingüismo compuesto), o por igual en las dos (bilingüismo coordinado). En el primer caso, la contestación al mensaje será en la lengua predominante, en el segundo, se contestará en la misma del mensaje recibido.

Ejemplo 1:

Mouhamed cuya lengua materna es el árabe ha estudiado francés en primaria (b compuesto)

Ejemplo 2:

María de padre alemán y madre española, tiene dos lenguas maternas, vive en Madrid y estudia en un colegio alemán bilingüe (b coordinado).

- **El bilingüismo pasivo:** Sólo el individuo tiene destrezas receptivas como comprensión o lectura; o sea entiende dos lenguas pero sólo utiliza una.

En cuanto al bilingüismo social en cambio, se produce en una comunidad cuyo interior funcionan y son utilizadas dos lenguas.

A lo largo de la historia se han desarrollado acontecimientos que han puesto en contacto a diversas lenguas. La explicación total al fenómeno del bilingüismo no la encontramos en cada una de ellas sino en la suma de varios entre los principales señalamos los siguientes:

- A través de la colonización, un pueblo por diversos motivos invade a otro y le impone su poder y su cultura durante años, como por ejemplo la ocupación de Argelia por los franceses.

- El intercambio de productos comerciales entre pueblos lleva a muchos pueblos monolingües a convertirse en bilingües, como el inglés ha sido adoptado por muchos países por necesidades comerciales.

- El poder y la superioridad económica del grupo que habla una lengua, lleva al otro a adquirir dicha lengua, como la extensión del inglés en todo el mundo se debe a que es una lengua que representa el poder y la riqueza de países muy industrializados.

- Una lengua arropada con un desarrollo cultural grande, será adoptada por comunidades que desean acceder a dicha cultura. Si dispone de medio de comunicación (cine, radio, Internet...) el efecto será más rápido. EL inglés por ejemplo se ha extendido rápidamente gracias a los potentes medios de comunicación de que disponen.

A.MARTINET dice « *il est nécessaire de définir le terme de bilinguisme (emploi concurrent de deux idiomes par un même individu ou a l'intérieur d'une même communauté) ne serait-ce que pour exclure l'implication très répandu qu'il y a bilinguisme que dans le cas d'une maîtrise parfaite et identique de deux langues en cause* »⁷

En estos últimos años, el campo del bilingüismo en Argelia se ha restringido al "bilingüismo escolar" es decir al contacto árabe-francés como lenguas escritas de culturas y de civilizaciones diferentes, bilingüismo incrementado por adopción de estas dos lenguas de enseñanza en el sistema educativo argelino.

Los jóvenes argelinos se han enfrentado desde muy temprana edad a estas dos lenguas (árabe y francés) durante más de diez años de vida escolar y deberían dominar bien las dos lenguas, sin embargo esto no ha sido el caso, la escuela argelina no ha producido bilingües, sino semí-lingües es decir alumnos que no dominan ninguna de estas dos lenguas, tienen deficiencias en ambos Lenguajes, estos fallos pueden aparecer en el vocabulario (tienen un vocabulario reducido), modelos gramaticales incorrectos, tienen una dificultad para expresar emociones en uno de los lenguajes, pocas personas son bilingües equilibrados en ambas lenguas.

⁷– Citado por TALEB IBRAHIMI,K. (1997) : “**Les algériens et leurs langues**” P 50.

Es el caso de una ínfima minoría producida por circunstancias excepcionales por ejemplo: gente titulada en liceos franco-musulmanes o niños de alta burguesía tradicional como en la generación de 1945.

El bilingüismo es un enriquecimiento tanto lingüístico como cultural y en algunos casos, se da el hecho de que la familiaridad con una segunda lengua⁸ con la que se tiene en contacto puede variar el habla del individuo o simplemente que esta comienza a preferir emplear en esa segunda lengua provocado lo que se llama interferencia⁹

⁸ – Segunda lengua: a) es la lengua que un sujeto adquiere después de su L1 (sentido cronológico)
b) a la que utiliza en segunda lugar por orden de preferencia (sentido jerárquico)
c) a la lengua no nativa que se adquiere en un contexto natural, en la sociedad.

⁹ – Interferencia: es el transfer negativo de elementos de L1 a L2.

3. Las interferencias

Históricamente, el origen del término interferencia procede de la física ondulatoria y con este concepto, se pretendía definir el encuentro de dos movimientos ondulatorios, cuyo contacto da lugar a un reforzamiento o a una anulación, al igual que procede con otros muchos conceptos, traspasará la frontera de la física y pasará a ser utilizada en otros contextos y por otras disciplinas como por ejemplo: en lingüística¹⁰, psicología¹¹ y en pedagogía¹².

La interferencia desde el punto de vista lingüístico se define como un acto de bilingüismo causado por el contacto de las lenguas.

U, Weinreich dice:

*“Aquellos casos de desviación de las normas de cualquiera de las dos lenguas en contacto, que ocurren en el habla de los bilingües como consecuencia de su familiaridad con más de una lengua, es decir, que resultan del contacto lingüístico se llaman interferencias.”*¹³

¹⁰ – lingüística: ciencia del lenguaje.

¹¹ – Psicología: Parte de la filosofía que trata del alma (todo lo que atañe al espíritu)

¹² – Pedagogía: Ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza

¹³ – FERNANDE, ZJ. A (1982) : **Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia**, p 13

Weinreich pone de manifiesto que en efecto elementos de diferentes lenguas pueden ser comparables, resaltando, que los bilingües intentan identificar elementos de una segunda lengua con los de una primera. Es decir, al emplear dos lenguas, los bilingües toman una de ellas como referencia y buscan similitudes tanto en la forma como en el contenido del código de la otra.

Cabe destacar que cuando Weinreich habla de la familiaridad con más de una lengua » que tienen los bilingües, se refiere también a la familiaridad entre diferentes variedades (dialectos) de una misma lengua. Por lo tanto, pone en duda la idea de que la lengua es homogénea, ya que cada individuo dispone de diferentes variedades entre las cuales a su vez pueden producirse interferencias.

Una peculiaridad del término interferencia en la lingüística es que anteriormente, tenía connotaciones negativas (desviación de la norma) este término implicaba una concepción peyorativa del bilingüismo ya que lo presentaba como propulsor de calamitosos estados de deterioro lingüístico.

A la pérdida de estas connotaciones contribuyó la constatación de que la interferencia no es algo debido al azar, algo arbitrario, sino por el contrario tiene un carácter sistemático, es decir, sigue unas reglas determinadas que pueden explicar su aparición.

El concepto interferencia es usado también en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la lengua segunda, supuestamente originados por su contacto con la lengua materna; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquiera aprendiz recurre a sus conocimientos lingüísticos previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la lengua extranjera.

En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el número de aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

Una de las grandes dificultades en el aprendizaje de una lengua es el problema de la interferencia, como lo afirma **DENIS Girard**:

*“ Lorsque nous nous mettons à enseigner une langue étrangère nous devons combattre chez nos élèves des habitudes linguistique déjà fortement ancrées qui sont celles de la langue maternelle, notre principal problème sera en effet de vaincre des habitudes d’audition et de phonation, voire des structures mentales, pour leur substituer de nouvelles habitudes: c’est le fameux problème des interférences”.*¹⁴

Muchos aprendices argelinos al aprender el español, cometen errores por influencia de la lengua materna, porque el aprendiz argelino no inicia su proceso de aprendizaje desde cero, viene con el conocimiento de tres lenguas : el árabe, el francés e inglés, estas lenguas pueden influir en el aprendizaje del español, a menudo el aprendiz se encuentra influido inconscientemente por las estructuras de su lengua materna y este proceso de interferencia lleva al aprendiz a cometer abundantes errores en el aprendizaje del español

¹⁴ – GIRARD, D. (1972) : **Linguistique appliquée et didactique des langues**. p 10-11.

Conclusión

Este capítulo, nos ha demostrado que la situación lingüística en Argelia está marcada por la diversidad y la heterogeneidad: por un lado el árabe clásico y el dialectal y por otro lado las lenguas extranjeras, el francés, el español y también el inglés que forma parte de paisaje lingüístico argelino.

Entonces los aprendices argelinos del español se encuentran en un cruce de lenguas, que engendra una influencia recíproca.

En definitiva, podemos decir que las lenguas son un medio de expresión y comunicación y sólo comunican lo que tienen en su saber, por eso podemos decir que muchos de los errores cometidos por los aprendices del español pueden ser causados por la influencia de las lenguas anteriormente conocidas como el árabe y el francés.

Introducción

El error es una desviación o uso incorrecto de una norma. Pero la actitud del profesor ante los errores depende de como conciba la adquisición de una lengua. Se puede decir que existe una relación directa entre errores y adquisición. Si sabemos como se aprende una lengua, podremos saber por qué se producen los errores y establecer así los medios para evitarlos.

El problema es que hasta ahora no se ha podido construir una teoría fija sobre la adquisición de una lengua extranjera. Y la causa de esto puede ser que el fenómeno que se analiza es bastante complejo y los estudios son relativamente recientes, pues fue a finales de los años 50 cuando los teóricos empezaron a preocuparse por estos problemas.

En primer momento, las teorías conductistas entienden el aprendizaje de una LE como la adquisición de una serie de hábitos. El hábito consistía en la habilidad de producir, de forma automática, una respuesta determinada (estímulo-respuesta). Se debían evitar a toda costa los errores para que no se fijaran y era necesario reforzar las formas correctas. En esta línea está el Modelo de la Gramática Universal, que considera que existen unos universales lingüísticos sobre los cuales, y gracias a la capacidad genética del hombre, construimos el conocimiento lingüístico.

Fue Chomsky y su teoría cognitiva el que dio un giro en la concepción de la adquisición: él defiende también los universales lingüísticos, pero reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiz y se pregunta cómo se establece el conocimiento, como éste se hace automático y cómo se integra el nuevo conocimiento en el sistema cognitivo. Y en este momento se empieza a buscar la causa de los errores en las influencias o interferencias de la lengua madre (LM). Se piensa que se calcan las estructuras de una lengua a otra. Así surge el llamado Análisis Contrastivo, que pretende describir formalmente la lengua madre y la lengua extranjera, contrastándolas para establecer las estructuras diferentes entre sí y predecir así los errores que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje.

2. Las teorías a cerca del error en la enseñanza de lenguas

2.1. El Análisis contrastivo

El análisis contrastivo nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés por prevenirlos. Este modelo de análisis postula que el contraste lingüístico de dos lenguas permite predecir tanto los problemas de aprendizaje, como las estructuras donde surgirán probablemente los errores. La probabilidad de producir errores se consideraba proporcional a la distancia lingüística entre los dos sistemas, y los errores eran más probables en las estructuras que son diferentes tanto en la L1, como en la L2. Sabiendo las diferencias de los dos idiomas el profesor podría predecir los errores de los aprendices y adecuar la enseñanza para prevenirlos. Se pretendía un aprendizaje libre de errores, conseguido a través de la repetición de enunciados con el fin de mecanizarlos de forma correcta. Esta concepción del aprendizaje es la que subyace al método Audiolingual.

Un concepto que surgió en esta época es el de la interferencia. Se suponía que los aprendices transfieren rasgos de la L1 a la nueva lengua que están aprendiendo. Si las reglas o estructuras son iguales en las dos lenguas se denomina la transferencia una transferencia positiva, y si no hay correspondencia se trata de una transferencia negativa. A esta última la llamaban interferencia. La interferencia se consideraba la única, o por lo menos la mayor, fuente de errores.

Con el tiempo, y sobre todo al final de los años sesenta y principios de los sesenta, se empezó a cuestionar el análisis contrastivo ya que tenía limitaciones tanto teóricas como prácticas. No siempre es posible realizar una comparación directa de las estructuras de dos lenguas, y en los casos donde se puede se veía

que había bastantes errores no previstos. Las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la L1 no explicaba otros muchos errores. Se producen muchos más tipos de errores que los propios de la interferencia, y el análisis contrastivo no los puede explicar.

Esta teoría fue censurada por varios motivos como la limitación en la consideración de la causa de los errores AC no tiene en cuenta que:

-Hay errores que se repiten en grupos de aprendices de lengua materna diferente.

-Muchos errores producidos por aprendices de lengua segunda los cometen también los niños al aprender su propia lengua. En ese caso es imposible la interferencia de la lengua materna.

-Sólo se tiene en cuenta el conocimiento gramatical del aprendiz y no su función comunicativa.

A pesar de las críticas y como valoración global, hay que reconocer algunos logros. El análisis contrastivo tuvo gran importancia en la historia del desarrollo de la investigación en lingüística aplicada como etapa nueva en la que, por primera vez el aprendiz se consideraba como centro del enfoque del análisis y abrió un nuevo camino para el desarrollo de una nueva línea de investigación como el análisis de errores y de la interlengua

2.2. El Análisis de errores

A raíz de las críticas al análisis contrastivo, surgió el análisis de errores a finales de los años sesenta, apoyado por las teorías chomskianas, cognitivas y mentalistas, se consideró un nuevo modelo de la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. Una de las características de este nuevo modelo es el estudio de tratamiento de los errores producidos por los aprendices. Como hemos observado anteriormente, los errores tenían una connotación negativa, se consideraban una violación del sistema lingüístico en el aprendizaje de la segunda lengua.

Sin embargo, nunca fueron objeto de la investigación lingüística. No obstante, a partir de la aparición de la publicación de S.P. Corder (1967), empezaron a analizarse sistemáticamente los errores de una L2 por primera vez en la historia de la investigación lingüística.

En cuanto a la metodología, no se parte de la comparación de las dos lenguas, sino de las producciones reales, tanto orales como escritas, de los aprendices. Ese producto del aprendizaje, diferente tanto de la lengua materna como de la lengua que se aprende, se llama “dialecto idiosincrásico”, “sistema de aproximación”, “interlengua”. Es el sistema lingüístico que emplea el estudiante de una L2, que presenta características de la lengua nativa y características de la lengua meta y otras propiamente idiosincrásicas. El error es una desviación sistemática que afecta a la norma estándar de la lengua meta y que, sin embargo, se considera útil y necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Entre 1971 y 1972, Corder modificó una parte de la teoría anterior, hasta entonces, el propósito de la investigación era analizar los errores producidos por los aprendices. No obstante este investigador se dio cuenta de que centralizaba los errores sólo en la competencia gramatical y señaló la importancia de analizar todos los sistemas lingüísticos producidos por los aprendices, y ensanchó los objetivos basándose en las aplicaciones didácticas del modelo, en como mejorar y corregir las insuficiencias para facilitar al aprendiz los datos necesarios para mejorar la competencia comunicativa¹⁵.

A continuación, vamos a ver los pasos seguidos por el análisis de errores, recomendados en 1967 por S.P. Corder:

- Identificación de los errores.
- Clasificación y descripción de los errores.
- Explicación de su origen, buscando las fuentes de cada error: En este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.
- La búsqueda de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula.

Al final podemos decir que el análisis contrastivo y el análisis de errores son métodos complementarios para llegar a averiguar, describir y explicar mejor las áreas de dificultades y los errores producidos.

¹⁵ –Competencia comunicativa: es la capacidad de utilizar la lengua en situaciones concretas (diccionario de términos clave de ELE, cvc, biblioteca del profesor)

El análisis de errores tiene muchos aspectos positivos ya que ofreció un procedimiento empírico y científico para realizar el análisis de la producción de los estudiantes de una segunda lengua, amplió el ámbito de las causas de los errores, construyó una contribución significativa a la lingüística aplicada y abrió el camino para los estudios de la interlengua¹⁶.

2.3. La interlengua

Al comienzo de los años sesenta, se empezó un campo de investigación que se llama « estudios de interlengua ». Esta palabra da la idea de que el aprendiz de la lengua segunda entra en un territorio en el cual esta « entre lenguas », ni totalmente en una ni totalmente en otra.

El término « interlengua » lo acuñó Selinker en 1972 a continuación de las propuestas que los mentalistas surgieron en torno a la adquisición de lengua materna. La idea central alrededor de la cual gira el proceso es que para progresar en la adquisición de lenguas, el individuo percibe lengua (en principio incomprensible) de su entorno, lo asocia con sus conocimientos (la estructura cognitiva) y genera hipótesis sobre los significados y usos.

¹⁶ –Entre múltiples estudios, se destacan los trabajos de VAZQUEZ (1991), y FERNANDEZ LÓPEZ (1997).VAZQUEZ realizó el análisis de errores en un grupo de estudiantes alemanes del ámbito universitario. En cambio, la investigación de FERNANDEZ LÓPEZ se hizo con cuatro grupos de lenguas maternas distintas (alemán, japonés, árabe y francés).

Después de ensayar estas hipótesis de manera activa (usando la lengua) o pasiva (observando como se usa la lengua) y según la retroalimentación (comprensión o incomprensión) producida por los ensayos, acepta o rechaza las hipótesis.

En el caso de aceptarla pasa a formar parte de sus conocimientos, en el caso de rechazarla, vuelve a tras y empieza el mismo proceso de nuevo.

Según Selinker, el sistema lingüístico que maneja un aprendiz de una lengua segunda no se ve condicionado únicamente por la influencia de su lengua materna. En su configuración, intervienen otros factores de orden cognitivo que son: sobre generalización de las reglas de la lengua extranjera, transferencia de la enseñanza, estrategia de aprendizaje y estrategia de comunicación¹⁷.

Los errores que cometen los aprendices, muestran que algunos son debidos a la transferencia de la lengua nativa y otros tenían otras explicaciones. A partir de ahí, se comenzaba a describir la ASL como un proceso de operaciones diversas.

Corder (1967) lo describió como una « reestructuración » del sistema lingüístico, es decir que la misma estructura de la segunda lengua que un aprendiz crea, va a cambiar según se incorporan más elementos supone que el aprendiz tiene dos estructuras lingüísticas, una que pertenece a la lengua materna y otras que pertenecen a la segunda lengua, las dos se modifican de una manera progresiva.

¹⁷ –Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendices para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la L2.

Luego Corder (1971) se refiere a una « competencia transicional », la describe como un comportamiento cambiante por encima de la estructura de cualquiera de las dos lenguas lengua nativa y lengua segunda.

Nemser (1971) se refiere al término « sistema de aproximación » al progreso en el aprendizaje de una segunda lengua . Lo mismo que Corder declaraba la existencia de dos sistemas separados pero se interrelacionan es decir (el sistema de la lengua nativa y de la lengua segunda)

El aprendiz se aproxima al dominio de las dos lenguas por pasos que se van pareciendo a lo que sería el sistema « perfecto » de las dos. Nemser proponía que los sistemas de aproximación de la lengua nativa y lengua segunda están interrelacionados y forman una serie de evolución.

Se depende de la lengua nativa para aprender más de la lengua segunda (la lengua segunda se adquiere sobre la base de la lengua nativa) y al aprender la lengua segunda la lengua nativa queda atada a los nuevos conocimientos.

Los sistemas de aproximación se rigen por sus propias reglas, se puede así predecir hasta cierto punto como va a reaccionar lingüísticamente un aprendiz según estas reglas. Es lo que Nemser llamó el « programa interno » del aprendiz. No son reglas explícitas sino una forma de ver las estructuras sintácticas, las formas léxicas, las relaciones semánticas que componen de los conocimientos de la lengua nativa y los nuevos conocimientos de la lengua segunda.

Las características de la interlengua se agrupan en dos aspectos importantes: la permeabilidad y la sistematicidad ¹⁸.

Selinker propone que la interlengua es un sistema permeable es decir permite modificaciones en cualquier momento, porque al hacer hipótesis constantemente, surgen modificaciones en cualquier momento que una hipótesis se forme o se compruebe, es un sistema abierto en todo momento a modificaciones.

La interlengua es dinámica y sistemática, estas dos características nos indican que podemos examinar las habilidades lingüísticas de una persona.

La sistematicidad nos dice que en cada momento de la interlengua un individuo maneja un sistema de reglas y que si deja de hacer hipótesis, este sistema puede estancarse, y si el aprendiz deja de hacer hipótesis nuevas esto quiere decir que no permite entrar conocimientos nuevos. El término que se utiliza para definir este estancamiento es la fosilización¹⁹.

La interlengua, consiste en moverse de un monolingüismo a un multilingüismo atravesando en las etapas en las cuales el aprendiz incorpora nuevos conocimientos mediante un proceso de hacer y confirmar hipótesis al mismo tiempo que analiza la información percibida.

¹⁸ citados por GRIFFIN K (2005): **lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. p99

¹⁹ –Fosilización: un error que no logra corregirse y por lo tanto permanece (diccionario de términos clave de ELE, cvc, biblioteca del profesor)

2.4. El concepto del error

En este apartado, queremos recordar rápidamente el cambio del concepto del error en las últimas décadas y presentar los diferentes tipos de errores.

El error ha sido una de las grandes preocupaciones de los profesores y hasta poco el error ha sido considerado como una señal de que algo habría salido mal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Era sinónimo de mala enseñanza y culpa del profesor por no haber sido predecirlo. Era considerado como un impedimento en el aprendizaje, había que corregir todos los errores a ser posible inmediatamente, este último sobre todo en los métodos derivados del conductismo.

En la didáctica tradicional, el error representaba una imperfección en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas un conocimiento insuficiente de las reglas morfosintácticas de la segunda lengua. Por lo tanto, se trata como elemento negativo que había que reprimir.

El método audiolingual, no dio buen resultado debido a la monotonía de la repetición. Además, por mucho que se aprendieran de memoria algunas estructuras básicas a la hora de verdad, no servían mucho por la falta de contexto comunicativo.

Tras el fracaso de la metodología conductista en la enseñanza como segunda lengua se ha producido un gran cambio en el concepto de error, del valor negativo al positivo. Ese cambio reveló, cada vez más, con la aparición de la nueva corriente lingüística la psicología cognitiva y el análisis de errores.

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

El predominio del enfoque comunicativo en la enseñanza de la segunda lengua a finales del siglo XX, hizo que los errores se pasasen por alto si no impedían seriamente la comunicación, la psicología cognitiva nos hizo darnos cuenta de la importancia que tienen los factores psicológicos a la hora de determinar el éxito en el aula de una lengua extranjera. Krashen (1984) señala en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* que motivación, autoestima y ansiedad son tres variables que intervienen en el proceso de adquisición²⁰

²⁰ – BOTTA, M. (2002) : **Krashen y su teoría del filtro afectivo**, p 32-35

A Partir de los esfuerzos hechos por los lingüistas cognitivas, surgió un método muy útil para la corrección de errores: el feedback “retroalimentación” en el que sugiere el uso de corrección indirecta para no afectar a la sensibilidad de los aprendices²¹

Los errores se contemplan ahora como un paso necesario del aprendizaje e imposible de impedir, se suelen ver como una manifestación del proceso de aprendizaje y sirven para probar hipótesis sobre la lengua segunda.

« Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles sont bien inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine » ²²

Los errores no son inconvenientes, sino son la prueba que el aprendiz está funcionando su intencionalidad, y que el sistema se está poniendo en su sitio.

Uno de los fundadores del análisis de errores P Corder (1967) señala la importancia de dejar claro la diferencia que hay entre un error y una falta ²³.

²¹ – BOTTA, M pone un ejemplo del uso de feedback: si un alumno dice « me llamo es Peter » una devolución indirecta « sería decirle al alumno » :hola Peter,me llamo Ana luego se le debe repetir la pregunta al aprendiz para comprobar si entendió la correccion

²² – TAGLIANTE, CH. (1999): “**classe des langues**”, PUF, Paris, p10

²³ – Citados por RIBAS, R (2004): “**como corregir errores y no equivocarse en el intento**” p”2004 p8

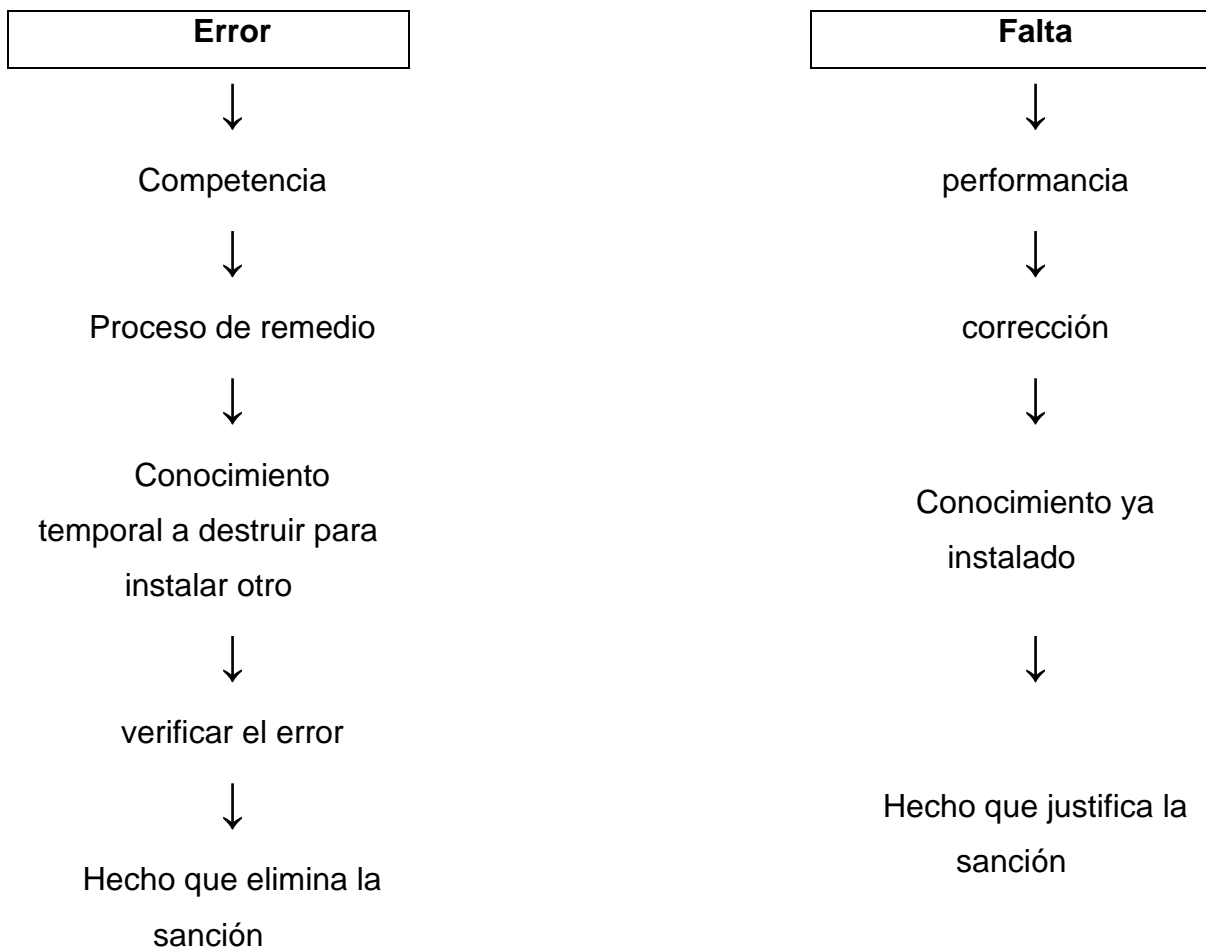
Los errores son sistemáticos que indican el estadio o el nivel de la competencia transitoria del aprendiz, el error sistemático afecta a la competencia y es propiamente idiosincrásico, es el uso incorrecto del sistema, motivado por el desconocimiento del mismo.

En contrario la falta es un error de actuación (performancia) y son inconscientes, eventuales y puramente casuales y fundamentalmente la falta no se considera como objeto de análisis.

El error se diferencia también del lapsus que es un error involuntario que se corrige de forma inmediata por el propio hablante. Se comete por causa de cansancio. Sólo el primero es abordable desde la óptica de la comunicación y son ajenos al aprendizaje en si.

Normalmente, al hablar de errores se piensa sobre todo en inadecuaciones léxicas, gramaticales o fonéticas, sin embargo existen muchos otros tipos de errores de producción que afectan a otros ámbitos, como el semántico o el pragmático.

Podemos resumir la dialéctica error / falta mediante este esquema



Vazquéz (1999.28) ofrece una panorámica sobre las distintas clasificaciones de errores estudiados según diferentes criterios²⁴

1 Criterio lingüístico	Errores de adición Errores de omisión Errores de selección falsa Errores de colocación falsa
2 Criterio etiológico	Errores intralinguales Errores interlinguales Errores de simplificación
3 Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad Errores estigmatizantes
4 Criterio pedagógico	Errores transitorios vs. permanentes Errores fosilizados vs fosilizables Errores individuales vs colectivos

²⁴ VAZQUEZ, G. (1999): ¿Errores? ¡Sin falta! p 28

En cuanto a los tipos de errores, desde otra perspectiva, Richard (1971) señala tres tipos de errores.

1- Errores de interferencia: Son el resultado del uso de elementos de una lengua cuando el hablante habla otra.

2 - Errores intralinguales: Estos errores reflejan las características generales de aprendizaje de reglas tal como generalización incorrecta, la aplicación incompleta de reglas, es decir problemas que se producen al aprender las condiciones en las que se aplican las reglas ²⁵

- **Sobregeneralización:** Se produce cuando el aprendiz transfiere una norma o un saber conocido a un contexto que no lo admite, se basan la presuposición de que una regla es aplicable a diferentes contextos. Ejemplo: yo sabo

- **Simplificación:** Tiene lugar si se emplea una forma simple en detrimento de otra compleja que debería alternarse con ella según los casos. Ejemplo: la omisión de la tilde

- **La aplicación incompleta de las reglas, en este caso el aprendiz utiliza parcialmente una regla.**

- **Hipótesis falsa:** Se produce cuando el aprendiz formula hipótesis erróneas sobre determinadas unidades lingüísticas, de carácter léxico o de otro tipo como los errores de acentuación en lo que la tilde está situada en una vocal equivocada.

²⁵VAZQUEZ (1999). También define que los errores que son productos de la interferencia de la L1 (lengua materna) se reconocen como errores interlinguales (bajo esta categoría también reencuentro las otras L3). Los errores que pueden explicarse por conflicto interno de las reglas de la L2 se denominan intralinguales

Conclusión

Nuevos estudios han demostrado que no todos los errores catalogados como posibles por el Análisis Contrastivo se producían realmente y que muchos de los errores que aparecían no se podían explicar como influencia de la lengua materna. Y es entonces cuando se empiezan a analizar los errores en si mismos, constituyendo lo que se ha llamado Análisis de Errores, postura con la que aparece un nuevo término, el de interlengua, que caracteriza la actual forma de concebir el proceso de aprendizaje como algo creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo.

Introducción

Llegados a este punto, intentaremos analizar los errores más recurrentes de aprendices árabes del español, pero antes de examinar el corpus, sería indispensable hacer una descripción del corpus.

Tras esto, presentaremos un análisis contrastivo entre la lengua árabe y el español y entre el francés y el español, este contraste nos puede ayudar a comprender mejor los problemas de los aprendices y nos puede facilitar una correcta explicación de los errores cometidos.

Tras esto, pasaremos al análisis de los errores, intentaremos identificar los errores en su contexto, a continuación los clasificaremos y después describiremos y explicaremos los errores.

Haremos un análisis cualitativo que consiste en la explicación de las causas de los errores y también un análisis cuantitativo que aporta información sobre la cantidad absoluta de los distintos tipos de errores.

Al final del capítulo, intentaremos proponer algunos puntos orientativos acerca de la forma de actuación ante las dificultades que plantea el español a estos aprendices.

3. Descripción del corpus

El corpus a partir de que se ha desarrollado esta investigación corresponde a las pruebas de los aprendices argelinos matriculados en el cuarto año (fin de carrera) en la universidad de Lenguas y Artes de Orán.

El corpus está constituido por un conjunto de 20 copias del año universitario 2005 /2006, examen del primer semestre. Las copias pertenecen a aprendices, de los dos sexos, la mayoría de estos estudiantes son de Orán y hay algunos que son de las afueras.

Regiones	Número
Orán	11
Relizane	2
Saida	4
Tiaret	2
Tissemsilet	1

Los aprendices del español, no empiezan su proceso de aprendizaje desde cero, el español es la tercera lengua extranjera que aprenden, esto significa que cuentan con una rica experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y con estrategias de aprendizaje (de forma consciente o inconsciente).

La primera lengua extranjera que aprendieron es el francés, después viene el inglés y por último el español, lo aprendieron primero en la educación primaria durante tres años y luego en la universidad.

La habilidad lingüística sobre la que nos basamos para analizar los errores es « **la expresión escrita** ». La profesora eligió un texto titulado « viejos somos todos » es un artículo de prensa sacado de la revista ‘liberación’, el periodista pone de relieve un fenómeno social que es la discriminación de la natalidad. La tarea de los aprendices era comentar y analizar profundamente el texto.

El examen fue escrito por los aprendices dentro de la clase, la prueba se hizo en un tiempo limitado de 1 hora y media, se les permitió el uso de diccionarios, que ellos consultaban libremente cuando tenía alguna duda. Queremos señalar que a pesar del uso libre de los diccionarios, hemos podido encontrar una elevada cantidad de errores de ortografía, podemos pensar por tanto que si les hubiera prohibido el uso del diccionario, habría aumentado considerablemente la cifra de errores.

Hemos elegido la redacción escrita porque la escritura suele ser, la última en la escala de competencia de muchos aprendices, aunque el estilo es algo personal hay procedimientos que se debe considerar para tener un mejor estilo cohesión y coherencia en las expresiones de las ideas, emplear la gramática de modo correcto, porque la gramática incorrecta induce a la ambigüedad y la incomprensión del tema, dominar la ortografía, puntuar con sentido ,expresar el tema sin desviar de la idea principal.

Muy a menudo los problemas que se plantean al aprendiz en el caso por ejemplo de la lectura se repiten con la escritura. La escritura posee una naturaleza menos espontánea y más permanente que el habla. En su ejecución, los aprendices deben incorporar una serie de convenciones más o menos rígidas, y normalmente no se les permite adaptar su estilo de escribir a una situación determinada como ocurre en el habla.

Elegimos la comunicación escrita, porque en la escritura se destacan las exactitudes y la precisión como diferencia entre las destrezas de producción oral. Hay aprendices que cometen errores al hablar, dudan, repiten lo mismo de forma distinta, incluso cambian de tema sin acabar una frase. Sin embargo la situación no es la misma cuando se trata de la comunicación escrita, el lenguaje es más claro y preciso.

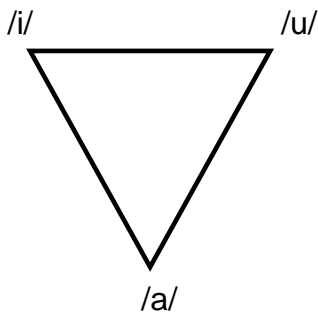
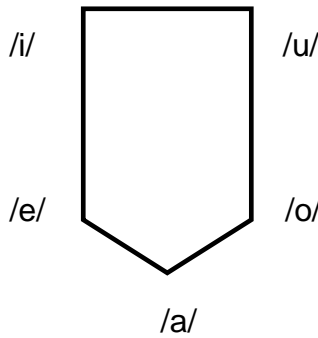
En el lenguaje oral los hablantes evitan las posibles ambigüedades y malentendidos por medio de recursos paralingüísticos como los gestos, sonrisas, carraspeos, habla fática, toses y prosódicos como la entonación, acento...pero en la expresión escrita, el aprendiz no puede emplear esos mecanismos comunicativos por lo que se debe centrar en la búsqueda de la claridad y evitar la ambigüedad. El alumno ha de adecuar el significado de sus palabras a sus intenciones comunicativas. Esto sólo podrá lograrse si se domina de manera precisa el vocabulario y la gramática.

Los exámenes son en su mayoría escritos, la importancia que tiene esta destreza en el ámbito académico exige que dediquemos un generoso esfuerzo en lograr que los aprendices adquieran un grado aceptable de competencia. Muchos aprendices tienden a aventurarse en complicadas estructuras incorrectas, vocablos generalmente derivados de su propia lengua, tratan de verter en español las mismas complejas oraciones de la lengua materna, alargar casi incomprensible las oraciones etc.

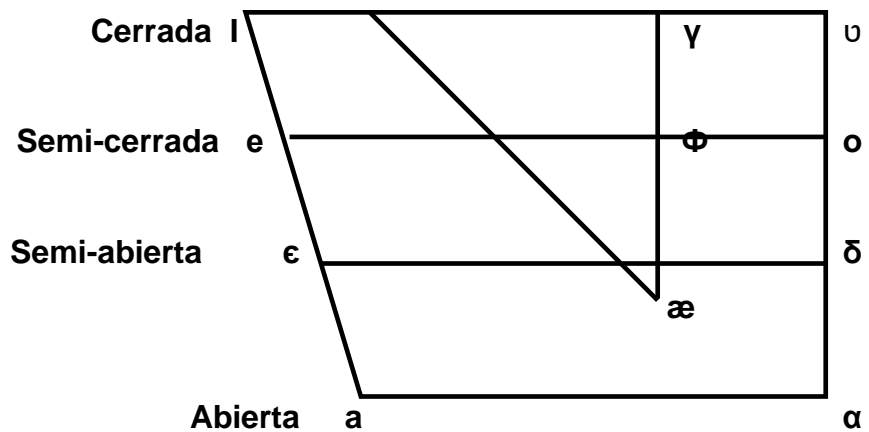
La comunicación escrita exige un lenguaje más rígido, claro y preciso por todas estas razones decidimos analizar errores del comentario escrito.

4. Elementos contrastivos entre árabe español y español francés

Antes de pasar al análisis del corpus es necesario ver las diferencias y similitudes entre los tres sistemas: español, francés árabe.

El árabe	El español y francés
<p>La lengua árabe es una lengua semítica El sistema vocálico árabe es triangular, tiene tres vocales cortas /a/,/o/,/i/ y tres vocales largas: /a:/,/u:/,/i:/.</p>  <p>Diagrama triangular que representa el sistema vocálico árabe. Los vértices superior izquierdo y superior derecho están etiquetados como /i/ y /u/ respectivamente. El vértice inferior central está etiquetado como /a/.</p>	<p>La lengua española es una lengua románica gráfica, derivada del latín. En español, hay cinco vocales (a, i, o, e, u)</p>  <p>Diagrama pentagonal que representa el sistema vocálico español y francés. Los vértices superior izquierdo y superior derecho están etiquetados como /i/ y /u/ respectivamente. Los vértices inferior izquierdo e inferior derecho están etiquetados como /e/ y /o/ respectivamente. El vértice inferior central está etiquetado como /a/.</p>

El sistema vocálico francés



Podemos indicar como ejemplos más significativos en el plano fonológico, la diferencia entre el sistema vocálico francés y el español. En primer lugar por el amplio espectro que presenta el primero frente al segundo, con al menos 16 fonemas vocálicos y en el que hay que destacar la existencia de la nasalización propia del sistema francés, en el que aparecen cuatro vocales nasales (entre ellas /â/, /õ/ etc.

Hay estudiantes que mantienen la nasalización por influencia de la grafía:

Andrés: /âdres/

Balón: /balõ/

Este comportamiento fonético se puede combinar a su vez, con otras características del sistema propio de la segunda lengua, como por ejemplo, convertir ciertos fonemas consonánticos españoles, los más cercanos dentro de la escala del francés:

Leccion: /lɛksjõ/

Perro: / pero/ , **Julio:** / ʒylio/ , **Casa:** / kaza/

<p>El árabe consiste en 28 consonantes con 6 guturales:</p> <p>Hamza (ء), (ح), /h/ (خ), /X/ (ع), /ħ/ (ع), /ð/ (غ), /d/ (ذ) y (و) /h/</p> <p>4 enfáticas : (ص) /s/, (ض) /d/, (ظ) /t/ y (ظ) /ð /</p> <p>la inexistencia de las consonantes / p, v/</p> <p>Escritura de derecha a izquierda</p> <p>No hay letras en mayúsculas</p>	<p>La escritura de las dos consonantes /p/ implosivo y /v/ vibrante</p> <p>Escritura de izquierda a derecha</p> <p>Hay letras en mayúsculas</p>
---	---

En cuanto al nivel sintáctico se describe desde el punto de vista gramatical

Árabe		francés y Español
Sintética	lengua	analítica
Masculino y femenino	genero	masculino, femenino, neutro
v+s+c	estructura	s+v+c
tres: singular plural y dual	número	dos: singular y plural
Ser ∅(+presente de indicativo)	Verbo auxiliar	En español: ser y estar En francés : être

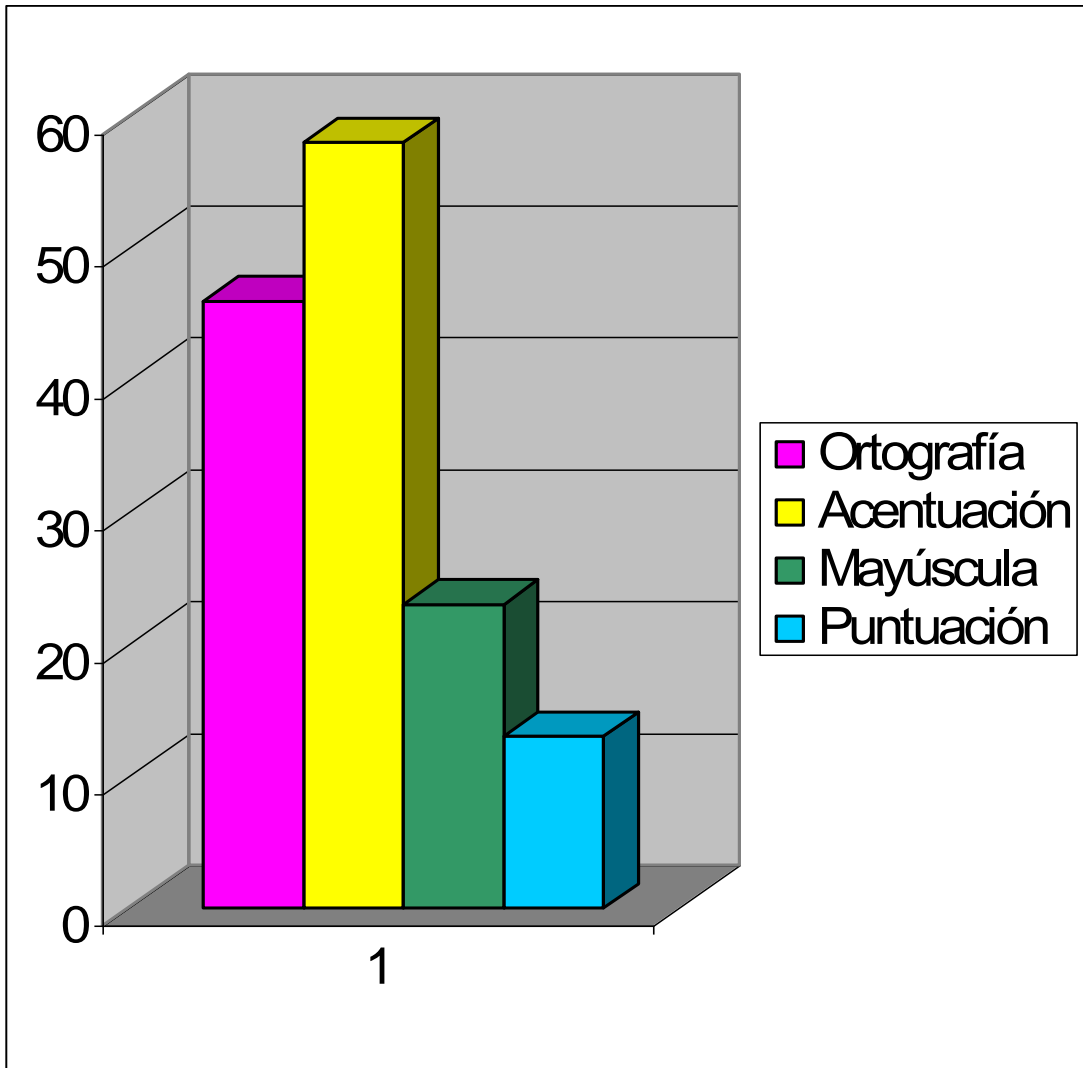
→

5. Errores gráficos

Los errores gráficos son muy frecuentes para un aprendiz argelino a la hora de redactar un texto en español. Aunque en la prueba los aprendices tenían la oportunidad de consultar diccionarios, hemos encontrado un alto porcentaje de errores ortográficos en sus textos. (143 errores, un 34,23% del número total de errores) tal como lo presenta el tablero abajo.

Errores gráficos	
1 – Ortografía.....	46
1 – 1) confusión de fonemas	42
1 – 2) confusión de grafemas.....	04
2 – Acentuación.....	58
2 – 1) omisión de la tilde.....	42
2 – 2) adición superflua.....	14
2 – 3) colocación falsa	02
3 - Mayúscula.....	23
4 - Puntuación.....	13
Total	140

Errores gráficos



5.1. Errores ortográficos

Los errores gráficos y ortográficos son susceptibles de producirse entre lenguas con un matriz léxico común, como el español y el italiano, español y francés o (incluso español, inglés) pero no son esperables en el contexto árabe español, salvo en casos muy contados.

5.1.1. Confusión de fonemas

La confusión de fonemas es uno de los problemas que tienen los aprendices argelinos a la hora de redactar en español, ya que hemos encontrado (32) errores especialmente, la confusión de las vocales e / i y viceversa i/e

I en vez de e (13 errores)

-siguimos	(copia nº 05)
-enfermidades	(copia nº 06)
-intender	(copia nº 08)
-nigligencia	(copia nº08)
-envejecimiento	(copia nº08)
-misiria	(copia nº 08)
-dicir	(copia nº 09)
-imigracion	(copia n 09)
-infermedades	(copia nº 09)
-fenomino	(copia nº15)
-floriciente	(copia nº16)
-sivera	(copia nº16)
-infermos	(copia nº18)

E en vez de I (24 errores)

-se derigen	(copia n°03)
- pediendo	(copia n°05)
- deficil	(copia n°05)
- menoria	(copia n°06)
- vevir	(copia n°06) 2 veces
- enexistente	(copia n°07) 2 veces
- deciendo	(copia n°07) 2 veces
- pediendo	(copia n°07)
- estalesticas	(copia n°08)
- premera	(copia n°09)
- preveligia	(copia n°09)
- como se fuesen	(copia n°13)
- meseria	(copia n°15) 2 veces
- desfrutar	(copia n°15)
- requeza	(copia n°16)
- aque	(copia n°18)
- consederados	(copia n°18)
- peden	(copia n° 18)
- deficil	(copia n°19)
- deciendo	(copia n°19)

Los profesores de español suelen quejarse de este problema que tienen los aprendices. La mayoría de los aprendices confunden entre la /e/ y la /i/. Si un aprendiz no es capaz de distinguir un sonido, es evidente que tendrá problemas en la pronunciación y la ortografía de dichos sonidos.

Una de las principales dificultades de los arabófonos es la discriminación de los fonemas /e/ /i/.

En árabe clásico hay sólo las vocales (a-i-u) cada una de ellas tiene un correlato articulatorio largo ya que la cantidad vocálica es un rasgo pertinente. Es cierto que ocasionalmente estas vocales se realizan más abiertas o más cerradas. En árabe no existe esta oposición fonológica y por lo tanto no es muy relevante para los hablantes de estas lenguas.

En la lengua árabe, no existen palabras que pueden diferenciar por alternancia de ambas vocales como en español por ejemplo: piso peso.

Resumiendo, es común que en la mayoría de los países árabes la /i/ se abra y tiende a pronunciarse como fonema cercano a /e/ lo que dificulta que un hablante árabe llegue a escucharlos como dos fonemas diferenciados lo que se traducirá en su confusión constante tanto al escribir como al pronunciar.

Los hablantes de lenguas camito-semíticas pueden pronunciar la “e” y la “i” pero estos dos sonidos no establecen entre sí una oposición fonológica, es decir existe una diferencia de sonidos (fonética), pero no una diferencia de fonema (fonología).

La lengua es escrita y hablada, si el aprendiz no distingue entre las vocales “e”, “i” esto quiere decir que los pronuncia muy mal. La pronunciación es un factor esencial en el proceso de aprendizaje de la lengua, no se puede considerar que

un aprendiz ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de la lengua extranjera si su pronunciación es defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablados nativos de la lengua que estudia pueden llegar a no entenderlo cuando habla dicha lengua.

Todo esto nos lleva a decir que los errores de confusión entre la /e/ y la /i/ son errores interlinguales.

Como era de esperar, los calcos ortográficos entre el francés y el español fueron relativamente abundantes y muy fáciles de identificar. Los más frecuentes se produjeron en palabras del español que contenían una grafía (s), siguiendo las pautas de la ortografía francesa, esas letras fueron a menudo dobladas.

Inter ess ante	(copia N° 01)
Im poss ible	(copia N° 01)

También hubo claras transferencias ortográficas en otros grupos consonánticos.

Diffic l ta d es	(copia N° 18)
D iff er en tes	(copia N° 15)
Fam il ial	(copia N° 02)

Así, se puede notar que los errores derivados de la interferencia entre el árabe y el español son de orden fonético/fonológico mientras que los errores que relevan de una interferencia entre el francés y el español son de orden ortográfico.

5.1.2. Confusión de grafemas

A demás de los errores citados anteriormente, encontramos también en el corpus cinco errores de confusión entre los grafemas b/v

4 errores b/v

Gobierno	(copia n°08)
Dever	(copia n° 14)
Olbidar	(copia n° 20) 2 veces

A pesar de que el español es una de las lenguas que mayor relación y equivalencia tienen entre fonemas y letras, existen algunos grupos de grafías que causan problemas en la enseñanza y aprendizaje de la ortografía por compartir una pronunciación idéntica.

Los errores de ortografía que los aprendices del español cometen están vinculados con las consonantes b/v, s/z, k/c, g/j.

El castellano mantiene una estructura bastante fiel al oral, pero cuando un sonido se reparte entre dos o más gráficos como la v y la b es cuando surgen los problemas. Las grafías que comparten una pronunciación idéntica como los grafemas b y v pueden causar errores pero hay otra causa que puede ser al origen de los errores encontrados en el corpus: es la influencia del francés.

Los aprendices del español no parten de cero, poseen conocimientos de tres lenguas. El árabe clásico, el francés y el inglés.

Todo aprendizaje debe tener ese bagaje, activarlo y construir sobre él. Los aprendices se expresan y comunican lo que tienen en su saber, si no cuentan con ello, difícilmente se conseguirán los mecanismos de aprendizaje de la lengua.

Los aprendices del español no aprenden el español sin lo anterior es decir al escribir y también al pronunciar una palabra en español hacen referencia a lo conocido.

Muchos aprendices tienden en ocasiones a pronunciar la /v/ vibrante, porque el sistema auditivo del aprendiz está acostumbrado a pronunciar la b y la v del francés, lo que hace recomendable enfatizar la igualdad fonética en español.

Existen reglas para el uso de estos dos grafemas, pero no para todos los usos, el uso de una y otra se debe a sus etimologías, pero los aprendices no pueden conocer el origen histórico de todas las palabras. Muchas veces los aprendices les resulta difícil elegir el grafema correcto para escribir por ejemplo: **gobierno** y en este momento de duda el aprendiz no encuentra más remedio que referirse al francés.

En francés, las palabras **gobierno,deber** se escriben con el grafema “v” **gouvernement/ guvɛRnəmã/**.

devoir/dəvoiw/.

El aprendiz se sirve del francés cuando siente alguna duda o vacilación y así escribe las palabras tal como se escriben en francés.

La palabra **olvidar**, se escribe en francés con el grafema b, por lo tanto el aprendiz la escribe con la b.

Oublier/ublije/

Francés	Español	Error
<u>G</u>ouvernement	gobierno	<u>G</u>obierno
<u>O</u>ublier	Olvidar	<u>O</u>lvidar

Notamos que hay dos puntos comunes para las tres palabras: **gobierno**, **olvidar**, **deber** en las dos lenguas latinas (francés/español): la raíz y la pronunciación, las dos existen en el sistema cognitivo del aprendiz. Esto nos lleva a decir que estos errores son interlinguales.

En nuestro corpus, notamos que 20% confunden entre la v y la b y 80% escriben correctamente las palabras. El uso correcto de estos dos grafemas radica en su memoria visual, visualizan la palabra en su mente y cuando tienen la imagen clara la escriben, es decir buscan la palabra en su mente y cada una de las letras que la forman, su mente funciona como almacén que va depositando la información traducida en imágenes.

Estos errores pueden ser resueltos a base de memorizar las palabras con su forma correcta a través de la interacción sobre todo con la lectura y la escritura.

5.2. La acentuación

Notamos una vez más el hecho de que la acentuación es el obstáculo principal y el más significativo para los aprendices del español.

En el corpus examinado, encontramos 42 errores. La mayor parte de los errores se centra en la omisión de la tilde, sólo contamos 9 errores de adición superflua de la tilde y 2 errores de colocación falsa de la tilde.

Omisión de la tilde en los diptongos 6 errores

Despues	(copia nº07) 2 veces, 1 vez en la (copia nº16)
Tambien	(copia nº09), (copia nº14), (copia nº20)

Omisión de la tilde en los hiatos 1 error

Existia	(copia nº 3)
---------	--------------

Palabras esdrújulas 20 errores

Jovenes	(copias nº01, 04, 07,09, 14,19'
Proximo	(copia nº02)
Publicos	(copia nº04) 2veces
Ultima	(copia nº06)
Numero	(copias nº06 y 13)
Dandose	(copia nº07)
Ultimo	(copia nº13)
Dandole	(copia nº11)
Publicos	(copia nº13 y16)
Economica	(copias nº14)
Critica	(copia nº14)
Trafico	(copia nº19)

Palabras sobre esdrújulas 4 errores

Automaticamente	(copia nº01)
Simultaneamente	(copia nº09)
Cientificamente	(copia nº09)
Economicamente	(copia nº14)

Palabras agudas 7 errores

Interes	(copia nº01)
Jardin	(copia nº0 9)
Cafe	(copia nº 09) 3 veces
Gijon	(copia nº 09)
Interes	(copia nº14)

Palabras llanas 1 error

Inutil	(copia nº13)
--------	--------------

Como ya se anunció anteriormente, la acentuación gráfica del español representa una gran dificultad para los aprendices.

En nuestro corpus examinado, encontramos 42 de omisión de la tilde por razones intralinguales, por simplificación

Notamos la omisión de la tilde en los diptongos 6 casos, en las palabras esdrújulas 20 casos y de sobre esdrújulas 4 casos, palabras agudas 7 casos y llanas 1 caso, de hiato 1 caso. Notamos que las omisiones de la tilde más relevantes son de las palabras esdrújulas

Así mismo, notamos una cierta inseguridad sobre el uso de la tilde diacrítica en palabras bisilábicas y monosilábicas

3 errores

mas	(copia n° 9)
para mi ²⁶	(copia n°11)
para mi	(copia n° 17)

Los problemas de la tilde diacrítica en monosílaba, también generan una inestabilidad a la hora de colocar la tilde. Encontramos 2 errores de esta categoría, son errores entre el « mi » posesivo y el « mi » pronombre personal.

También la confusión entre « mas » la conjunción que une dos oraciones y que equivale a pero con « más » el adverbio de cantidad.

Este tipo de error es un error intralingual que puede ser causado por el conocimiento parcial de la regla diacrítica.

²⁶ –Se distinguen por la tilde diacrítica .Mi: posesivo, mi: pronombre personal (Real Academia Española, ortografía de la lengua Española, 1999:p47).

La adición superflua de la tilde, no es frecuente en comparación con otros errores, por lo que sólo encontramos 14 casos en nuestro corpus, quizás sea un resultado del error esporádico.

14 errores

entonces	(copia n° 13)
étapa	(copias n° 13,15)
buén	(copia n° 16)
negativo	(copia n° 16)
viéjas	(copia n°19)
vacaciones	(copia n°14)
porque	(copia n° 14) 5 veces
bién	(copia n°6)
mucha	(copia n° 13)

Entre estos errores, es fundamental señalar la confusión de porque (el relativo que sirve para responder) con la partícula interrogativa por qué, que se escribe en dos palabras y que lleva acento.

Notamos también casos en los que el aprendiz acentuó el término inadecuadamente, es decir, sobre una vocal equivocada. Esta circunstancia se produjo especialmente en las palabras esdrújulas que requieren necesariamente tilde como por ejemplo **titulo** en la (copia 13).

La tilde fue retrasada hasta la posición de la sobre esdrújula por ejemplo: **problemática** en la (copia14)

Estas hipótesis, podrían ser hipótesis ortográficas falsas.

Los aprendices del español estudiaron las reglas de uso de la tilde desde el primer año universitario y son pocos los que usan correctamente la tilde. Constatamos que la lista de errores de acentuación es impresionante.

Dichos errores no pueden achacarse al nerviosismo de los aprendices, sino más bien a una actitud de indiferencia por su parte, la cual se debe en gran medida a la falta de nitidez de las reglas o tal vez a la forma poco racional con que se enseña la tilde en las aulas.

La colocación de la tilde es el obstáculo más significativo para los aprendices del español una dificultad que sólo parece salvarse primero por el conocimiento de las reglas y tras muchos años de ejercitación de escritura y lectura.

5.3. La mayúscula

Pese a la sencillez de las reglas, encontramos una cantidad considerable de errores de uso de letras mayúsculas en las redacciones hechas por los aprendices.

23 errores

– Trata de un tema o un fenómeno social muy interesante que es la « **Vejez** » que es un periodo importante en la vida. **el** autor o el periodista trata de los viejos que representan la generación mayor de nuestra sociedad. (copia 01)

_ Pero automáticamente, la población envejece, **Es** claro que cada generación tiene su importancia y su **B**eneficio... (copia01)

– Pero ;si los **Hijos** y las familias se dan cuenta de que estos mayores son nuestra base, y **Hay** que protegerla para progresar...(copia 01)

– **es**paña (copia 03)

– **no** viajan a ningún lugar y además se sienten enfermos a causa del color. entonces ,se nota que un gran número de personas viejos se dirigen hacia los hospitales (copia03)

_ **La** sociedad no defienden los viejos, sino los ignoran totalmente como si fuesen escondidos (copia 03)

Pero las consecuencias de la discriminación de la natalidad y del aumento de la expectativa de la vida de los viejos que están menos presentes de los jóvenes, pero es el contrario porque la mayoría de la población en Europa son viejos... (copia04)

– Lo más importante, el poeta va a explicarlo en la frase siguiente « sin embargo...la vida social » es decir, **Aunque existan** viejos en esta sociedad...(copia 06)

– Después, nos precisa los lugares, donde más se les ve que son los ambulatorios de la Seguridad Social, **Es** decir han terminado sus trabajos y no hay producción ya (copia 08)

– A mi parecer, la **Vejez** es un problema...(copia 11)

– En **Segundo** lugar el autor...(copia 15)

– Estos viejos, abandonados por la sociedad, son casi invisibles porque no tienen lugares para disfrutar **Los** jardines son inexistentes...(copia 15)

– El único lugar donde se ve a esta gente es en los ambulatorios de Seguridad que es el **Unico Centro**, que se ocupa de los problemas de los viejos que les ofrece dinero simbólico para pagar una cosita (copia 15)

– Debemos cuidarnos de esta gente ofreciéndoles todas las posibilidades del bien **Estar** y no debemos rechazarles ...(copia 15)

- Además podemos encontrarles en verano en las playas pero pasan **Malas** vacaciones en verano(copia18)
- Este texto es un artículo de prensa de tipo social, porque se trata de la situación de los viejos en la vida cotidiana, según un problema muy grave que es la discriminación de la juventud y el aumento de la **Vejez** . (copia 17)
- **españa** (2veces) (copia 20)

Hemos encontrado 23 errores en el empleo de la mayúscula entre ellos:

- 12 errores, donde la mayúscula está empleada a mitad de la frase.
- 4 errores, donde la mayúscula está empleada después de una coma.
- 4 errores, donde la mayúscula no aparece al principio de la frase.
- 3 errores de ausencia de la mayúscula para los nombres propios.

Notamos un uso abusivo de la mayúscula y una inestabilidad para los nombres propios por ejemplo:

españa,europa. Así mismo esta inestabilidad les hace confundir el español (adjetivo / sustantivo) de españa con España el país.

La escritura árabe, no tiene distinción entre las letras mayúsculas y minúsculas, y todo se escribe en el mismo tipo de letra, pero el árabe no puede ser la causa de estos errores porque, el hecho de escribir de derecha a izquierda engendra un cambio en el proceso de la escritura en la mente de los aprendices y esto lo pone conciente de diferenciar entre los dos sistemas de escritura árabe y español.

En el corpus examinado, notamos que los aprendices usan la mayúscula de una manera desmesurada, hay mucho más letras escritas en mayúsculas que en minúsculas, lo que nos lleva a decir que los aprendices no saben, usarla correctamente.

No respetan el uso de la mayúscula y no tienen la noción de la mayúscula. Muchos aprendices la utilizan con la finalidad de clamar sus ideas, llamar la atención del docente, adornar la escritura, para que el texto sea llamativo.

Los errores en el uso de la mayúscula no pueden ser causados por la ignorancia de las reglas ya que la clase del uso de la mayúscula forma parte del programa de la gramática del primer año universitario.

Estos errores son causados quizás por la mala presentación de las reglas y por la insuficiencia de ejercicios prácticos.

La falta de atención a la escritura por parte de los aprendices puede ser otra causa de estos errores, porque muchos aprendices al redactar un texto, se concentran mucho más en el contenido que en la escritura de las palabras.

5.4. La puntuación

A parte de los errores que hemos visto hasta ahora, encontramos una dificultad en el uso de signos de puntuación en total 13 errores. No cabe duda de que la puntuación de los textos escritos tiene una función muy importante para que un mensaje sea correctamente transmitido a un interlocutor.

Los errores de puntuación que encontramos en nuestro corpus son errores de colocación falsa de la coma y omisión de la coma.

Colocación falsa de la coma 7 errores

- Trata de un tema o un fenómeno social muy interesante que es la « vejez » que es un período importante en la vida₁ y el autor o el periodista trata de los viejos que representan la generación. (Copia nº01)

- Pero₁ si los hijos y las familias se dan cuenta de que estos mayores son nuestra base... (Copia nº01)

- Pero con mi gran respeto al periodista social, esta gente₁ no tiene que hacer porque ya ha participado en la vida... (copia nº01)

- El texto, empieza por una consecuencia que es la disminución de los nacimientos que esta última nos da un resultado que es el progreso de los ancianos. (copia nº03)

- El único, lugar donde se ve a esta gente es en los ambulatorios de seguridad... (copia nº15)

-Hay una gran parte de los viejos que podemos encontrar en cada momento y en cada lugar, estos viejos para esta población desarrollada(Francia) debemos respetarles y considerarles como lo más importante, pero, dando al mismo tiempo lo más posible a la otra parte que son los jóvenes. (copia nº20)

-de otro lado, podemos decir que aunque el viejo vuelve jubil pero no podemos pasarnos de él, y sigue útil... (copia nº19)

Omisión de la coma 6 errores

-en sus palabras notamos una mezcla de información, nos da donde podemos encontrarles y después, entre paréntesis() nos describe este lugar, por ejemplo....(copia 8)

-Pues, según la lectura notamos que es un texto social y el problema planteado es un conflicto abrupto que sufre el mundo en los años ochenta () precisamente en 1980 hasta 1988.(copia10)

-como España forma parte de los países europeos () entonces he toca mucho este fenómeno, porque la mayoría de los países europeos sufrían de este problema. (copia13)

-Estos viejos () abandonado por la sociedad () son casi invisibles porque no tienen lugares para desfrutarse. (Copia nº 15)

-En los espectáculos públicos donde no pueden entrar todos () porque la entrada es muy cara para ellos. (copia18)

-A partir del título «viejos somos todos » el autor expresa este problema e intenta0 al mismo tiempo () mostrarnos que la sociedad donde vive es tan vieja. (copia nº 20)

La lengua árabe carece en su origen de los signos de puntuación manejados en las lenguas europeas. La adopción del punto, la coma, el punto y coma, es un hecho relativamente reciente. El punto y coma tiene un uso muy escaso incluso hoy y las comas son empleadas en contextos diferentes de los que las exigen, en español, francés, inglés etc.

La lengua árabe no puede ser la causa de los errores de puntuación, los aprendices de español estudiaron dos lenguas extranjeras antes de estudiar el español y se familiarizaron con el uso de puntuación y no les parece extraño su uso en la lengua española.

Pero el problema de la puntuación no lo encontramos sólo en aprendices del español, sino también con aprendices del francés, no saben puntuar ni un texto en español ni en francés.

Los errores de puntuación no pueden ser causados tampoco por la ignorancia o el desconocimiento de la regla, ya que el curso de puntuación forma parte del programa del primer año universitario.

Estos errores pueden ser causados por un conjunto de motivos:

- **La mala asimilación de las reglas y esto puede ser causado por la mala explicación por parte del profesor.**
- **La falta de atención a la escritura por parte del aprendiz.**

Muchos aprendices no prestan atención a la escritura, el aprendiz da más importancia a lo que escribe, que a como lo escribe, sobre todo cuando se trata de un examen.

Lo más importante para el aprendiz es comprender el texto, comentarlo correctamente y sacar una buena nota, descuida totalmente el uso de los signos de puntuación.

Muchos aprendices no dan importancia a los signos de puntuación y eso tal vez es la culpa del docente, porque no insiste sobre el papel que tienen en las redacciones, no les hace conscientes que el empleo de los principales signos de puntuación es totalmente necesario y que si son colocados en lugares inadecuados a veces podría resultar oscuro el significado de lo que escribe y una interpretación diferente.

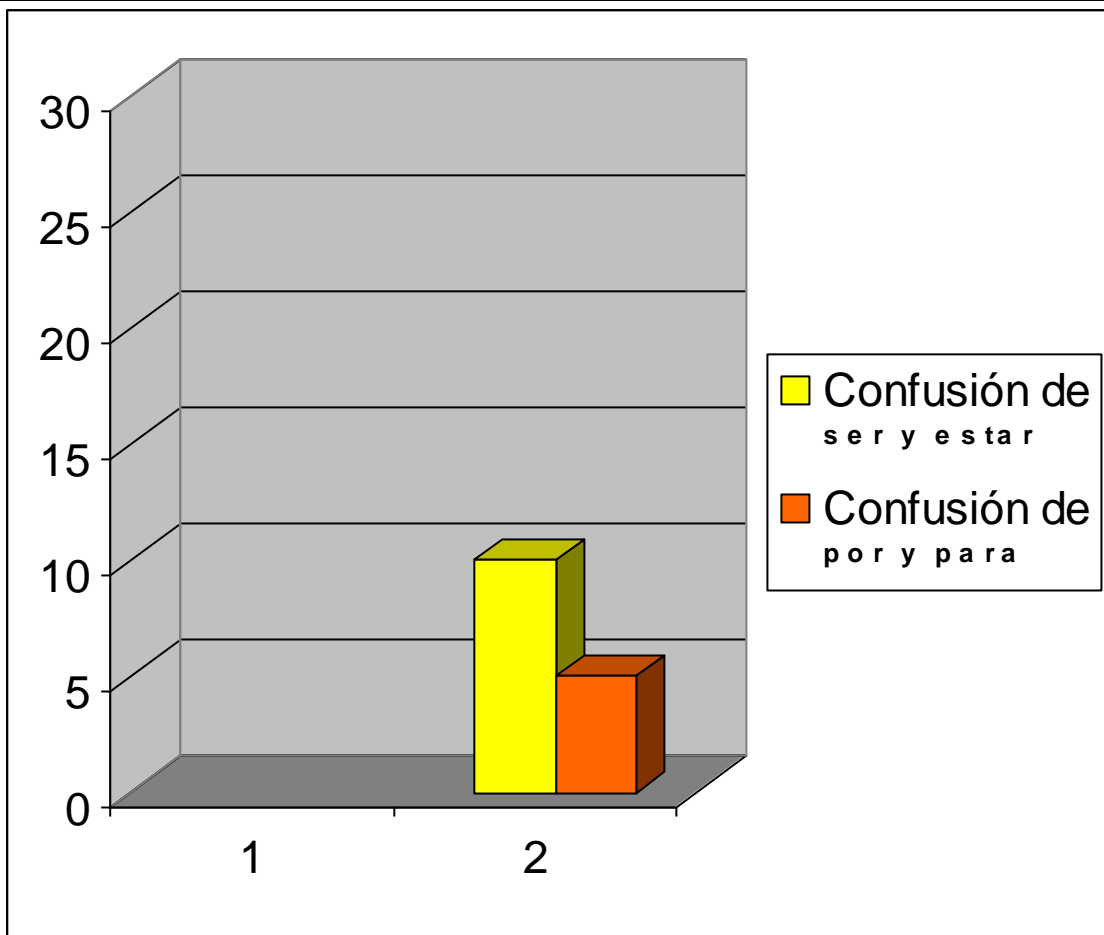
Los profesores se contentan sólo de corregir los errores de puntuación a veces les ponen unas observaciones de tipo « franquísimo problema de puntuación » (copia N° 18) este breve comentario es beneficioso para el aprendiz porque le va a sacudir sobre sus deficiencias y así puede corregirse, y a veces no ponen ningún comentario a pesar de la abundancia de errores, muchos aprendices no utilizan las comas y los profesores sólo les corrigen sin añadir una observación ejemplo: (copia N° 19). Además muchos docentes tienden a pasar la responsabilidad a los niveles anteriores y así denuncian la situación y se declaran impotentes.

Esta actitud lejos de mejorar el problema lo agrava, pues los errores pasarán de nivel a nivel y de generación a generación. Por estas razones pensamos que los aprendices cometen y siguen puntuando los textos inadecuadamente.

Estos errores pueden ser resueltos por una buena asimilación de las reglas y la toma de conciencia de la importancia del uso de los signos de puntuación.

6 .Errores gramaticales

Errores gramaticales	
1 – confusión de ser y estar	10
1 – confusión de por y para	5
Total	15



6.1. La confusión de los verbos ser y estar

La confusión entre los verbos ser y estar, se plantea repetidamente en la enseñanza del español para nuestros aprendices. El uso correcto de los dos verbos es sin duda alguna una de las dificultades mayores que tienen que afrontar.

En nuestro corpus examinado encontramos 7 errores, en el uso de los verbos ser y estar.

10 errores

- Gracias a ellos y a sus experiencias, que **somos** aquí. (copia n°01)

- Después de leer el texto y analizarlo, se ha notado que el autor ha tratado un tema muy importante que es el de los ancianos, puede decir, que **son** perdidos en nuestra sociedad (copia n°05)

- Yo generalmente, estoy acuerdo, por un lado con el autor, que los jubilados **son** descuidados que no les demos importancia y esto es notable sobre todo en nuestro país. (copia n°05)

- El autor está enumerando los aspectos más importantes que pertenecen a la vida social, dice que los centros **son** ocupados, porque en este caso, el gobierno no es el tiempo... (copia n°06)

- Los hospitales **son** llenos. (Copia n° 10)

- Al fin quiere decir que el verdadero lugar de cada viejo es cuando **es** en su casa. (copia nº12)

- El número de los viejos aumenta rápidamente, sin embargo son muchos pero son marginados de la vida social porque encontramos a estos viejos en los centros de trabajo. (copia nº 13)

- Gracias a ellos **somos** aquí. (copia nº16)

- **Sois** en una recreación total. (copia nº17)

- El viejo sufre de la mala salud y que **es** enfermo, no tiene energía. (copia nº19)

La primera observación que hacemos a estos errores es que en todas las oraciones, aparece sólo el verbo ser. Hubo errores de expresión de lugar y otros responden al verbo adjetivo.

En árabe clásico, hay sólo un verbo semejante al to be inglés, es el verbo kana, su uso está restringido a la lengua hablada en la que se suprime para hablar en presente en la mayoría de los casos. Así es habitual que alumnos, que simplemente no lo usan en español dicen por ejemplo: « **yo contenta** ».

Todos los aprendices del español, les parece raro el hecho de descubrir que en la lengua española existen dos verbos auxiliares ser y estar, mientras que en francés, por ejemplo, posee un sólo verbo para los dos.

En la mente del aprendiz sigue existiendo esta imagen de que existe un sólo verbo auxiliar ser como en la lengua francesa que es **être** y lo que nos demuestra eso, son los errores que encontramos en el corpus.

En todos los ejemplos, notamos sólo el uso del verbo ser y la inexistencia del verbo estar.

Los errores de los verbos ser y estar, pueden ser abundantes en los primeros años del aprendizaje del español, porque los estudiantes no están acostumbrados a utilizar dos auxiliares, pero los errores que estamos analizando no son de aprendices principiantes sino son de aprendices con 7 años de instrucción de español.

Notamos que hay una cierta resistencia de errores de estos dos verbos y que tienden a fosilizarse sobre todo para el que se refiere a la oposición entre ser y estar, ser adjetivo, a pesar de que estudiaron las reglas de uso en el primer año de licenciatura. Estos errores son la prueba del conocimiento parcial de las reglas.

El uso de los dos verbos es muchos más complejo de lo que aparece a primera vista y cada una tiene unos específicos y especiales que hace falta comprender.

El aprendiz no está consciente de que las reglas de usos de los verbos de ser y estar a veces no son estables, deben concretarse a la luz de los diferentes contextos, como el ejemplo siguiente:

“El viejo sufre de la mala salud ya que es enfermo, no tiene energía”

La propiedad enfermo no se siente como cualidad inherente al sujeto (hay viejos que no son enfermos), sino que es fruto de un cambio (en este caso, un cambio en el pasado): el viejo tiene, en el presente, la cualidad enfermo por el hecho de que en algún momento del pasado, sufrió el hecho de enfermar. Y se deja abierta la posibilidad para otro cambio en el futuro: el viejo puede sanar y dejar de estar enfermo, por eso se usa estar.

El problema de los verbos ser y estar son típicos a la lengua española y no es exclusivo de lo árabe, de hecho es muy frecuente en angloparlantes del mismo modo que los hablantes del francés, estos errores son debidos a la complejidad que tiene el propio sistema de la lengua.

Resumiendo decimos que los errores de ser y estar son errores intralinguales, no tienen que ver con la lengua nativa sino con el español, se producen por las características del español que está creando el alumno en sus diferentes pasos de aprendizaje, son errores comunes a nativos de cualquier lengua materna, son dificultades inherentes al español.

Por último, nos parece relevante subrayar que la corrección de los errores no siempre tiene éxito a la primera tentativa. Con esto queremos decir que muchas veces es necesario intervenir más de una vez con el mismo error para conseguir eliminarlo pero a veces los intentos fracasan, en particular cuando no hay participación activa por parte del productor mismo.

Por esta razón es aconsejable dedicar a los errores más atención sea en esta fase de detección, sea en esta fase de terapia y activar la motivación del aprendiz a corregirse y mejorar su dominio de la lengua mediante ejercicios para averiguar si el estudiante ha asimilado bien el uso de los dos verbos, porque a veces la autocorrección no significa automáticamente que el alumno sepa que en este caso el verbo ser no es apropiado por ejemplo, puede deberse a que ha reaccionado a la intervención del docente .

Cuando decimos que los errores de ser y estar son debidos a la complejidad del sistema, esto no quiere decir que los aprendices nunca pueden usarlos correctamente. Una explicación clara y la abundancia de ejercicios prácticos pueden resolver este problema.

6.2. La confusión de las preposiciones por y para

En nuestro corpus examinado, hemos encontrado 5 errores de confusión de por y para la diferencia entre ambas preposiciones es muy compleja para el aprendiz de español como lengua extranjera, porque las preposiciones difieren en las distintas lenguas.

5 errores

- El periodista aborda un tema de actualidad, de importancia mayor por los países desarrollados (copia 02)

- El periodista justifica eso para la disminución de la natalidad (copia 09)

- Este lado lo introduce el periodista por las plazas populares, tales como el jardín (copia 09)

- Era un joven que practicaba y trabajaba, y que ha producido algo por su comida (copia 14)

- Lo ideal por su sociedad... (copia 14).

Los contextos predominantes en estas desviaciones fueron lo de la finalidad, a pesar de que el peso cuantitativo de tales desviaciones no es excesivo. Estas fueron cometidas por tres aprendices diferentes lo que indica que, como obstáculo de la lengua, la oposición de por y para no ha sido completamente superada todavía.

La confusión entre las dos preposiciones **por** y **para**, se debe primero a la influencia del francés, al nivel de la escritura y al nivel de su pronunciación, es decir que hay no sólo una cierta similitud ortográfica sino también fonética.

La similitud ortográfica de las preposiciones entre las dos lenguas latinas (francés, español) se presenta por la similitud de las letras

Pour / puR/

Par / paR/

Notamos que las dos primeras letras de las dos preposiciones son las mismas en las dos lenguas.

Francés	Español	Error
<u>P</u> our	Para	<u>P</u> or
<u>P</u> ar	por	<u>P</u> ara

Los aprendices confunden el sentido de las dos preposiciones haciendo referencia a su pronunciación en francés.

Para los aprendices **por** equivale a **pour** en francés y **para** equivale a **par**.

Notamos que las dos preposiciones por y para son visual y fonéticamente similares a **pour** y **par** y por esta razón, decimos que estos errores son interlinguales.

La confusión de las dos preposiciones, no se debe únicamente a la semejanza fonética, sino también a la mala asimilación de las reglas de uso.

7. Errores léxicos

Los errores léxicos se pueden dividir generalmente en dos tipos: errores intralinguales (que reflejan la influencia de reglas de la segunda lengua previamente adquiridas) y errores interlinguales (que son resultado de interferencia de la lengua materna o la lengua adquirida anteriormente)

En el corpus examinado hemos encontrado 9 errores por interferencia de la primera lengua extranjera que es el francés, son errores de tipo interlinguales.

9 errores

- Además la evolución de la historia de la humanidad, no ha aparecido un fenómeno parecido, un desequilibrio de una **populación** dentro de la misma sociedad (copia n°02).
- Aquí el autor nos presenta un problema social que es la **progresión** de la demografía (copia n°03).
- Hay gente que ha trabajado mucho durante su vida y no tiene el derecho del **reembolso** de los medicamentos. (copia n°03) 2 veces
- El texto es un artículo de **presa**. (copia n°12)
- Lo que se puede dar como crítica es que el autor exagera y no da ninguna ocasión a estos pobres viejos, porque no es la **falta** de los viejos de ser viejos. (copia n°14)
- « viejos somos todos » no se refiere solamente a los ancianos sino, alude también a las personas pasivas que no tienen la **eficacidad**, no son productivos. (copia n° 15)
- Sigue diciendo que el número de los ancianos aumenta, lo que significa que la población sigue envejeciendo lo que provoca problemas y dificultades en la sociedad por **falta** de los jóvenes que trabajan el país. (copia n°19).
- El texto **intitulado** « viejos somos todos es un artículo de prensa. (copia n°10)

Los aprendices de español siempre manifiestan que no pueden expresar lo que desean porque desconocen el léxico adecuado, aunque para frasear es una estrategia legítima que deben emplear los aprendices, a veces sus producciones se prolongan innecesariamente e incluso se producen errores de comprensión, por el desconocimiento de léxico.

Tanto los aprendices como los hablantes nativos perciben los errores léxicos como obstáculos para la comunicación, ampliar el vocabulario es una necesidad incluso para los aprendices avanzados.

Los aprendices de español no empiezan su proceso de aprendizaje desde cero. En Argelia todos los niños están obligados a aprender el francés a partir de la enseñanza primaria y todos los conocimientos adquiridos influyen en el aprendizaje del español, tienen una memoria semántica a su disposición en la que el conocimiento adquirido se acumula este caso en el aprendizaje del léxico parece cierto que esta tendencia es mayor cuando se trata de palabras españolas parecidas al francés.

Los aprendices son conscientes de la lejanía que hay entre los dos códigos (árabe y español). Así explicar la escasa repercusión de los fenómenos de transferencia desde el árabe y la presencia mucho mayor de transferencia del francés, son conscientes de la distancia que separa su lengua materna de cualquier lengua romance, han intentado desechar su uso como referencia a cambio sabedores de la cercanía entre el español y el francés, han tomado este último como punto de apoyo en caso de duda y de vacilación.

Dentro del medio de transferencias léxicas, se incluyen fundamentalmente ejemplos de tipos: hipótesis aproximativas a partir de léxicas francesas.

En los ejemplos siguientes, intentaremos ver los diferentes pasos por los cuales el aprendiz ha pasado, con el fin de ver como el aprendiz ha llegado a cometer estos errores.

Francés	español	error
<u>Population</u>	poblaci <u>ón</u>	<u>populación</u>

El este ejemplo, el aprendiz quería decir **población**, pero él ignora la palabra, por eso hace referencia al francés, este último le sirve como punto de apoyo.

El aprendiz toma la palabra en francés tal como está, reemplaza sólo la terminación **tion** por el sufijo **ción** del español.

Francés	español	error
Progressi <u>on</u>	progreso	Progresi <u>ón</u>

El aprendiz hace referencia al conocimiento anterior del francés que es **progression**, utiliza la misma palabra quitándola sólo una (s) porque en español la (s) no se dobla.

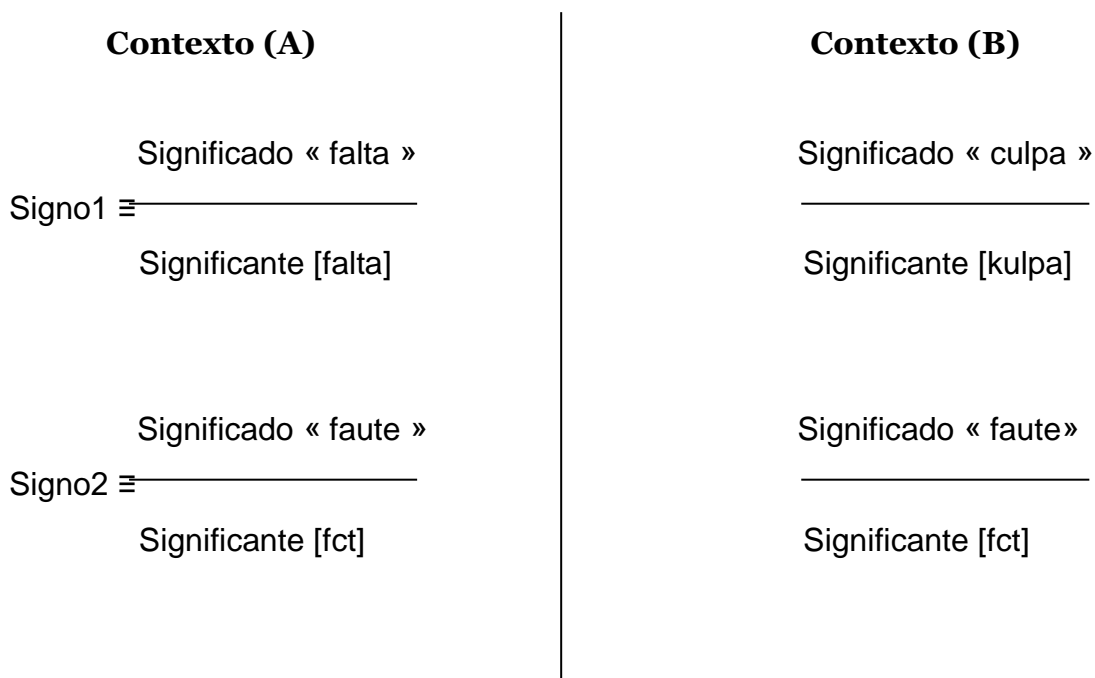
Francés	español	error
Remb <u>our</u> sement	reembolso	reemb <u>ur</u> so

En este ejemplo, el aprendiz utiliza la (r) como en francés.

Francés	español	error
Presse	Prensa	presa

El aprendiz ignora totalmente la palabra en español, le quita una (s) y reemplaza la (e) por la (a), no sabe que en español la palabra **presse** se dice de otra manera.

Los ejemplos de las copias n°19 y 14, el aprendiz utiliza la palabra falta en lugar de culpa. Intentamos explicar la causa de este error mediante este esquema.



En el contexto (A), el signo 1 equivale al signo2. Por ejemplo:

-Esta es una falta y no un error.

-Ça c'est une faute et pas une erreur.

Notamos el uso del mismo signo, del mismo significado que es común entre las dos lenguas pero solamente a en el contexto (A).

En cuanto al contexto B, el signo faute no cambia de significante pero cambia de significado.

En español del contexto (A) al contexto (B), se cambia de falta a culpa (se cambia el significado y el significante).

Francés	español	error
Eficac <u>ité</u>	eficacia	eficaci <u>dad</u>

En este ejemplo, el aprendiz no le queda más remedio que reemplazar el sufijo **ité** del francés por **dad** del español, para él todas las palabras que se terminan con ité en francés se terminan con dad en español como por ejemplo:

Capacité —————> capacidad

Université —————> universidad

Egalité —————> igualidad

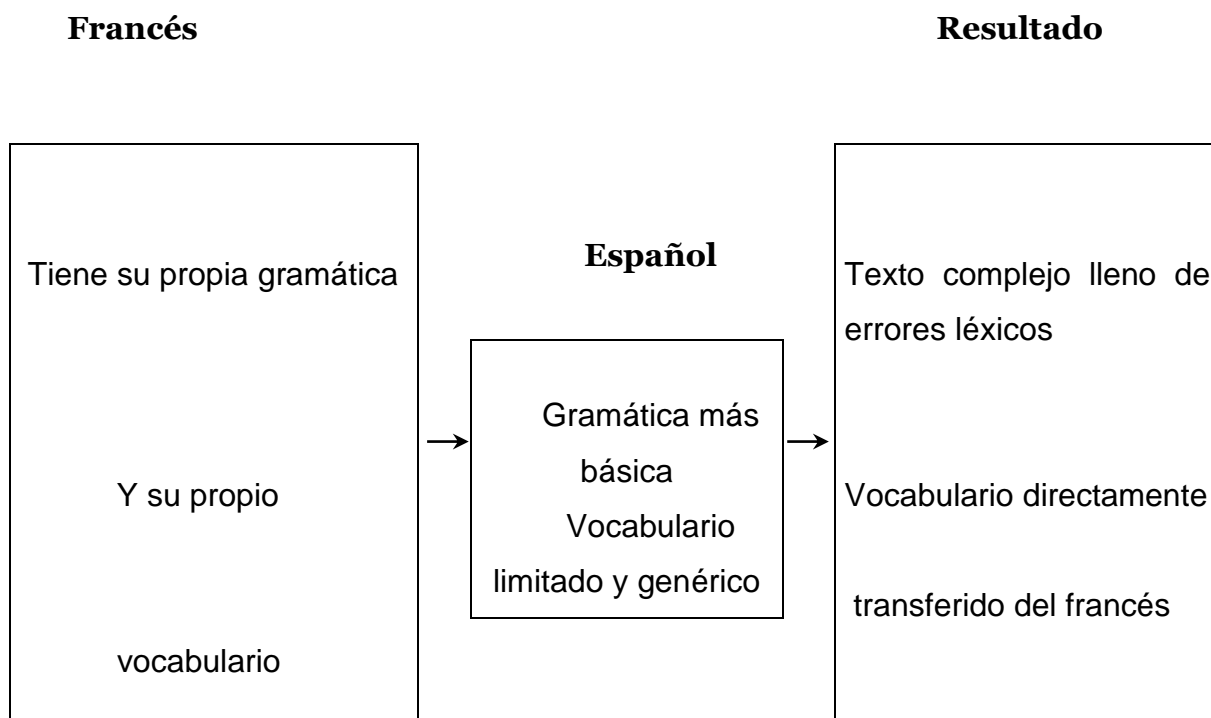
En este ejemplo, notamos que el aprendiz ha llegado a su propia regla.

Francés	español	error
<u>Intitulé</u>	titulado	<u>intitulado</u>

Notamos que el impacto del francés aparece al principio de la palabra, todos los errores que hemos visto, son errores por analogía.

Estos errores son interlinguales son causados por la influencia del francés.

Notamos que los aprendices del español transfieren todo conocimiento que tienen de la lengua francesa a lengua española, y el texto resultante plagado de errores e inexactitudes léxicas, podemos mostrar este procedimiento mediante el gráfico siguiente.



En el gráfico, podemos ver el proceso que estamos descubriendo, los aprendices no todos, hablan francés, eso les permite el uso de soluciones de palabras que desconocen en español. Su competencia se manifiesta en un conocimiento gramatical más limitado.

Al escribir en otra lengua tratan de filtrar y trasladar lo que saben de la lengua francesa en la otra en una especie de proceso de embudo. El resultado se ve claramente en el cuadro de la derecha: un texto lleno de errores.

Conclusión

Para concluir podemos decir que el análisis de errores de las expresiones escritas ha demostrado que los errores de estos aprendices se originan tanto en una interferencia del conocimiento obtenido anteriormente del español como en la interferencia de la lengua materna

1 - Errores gráficos	Total 140
1-1 Ortografía.....	46
Confusión de fonemas.....	42
Confusión de grafemas	04
1-2 Acentuación.	58
Omisión de la tilde.....	42
Adición superflua.....	14
Colocación falsa.....	02
Mayúscula.....	23
Puntuación.....	13

2 Errores gramaticales	Total 15
2-1 Confusión de ser y estar	10
2-2 Confusión de las preposiciones por y para	05
3 Errores léxicos	Total 10
	Total 165

En nuestro corpus hemos encontrado **165** errores en total .El porcentaje del número de errores gráficos ocupa el primer lugar, llega a **84%** del número total de (165 errores) y pensamos que esta cifra nos revela la dificultad que tienen los aprendices al escribir en español, y la relación estrecha entre la dificultad de la ortografía y la pronunciación así como los problemas en la comprensión auditiva que tienen los aprendices.

Entre los errores gráficos, hemos encontrado un alto porcentaje sobre todo para los errores de ortografía

-Para la confusión de fonemas, el porcentaje a **91 %** del número total de (**46** errores)

-Para la confusión de grafemas, el porcentaje llega a **9%** del número de (**46** errores)

En segundo lugar, vienen los errores de acentuación, hemos encontrado también un alto porcentaje:

-Para la omisión de la tilde, el porcentaje llega a **72,4%** del número de (**58** errores).

-Para la adición superflua de la tilde, el porcentaje llega a **24,1%** del número de (58errores).

-Para la acentuación, hemos observado una cierta inseguridad en el uso de la tilde diacrítica en monosílabos y en los pronombres posesivos y pensamos que la causa podría ser el desconocimiento de la regla sobre la tilde diacrítica.

-Para la mayúscula, el número de los errores en el uso de la mayúscula son **23** errores, lo que representa **16,42%** respecto al total de los errores gráficos (**140** errores).

-Para la puntuación, el número de los errores en el uso de la puntuación son **13** errores, lo que representa **9,28%** respecto al total de los errores gráficos (**140** errores).

El porcentaje **91%** del número (de **46** errores) nos revela que los fallos de los aprendices residen en los errores de ortografía en particular la confusión de fonemas **e/i** y viceversa

Los errores gramaticales, ocupan el segundo lugar, el porcentaje llega a **9%** del número de (**15** errores).

Entre los errores gramaticales notamos que:

-Para la confusión de los verbos ser y estar, el porcentaje llega a **66,6%** respecto al total de número de los errores gramaticales (**15** errores).

-Para la confusión de las preposiciones por y para, el porcentaje llega a **33,3%** respecto al total de número de los errores (15 errores).

Lo que refleja la complejidad del sistema gramatical de la lengua española para los aprendices, sobre todo para los verbos ser y estar que representa los dos tercios **2/3 sobre** (15 errores) en comparación con las preposiciones que representan un tercio **1/3 sobre** (15 errores).

En cuanto a los errores léxicos, tienen el porcentaje más bajo y llegan a **6 %** del número total de (**10** errores). Los errores léxicos se pueden dividir generalmente en dos tipos: errores interlinguales y errores intralinguales.

En nuestro corpus examinado, hemos encontrado sólo los errores interlinguales, hemos observado que la primera lengua extranjera que aprendieron en la educación primaria que es el francés, influye en el aprendizaje del léxico español.

En resumen, como hemos notado, los errores de los aprendices argelinos no dependen solamente de la interferencia del árabe sino también del francés. Hay otras causas también como la complejidad que tiene el propio sistema de la lengua española.

8. Propuesta metodológica

En las páginas siguientes se propondrán unas orientaciones y unos ejercicios encaminados a ejercitar algunos de los aspectos que más dificultades ofrecieron a los aprendices. Tales actividades no deben ser tomadas como guía absoluta de procedimientos, sino simplemente como alternativa entre muchas posibles, para trabajar las desviaciones manifestadas por los integrantes de la muestra y reducir su repercusión en la producción lingüística de aquellos.

La confusión de fonemas es uno de los problemas que tienen los aprendices argelinos a la hora de escribir en español y también al pronunciar, ya que hemos encontrado 32 errores especialmente, la confusión de las vocales “e” y “i”.

Para estos errores, creemos que es oportuno desde el primer momento enseñarles de una manera patológica y por reiterados ejercicios de discriminación vocálica y recomendamos a todos los profesores de intervenir cada vez que el aprendiz pronuncia por ejemplo: “e” en “i” y viceversa, hasta que estos errores empiezan a disminuir progresivamente.

La colocación de la tilde es el obstáculo más significativo para los aprendices del español una dificultad que parece salvarse no sólo con el conocimiento de las reglas de acentuación, sino también con la abundancia de ejercicios como los que propone Leonardo CÓMEZ TORREGO²⁷.

1 - Decir cual de estas palabras pertenecen al grupo de (llanas o agudas)

Cristal-orden-edad-nariz-falda-discurso-libro.

2 - Colocar la tilde según el grupo de palabras

<u>agudas</u>	<u>llanas</u>	<u>esdrújulas</u>
intencion	arbol	analisis
sillon	facil	minimo
hogar	lapiz	silaba
frances	fertil	septimo
jamás	futil	telefono

3- Pon correctamente la tilde en estas palabras

arbol- carcel -pulpito-compas-jabali-interes-sofa
holgazan-pajaro-ironicamente-jovenes-regimen.

²⁷ –GÓMEZ TORREGO, L. (1998): **Gramática del español**, p482, 483, 484.

4 - Colocar el acento diacrítico sobre las palabras subrayadas donde es necesario

- El vino de Jerez y yo de Burgos.
- El vino de Jerez es el que más me gusta.
- Tu no vienes a la cena
- Tu coche no funciona bien.
- Ana, dame mas pan, por favor.
- Quiero ayudarte, mas no sé que hacer.
- Dámelo a mi, hijo.
- Pedro quedo el otro día con mi hijo.

Los aprendices tienen también grandes dificultades para puntuar el texto correctamente.

Los profesores deben acordar a los estudiantes las circunstancias de empleo de los signos de puntuación en español, con especial incidencia en dos aspectos: "La jerarquía" en cuanto a la intensidad de la pausa (coma, punto y punto y coma) y la diferencia con respecto a su lengua materna y deben insistir también en la necesidad de incluir signos de interrogación y exclamación al comienzo de los enunciados de esta naturaleza, no sólo al final, como ocurre en el árabe y en el francés.

Como actividad de aplicación práctica y afianzamiento de los conocimientos de construcción textual y puntuación, se propone para los niveles más altos un texto literario o informativo, pero desprovisto de puntuación.

A partir del texto, los profesores pueden sugerir a los aprendices que intenten, en primer lugar, dividirlo en párrafos; a continuación colocar mayúsculas allá donde sea necesario.

El uso correcto de los verbos ser y estar es una de las dificultades mayores que tienen los aprendices que afrontar. En este caso, el profesor debe explicar bien las reglas de uso de los dos verbos y elegir ejercicios estructurales como los de Rafael FENTE GÓMEZ²⁸.

Completar las frases con la forma correspondiente de ser y estar

- No vivo en Madrid...estoy de paso.
- Ella...alegre por naturaleza.
- No te preocupes por el coche...asegurado.
- Ese individuo...muy vivo; no se le escapa nada.
- He comido demasiado hoy;...muy pesado.
- Te...muy agradecido por el detalle que has tenido conmigo.
- No te tomes el café...frio.

Este tipo de ejercicios pretenden abrir el camino al tratamiento del error y finalmente su superación

²⁸ –FENTE GÓMEZ, R. (1999): **Curso intensivo de español**, p28.

El uso correcto de las preposiciones por y para les resulta un poco difícil. Por lo tanto sería conveniente para los profesores intervenir intentando facilitar al aprendiz la diferencia que hay entre las dos preposiciones en forma clara y simple y mediante muchos ejercicios como los de FENTE CÓMEZ²⁹

Completa las frases con la forma correspondiente de por y para

- Le agradezco a Us.....todo lo que hizo....mi
- ...el autor la realidad ya no existe.
- ...tu culpa hemos llegado tarde al teatro.
- Pudimos pasar...Bilbao camino de San Sebastián.
- Fue declarado culpable...el tribunal.
- No andes...el césped; está prohibido.
- ...la edad que tiene, debía hablar ya.
- ...lo general, suele llegar tarde.
- ...decirte la verdad, estoy un poco cansado de todo esto.
- Ha llorado...ti toda la mañana.
- Se puede caer...la ventana.

²⁹ –FENTE GÓMEZ, R. (1999): **Curso intensivo de español**, p135-136.

Para los errores léxicos, hemos encontrado 9 errores por influencia del francés.

Ampliar el vocabulario es una necesidad incluso para los aprendices avanzados. Generalmente para los cursos de lenguas extranjeras, la programación no deja el tiempo necesario para dedicar las horas suficientes al aprendizaje del vocabulario.

El único remedio que proponemos para que el aprendiz pueda expresarse como un nativo, es leer muchísimo.

Estos ejercicios han sido algunos puntos orientativos acerca de la forma de actuación ante las dificultades que plantea el español a estos aprendices.

Conclusión

El presente estudio, desde una perspectiva metodológica perfectamente conocida, como la del análisis de errores, pretende incidir en las especiales condiciones que rodean el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Nuestra intención en esta breve investigación era analizar los errores más recurrentes que aparecen en los trabajos escritos de los aprendices del cuarto año, con el fin de conocer las diferentes causas que llevan a los aprendices a cometer estos errores, a pesar de siete años de estudios de la lengua española.

Volviendo a nuestra hipótesis, los errores cometidos por los aprendices podrían ser causados por el fenómeno de la interferencia favorecido por el contexto lingüístico argelino. El aprendiz argelino no inicia su proceso de aprendizaje desde cero, viene con el conocimiento de varios códigos comunicativos, porque crece en una sociedad en la cual las lenguas están en contacto (el árabe clásico y el árabe dialectal, el francés y el inglés), este cruce de lenguas puede engendrar una influencia en el aprendizaje del español.

En efecto el análisis del corpus nos ha revelado un grado de persistencia de las interferencias moderadamente elevado en este estadio de la interlengua de los aprendices, pero no todos los errores son debidos al fenómeno de la interferencia de la lengua materna, merece igualmente destacarse el papel de la lengua francesa en el aprendizaje del español, los errores más destacados son los errores léxicos, atestiguan el empleo por parte de los aprendices de dicha lengua, como “lengua-refugio” ante las dificultades planteadas por un sistema que presumen acertadamente como cercano a aquél.

Esta investigación, nos ha permitido ver que el fenómeno de la interferencia no está presente solamente en los primeros años de estudios de una lengua extranjera, sino que los aprendices siguen aplicándola como recurso en los niveles elevados es decir, después de siete años de estudios de lengua española, el aprendiz del cuarto año sigue utilizando el árabe y también el francés como punto de apoyo.

Aunque hemos tratado principalmente de los errores, eso no quiere decir que pensemos que sean un punto central en la enseñanza de ELE. Para nosotros los errores son la evidencia del progreso del aprendizaje de cada aprendiz

El error brinda un excelente instrumento diagnóstico del desarrollo mental del aprendiz, de su nivel de ejecución, de atención... y así permite determinar en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentra el aprendiz.

Los errores debidos a las interferencias necesitan un remedio. Esto se hace con la intervención del profesor y por lo tanto queremos recomendar a los profesores que se acerquen a la lengua árabe y al francés, aunque sea solamente para conocer los rasgos principales de la lengua, ya que es útil saber, por ejemplo: qué sonido hay en árabe en comparación con el español.

Esto puede ayudar a los profesores a entender mejor las causas de algunos errores cometidos en el aula y poder destruir la competencia transitoria e implantar otra competencia lingüística definitiva y correcta.

Bibliografía

ALCAIDEZ MARTINEZ, M. (1995): **Análisis y corrección de errores lingüísticos**, Granada: MC. Alcaide, D. L. p 220.

ASTOLFI, J.P. (1997): **L'erreur, un outil pour enseigner**, PUF, Paris p 148.

BARALO, M. (1999): **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco libros. Col Cuaderno de didáctica del español/LE.

BOTTA, M. (2002): **Krashen y su teoría del filtro afectivo**, cuadernos Cervantes, n4 p 95.

FERNANDEZ, L. M. S. (1997): **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**, Madrid: Edelsa p 165

FENTE CÓMEZ, R. (1999): **Curso intensivo de español, ejercicios prácticos**, Madrid, primera edición, Sociedad general Española de librería, S.A. p 245.

QUILIS, A. (1982): **Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia**, Madrid, editorial: colección Estudios de educación P 451.

GAADI, D. (2000): **Le français au Maroc. Lexique et grammaire**, thèse de doctorat d'Etat, université de Fès.

GARCIA, M. (1999): **Elementos de sintaxis comparada francesa y española**, Madrid, segunda edición, p153.

GIRARD, D. (1972): **Linguistique appliquée et didactique des langues**, Paris, quatrième édition, éditorial :Amond Colen-Longman p167.

CÓMEZ, MOLINA, J. A. (2001): **La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE**. Mosaico, n 5 P 230.

CÓMEZ, TORREGO, L. (1998): **Gramática del español**, Madrid, cuarta edición, editorial SM, p 543.

GRANDGUILLAUME, G. (1983): **Arabisation et politique linguistique au Magreb**, Paris, Maisonneuve et Larose.

GRIFFIN, N (2005): **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**, Madrid: Arcos/libros P 217.

LADO,R,(1957): *linguistic across cultures*. Ann. University of Michiganpress. (Traducción al español 1973) **lingüística contrastiva lenguas y culturas**, Madrid: ediciones Alcala p 120.

Lado. R. (1965): **relación entre aprendizaje de una lengua extranjera y el vernáculo**. EN conferencia sobre la enseñanza de la lengua .Puerto rico. p 164

MORALES, H. (1957): **Introducción a la lingüística actual**, Madrid, segunda edición, editorial Playor p

MORANTE VALLEJO, R. (2005): **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**, Madrid: Arcos/libros, P 81.

MORIMOTO, Y. (1998): **El aspecto léxico: delimitación**, Madrid: Arcos/libros.

Ribas, R. (2004): **Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento**, Madrid, primera edición editorial edelsa. p 151.

SANTOS, G. (1993): **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**, Madrid: Síntesis, p113

SALA, M. (1998): **Lenguas en contacto**, Madrid, gredos, segunda edición, p 212 (una primera edición fue publicada por el centro de lingüística hispánica de la UNAM (México) 1986.

TALEB, IBRAHIMI, (1997): **Les algériens et leur(s) langue(s)**, Alger, deuxième édition, éditorial : el hikma. P328

TAGLIANTE, CH. (1994): **La classe des langues**, CLE, Michel Grandi Mangin, Paris, première édition p 163

VAZQUEZ, G. (1999): **Errores sin falta programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado**, Madrid: Edelsa. p198.

VÁZQUEZ, G. (1991): **Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera**. Frank furt AM Main: Peter lang. p201

Revistas

-Revista Imago n1 (1998,2000). Interculturalité didactique, edit.CM. (Articulo p101)