

Análisis de errores en las producciones escritas de estudiantes marfileños: del enfoque cualitativo al cuantitativo

Fréjuss Yafessou Kouamé

kfrejuss@yahoo.fr

Universidad Félix Houphouët Boigny - Abidjan

(Côte d'Ivoire)

Doctorant

Résumé

Cette étude analyse les erreurs linguistiques que commettent les étudiants du 1er cycle de l'Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire). En s'appuyant sur la méthode expérimentale, cet article met en exergue leurs erreurs, les explique et propose des solutions didactiques en vue d'y remédier. De plus, nous utilisons le test statistique khi 2 (X^2) pour vérifier s'il existe ou pas une relation entre les variables « performances en français » et « performances en espagnol des apprenants ».

Mots clés : *Analyse des erreurs, méthode expérimentale, apprentissage/enseignement, types d'erreurs, langue étrangère*

Resumen

Este estudio analiza los errores lingüísticos que cometen los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Félix Houphouët Boigny (Costa de marfil). A partir del método experimental, resaltamos sus errores, los explicamos y proponemos soluciones didácticas para superarlos. Además, utilizamos la prueba chi cuadrado (X^2) para averiguar si existe o no relación entre las variables “actuación en francés” y “actuaciones lingüísticas en español de los aprendices”.

Palabras claves: *Análisis de errores, método experimental, aprendizaje/enseñanza, tipos de errores, lengua extranjera*

Introducción

El aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera es un proceso que se realiza mediante etapas sucesivas. Estas distintas fases de aprendizaje se conocen como interlengua. En cada etapa, los aprendices cometen errores cuyas causas son tan variadas como complejas de

explicar. Aquellos errores se analizan y sus causas se explican a partir del método del Análisis de errores. En trabajos anteriores (Pavón Arcos María, 2009 y Anctil Dominic, 2010) se han identificado tipos o categorías de errores en producciones escritas de determinados aprendices haciendo hincapié más en el enfoque cualitativo que cuantitativo. Asimismo, no hemos podido encontrar trabajos sobre análisis de errores de estudiantes que abarquen todos los niveles del análisis lingüístico. Sin embargo, existen escritos sobre la producción lingüística de aprendices marfileños de algunas lenguas locales de español como lengua extranjera (Koné Seydou, 2005) o algunos aspectos gramaticales (algunos trabajos de Máster inéditos).

Por lo tanto, en el presente trabajo, nuestra intención es resaltar los errores cometidos por estudiantes marfileños del primer ciclo para proponer soluciones didácticas y pedagógicas recurriendo también al enfoque cuantitativo. Esto permite hacer una jerarquización de los errores y, por tanto, facilitar las acciones de los docentes en cuanto a las dificultades lingüísticas prioritarias a las que se enfrentan los aprendices, al fin y al cabo, con miras a posibilitar la superación de estos errores por parte de los propios estudiantes.

Para alcanzar estos objetivos, postulamos que los estudiantes cometen errores en todos los niveles del análisis lingüístico aun cuando esto no sucede de igual manera. Afirmamos también que dos grandes causas (inter e intralingüísticas) explican los errores lingüísticos y, por fin, en cuanto a la prueba X^2 , las actuaciones lingüísticas en español de los aprendices están relacionadas con su actuación en francés.

Empezamos por el método utilizado; luego presentaremos los resultados obtenidos que confrontaremos con los de otras investigaciones, para finalmente llegar a nuestra conclusión.

1- Materiales y método

1.1- Informantes

La población de la que sacamos la muestra utilizada en la presente reflexión son estudiantes del primer ciclo de la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abidjan. El primer ciclo consta de tres niveles de estudio que son el primero, el segundo y el tercer año de licenciatura. Los informantes han sido elegidos de manera aleatoria. Muy concretamente, como hemos trabajado con redacciones procedentes de exámenes oficiales, todos los estudiantes que hicieron el examen en cuestión fueron elegidos sistemáticamente como informantes en la encuesta.

En el primer año, tenemos 47 estudiantes de los que 25 son chicas y 22 son chicos. Su edad varía entre 17 y 25 años. De los 47 encuestados, 30 tienen y utilizan otros medios didácticos en casa mientras que 17 no lo hacen.

En el segundo, hemos encuestado a 68 estudiantes de los que 33 son chicas y 35 son chicos. Su edad varía entre 17 y 25 años. Por fin, de los 68 encuestados, 51 tienen y utilizan otros materiales didácticos en casa, lo que difiere de los 17 estudiantes restantes.

En el tercer año, hemos encuestado a 148 estudiantes. De estos, 97 son chicos y 51 son mujeres. Su edad varía entre 20 y 28 años. Por otra parte, 144 estudiantes utilizan otros medios didácticos en casa mientras que sólo 4 no lo hacen.

1.2- Recogida de los datos

Las producciones escritas de los estudiantes de los tres (3) niveles de estudio proceden de un examen académico y oficial del año académico 2014-2015 que un profesor, consciente de su buen uso, nos ha querido dejar. Hemos optado por esta solución porque pensamos que un examen oficial académico permite, por lo menos, tener trabajos completos y esmerados en cuanto a los contenidos. Además, bien es sabido que un examen requiere mucha más seriedad y concentración por parte de los estudiantes, lo que permite explotar datos lingüísticos auténticos de los mismos estudiantes, por lo tanto, aptos para un análisis científico.

Por otra parte, los estudiantes no sabían que sus producciones lingüísticas servirían para algún tipo de investigación. Este procedimiento puede permitir aminorar el estrés de los informantes y favorecer, por consiguiente, el análisis de los errores «sistemáticos», o lo que es lo mismo, los que ponen de manifiesto, realmente, la competencia de los informantes.

Al margen de las producciones escritas de los estudiantes, un cuestionario nos ha permitido conocer la edad, el sexo y el hecho de que los encuestados utilizan o no otros materiales didácticos en casa o si dominan otras lenguas. Estas informaciones permiten, describir bien, desde un punto de vista estadístico, nuestra muestra mediante análisis descriptivo o inferir bien los resultados de los análisis cuantitativos a toda la población del estudio a través de la estadística inferencial.

En el primer curso, los informantes tenían que hacer la traducción directa de un texto de Tanella Boni (2002). Este ejercicio permite valorar el grado de influencia de las lenguas ya dominadas por parte del aprendiz en la lengua meta. En cuanto al contenido del texto, que era la descripción de una jornada (la del narrador), forma parte de lo que Carcedo (1998:3-4) llama «las áreas temáticas» o «los centros de interés» tomados en cuenta en los trabajos sobre el Análisis de errores. El texto traducido consta de 12 líneas. El mismo profesor que impartió las clases estuvo con algunas personas para vigilar el buen desarrollo del examen. El examen duró 1h30 minutos y tuvo lugar el 02/07/2015 en la Universidad Félix Houphouët Boigny.

En el segundo año, se trataba de comentar un artículo de prensa según la ideología indicada. Este tipo de ejercicio permite recurrir a muchos conocimientos lexicales y al

vocabulario referente. El artículo de prensa consta de 11 líneas y se hizo en las mismas condiciones que en primer año. Fue el 23/05/2015 y duró también 1h30 minutos.

Para los estudiantes del tercer curso fue cuestión de una redacción cuyo tema era “Mito y realidad en torno a la integración de los pueblos afro latinos”. El examen tuvo lugar el 23/05/2015 después del de segundo año. Duró casi 2 horas y en las mismas condiciones mencionadas para los dos primeros cursos.

1.3- Método

En este artículo, utilizamos dos enfoques. Uno cualitativo con el método clásico del Análisis de errores que consta de 5 etapas esenciales: la identificación, la clasificación, la descripción, la explicación de los errores y por fin las propuestas didácticas. El otro enfoque es el cuantitativo dedicado a la estadística descriptiva (frecuencia, porcentajes y pruebas estadísticas). Además, hubo dos correcciones de las copias de examen. Evidentemente, la primera fue la del profesor que impartió la clase en cuestión y la segunda fue la nuestra¹. Esta manera de proceder permite aminorar el riesgo de subjetividad en la identificación de los errores

2- Presentación de los resultados

Los análisis cuantitativos nos han permitido obtener las frecuencias y los porcentajes de los errores identificados. Apoyándonos en la propuesta de clasificación de errores de Gutiérrez, (2005) y con algunas modificaciones y adaptaciones, hemos clasificado los errores en seis grandes categorías (errores de alternancia de código, errores de conjugación, errores gramaticales, errores ortográficos, errores lexicales y errores sintácticos). Cada categoría de errores tiene sub categorías.

¹ Hacemos otra corrección porque la del profesor no se centraba absolutamente en los errores gramaticales. Éste tenía que corregir también el contenido de las redacciones de los estudiantes, tarea de la que nos prescindimos para centrar nuestra corrección sólo en los errores gramaticales (los que hemos sacado y presentado en el presente artículo).

2.1- Curso 1

	Errores de alternancia de código	Errores de conjugación	Errores gramaticales	Errores ortográficos	Errores lexicales	Errores sintácticos	total
Frecuencia	01	317	282	221	387	474	1682
%	0,05	18,84	16,76	13,13	23	28,18	100

Tabla nº1: Frecuencias y porcentajes de errores cometidos por los aprendices en el Curso 1

Los errores sintácticos se reparten en errores de omisión (51,47%), de adición (22,36%), de mala ordenación (24,05%) y de repetición (2,10%) de elementos oracionales.

Los errores lexicales tienen que ver con las perífrasis verbales (38,75%), con la impropiedad semántica (27,64%) y al uso de los hiperónimos y de las simplificaciones (25,83%). Tenemos también los errores relacionados con palabras inexistentes en español o que se parecen a las del español (7,75%).

En cuanto a los errores de conjugación, los de ortografía de los verbos conjugados representan (35,64%). Los errores sobre la elección de los tiempos verbales y los relacionados con las desinencias verbales representan 35,33% y 24,29% respectivamente. Por fin, los errores debidos a la elección de los modos verbales registran 1,57%.

Los errores gramaticales se dividen en errores en relación con la concordancia en género y en número (56,73%). A continuación, tenemos los errores debidos al mal uso de las preposiciones y de los pronombres complementos (26,95%) y (8,51%), respectivamente. Tenemos también los errores sobre los cuantificadores (4,60%) y las conjunciones (3,19%).

La sub categoría de errores de «confusión, omisión y adición de letras» registra el porcentaje más elevado (76,01%) dentro de la categoría de los errores ortográficos. Después, tenemos los errores relacionados al acento gráfico y a la segmentación o a la unión de palabras con el mismo porcentaje (8,59%). Los errores debidos al no uso de la mayúscula representan 6,98%.

En cuanto a los errores de alternancia de código, sólo hemos registrado un error de alternancia de código.

2.2- Curso 2

	Errores de alternancia de código	Errores de conjugación	Errores gramaticales	Errores ortográficos	Errores lexicales	Errores sintácticos	total
Frecuencia	16	193	246	466	172	232	1325
%	1,20	14,56	18,56	35,16	12,98	17,50	100

Tabla n°2: Frecuencias y porcentajes de errores cometidos por los aprendices en el Curso 2

Dentro de los errores ortográficos, los debidos al acento gráfico representan 36,48%. Están seguidos de los errores de puntuación con 30,40%. A continuación, tenemos los errores de confusión, de omisión y de adición de letras con 25,32%. Por fin, los errores en relación con el uso de la mayúscula y la unión de palabras registran 7,93% y 0,21%, respectivamente.

En cuanto a los errores gramaticales, los errores de concordancia en género y en número y los sobre el uso de las preposiciones representan 45,93% y 30,48%, respectivamente. Los errores sobre los pronombres y adjetivos demostrativos y los sobre los adverbios y los cuantificadores vienen a continuación con 21,13% y 2,43%, respectivamente.

Los errores sintácticos debidos a la omisión de un elemento oracional representan 59,05%, seguidos de los errores en relación con la mala ordenación de los elementos oracionales y los en relación con la adición de un elemento oracional con 23,70% y 17,24%, respectivamente.

Dentro de los errores de conjugación, la sub categoría de la ortografía de los verbos conjugados registra (52,33%). Seguida de los errores sobre las desinencias verbales (17,09%). A continuación, tenemos los errores en la elección de los tiempos y modos verbales con 10,88%. Los errores en relación con los pronombres enclíticos representan 8,80%.

De las dos (2) sub categorías de errores lexicales, la categoría de las palabras no atestadas o parecidas al español representa (52,32%) mientras que el porcentaje de la de la impropiedad semántica es 47,67%.

En cuanto a los errores de alternancia de código, sólo tenemos 16 errores de alternancia de código.

2.3- Curso 3

	Errores de alternancia de código	Errores de conjugación	Errores gramaticales	Errores ortográficos	Errores lexicales	Errores sintácticos	total
Frecuencia	27	428	784	1668	494	748	4149
%	0,65	10,31	18,02	40,20	11,90	18,02	100

Tabla n°3: Frecuencias y porcentajes de errores cometidos por los aprendices en el Curso 3

En los errores ortográficos, los debidos al acento gráfico representan (42,50%). Vienen a continuación los errores sobre la puntuación y la confusión, la omisión y la adición de letras con 30,27% y 13,48%, respectivamente. Por fin, los errores relacionados con la segmentación y la unión de palabras y los debidos al uso de la mayúscula representan 5,39% y 2,57%, respectivamente.

En cuanto a los errores gramaticales, de concordancia en género y en número y sobre las preposiciones y las conjunciones registran 43,62% y 42,21%, respectivamente. Seguidos de los errores sobre los pronombres demostrativos y los adverbios, los cuantificadores con 11,47% y 2,67%, respectivamente.

Los errores sintácticos en relación con la omisión de palabras registran 58,42%. Vienen a continuación los errores debidos a la mala ordenación de los elementos oracionales con 20,05%. Los errores sobre la adición de elementos oracionales y los sobre la falta de concordancia entre frases subordinadas representan 14,83% y 5,88%, respectivamente.

De las dos (2) sub categorías de los errores lexicales «palabras no atestadas en español» y «la impropiedad semántica», la primera registra 44,53% mientras que la segunda representa 55,46%.

En los errores de conjugación, los errores sobre las desinencias verbales y sobre la ortografía de los verbos conjugados tienen el mismo porcentaje (39,25%). Vienen después los errores debidos a la elección de los modos verbales con 11,21%. Los errores sobre la elección de los tiempos verbales y los sobre los pronombres sujetos y enclíticos tienen también el mismo porcentaje (5,14%).

En cuanto a los errores de alternancia de código, sólo tenemos 27 errores de alternancia de código.

3- La prueba X^2 (khi 2 o chi cuadrado)

Se trata de una prueba no paramétrica, es decir, el modo, la media y la mediana de las variables analizadas no son forzosamente idénticos. Según Marien (2004:7) consiste «à établir si deux variables d'une même population sont indépendantes l'une de l'autre», dicho de otro modo, permite determinar si la diferencia entre dos distribuciones de frecuencias (observadas y esperadas) se debe al azar o si, al revés, es tan grande como para ser significativa desde un punto de vista estadístico. Además, por convención estadística (sobre todo en ciencias sociales) se utiliza el valor de 0,05 (5%) como nivel de confianza (el valor crítico). Por lo que cuando el p-valor (el nivel de significación “p” o el valor del X^2 calculado) para un

experimento es mayor que el nivel crítico (5%) se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la alternativa (H1)².

En este artículo analizamos las variables “actuación en francés” y “actuación en español de los aprendices” a partir de la prueba X^2 para ver si existe alguna relación entre ellas. La variable “actuación en francés” tiene dos o tres modalidades (medio-bastante bien-bien) según los niveles de estudio. La variable “actuación en francés” ha sido obtenida por proceso de autoevaluación. Este proceso se define, según Fraile (2009:7) como “una evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal”. Desde una perspectiva didáctica, la autoevaluación favorece el desarrollo de algunos valores tales como la autonomía, la responsabilidad y la honradez del aprendiz.

Curso 1

	éxito	fracaso	total
medio	145	233	378
bastante bien	429	486	915
bien	136	253	389
total	710	972	1682

	éxito	fracaso	total
medio	158,71	217,28	378
bastante bie	386,23	528,76	915
bien	164,2	224,79	389
total	710	972	1682
			7,87233E-05

Tablas n°4: Tabla de las frecuencias observadas Tabla de las frecuencias esperadas

En el primer año, tenemos 10 aprendices que tienen un nivel “medio” en francés mientras que 25 y 12 aprendices tienen un nivel “bastante bien” y “bien” en francés, respectivamente. Con un grado de libertad =2 y una significación estadística (p) = 7,87 ($p > 0,05$), aceptamos Ho y concluimos que no existe relación entre la actuación en francés y la actuación lingüística en español de los informantes.

Curso 2

² Para esta prueba se postula dos hipótesis: la nula y la alternativa. Además, la nula postula que no existe ninguna relación entre las dos variables analizadas mientras que para la hipótesis alternativa existe una relación.

	éxito	fracaso	total
medio	78	120	198
bastante bien	224	516	740
bien	125	262	387
total	427	898	1325

	éxito	fracaso	total
medio	63,8	134,19	198
bastante bien	238,47	501,52	740
bien	124,71	262,28	387
total	427	898	1325
			0,050841305

Tablas n°5: Tabla de las frecuencias observadas Tabla de las frecuencias esperadas.

En el segundo año, tenemos 9 aprendices con un nivel “medio” en francés. Además, hay 38 y 21 aprendices que tienen un nivel “bastante bien” y “bien” en francés, respectivamente. Con un grado de libertad = 2 y un p-valor (0,05) igual al valor crítico (0,05), rechazamos la H_0 y aceptamos H_1 . Por tanto, asumimos que la actuación en francés es dependiente de las actuaciones lingüísticas en español de los aprendices.

Curso 3

	éxito	fracaso	total
bastante bien	208	272	480
bien	1105	2564	3669
total	1313	2836	4149

	éxito	fracaso	total
bastante bien	151,9	328,09	480
bien	1161,09	2507,9	3669
total	1313	2836	4149
			4,79085E-09

Tablas n°6: Tabla de las frecuencias observadas Tabla de las frecuencias esperadas

En el curso 3, tenemos 20 aprendices que tienen un nivel “bastante bien” en francés mientras que 128 estudiantes tienen un nivel “bien”. Con un nivel de confianza (0,05) y un grado de libertad = 2, tenemos una significación estadística “p” = 4,79 superior al valor crítico (0,05). Por lo tanto, aceptamos H_0 y concluimos también que no existe relación entre la actuación en francés y las actuaciones lingüísticas en español de los aprendices.

4- Discusión de los resultados

En esta sección, se trata esencialmente de dar las plausibles causas de los tipos de errores encontrados en las producciones escritas de los informantes. Los contextos en los que aparecen estos errores nos permitirán presentar sus causas. Además, hemos notado que en los tres niveles de estudio las causas son sensiblemente iguales, por lo tanto, las expondremos juntas haciendo caso omiso del criterio del nivel de estudio.

4.1- Los errores sintácticos

La influencia negativa del francés o, lo que es lo mismo, el hecho de plasmar sistemáticamente la estructura sintáctica del francés al español explica algunos errores

sintácticos. Además, el no dominar de la estructura oracional del español y el empleo de frases largas y complejas son también factores explicativos de estos errores. Por otra parte, la mala elección o la falta de conectores lógicos en la construcción de las frases complejas justifican algunos errores sintácticos. A modo de ejemplo, tenemos las frases siguientes: “tuvieron [...] la costumbre de” en vez de “tuvieron **la** costumbre de”; “cerca [...] la tienda” en vez de “cerca **de** la tienda”. “delante [...] el almacén” en vez de “delante **del** almacén”.

4.2- Errores lexicales

Algunos factores tales como la voluntad de conservar el uso la lengua meta, las particularidades lexicales del español (el desdoblamiento, los falsos amigos) y el no dominio de palabras convenientes en contextos determinados permiten justificar algunos errores lexicales. Al margen de estas causas, tenemos otras relativas a la pobreza lexical, a la influencia negativa del francés y por fin, a las confusiones lexicales y semánticas entre el francés y el español. Estos errores lexicales se observan en las construcciones siguientes: “había que travesar” en vez de “había que atravesar”; “a dos passo” en vez de “a dos pasos” y “olía fatigado” en vez de “me sentía cansado”.

4.3- Errores de conjugación

Una fuerte tendencia a optar por los tiempos verbales que parecen relativamente simples (presente de indicativo e imperfecto de indicativo), la no dominación de las desinencias verbales y de la ortografía de los verbos conjugados forman parte de los hechos justificativos de los errores de conjugación de los informantes. Además, tenemos otros factores que explican estos errores tales como la interferencia de la conjugación francesa (aunque más indicativo o subjuntivo) y la especificidad del empleo de los pronombres enclíticos en español. Los errores de conjugación se manifiestan de la manera siguientes: “soplavía” en vez de “soplaba”; “demostra” en vez de “demuestra”.

4.4- Errores gramaticales

Una de las causas de los errores gramaticales es la no dominación del género de las palabras empleadas, lo que genera, por tanto, la elección de determinantes erróneos. Al margen de esta causa, tenemos la interferencia del francés y la particularidad de algunas reglas del español, entre otras, la concordancia con el empleo de las palabras colectivas (por ejemplo, “la gente”). Otro error que dificulta el aprendizaje del español por parte de los informantes es relativo al no dominio de las preposiciones que rigen algunos verbos en español. Observamos estos errores en las construcciones que vienen a continuación: “**muchas** gente” en vez de “mucha gente”; “**la** aire” en vez de “el aire”; “**el** costumbre” en vez de “la costumbre” y “**muchos** tiempos” en vez de “mucho tiempo”.

4.5- Errores ortográficos

La influencia negativa fonética del francés, las confusiones fonológicas en español (/r/ y /j/) y el no dominar de la ortografía española (los signos diacríticos) constituyen una parte de las plausibles causas de los informantes. Otras causas que nosotros llamamos “causas extralingüísticas” como la negligencia, la falta de tiempo para la segunda lectura de las copias de examen y la poca importancia concedida al uso de la mayúscula explican también los errores ortográficos encontrados en la muestra. Los errores ortográficos se notan en los ejemplos siguientes: “fruitos” en vez de “frutos”, “terido” en vez de “tejido”, “queraba” en vez de “quejaba”, “installar” en vez de “instalar”

4.6- Errores de alternancia de código

Las causas de estos errores pueden ir resumidas así: la transferencia negativa del francés, la ignorancia de palabras convenientes en contextos determinados y la real voluntad de conservar el empleo de la lengua meta.

En resumidas cuentas, algunos investigadores (Fernández López, Sonsoles, 2009 y Esmailjamaat Narges, 2012) que enfocaron el análisis de errores con determinados aprendices demostraron fundamentalmente dos grandes causas de los errores encontrados: las causas interlingüísticas y las intralingüísticas. Sin embargo, en el presente artículo, al margen de estas dos causas, hemos identificado algunos errores cuyas causas podrían ser consideradas como “extralingüísticas (la negligencia, la falta de tiempo).

5- Propuestas didácticas

Después de haber identificado y explicado los errores, proponemos soluciones didácticas que toman en cuenta los diferentes tipos de errores encontrados.

5.1- Errores sintácticos

Para estos errores proponemos el recurso a los ejercicios estructurales en relación con la estructura oracional básica del español, es decir, sintagma nominal+ sintagma verbal+ objeto. Se puede empezar por la presentación de esta estructura oracional a partir de algunos ejemplos, y después los aprendices hacen frases respetando el modelo presentado y explicado de antemano. Además, el mismo procedimiento debe servir para superar los errores sintácticos debidos al uso de las frases complejas añadiendo y variando, en este caso, los conectores o las locuciones conjuntivas en las subordinadas.

5.2- Errores de alternancia de código

El docente debe hacer un inventario de las palabras para cada tema tratado. Luego, deben ser utilizadas en otros ejercicios, bien en los mismos contextos o bien en contextos diferentes. A continuación, proponemos otro tipo de ejercicio que consiste en dar, por ejemplo, el sustantivo, el adverbio o el adjetivo que derivan de un verbo, o viceversa. El modelo siguiente explicita nuestro propósito:

El verbo: encender «una mirada que se enciende», **el sustantivo:** un encendedor «un encendedor para el gas», **el adverbio:** encendidamente «miraba encendidamente a su adversario», **el adjetivo:** encendido (a) «tiene la cara encendida».

En la misma perspectiva, sugerimos también que los aprendices tengan la posibilidad de consultar diccionarios o cualquier soporte didáctico. El objetivo final es enriquecer su vocabulario para una utilización posterior y no su evaluación.

5.3- Errores de conjugación

Se impone una explicación más detallada y por etapas sucesivas de los verbos cuya conjugación es particular (por ejemplo, “gustar” y los verbos del mismo tipo). Luego, se puede insistir en el hecho de que las reglas de la conjugación española son diferentes de las de las demás lenguas (sobre todo de las del francés) para superar los errores de transferencia negativa. Se debe también dar más importancia a la concordancia de los tiempos en español porque es muy recurrente y exigente en esta lengua. Por fin, sería necesario un aprendizaje regular y constante de los verbos irregulares y sobre todo de su ortografía.

5.4- Errores gramaticales

Aunque generalmente las palabras acabadas por “o” y “a” son masculinas o femeninas respectivamente, se debe insistir mucho más en las excepciones. Además, deben tener siempre en la mente las reglas gramaticales del español para evitar recurrir rápida y sistemáticamente a las reglas gramaticales del francés. Para ello, no deben hacer caso omiso de los ejercicios estructurales haciendo, por ejemplo, un inventario de los casos particulares, es decir, las palabras cuyos determinantes podrían ser problemáticos para los aprendices. Por fin, se debe hacer hincapié en las preposiciones que rigen los verbos si aquellas difieren de lo que se diría en francés (por ejemplo, “soñar **con...**” y “rêver **à...**”).

5.5- Errores ortográficos

En cuanto a los errores de puntuación y del empleo de la mayúscula proponemos además de una explicación detallada de la puntuación específica del español (¿...? ¡...!), una segunda lectura con mucha atención de las copias de examen. Por otra parte, creemos que se puede pensar en la hipótesis de permitir que los aprendices tengan acceso a sus copias de examen

después de haber sido corregidas. Esto permitiría llamar su atención sobre sus errores, y, por tanto, hacer una auto evaluación. Proponemos también que se ofrezcan clases de ortografía de pleno derecho como ocurre con las de expresión, de comprensión o de gramática. Finalmente, los aprendices han de tener el reflejo intelectual de averiguar siempre mediante cualquier material didáctico la ortografía de las palabras si no saben escribirlas o si tienen alguna duda acerca de su ortografía.

5.6- Errores lexicales

Por la pobreza lexical proponemos las mismas soluciones que las de los errores de alternancia de código, sin embargo, sugerimos que los ejercicios sean contextualizados y no estructurales (tema libre o semi libre y no directivo) lo que favorece el uso de un vocabulario variado y diversificado. Además, dado que el aprendizaje se hace casi exclusivamente en las aulas, proponemos la consulta de sitios internet tales como *www.espannolfacile.com* o *www.rives.es*. También pueden ser de gran ayuda los diccionarios en internet o cualquier documento electrónico que favorezca la interactividad comunicativa oral o escrita de los aprendices. Por fin, Las redes sociales, con los grupos de conversación en lenguas extranjeras, son de gran ayuda.

Conclusión

Apoyándonos en ejemplos concretos y en algunas ilustraciones, en este artículo, hemos identificado y explicado los errores en una muestra de 263 estudiantes del primer ciclo de la Universidad Félix Houphouët Boigny (Costa de Marfil) que consta de tres cursos: primero, segundo y tercer curso. Los datos recogidos a partir de esta muestra indican que en el primer curso los errores sintácticos son los más cometidos (28,18%) seguidos de los errores lexicales (23%) y de los errores de conjugación (18,84%). Vienen después los errores gramaticales y ortográficos con 16,76% y 13,13% respectivamente. Los menos cometidos son los errores de alternancia de código (0,05%). En el segundo curso, los errores ortográficos son los más cometidos (35,16%) seguidos de los errores gramaticales, sintácticos y de conjugación con 18,56%, 17,50% y 14,56% respectivamente. Los menos cometidos son los errores lexicales (12,98%) y los de alternancia de código (1,20%). En cuanto al tercer curso, igual que en el curso 2, los errores ortográficos son los más cometidos (40,20%). Vienen después los errores sintácticos y gramaticales con el mismo porcentaje (18,02%). Los errores lexicales y los de conjugación registran 11,90% y 10,31%, respectivamente. Los menos cometidos son los errores de alternancia de código (0,65%).

Por otra parte, las explicaciones de las causas de los errores resaltan que al margen de las causas inter e intralingüísticas, existe una causa que llamamos “extralingüística”. Además, recurriendo a la prueba chi cuadrado (X^2) para averiguar una eventual relación entre las variables “actuación en francés” y “actuaciones lingüísticas en español de los aprendices”, nos hemos dado cuenta de que en el primer y en el tercer año no existe una relación entre ambas variables sin embargo en el segundo curso hay una relación.

Al final, pensamos que, para completar la presente reflexión, se puede llevar a cabo un análisis de errores a partir de producciones lingüísticas orales y contrastar los resultados con los sacados de producciones lingüísticas escritas.

Bibliografía

ANCTIL Dominic, 2010, *L'erreur lexicale au secondaire : analyse des erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale des enseignants du Français*, thèse doctorale, Université de Montréal.

CARCEDO GONZALES Alberto, 1998, «Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses», Asele, Universidad de Turka, Actas IX, p. 465-482.

ESMAILJAMAAT Narges, 2012, *Une Analyse des erreurs des étudiants persanophones du français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit*, Thèse doctorale, Université de Provence.

FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, 2009, «Interlengua y aprendizaje/adquisición del español», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, p. 50-54.

FRAILE ARANDA Antonio, 2010, «La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula», [en ligne], disponible sur www.dialnet.unirioja.es, consulté le 18/12/2017 à 10, p. 6-18.

GUTIÉRREZ QUINTANA Esther, 2005, «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español», *Elua*, 19, p. 223-242.

KONÉ Seydou, 2005, *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

MARIEN Bruno, 2004, *Principes d'analyse statistique pour sociolinguistes*, Québec, A.U.F.

PAVÓN ARCOS Ester María, 2009, *Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad complutense de Madrid.