



Universidad de Valladolid

El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico

María Jesús Santos Maldonado

Tesis de Doctorado

Escuela Universitaria de Educación de Palencia

Directoras: Dra. D.^a Carmen Guillén Díaz
Dra. D.^a Catalina Montes Mozo

2002

**El error en las producciones
escritas de francés lengua
extranjera: análisis de
interferencias léxicas y propuestas
para su tratamiento didáctico**

TESIS DOCTORAL REALIZADA POR:

MARIA JESÚS SANTOS MALDONADO

DIRECTORAS:

DRA. DOÑA CARMEN GUILLÉN DÍAZ

DRA. DOÑA CATALINA MONTES MOZO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

PALENCIA, 2002

AGRADECIMIENTOS

Al presentar a trámite esta tesis doctoral, deseo expresar mi profunda gratitud a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, han contribuido a que su realización haya sido posible. En especial:

A Joaquín, por soportarme y sostenerme en las horas de soledad y de incertidumbre. A Silvia y a Elena, por aceptar mi ausencia de momentos irrecuperables.

A Catalina Montes, por sus comentarios críticos, por su disponibilidad y su comprensión cuando accedió a compartir la dirección de esta tesis. A Carmen Guillén, por abrirme las puertas, por el tiempo dedicado al trabajo de revisión, por el rigor de sus observaciones.

A mis alumnos y alumnas de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, por todo lo que he aprendido de sus errores pero, sobre todo, por la satisfacción de sus aciertos.

A mis compañeras de francés: a Conchita, por la suerte de estar al lado durante todos estos años, por su generosidad sin límites. A Mariemma, por las vivencias compartidas, por hacerme sentir, tantas veces, el placer de trabajar en equipo.

A mis compañeras de inglés: a Carmen Alario, a Ana Díez, a Calle Alonso, por el estímulo que, para mí, ha supuesto su enorme capacidad de trabajo.

A Julia Boronat, por sus palabras de aliento desde la experiencia.

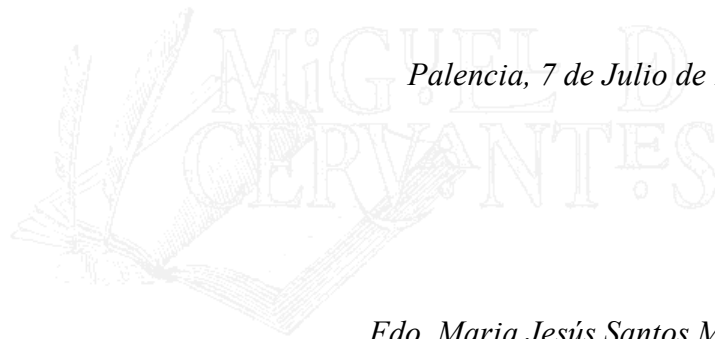
A Ángeles Helguera, a Miguel Ángel de la Fuente, a Amparo de la Fuente, por sus aportaciones documentales y terminológicas en lengua española.

.../...

A los profesores del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo, por permitirme, en su día, participar en sus seminarios y utilizar sus recursos bibliográficos. A mi hermana Carmen, por acogerme y facilitarme la visita a dicho Departamento.

Y, finalmente, a mi madre, por su ayuda inestimable en los días en que, “pegada a la silla”, necesité olvidarme de las labores de intendencia.

BIBLIOTECA VIRTUAL



Palencia, 7 de Julio de 2002.

Fdo. Maria Jesús Santos Maldonado.

ÍNDICE GENERAL

	Pag.
INTRODUCCIÓN	1
I.- ASPECTOS CONCEPTUALES PARA ABORDAR LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTACTO	15
1.- LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA:	
DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS	19
1.1.- Lengua materna (LM)	20
1.2.- Lengua extranjera (LE)	28
2.- LAS RELACIONES LM-LE: LA NOCIÓN DE INTERFERENCIA	34
2.1.- El concepto de transferencia	36
2.2.- La transferencia lingüística	37
2.3.- Tipos de transferencia lingüística	39
2.3.1.- La transferencia positiva	41
2.3.2.- La interferencia	43

II.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN PARA ANALIZAR

LAS RELACIONES DE LENGUAS EN CONTACTO	49
1.- EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)	53
1.1.- Tesis principales	53
1.2.- Límites del AC	58
1.3.- La influencia de la Gramática Generativa	60
1.4.- La interdependencia de niveles lingüísticos	62
2.- LA HIPÓTESIS DE INTERLENGUA (IL)	70
2.1.- Orígenes y definición del concepto de IL	70
2.2.- Características de la IL	77
2.3.- LM, LE y formación de la IL	80
2.3.1.- Adquisición y aprendizaje de una lengua: el modelo de S. D. Krashen	81
2.3.2.- Las gramáticas iniciales	89
2.3.3.- El acceso a la Gramática Universal (GU)	93
2.4.- La Hipótesis de Construcción Creativa	96
2.4.1.- Investigaciones principales	97
2.4.2.- Postulados de la Hipótesis de Construcción Creativa	100
2.5.- La transferencia lingüística en la evolución de la IL	101
2.5.1.- Transferencia lingüística y competencia en una L2	102
2.5.2.- El modelo competencia / control	104
2.5.3.- Condicionantes de la transferencia lingüística	107
2.5.4.- La noción de marcado	111
2.5.5.- La hipótesis de transferabilidad	113

	Pág.
3.- EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)	118
3.1.- Concepto e importancia del error	119
3.2.- Tipologías de errores	123
3.3.- El AE como modelo metodológico de investigación	129
3.4.- Límites y perspectivas del AE	132
4.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN	140

III.- LA ACTIVIDAD COGNITIVA DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE

.....	145
1.- LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE	149
1.1.- Concepto de estrategia de aprendizaje	150
1.2.- Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje	151
1.3.- La LM en las estrategias de aprendizaje de una LE	160
2.- LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	163
2.1.- Definición y delimitación del concepto	163
2.2.- Tipos de estrategias de comunicación	166
2.3.- La LM en las estrategias de comunicación de una LE: la noción de préstamo	176
3.- VARIABLES QUE DETERMINAN EL USO DE ESTRATEGIAS EN UNA LE	179
4.- LA CORRIENTE COGNITIVA	184
4.1.- El Enfoque Comunicativo y la Psicología Cognitiva	186
4.1.1.- La noción de competencia de comunicación	188
4.1.2.- La consideración del error y su tratamiento didáctico	190
4.1.3.- El recurso a la LM en la utilización de los materiales didácticos	192

	Pág.
4.2.- Los Programas de Intercomprensión: <i>El Proyecto Galatea</i>	194
4.2.1.- Desarrollo del programa	195
4.2.2.- Repercusiones didácticas	196
4.3.- El movimiento de Concienciación Lingüística	200
4.3.1.- Objetivos y metodología	201
4.3.2.- La importancia del metalenguaje	202
4.3.3.- Actividades de concienciación lingüística	206
4.4.- Los Enfoques Procesuales	211
4.4.1.- Fundamentos conceptuales	211
4.4.2.- Criterios para el diseño de programas	213
IV.- LM Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE: EL NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO	217
1.- LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE	221
1.1.- Concepto de producción escrita	222
1.2.- Características y procesos cognitivos de la producción escrita ..	223
1.3.- La producción escrita en la enseñanza/aprendizaje de una LE ..	227
1.4.- LM y producción escrita en LE	232
1.5.- Producción escrita en LE y pedagogía del error	235
1.5.1.- La identificación del error	236
1.5.2.- La importancia del significado	239
1.5.3.- La conceptualización lingüística	242
1.5.4.- La corrección	245

	Pág.
2.- EL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE	251
2.1.- La noción de palabra	251
2.2.- Léxico y vocabulario: terminología y conceptos	253
2.3.- La competencia léxica	256
2.4.- Tratamiento del léxico en la investigación sobre LE	259
2.4.1.- La perspectiva epistemológica	259
2.4.2.- La perspectiva pedagógica	261
2.5.- La importancia del léxico en el aprendizaje de una LE	264
2.6.- Factores que afectan al aprendizaje del léxico	267
3.- LA NOCIÓN DE CORRESPONDENCIA LÉXICA LM-LE: LAS INTERFERENCIAS	272
3.1.- Relatividad lingüística y organización del léxico mental	272
3.2.- Mecanismos psicolingüísticos de la correspondencia léxica	275
3.3.- Tipos de correspondencias léxicas	285
3.4.- Principios de la correspondencia léxico-semántica	291
3.5.- Implicaciones pedagógicas de la correspondencia léxica	293
V.- EL ELM EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE FLE: ANÁLISIS DE INTERFERENCIAS LÉXICAS EN UN CONTEXTO INSTITUCIONAL ESPECÍFICO	300
1.- PROCESO DE INVESTIGACIÓN	305
1.1.- Planteamiento de la investigación e hipótesis de trabajo	307
1.2.- Perfil de los informantes y situación de enseñanza/aprendizaje.	308
1.3.- Material de investigación	315
1.4.- Constitución del <i>corpus</i> de datos	319
1.5.- Selección y tratamiento del <i>corpus</i> de análisis	328

	Pag.
1.6.- Modelo de análisis	330
1.6.1.- Objetivos del análisis	333
1.6.2.- Procedimientos del análisis	335
1.6.3.- Tipología de interferencias léxicas	337
2.- ANÁLISIS TIPOLOGICO DE INTERFERENCIAS LÉXICAS ...	340
2.1.- Interferencias ortográficas	341
2.1.1.- Errores ortográficos	341
2.1.2.- Errores fonográficos	342
2.2.- Interferencias morfosintácticas	343
2.2.1.- Morfema de género	343
2.2.2.- Morfema de número	346
2.2.3.- Afijos	348
2.2.4.- Artículos	349
2.2.5.- Posesivos	353
2.2.6.- Pronombres personales	354
2.2.7.- Pronombres relativos	357
2.2.8.- Determinativos indefinidos	358
2.2.9.- Comparativos y superlativos	360
2.2.10.- Adverbios	362
2.2.11.- Locuciones adverbiales	364
2.2.12.- Preposiciones	365
2.2.13.- Locuciones prepositivas	366
2.2.14.- Conjunciones	367
2.2.15.- Verbos	368

	Pág.
2.3.- Interferencias semánticas	379
2.3.1.- Traducción del verbo gustar	380
2.3.2.- Tipos de divergencias ELM < FLE	381
3.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN	389
3.1.- Conclusiones cognitivo-lingüísticas	389
3.2.- Consecuencias pedagógicas	393
3.3.- Propuestas de intervención	394
VI.- PROPUESTA PEDAGÓGICA	401
1.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE FLE	405
1.1.- El Enfoque por Tareas: un marco organizador del proceso de enseñanza/aprendizaje	405
1.2.- La elaboración de un diccionario personalizado de dificultades (DPD)	413
1.2.1.- Fundamentación de la propuesta	413
1.2.2.- Concepto de diccionario personalizado	420
1.2.3.- Objetivos del DPD	421
1.2.4.- Aportaciones del DPD al proceso de aprendizaje de la LE	422
1.2.5.- Principios de organización	425
1.2.6.- Formato	430
1.2.7.- Modelos de fichas	432

	Pág.
1.2.8.- Integración del DPD en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una LE	436
1.2.9.- Temporalización	444
1.2.10.- Evaluación	445
1.2.11.- Observaciones e implicaciones pedagógicas de la propuesta	446
BIBLIOTECA VIRTUAL	
VII.- CONCLUSIONES GENERALES	451
1.- Reflexiones en torno al proceso de investigación	455
2.- Conclusiones sobre el papel que desempeña la LM en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE	462
3.- Implicaciones pedagógicas	465
4.- Perspectivas de aplicación y nuevas investigaciones	469
BIBLIOGRAFÍA	471
ANEXO I: <i>Corpus</i> de datos	543
ANEXO II: Modelos de fichas	583
ÍNDICE DE TABLAS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV

ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.
<i>Tabla 1.1.- Denominaciones más usuales para designar los conceptos de lengua materna y de lengua extranjera en situación de contacto .</i>	19
<i>Tabla 2.1.- Jerarquía de dificultad. (Adaptación de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993: 54)</i>	56
<i>Tabla 2.2.- Aspectos característicos del Análisis Contrastivo (AC)</i>	69
<i>Tabla 2.3.- Aspectos característicos de la Hipótesis de Interlengua (IL)</i>	116
<i>Tabla 2.4.- Tipología general de los errores en LE. (Adaptación de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993: 59)</i>	127
<i>Tabla 2.5.- Aspectos característicos del Análisis de Errores (AE)</i>	138
<i>Tabla 3.1.- Las estrategias de aprendizaje "directas" por R. L. Oxford (1990: 18-19)</i>	153
<i>Tabla 3.2.- Las estrategias de aprendizaje "indirectas" por R. L. Oxford (1990: 20-21)</i>	154
<i>Tabla 3.3.- Estrategias de comunicación. (Tipología adaptada de C. Faerch y G. Kasper, 1984)</i>	167

	Pág.
<i>Tabla 4.1.- La percepción diferente del color por A. Coianiz (1981: 79)</i>	273
<i>Tabla 4.2.- Aspectos que caracterizan la correspondencia léxica</i>	299
<i>Tabla 5.1.- Distribución, por años académicos, del número total de alumnos participantes en la investigación</i>	309
<i>Tabla 5.2.- Modelo de ficha para el registro de errores</i>	323
<i>Tabla 5.3.- Ejemplo de registro de errores cometidos en la producción, ante una propuesta de escritura</i>	324
<i>Tabla 5.4.- Parrilla para clasificar y analizar las interferencias léxicas</i>	337
<i>Tabla 5.5.- Tipología de interferencias léxicas</i>	339
<i>Tabla 6.1.- Los errores en la producción escrita de FLE: perspectivas de análisis</i>	428
<i>Tabla 6.2.- Modelo de formato de ficha para el análisis y el registro de datos sobre cada dificultad</i>	433
<i>Tabla 6.3.- Contenido del artículo correspondiente a cada dificultad susceptible de análisis y de registro</i>	434

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pag.
<i>Figura 1.1.- Relaciones LM-LE en situación de contacto de lenguas: el ámbito de la interferencia</i>	35
<i>Figura 2.1.- Teoría de la “matriz única extendida” por J. M. Vez (2000: 110)</i>	66
<i>Figura 2.2.- Interpretación del concepto de Interlengua por S. P. Corder (1981: 17)</i>	75
<i>Figura 2.3.- Interpretación del concepto de Interlengua por H. Besse y R. Porquier (1991: 225)</i>	75
<i>Figura 2.4.- Intersecciones entre la LM y la LE (LC) en la IL por H. Besse y R. Porquier (1991: 225)</i>	76
<i>Figura 2.5.- Representación de la forma de manifestarse, en la producción, el conocimiento intermediario del alumno de LE por R. Porquier y U. Frauenfelder (1980: 34)</i>	135
<i>Figura 3.1.- Síntesis de las estrategias de aprendizaje a partir de las tipologías de J. Rubin (1987); J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) y R. L. Oxford (1990)</i>	157

	Pag.
<i>Figura 4.1.- Convergencia y divergencia</i>	279
<i>Figura 4.2.- La horquilla léxica por R. Galisson (1979: 143)</i>	288
<i>Figura 5.1.- Proceso de investigación</i>	306
<i>Figura 5.2.- Modelo de análisis de interferencias léxicas ELM / FLE</i>	331
<i>Figura 6.1.- Marco de diseño del Enfoque por Tareas para la programación de unidades didácticas. (Adaptación de S. Estaire y J. Zanón, 1990)</i>	409
<i>Figura 6.2.- Aplicación del marco de diseño del Enfoque por Tareas a la elaboración del DPD</i>	419
<i>Figura 6.3.- Integración del DPD en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE en una situación específica</i>	438

BIBLIOTECA VIRTUAL



Introducción

El presente trabajo de investigación, que lleva por título **“El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico”**, se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura y constituye la tesis doctoral para la obtención del grado académico de doctor.

Su contenido se inscribe en el ámbito científico de la Didáctica de las Lenguas y se centra en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), ya que se plantea con un deseo de intervención en el aula que parte de nuestra experiencia profesional como formadora de Maestros Especialidad de Lengua Extranjera (Francés).

El origen de esta investigación se remonta a los inicios de nuestra trayectoria docente, mientras desempeñábamos las funciones de lectora de español en Francia, en el *Lycée d'Hôtellerie et de Tourisme* de Toulouse, durante el curso 1976-77 y en Inglaterra: en la *Benfield Comprehensive School* de Newcastle, durante el curso 1977-78 y en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades del *Newcastle upon Tyne Polytechnic*, durante el curso 1978-79.

La experiencia de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la enseñanza universitaria, nos permitió tomar conciencia de que el conocimiento que aflora en estas situaciones, sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de nuestra propia lengua materna (LM), no resultaba operativo a la hora de resolver los problemas de uso que manifestaban esos alumnos extranjeros en sus producciones y en el transcurso del aprendizaje del español.

Fue necesario un “distanciamiento” y una “descentración” de nuestra propia LM para darnos cuenta de la necesidad de adoptar un enfoque contrastivo, al objeto de poder entender y explicar las reglas de funcionamiento de determinados elementos lingüísticos como, por ejemplo, la diferencia entre *ser* y *estar* para un alumno francés o, para un británico, los casos en que, en español, se emplea el imperfecto de indicativo y aquellos en los que se utiliza el indefinido.

Posteriormente, a medida que iba transcurriendo nuestra labor docente como profesora en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Palencia¹ y se iba afianzando nuestra formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), hemos ido orientando nuestras inquietudes profesionales hacia el conocimiento de las dificultades que generalmente experimenta un alumno en el aprendizaje de una lengua, las cuales se manifiestan mediante los errores que, de una forma reiterada y característica, aparecen en sus producciones orales y escritas, con independencia, la mayoría de las veces, del tema tratado o del tipo de situación comunicativa que se presente.

De igual forma, fuimos tomando conciencia de la influencia que ejerce el conocimiento de otra u otras lenguas –especialmente la LM- en la mayoría de estos errores. Dicha influencia se manifestaba al poner de relieve las intenciones significativas de los alumnos y al comprobar, en sus producciones de LE, la correspondencia de determinados elementos lingüísticos con otros de la lengua previamente adquirida.

Los trabajos de investigación que se han realizado al respecto intentan demostrar que, estos errores, constituyen una prueba evidente de que el alumno se encuentra en un proceso activo de aprendizaje y son el reflejo del estado de su competencia transitoria en la LE.

¹.- Hoy Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Sin embargo, los errores dan cuenta, también, de aquellas operaciones mentales que inhiben o dificultan el acceso al significado de la nueva lengua que se está aprendiendo.

La toma de conciencia de este problema, en nuestra propia situación pedagógica, nos llevó a considerar la necesidad de una pedagogía que, sin olvidar el objetivo de comunicación en la LE, contemplase el papel que desempeña la LM en el aprendizaje y, al mismo tiempo, hiciera sentir, en el alumno, esa realidad que impone un nuevo sistema de significados. El deseo de responder a tal necesidad sustenta y justifica esta investigación.

Para ello, a modo de hipótesis, nos preguntamos si **el conocimiento de los errores que cometen los alumnos en sus producciones de LE y de los mecanismos psicolingüísticos subyacentes nos permitiría identificar determinadas dificultades que aparecen en la comunicación y en el aprendizaje de la nueva lengua e inferir, de este hecho, propuestas de intervención que facilitasen su tratamiento didáctico.**

Para resolver esta cuestión, elegimos como objeto de estudio **las interferencias ELM / FLE**, es decir, los errores que por influencia del español lengua materna (ELM) aparecen en las producciones de francés lengua extranjera (FLE). De este modo, formulamos como objetivo general de esta investigación:

Llegar a conocer la naturaleza de las interferencias que por influencia del español lengua materna (ELM) cometen los alumnos en las producciones de francés lengua extranjera (FLE), con la finalidad de ofrecer propuestas de intervención que faciliten su tratamiento didáctico.

Dada la amplitud del tema de investigación, decidimos delimitar el análisis de interferencias ELM / FLE a dos aspectos concretos:

1. **Las producciones escritas de FLE.** Estos textos, como señala M. Pendanx (1998), constituyen un lugar privilegiado de observación y de reflexión sobre el funcionamiento de una lengua y sobre los fenómenos psicolingüísticos que subyacen a su aprendizaje.
2. **El nivel léxico-semántico.** Según nuestra experiencia, la mayor parte de las interferencias se concentran en palabras aisladas, especialmente en aquellas que son portadoras del significado, sin que el alumno atienda a categorías morfológicas o sintácticas ni tenga en cuenta la estructura de conjunto del enunciado.

De igual forma, consideramos que el análisis de interferencias léxicas nos permite poner de relieve aquellos mecanismos de correspondencia que establece el alumno entre el ELM y el FLE, explicar sus causas y dilucidar las estrategias que utiliza para construir significados en la nueva lengua.

De los datos que revela el análisis se derivan las consecuencias lingüísticas, cognitivas y pedagógicas que nos permiten fundamentar las pautas de intervención y configurar la propuesta pedagógica con las que se culmina esta investigación. Con estas perspectivas de aplicación pretendemos:

- Facilitar el tratamiento de las interferencias ayudando al alumno, por una parte, a conocer sus propias dificultades de aprendizaje y de comunicación en FLE y, por otra, a tomar conciencia de la actividad cognitiva que desarrolla cuando intenta construir significados en dicha lengua.

- Incorporar el error al proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE, orientando al profesor en el diseño de actividades y en la elaboración de materiales curriculares que tengan en cuenta la LM de sus alumnos y movilicen su potencial cognitivo.

El contexto institucional del que hemos extraído el *corpus* de datos que nos ha permitido ilustrar los aspectos conceptuales y terminológicos que intervienen en las interferencias léxicas, efectuar el análisis de las mismas y proponer pautas de intervención para su tratamiento, se refiere a nuestra propia situación pedagógica en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Dicho *corpus* pertenece a los errores cometidos por un conjunto de estudiantes de tercer curso de la especialidad de Filología, sección Francés², en las producciones escritas de FLE.

La exposición de todo el proceso de investigación, que determina el marco conceptual, el análisis de interferencias, las propuestas de intervención y las conclusiones generales se presenta estructurada en siete capítulos:

En el **capítulo I** titulado “**Aspectos conceptuales para abordar los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto**”, nos proponemos situar nuestra investigación en un marco terminológico y conceptual adecuado. De este modo, analizamos aquellos factores de orden epistemológico que, en situación de contacto de lenguas, determinan las tres nociones que articulan constantemente la exposición del trabajo: la lengua materna (LM), la lengua extranjera (LE) y la interferencia que surge de la relación que establece un individuo entre las dos lenguas para poder interaccionar socialmente, ya sea en un medio natural o en un medio institucional.

².- Plan de estudios de 1977 (B.O.E. 25 de junio de 1977). Tras la reforma de este plan de estudios, en 1993, esta titulación pasó a denominarse Maestro, especialidad de Lengua Extranjera (Francés). (Resolución del 28 de junio de 1993. B.O.E. del 19 de julio de 1993).

En el **capítulo II**, que denominamos **“Modelos de investigación para analizar las relaciones de lenguas en contacto”**, se examinan los planteamientos teórico-prácticos que ha suscitado el contacto entre la LM y la LE tanto en contexto natural como institucional. Estos planteamientos se formulan desde tres modelos de análisis que han marcado, significativamente, las investigaciones sobre el sistema lingüístico que utiliza el sujeto que aprende una LE para poder comunicarse en dicha lengua. Se trata del Análisis Contrastivo (AC), la Hipótesis de Interlengua (IL) y el Análisis de Errores (AE). La puesta al día de las potencialidades de cada uno de estos modelos, en cuanto a las teorías lingüísticas y de aprendizaje que los sustentan, así como a sus procedimientos metodológicos, nos ha ayudado a configurar el modelo de análisis que aplicamos a nuestra propia situación pedagógica.

En el **capítulo III**, que lleva por título **“La actividad cognitiva del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE”**, se ponen de relieve los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a la apropiación de una LE y a su utilización como instrumento de interacción social. Estos mecanismos definen las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Las prácticas pedagógicas y los procedimientos metodológicos que dan cuenta de estas operaciones mentales del alumno se conciben desde una perspectiva que podemos caracterizar como Corriente Cognitiva.

Entre estos modelos de intervención analizamos aquellos que consideramos más relevantes para esta investigación ya que inciden en ella en dos vertientes. Por una parte, ponen de relieve el papel que desempeña la LM en el proceso de enseñanza/aprendizaje como filtro y soporte del conocimiento de la LE. Por otra se centran en las necesidades de comunicación del alumno, potencian el desarrollo de sus capacidades cognitivas y favorecen su implicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE. Nos referimos al Enfoque Comunicativo, los Programas de Intercomprensión, el movimiento de Concienciación Lingüística y los Enfoques Procesuales.

En el **capítulo IV** titulado “**LM y producción escrita en LE: el nivel léxico-semántico**”, delimitamos y definimos nuestro objeto de estudio. Para ello, nos centramos en el análisis de la producción escrita desde una doble perspectiva. Por un lado, examinamos la producción escrita como una destreza en la que interviene un conjunto de actividades y operaciones cognitivas que contribuyen al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Por otro lado, nos referimos a la producción escrita como un material de investigación para analizar el funcionamiento de una LE y los mecanismos subyacentes a su aprendizaje.

Dentro de este marco de referencia, indagamos en los aspectos conceptuales y terminológicos que determinan las interferencias en el nivel léxico-semántico. Estos errores constituyen la manifestación observable de los procedimientos de correspondencia que efectúa un individuo entre la LM y la LE.

En el **capítulo V**, que denominamos “**El ELM en la producción escrita de FLE: análisis de interferencias léxicas en un contexto institucional específico**”, exponemos los procedimientos que hemos seguido para recoger y analizar las interferencias léxicas ELM/FLE que se producen en nuestro contexto institucional. Tras formular el objetivo general del análisis, describimos el perfil del grupo de informantes que ha participado en la investigación y las circunstancias que definen la situación de enseñanza/aprendizaje.

Seguidamente, determinamos las características de las producciones escritas que constituyen el material de investigación del que hemos extraído el *corpus* de datos que hemos seleccionado para el análisis.

A continuación, presentamos el modelo que hemos configurado para el análisis de interferencias léxicas. Este modelo intenta conjugar las implicaciones

lingüísticas, cognitivas y didácticas que han marcado significativamente las líneas de nuestro proceso de investigación.

Para ello, partimos de un enfoque contrastivo ELM / FLE en el que se integran los principios teóricos y los procedimientos metodológicos que, según S. P. Corder (1974), caracterizan al Análisis de Errores así como los planteamientos de la Hipótesis de Interlengua de L. Selinker (1972), en cuanto a los procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una LE. Hacemos una puesta al día de estos parámetros de referencia incorporando los replanteamientos teóricos y las aportaciones empíricas que, en los últimos años, han ido enriqueciendo sus fundamentos iniciales (E. Kellerman, 1977-1987; H. Besse y R. Porquier, 1991; I. Santos Gargallo, 1993).

De este modo, elaboramos nuestro propio modelo de análisis desde una perspectiva cognitiva y didáctica que sitúa la actividad mental del alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE (R. Porquier, 1991; M. C. Treville y L. Duquette, 1996; M. Pendanx, 1998; J. M. Vez, 2000).

La configuración del modelo de análisis nos ha permitido establecer una tipología de clasificación de interferencias léxicas, explicitar, mediante tablas, el proceso de análisis y, finalmente, extraer las consecuencias lingüísticas, cognitivas y didácticas que se derivan de la investigación.

En el **capítulo VI** titulado “**Propuesta pedagógica**”, se culmina esta investigación con una propuesta de intervención para el tratamiento de los errores de producción escrita en una LE. Dicha propuesta se concreta en la elaboración, por parte de los alumnos, de un Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD) a partir del análisis de sus propias producciones escritas. Esta actividad se concibe como una tarea global que pretende incorporar el error al proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, ayudando al alumno a tomar conciencia de la actividad cognitiva que

desarrolla en el proceso de construcción de su sistema lingüístico cuando intenta comunicarse en la nueva lengua que está aprendiendo.

En el **capítulo VII** que lleva por título “**Conclusiones generales**”, se recogen las consecuencias que se derivan de la tarea investigadora, tras definir el problema detectado en nuestra situación pedagógica y plantear los objetivos de la investigación.

Para ello, exponemos, en primer lugar, un conjunto de reflexiones sobre el propio proceso de investigación y sobre las decisiones que tuvimos que tomar durante su desarrollo. De igual forma, comentamos las fuentes bibliográficas que han sido más relevantes para nuestra investigación, tanto para configurar el marco conceptual y metodológico, como para la elaboración de las pautas de intervención y de la propuesta pedagógica.

A continuación, sintetizamos los planteamientos conceptuales que han marcado el rumbo de la investigación y recopilamos las consecuencias de orden lingüístico, cognitivo y didáctico que se han generado en el transcurso de la misma.

Finalmente, señalamos unas perspectivas de investigación que pueden completar y dar continuidad a este trabajo en el futuro.

La exposición del trabajo se completa, además, con los siguientes apartados:

- La **bibliografía**. En ella se consignan tanto las referencias que se citan en la exposición de este trabajo como aquellas que se han consultado para la fundamentación teórica y metodológica del proceso de investigación.

La diversidad de disciplinas de referencia que confieren entidad científica a la DLE, en la que se inscribe esta investigación, nos ha

obligado a una continua toma de decisiones en cuanto a la selección y la consulta de fuentes bibliográficas. Hemos optado por aquellas que consideramos más significativas para sustentar las distintas partes del presente trabajo, si bien el tema de la investigación, nuestra situación pedagógica y nuestra trayectoria profesional han determinado que consultásemos, mayoritariamente, las obras de origen extranjero, en especial, las fuentes hemerográficas anglosajonas y francófonas.

□ Los **Anexos**:

- El **Anexo I**, titulado “**Corpus de datos**” está formado por el conjunto de palabras que hemos utilizado para elaborar la tipología de interferencias léxicas y para efectuar e ilustrar el análisis de las mismas. Dicho *corpus* ha sido extraído de las producciones escritas de los alumnos participantes en el análisis, pertenecientes al tercer curso la especialidad de Filología, sección Francés, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Palencia, en la actualidad, Escuela Universitaria de Educación.

Este repertorio léxico, organizado desde el ELM, pretende, por un lado, facilitar la consulta de aquellas palabras que son susceptibles de causar dificultad en la producción escrita de FLE y, por otro, constituir una base manipulable de datos para la creación de materiales y la elaboración de actividades que ayuden al tratamiento didáctico de las interferencias.

- El **Anexo II**, titulado “**Modelos de fichas**” incluye distintas fichas que pueden utilizarse para la elaboración del DPD. Los diferentes epígrafes que integran el formato muestran la flexibilidad del mismo,

permitiendo simplificar o ampliar la información relativa a cada dificultad, según el nivel de conocimientos de los alumnos, los objetivos de enseñanza/aprendizaje y los condicionantes de cada situación pedagógica.



I

Aspectos conceptuales para abordar los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto

*Con el fin de situar nuestra investigación en un marco terminológico y conceptual adecuado, dedicamos este primer capítulo a delimitar y precisar las nociones que subyacen a los términos de **lengua materna, lengua extranjera e interferencia**, al objeto de analizar su entidad referencial y científica, ya que constituyen los parámetros sobre los que se articula, constantemente, este trabajo de investigación. Este análisis nos permite poner de relieve algunas de las cuestiones que, hasta ahora, han marcado de forma significativa los contextos de lenguas en contacto.*

1.- LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA: DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS

La explicación de los conceptos que subyacen a los términos **lengua materna** y **lengua extranjera**, por su aparente obviedad, hasta ahora, ha podido parecer irrelevante para aquellas personas dedicadas a la enseñanza o al estudio de lenguas. Sin embargo, si consideramos la variedad y multiplicidad de situaciones sociolingüísticas e institucionales a las que se aplican dichos términos, constatamos que sus definiciones resultan ambiguas e imprecisas.

Al objeto de que el significado de ambas nociones sea operativo en el marco de esta investigación, analizamos, a continuación, los aspectos conceptuales que subyacen a algunas de sus denominaciones más usuales (Tabla 1.1).

	LENGUA MATERNA (LM, L1)	LENGUA EXTRANJERA (LE, L2)
Contexto natural o institucional	<i>lengua primera</i> <i>lengua principal</i> <i>lengua dominante</i> <i>lengua preferida</i> <i>lengua vernácula</i> <i>lengua natural</i> <i>lengua nativa</i> <i>lengua nacional</i> <i>lengua mayoritaria</i> <i>lengua de pertenencia</i> <i>lengua de partida</i> <i>lengua de origen</i>	<i>lengua segunda</i> <i>segunda lengua</i> <i>lengua objeto de aprendizaje</i> <i>lengua meta</i>
Contexto institucional	<i>lengua vehicular</i> <i>lengua de instrucción</i> <i>lengua de enseñanza</i>	

Tabla 1.1.- Denominaciones más usuales para designar los conceptos de lengua materna y de lengua extranjera en situación de contacto.

1.1.- LENGUA MATERNA (LM)

Existen diferentes criterios que permiten atribuir a una lengua el calificativo de **materna**. Para L. Dabène (1994c), la utilización del término se refiere, en la actualidad, a diferentes conceptos, según las circunstancias del contexto sociolingüístico o institucional al que se aplique. De este modo la lengua materna (**LM**) recoge, principalmente, las ideas de:

- “la lengua de la madre”, expresión que define el calificativo “materna” según su etimología;
- “la primera adquirida”, denominación que atiende al criterio de anterioridad en el orden cronológico de apropiación;
- “la lengua que mejor se conoce”, expresión que se asocia a la valoración subjetiva de la competencia que un individuo posee en una lengua sobre otras lenguas también conocidas;
- “la lengua adquirida de forma natural”, es decir, mediante interacción con el entorno inmediato, sin intervención pedagógica y con una actividad mínima, o incluso inexistente, de reflexión lingüística consciente.

Estos criterios han dado lugar, a su vez, a diferentes denominaciones que también son de uso cotidiano en los trabajos de Psicolingüística, Sociolingüística y Didáctica de las Lenguas, las cuales intentan poner de relieve las circunstancias que, en cada contexto, caracterizan el contacto de lenguas.

En este sentido, algunos autores se refieren a la LM como **lengua primera** o **L1** (D. Bailly, 1984 y J. Giacobbe, 1990) por ser la lengua en que un individuo aprende a hablar. Esta denominación, de uso frecuente en países multilingües, puede coincidir o

no con la lengua que se usa preferentemente. De ahí que se la denomine también **lengua principal** (M. Siguán y W. F. Mackey, 1986), **lengua dominante** o **lengua preferida** (R. M. Postigo, 1998), lo cual supone que la lengua en la que se aprendió a hablar puede pasar a una posición secundaria frente a otra que se adquiere más tarde.

Según R. M. Postigo (1998), para el individuo bilingüe o multilingüe, la preferencia por una lengua está determinada por factores como la implicación emotiva con dicha lengua, la valoración subjetiva de la propia competencia lingüística y comunicativa, la necesidad de utilizar una lengua para relacionarse socialmente e integrarse en la comunidad donde se vive, la frecuencia de utilización y los ámbitos de uso (en la familia, trabajo, escuela, etc.).

Otra denominación que analiza L. Dabène (1994c) para referirse a la LM es la de **lengua vernácula** (*parler vernaculaire*). Para esta autora, el primer contacto con el lenguaje que tiene toda persona en su evolución genética se produce en el seno de un grupo (familia, tribu, etc.) cuya naturaleza y composición varía, considerablemente, de unas culturas a otras. En contexto multilingüe, esta lengua se irá formando, además, por la relación y las influencias del entorno más próximo de iguales y constituye un término especialmente utilizado por los sociolingüistas americanos, para referirse a una forma propia y particular de utilizar una lengua, por una determinada comunidad de hablantes:

“The term ‘vernacular’ will be employed for the form of speech used in the home and in the local peer group. This is not always the same as that transmitted to children by parents since it is quite possible that age grading is as important as family background in shaping basic speech patterns.” (J. J. Gumperz, 1971:86).

Según W. Labov (1976), en contexto monolingüe, este modo particular de utilizar una lengua definirá simplemente un “estilo contextual” que se pone de relieve cuando el hablante presta un menor grado de atención a la forma de su propio discurso.

Para L. Dabène (1994c), la lengua vernácula, al ser un modo de conducta verbal, forma parte del universo comunicativo del individuo junto con otras prácticas de interacción como la proxemia, la mímica, el gesto o el ritual de turno de palabra. A menudo, la falta de competencia en el dominio de estos aspectos, no estrictamente lingüísticos, constituye el origen de numerosas dificultades de comunicación entre los hablantes de distintas comunidades.

Por otra parte, según esta autora, es precisamente este carácter de “vernácula”, propio de la LM, el rasgo que más la distingue de otras lenguas, ya que no permite el necesario distanciamiento para que se forme la “conciencia de actividad lingüística” que, en palabras de D. Bailly (1984), suele producirse cuando se adquiere otra lengua no materna:

“La langue non maternelle favorise peut-être une certaine conscience de l'activité de langage et cet effet de distanciation offre un terrain d'hypothèse plus aisé, concernant cette activité, que lorsque langage et pensée sont mêlés, comme dans l'étude de la langue maternelle (...)” (D. Bailly, 1984: 25).

Otros términos, que también se atribuyen a la LM, son los de **lengua natural**, **lengua nativa**, **lengua nacional**, **lengua mayoritaria**, **lengua de pertenencia** y **lengua de origen o de partida**, asimismo recogidos por L. Dabène (1994c) y R. M. Postigo (1998) para calificar y traducir las peculiaridades que caracterizan, actualmente, los contextos de lenguas en contacto. Nos detenemos en estas dos últimas denominaciones por las repercusiones cognitivas, afectivas y pedagógicas que de ellas se derivan, en el marco de esta investigación.

En cuanto a la noción de **lengua de pertenencia**, un aspecto que suele ponerse de relieve en Didáctica de las Lenguas es la actitud que cada individuo adopta con respecto a las diferentes lenguas con las que tiene contacto. En este sentido, nos recuerda S. Abou (1981) que la LM no constituye, exclusivamente, un vehículo de

comunicación entre las personas, sino que forma parte, además, de su identidad étnica y cultural del mismo modo que la raza o la religión, tanto que, a menudo, se identifica a determinadas minorías por la particularidad de su lengua.

Este criterio de identidad es recogido también por V. Castellotti (2001) al caracterizar la LM de un individuo como:

“(…) celle à laquelle il s’identifia de manière privilégiée, parce que c’est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère.” (V. Castellotti, 2001: 22).

Para M. Siguán y W. F. Mackey (1986), en muchas comunidades bilingües la lengua se convierte en un símbolo de identidad que, al ser utilizada o adoptada por los hablantes, adquiere un valor moral de integración y fidelidad al grupo considerado, así, como una marca de diferenciación frente a los demás.

A nadie se le escapa la dimensión política que este aspecto adquiere en determinados países y comunidades. L. Dabène (1994c) ilustra esta idea poniendo como ejemplo la revalorización actual de determinadas lenguas africanas (en Zaire o Malí) o, en Europa, el caso de lo que esta autora denomina “lenguas territoriales” como el vasco o el catalán, las cuales son objeto de defensa y promoción por los respectivos gobiernos.

B. Py (1994) destaca, también, este valor de identidad al analizar el papel que desempeñan las marcas que reflejan una determinada LM en contextos de inmigración. Según este autor, estas marcas revelan una pertenencia lingüística y cultural que debe tenerse en cuenta si queremos conocer los objetivos reales que se plantea un individuo en un medio natural de aprendizaje de otra lengua.

“Une appropriation globale et totale des normes de la langue cible -telles du moins qu’elles apparaissent à l’apprenant- n’est qu’une possibilité parmi d’autres, et pas nécessairement la plus conforme aux intérêts du sujet (...)” (B. Py, 1994 : 52).

Señalemos, además, que este sentimiento de pertenencia al grupo, sobre el que hacen hincapié M. Siguan y W. F. Mackey (1986), no se limita a la elección de un determinado vocabulario, sino que se traduce en una serie de comportamientos verbales rituales y guiños de complicidad que constituyen un código de conducta y configuran la imagen que uno quiere dar de sí mismo ante el grupo de iguales y ante los demás.

Esto justifica, según M. Pendanx (1998), que el valor de identidad que conlleva la LM debe también plantearse en contexto educativo institucional ya que, su puesta en relieve puede ayudar al profesorado a identificar la causa de las posibles resistencias al aprendizaje de una nueva lengua.

Por todo ello, L. Dabène (1994c) sugiere que, desde la Didáctica de las Lenguas, se actúe con cierta prudencia a la hora de determinar cuál es la LM de un individuo y propone la denominación de **lengua de pertenencia** (*langue d'appartenance*) “pour designer la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire.” (p.24).

Por lo que respecta a la denominación de **lengua de origen** que se aplica, a menudo, a la LM, en Didáctica de las Lenguas se utiliza con una doble perspectiva al hacer referencia a los medios educativos institucionales: Por una parte, para designar una lengua como disciplina obligatoria, objeto de conocimiento en sí mismo y, por otra, como **lengua de enseñanza**, es decir, como el instrumento lingüístico y conceptual que permite al alumno apropiarse de los recursos heurísticos necesarios para llegar a otros conocimientos.

En contextos bilingües o multilingües, cuando una determinada lengua constituye el principal vehículo de transmisión de saberes se la denomina también **lengua vehicular** o **lengua de instrucción** (R. M. Postigo, 1998).

En el caso de aprendizaje de otras lenguas, la denominación **lengua de origen** (*langue d'origine, langue source* o *langue de départ*) se suele referir a la LM del

individuo que aprende y se contrapone a la de **lengua meta** (*langue cible*), calificativo que se aplica a la nueva **lengua objeto de aprendizaje**³. La LM constituye así la referencia obligada, implícita o explícita, para los actores del proceso educativo. En este sentido se manifiesta R. Galisson (1986) cuando afirma:

“(…) quoi qu’on dise et quoi qu’on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente, dans l’enseignement/apprentissage des langues étrangères. C’est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel.” (R. Galisson, 1986: 52).

En este contexto, la enseñanza de la LM como una disciplina del *curriculum* académico lleva al alumno a interiorizar mecanismos de descubrimiento que van configurando el bagaje cognitivo y metalingüístico, a partir del cual se estructuran los datos de la nueva lengua. En palabras de H. Besse y R. Porquier (1991), este punto de vista metalingüístico, que los alumnos aportan a la situación de enseñanza/aprendizaje, constituye:

“(…) leur ‘passé grammatical’ à partir duquel ils [les apprenants] perçoivent et organisent subconsciemment ou consciemment les données de la langue cible.” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 113).

También R. Porquier (1991) abunda en esta idea al definir la LM como una base o zócalo (*socle*) sobre el que se sostiene y construye el aprendizaje de una lengua extranjera (LE):

“Celle-ci constitue en effet le ‘socle langagier’ de référence, qui joue un rôle d’appui et de filtre aux premiers stades de l’apprentissage, même lorsqu’elle se trouve en principe évacuée de l’univers de la classe. Cette fonction primordiale de la compétence maternelle permet que s’opèrent des recatégorisations, des différenciations et des correspondances entre deux systèmes langagiers, l’un déjà maîtrisé, l’autre en cours de développement. En ce sens, l’apprentissage d’une langue étrangère ne peut que prendre

³.- Estos términos junto con los de **L1** y **L2** son los más frecuentemente utilizados en los análisis de Lingüística Contrastiva.

appui sur la compétence langagière et sur l'expérience du langage acquises dans et par la langue maternelle. Ce 'socle langagier' est aussi un socle cognitif." (R. Porquier, 1991:12).

Asimismo, J. Giacobbe (1990) señala que el recurso a la LM (para este autor *langue première*) constituye una condición fundamental para el aprendizaje:

"C'est n'est pas l'apprentissage qui 'guérit' l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage." (J. Giacobbe, 1990:122).

Tradicionalmente, sin embargo, cuando un profesor se refiere a la LM de sus alumnos, casi siempre es para imputarle la mayoría de los males del aprendizaje de las lenguas extranjeras: pobreza de vocabulario, incorrecciones o distorsiones gramaticales y ausencia de un metalenguaje que permita reflexionar sobre la lengua que se aprende y evite los problemas interferenciales.

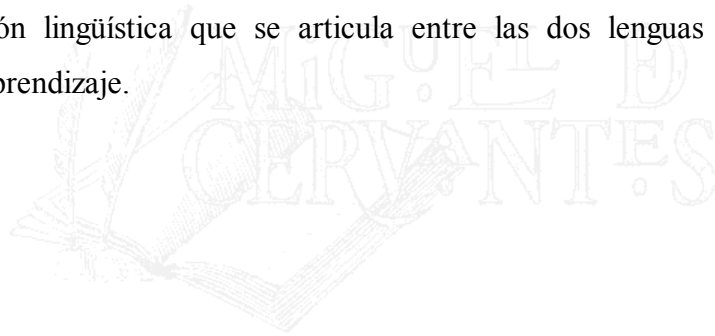
En este sentido, la falta de coincidencia entre la LM y la LE, en la utilización del metalenguaje, dentro de un mismo contexto institucional, así como el desconocimiento, por parte del profesorado, del bagaje metalingüístico que aporta el alumno a la situación de enseñanza/aprendizaje de una LE, ha llevado a algunos investigadores a dos tipos de comportamientos:

- a) A plantear la necesidad de dotar a los actores del proceso educativo de un metalenguaje teóricamente coherente y pedagógicamente eficaz que favorezca la transferencia de competencias entre las lenguas en contacto.
 - b) A proponer actividades pedagógicas integradas que permitan acceder al funcionamiento de la LM y de la LE y efectuar la transferencia de una a otra
-

mediante un trabajo metalingüístico (C. Bourguignon y L. Dabène, 1983; C. Guillén Díaz e I. Calleja Largo, 1995).

Se da la circunstancia, además, de que cuando un profesor no es nativo de la LE que enseña, se produce un sentimiento de inseguridad que se manifiesta en un afán de hipercorrección para ser fiel a la norma lingüística. De este modo, el docente recurre a su LM cuando desea clarificar nociones, explicitar una regla o traducir un término ambiguo.

Durante mucho tiempo este apoyo en la LM ha estado proscrito, de forma explícita, en la clase de LE, lo que sin duda ha dificultado la actividad de reflexión y de concienciación lingüística que se articula entre las dos lenguas en situación de enseñanza/aprendizaje.



1.2.- LENGUA EXTRANJERA (LE).

Paralelamente a la realidad compleja del concepto de lengua materna, nos encontramos con el de **lengua extranjera (LE)** que tampoco resulta sencillo de delimitar.

Para H. Besse (1987) la LE puede considerarse:

“(…) comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu’on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci.” (H. Besse, 1987 : 14).

Sin embargo, como señala L. Dabène (1994c), una lengua nunca es extranjera en sí misma sino con respecto al individuo o al grupo de personas que están en contacto con ella, en situación de adquisición o de aprendizaje. Por este motivo, esta autora manifiesta que la expresión inglesa *English to speakers of other languages* resulta menos ambigua que la francesa *français langue étrangère* la cual podría presuponer que existe un francés específico para los extranjeros, distinto del francés como LM.

Por otra parte, el calificativo de “extranjera” únicamente se utiliza para denominar una lengua y no se aplica para todas las demás disciplinas que un individuo desconoce, pero que, como la lengua, pueden ser objeto de aprendizaje. Esto nos lleva a considerar una lengua como un saber equiparable pero a la vez diferente de los demás que se adquieren.

Por todo ello, según L. Dabène (1994c), una LE podría definirse como

“(…) **la langue maternelle d’un groupe humain dont l’enseignement peut être dispensé par les Institutions d’un autre groupe, dont elle n’est pas la langue propre.**” (L. Dabène, 1994c: 29).

Al igual que “lengua materna”, la expresión de “lengua extranjera” se ve actualizada en una variedad de contextos que dependen de las situaciones en que se encuentre cada individuo, cada grupo o cada institución. Estas situaciones responden a factores de orden histórico, geográfico, cultural, político o económico y a las relaciones que se establecen, en cada caso, entre la lengua objeto de aprendizaje y aquella otra u otras que ya se conocen.

Así, la lengua que se considera extranjera para un determinado país suele ser la lengua oficial de otro u otros países extranjeros. Esta situación es la que se presenta con la enseñanza/aprendizaje de LE en la mayoría de países europeos.

Otra situación es aquella en la que la lengua enseñada como LE en un determinado país, constituye la LM para una parte importante de la población. Esta situación de contacto da lugar a formas “intermedias” de hablar -en palabras de L. Dabène (1994c) *parlers intermédiaires*- que son características de algunas comunidades. Tal es el caso, por ejemplo de la lengua que hablan los chicanos en el suroeste de los Estados Unidos.

En los llamados “colegios bilingües” y “liceos internacionales”, dentro de un mismo grupo de alumnos, la lengua que se enseña puede ser materna para unos y extranjera para otros, según las circunstancias familiares individuales.

En otros casos, la lengua que vehicula la enseñanza es totalmente extranjera para una determinada comunidad de hablantes. Piénsese en algunas situaciones postcoloniales del imperio británico o de algunos de los territorios que actualmente constituyen la francofonía: países del Magreb y de Africa negra, territorios de ultramar (Antillas, La Reunión) etc.

Sin embargo, en estos países resulta más acertada la denominación de **lengua segunda (LS)** que la de LE, por las condiciones en las que se opera el contacto entre las

lenguas en presencia. Refiriéndose a la situación del francés en estos casos, J. P. Cuq (1991) define la noción de lengua segunda como:

“(…) un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.” (J. P. Cuq, 1991: 139).

Por otro lado, para este autor, debería evitarse, además, la confusión que provoca la posición del adjetivo, entre **lengua segunda** y **segunda lengua**.

Cuando se utiliza la denominación **segunda lengua** se deja entender que no hay o no habrá una tercera lengua.

Fuera del ámbito escolar, se puede entender la segunda lengua como la primera LE conocida o aprendida por un individuo. Cuando decimos, por ejemplo, que para una persona el inglés es su segunda lengua, damos a entender que la domina tan bien, o casi tan bien, como su LM o que puede adquirir un nivel similar de competencia ya que, normalmente, deberá utilizarla para relacionarse con el medio social en el que vive. La mayoría de las obras bibliográficas que se refieren a este tipo de situaciones suelen utilizar las siglas **L2** para la LE (R. M. Postigo, 1998).

Por otra parte, según L. Dabène (1994c), el calificativo de **extranjera** se pone, especialmente, de relieve cuando el aprendizaje de una determinada lengua únicamente se realiza a través del contacto que tiene lugar en el medio institucional:

“(…) une langue sera d’autant plus étrangère qu’elle est absente de l’univers de l’apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle n’est accompagné d’aucune acquisition extra-institutionnelle.” (L. Dabène, 1994c: 37).

Estas consideraciones llevan a H. Besse (1987) y a V. Castellotti (2001) a preguntarse hasta qué punto una lengua puede seguir calificándose como “extranjera” para un individuo que ya ha adquirido un cierto nivel de competencia en dicha lengua y es capaz de comunicarse en ella, aunque sea de manera imperfecta.

Todo ello viene a confirmar que también la LE constituye, como la LM, un concepto difícil de definir y que la condición de extranjera depende del tipo y grado de distancia que existe entre dicha lengua y un individuo o un grupo determinado de hablantes.

Esta distancia, que H. Weinrich (1989) denomina “xenidad” (*xenity*) puede ser geográfica, cultural y lingüística. Esta última noción, gracias a los estudios de Lingüística Contrastiva, ha sido objeto de análisis y estudios comparativos para poner de relieve el funcionamiento de dos sistemas lingüísticos en contacto.

Actualmente, la toma de conciencia de la diversidad de situaciones en LE (diferentes públicos con diferentes necesidades), ha dado lugar a que las actividades de reflexión lingüística y los estudios contrastivos de lenguas en contacto recobren un nuevo auge, enriqueciéndose con las aportaciones de la Psicología Cognitiva y las teorías del aprendizaje que sugieren diferentes perspectivas de aplicación en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas.

En este sentido, se produce una diversificación de objetivos de enseñanza/aprendizaje en función de las características del contexto. Para alcanzar dichos objetivos resulta, pues, indispensable, tener en cuenta el bagaje de conocimientos y de experiencias que el alumno aporta a su aprendizaje.

Como ya hemos señalado, dentro de este bagaje, se encuentra en un lugar preeminente la LM y todos los mecanismos de aprendizaje que el alumno adquiere a través de ella. Nuestro trabajo de investigación se enmarca, pues, dentro de la corriente pedagógica que tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno e incorpora la LM como estrategia para el aprendizaje, la comunicación y la enseñanza de una LE.

En la situación pedagógica que actualmente nos ocupa, y en la que se encuadra esta investigación, la LM (lengua primera, lengua de partida o de origen) se refiere a la lengua de uso en la comunidad de Castilla-León. Preferimos adoptar la denominación de **español**, para esta lengua, por estar internacionalmente arraigada y tener un alcance geográfico más amplio que el término “**castellano**” cuyo uso suele quedar restringido a los límites del estado español.

En cuanto a la noción de LE (en nuestro caso: lengua objeto de aprendizaje, lengua objeto de estudio y lengua de enseñanza) esta investigación se aplica al **francés**, que, en nuestro contexto educativo institucional, ha constituido la primera y, hasta no hace mucho tiempo, la única LE que se ofertaba al alumnado durante la enseñanza obligatoria, especialmente, por razones de demanda social que han repercutido en sus propias inquietudes de formación.

Asimismo, dentro del contexto de enseñanza/aprendizaje, en el que se enmarca este trabajo utilizaremos las siglas **LM** y **LE** para referirnos, respectivamente, a la lengua materna de un individuo o de un grupo de hablantes de características homogéneas y a la lengua extranjera que se aprende en un medio “exolingüe”⁴, es decir, en un contexto alejado del país o grupo social en el que se utiliza la lengua objeto de aprendizaje.

De igual forma, para fundamentar los conceptos e hipótesis que en esta investigación se plantean, a lo largo de nuestra exposición, retomaremos las siglas **L1** y

⁴.- Según la terminología de R. Porquier (1984).

L2 en las citas o referencias expresas que las adopten (en general la Lingüística Aplicada americana) para designar, respectivamente, una LM y cualquier otra lengua diferente, especialmente, cuando se señalen situaciones de aprendizaje en un medio natural o “endolingüe”⁵.

Por otro lado, utilizaremos las siglas **ELM** para referirnos al **español lengua materna** y las siglas **FLE** para el **francés lengua extranjera** y, especialmente, cuando queramos poner de relieve el carácter de equivalencia, de similitud o de contraste entre estas dos lenguas.

Por último, la denominación **lengua segunda (LS)** será utilizada en este trabajo para introducir, a la manera de R. Galisson y D. Coste (1976):

“ (...) une nuance utile par rapport à 'langue étrangère' pour les pays où le multilinguisme est officiel (...), ou dans lesquels une 'langue non maternelle' bénéficie d'un statut privilégié” (R. Galisson y D. Coste, 1976: 478).

Es el caso de España, para aquellas comunidades en las que el español, convive en situación de lengua primera o de lengua segunda con el gallego, el vasco o el catalán.

⁵ .- *Ibid.*

2.- LAS RELACIONES LM-LE: LA NOCIÓN DE INTERFERENCIA

Como hemos podido apreciar por lo que hemos expuesto en los apartados anteriores, en una situación de contacto de lenguas, las relaciones que se establecen entre la LM y la LE, ponen de manifiesto los factores que influyen en la forma en que cada individuo o grupo de individuos percibe ese contacto, tanto en un medio natural como institucional.

Entre las incidencias que se producen en el discurso de los hablantes como consecuencia de la interacción con el medio, la presencia de elementos o marcas que pertenecen a otra lengua (generalmente la LM) se conoce en el ámbito de las Ciencias del Lenguaje como **interferencia**.

Este término viene a dar cuenta, asimismo, de la movilización de los recursos lingüísticos y de las operaciones cognitivas que pone en marcha un individuo para poder comunicarse en una determinada lengua.

Partiendo del concepto general de **transferencia**, la interferencia constituye un tipo de **transferencia lingüística** y a la vez una consecuencia de la misma. La Figura 1.1. muestra, de forma esquemática, la red conceptual en la que se sitúa la noción de interferencia y los diferentes aspectos que inciden en ella, al objeto que su denominación constituya una entidad referencial que resulte significativa en el marco de esta investigación.

Por razones de claridad y de operatividad terminológica, hemos intentado evitar, en este esquema, la superposición de conceptos que realmente se produce si atendemos, de forma detallada, a las clasificaciones y categorías que proponen los autores que se mencionan a lo largo del capítulo.

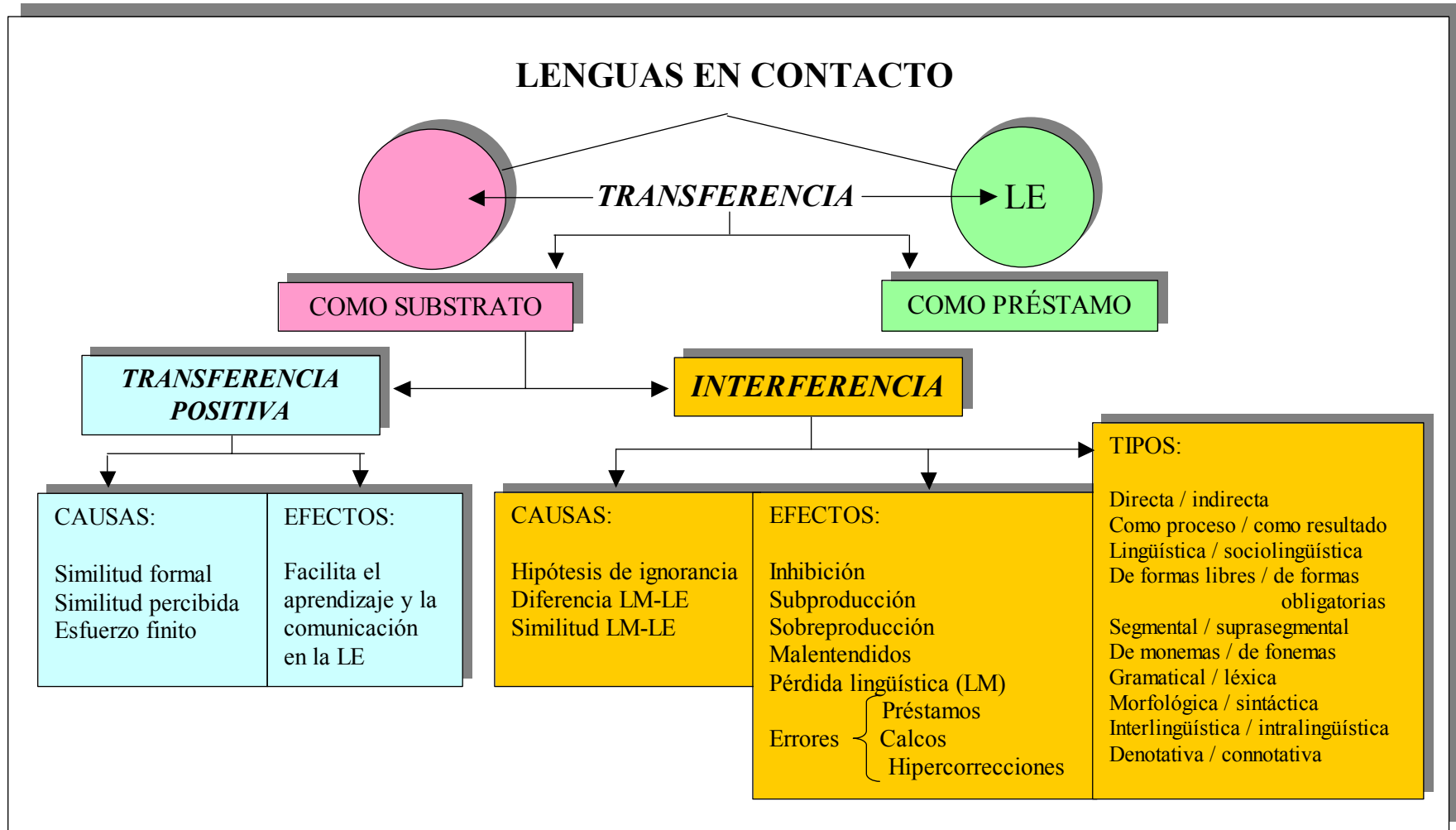


Figura 1.1.- Relaciones LM-LE en situación de contacto de lenguas: el ámbito de la interferencia.

2.1.- EL CONCEPTO DE TRANSFERENCIA

Desde una óptica cognitiva, la capacidad de **transferencia** es sin duda el elemento más valioso que podemos extraer del aprendizaje. Cuando aprendemos, somos capaces de aplicar a situaciones nuevas el principio de comprensión que hemos adquirido previamente. Lo que cuenta, pues, para el aprendizaje, no es el ejemplo sino la regla, es decir, el principio general al cual obedece el ejemplo.

Para L. Porcher, la característica fundamental del concepto de transferencia reside en “(...) la capacité de transporter, dans du plus général, ce que l'on a acquis dans du plus particulier.” (L. Porcher, 1992: 32).

Según R. Galisson y D. Coste (1976), las teorías del aprendizaje consideran que la transferencia es “**proactiva**” cuando un aprendizaje A influye sobre un aprendizaje B posterior y “**retroactiva**” cuando la influencia se produce en sentido inverso: un aprendizaje B sobre un aprendizaje A anterior.

Para H. C. Dulay, M. K. Burt y S. D. Krashen (1982), el término transferencia se refiere a diferentes fenómenos:

- Desde el punto de vista educativo, la transferencia es la utilización de cualquier conocimiento y experiencia previa en nuevas situaciones.
- En una óptica behaviorista, la transferencia se concibe como el uso automático, incontrolado e inconsciente de conductas aprendidas pasadas para producir respuestas nuevas.
- Por último, la transferencia es también una característica del aprendizaje de una lengua que se manifiesta en la actuación (*performance*) del individuo en esa lengua.

2.2.- LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

Dentro de esta noción de transferencia, concebida como característica fundamental del aprendizaje, surge el concepto de **transferencia lingüística** en el marco de la problemática de lenguas en contacto, poniendo de relieve el papel determinante que juega la LM como un soporte cognitivo que sustenta el aprendizaje de otra lengua. Los alumnos, según L. Porcher (1992), “ont tous une langue maternelle, dont ils n'ignorent pas ce que c'est que de *faire marcher* une langue et ce que l'on peut en espérer.” (p.32).

Por esta razón, los diccionarios de Didáctica de las Lenguas (R. Galisson y D. Coste, 1976) y de Lingüística Aplicada (J. C. Richards, J. Platt y H. Platt, 1992), denominan transferencia al efecto que una lengua ejerce sobre el aprendizaje de otra, ya sean estos aprendizajes sucesivos o simultáneos⁶.

Con esta misma perspectiva, D. Crystal (1980) define el término transferencia como “a process in foreign language learning whereby learners carry over what they already know about their first language to the performance in the new language.” (p. 362).

Ampliando esta definición S. Gass (1988) considera la transferencia como “the use of native language (or other language) information in the acquisition of a second (or additional) language.” (p. 387).

Por su parte, T. Odlin (1989) precisa aun más al definir el fenómeno de transferencia como “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (p. 27).

⁶.- Para J. Cummins y M. Swain (1986), una educación bilingüe daría lugar a una competencia subyacente común a las dos lenguas en contacto.

En todo caso, el mismo T. Odlin (1989) admite que no se puede ofrecer una definición adecuada de transferencia sin definir, a su vez, otros términos como estrategia, proceso, simplificación, etc., que caracterizan las relaciones entre la transferencia y otros factores psicológicos que afectan al individuo, individualmente o como miembro de un grupo en contexto institucional de aprendizaje de una lengua. Entre estos factores, el autor cita la motivación, la edad, la personalidad, el número de alumnos por clase, la capacidad de imitación de modelos lingüísticos, etc.

Por esta razón, algunos investigadores del ámbito anglosajón (S. Gass y L. Selinker; 1983; E. Kellerman y M. Sharwood Smith, 1986; A. Davies, C. Criper y A. P. R. Howatt, 1984) y, especialmente L. Selinker (1984, 1992) prefieren referirse al concepto de transferencia lingüística, considerándolo como un término más amplio que engloba las conductas, los procesos y los condicionantes que subyacen a todo el conocimiento lingüístico que interviene en la **influencia interlingüística** o influencia lingüística cruzada (*crosslinguistic influence*) y no exclusivamente el conocimiento de la LM:

“Language transfer is best thought of as a *cover term* for a whole class of behaviours, processes and constraints, each of which has to do with CLI, i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL knowledge.” (L. Selinker, 1992: 208).

La transferencia lingüística comprendería, pues, un amplio abanico de los fenómenos que verdaderamente resultan del contacto entre lenguas, incluyendo interferencia, transferencia positiva, estrategia de inhibición, préstamos, sobreproducción y aspectos relacionados con la “pérdida lingüística” (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993).

La **estrategia de inhibición** (*avoidance*), se refiere a situaciones en las que el sujeto que aprende evita hacer conexiones entre las diferentes lenguas que conoce porque presiente que tales conexiones son improbables. De este modo, rehúsa transferir un sonido, una palabra o una estructura gramatical de otra lengua porque supone que

estos elementos son diferentes en la LE, aunque no lo sean en la realidad (E. Kellerman, 1985). En este caso, la influencia interlingüística se analizaría, como veremos más adelante, desde la perspectiva de lo que sucede en la mente del usuario de una lengua, que, como plantea U. Weinreich (1953), constituye el lugar donde se produce el contacto entre lenguas.

En cuanto a la “**perdida lingüística**” (*attrition*), se trata de un fenómeno que se produce cuando la competencia o el control en una determinada lengua se reduce por falta de uso o de contacto, al adquirir otra nueva.

Se suele considerar que la transferencia tiene lugar de una L1 a una L2. Sin embargo, en los casos de “perdida lingüística”, el fenómeno ocurre a la inversa: una lengua aprendida previamente, por ejemplo la LM, cambia por influencia de una nueva lengua. (R. Lambert y B. Freed, 1982; B. Weltens, 1987).

En este sentido, B. Py (1986), al analizar la comunicación de los trabajadores españoles en la Suiza francófona, observa que se produce una pérdida de competencia de la LM por la falta de oportunidades que tienen estos emigrantes de utilizar su propia lengua (el español) para comunicarse, en ámbitos como el trabajo, la educación, etc. El uso de otra lengua (el francés), en dichos ámbitos, conlleva, asimismo, una pérdida de concienciación de las funciones comunicativas de su LM.

2.3.- TIPOS DE TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

Dada la diversidad de situaciones en las que tiene lugar la transferencia, las formas de manifestarse varían considerablemente.

Según el contexto social en que tiene lugar el contacto entre lenguas, la transferencia puede actuar como **préstamo** (*borrowing transfer*) o como **substrato** (*substratum transfer*) (S. Thomason y T. Kaufman, 1988; T. Odlin, 1989).

La **transferencia como préstamo** se refiere a la influencia que ejerce una L2 sobre otra adquirida previamente (generalmente la lengua nativa). Es el caso de diversas lenguas aborígenes de Australia influidas por el inglés, o algunas variedades de griego influidas por el turco.

La **transferencia como substrato**, fenómeno mucho más estudiado por la Lingüística Contrastiva, es la influencia de una lengua de origen -normalmente la LM-, en la adquisición de otra nueva, independientemente de cuantas lenguas ya conozca el individuo. En este sentido, para R. Galisson y D. Coste (1976) y para J. C. Richards y J. Platt y H. Platt (1992), existen dos tipos de transferencia según el tipo de influencia que una lengua ejerce sobre otra:

- a) **Transferencia positiva**. Tiene lugar cuando el aprendizaje de una lengua ayuda, facilita o consolida el aprendizaje de otra lengua.
- b) **Transferencia negativa**, fenómeno mas conocido como **interferencia**. Se produce cuando el uso de una lengua de origen, generalmente la LM, dificulta o inhibe el aprendizaje de otra, provocando **errores**⁷ en esa nueva lengua.

En el contexto en que se sitúa este trabajo de investigación, utilizamos, además, el término **dificultad** o **dificultades** para referirnos a aquellos factores que complican u obstaculizan el aprendizaje de una LE y que suelen inducir al alumno a cometer **errores** o formas que resultan inadecuadas en dicha lengua, tanto a nivel receptivo como productivo, según unas normas de uso comúnmente aceptadas por los hablantes nativos de la misma.

⁷.- Desde la perspectiva actual de la DLE, la relevancia que adquieren los errores en el proceso de apropiación de una LE está estrechamente ligada a los trabajos de investigación que se desarrollan en el marco de la Lingüística Aplicada durante la segunda mitad del siglo XX. Estos trabajos responden a los postulados que se formulan desde tres modelos de análisis que se denominan según su objeto de estudio: el Análisis Contrastivo, la Hipótesis de Interlengua y el Análisis de Errores. Debido, especialmente, a su vinculación con este último modelo, y para evitar reiteraciones en la exposición del trabajo, hemos optado por analizar, en el próximo capítulo, los aspectos que inciden en el concepto de error y en las diferentes tipologías de errores que cada investigador establece.

2.3.1.- LA TRANSFERENCIA POSITIVA

Según A. Bueno González (1992), **la transferencia positiva** se pone de relieve en una serie de hechos tanto más evidentes cuanto mayor sea el conocimiento que el sujeto tenga de su propia lengua por edad, experiencia o formación académica. Tales hechos se concretan, para este autor, en los siguientes puntos:

- a) Se tiene asimilado el papel que una lengua juega en la vida diaria, su importancia para la comunicación, la distinción ‘oral/escrita’ y las peculiaridades de los diferentes registros.
- b) Se entiende que la lengua es la institución social por excelencia, que permite relacionarse a la gente.
- c) Se conocen las piezas básicas con las que funciona: sonidos, letras, sílabas, palabras, sintagmas, oraciones simples, oraciones compuestas, períodos sintácticos, párrafos y textos.
- d) Se tiene un conocimiento -al menos básico- de las distintas clases de palabras, partes del discurso o categorías gramaticales, es decir, se sabe lo que es un nombre, un verbo, etc.
- e) Se tiene constancia de los procesos que afectan a la oración, tales como negación, interrogación, transformación pasiva y énfasis.
- f) Se sabe -quizá de manera inconsciente- que hay un esqueleto que sustenta nuestro uso de la lengua, que se establecen referencias tanto en el discurso oral como escrito, que existen elementos de enlace y estrategias para evitar repeticiones innecesarias.” (A. Bueno González, 1992: 163).

Estos aspectos, que suelen ser comunes a la mayoría de las lenguas, constituyen una ventaja añadida cuando las dos lenguas en presencia tienen rasgos similares que se corresponden⁸. Así, por ejemplo, B. Laufer-Dvorkin (1985), en su investigación sobre el uso de formas similares en inglés, demostró que, en los tests administrados a alumnos

⁸.- La similitud de lenguas constituye uno de los factores sobre los que se fundamentan los actuales programas de intercomprensión de lenguas próximas (*voisines*) que se están poniendo en práctica por equipos de investigadores en diversas instituciones educativas europeas. Entre estos programas, destaca el *Proyecto Galatea*, dirigido por L. Dabène, desde el *Centre de Didactique des Langues* de Grenoble. En el capítulo III de este trabajo, se analizan los principales aspectos que caracterizan dichos programas.

adultos de diferentes nacionalidades, con el mismo nivel de conocimientos, aquellos que eran hablantes de lenguas románicas cometieron el menor número de errores, ya que muchas de las palabras propuestas provenían del latín, lo que facilitaba la transferencia de significado de sus lenguas de origen.

Para la Lingüística Contrastiva tradicional (C. C. Fries: 1945; R. Lado: 1957), la transferencia positiva ocurre cuando existe **similitud formal** entre las lenguas. Sin embargo, investigaciones posteriores como las de E. Kellerman (1977, 1983) tratan de demostrar que la transferencia se debe a las **similitudes percibidas** entre las lenguas. Es el sujeto que aprende quien decide transferir aquellos rasgos de la L1 que “percibe” similares en la L2, ya sean o no similares en la realidad.

Otras investigaciones demuestran que la L1 tiene un efecto facilitador, no sólo en aquellos rasgos en que L1 y L2 se corresponden sino también cuando no hay evidencia de similitud. J. W. Ard y T. Homburg (1983) explican este fenómeno como “**esfuerzo finito**” (*finite-effort*). Es decir, aquellos hablantes de lenguas relacionadas entre sí, no necesitan invertir tiempo ni esfuerzo en el aprendizaje de los aspectos similares en una y otra lengua. Por eso, pueden dedicarse a aprender aquellos otros rasgos no similares y de un modo más eficaz que los hablantes cuya LM no está relacionada con la lengua objeto de aprendizaje.

Los resultados de este tipo de investigaciones, con grupos de personas de diferentes lenguas, demuestran, además, que las **semejanzas interlingüísticas** reducen el tiempo necesario para desarrollar una buena comprensión escrita y constituyen una base y un punto de arranque para las actividades de lectura y de escritura en la LE.

2.3.2.- LA INTERFERENCIA

La **transferencia lingüística negativa** o **interferencia** constituye un fenómeno que, aparentemente, resulta más fácil de identificar que la transferencia positiva, al tratarse de una desviación de normas y reglas de la LE.

M. Van Overbeke (1976) sintetiza el concepto de interferencia a partir de la definición que proponen A. Martinet (1960); W. F. Mackey (1965) y M. A. K. Halliday, A. McIntosh y P. Stevens (1964):

“(...) tout usage d’une langue déterminée portant, à un quelconque degré, des traces, provenant d’une langue différente, et qui vont à l’encontre de la norme linguistique en vigueur dans la communauté concernée (...)” (M. Van Overbeke, 1976: 110).

Sin embargo, a la hora de ofrecer su propia definición, este autor señala que la interferencia lingüística constituye un fenómeno mucho más complejo que se manifiesta a través de diversos aspectos. Estos aspectos se estructuran en diez distinciones binarias. A saber:

1. Interferencia como proceso / interferencia como resultado.
2. Interferencia proactiva / interferencia retroactiva.
3. Interferencia que afecta al código lingüístico / interferencia que afecta a los comportamientos sociolingüísticos.
4. Interferencia de formas libres / interferencia de formas obligatorias.
5. Interferencia segmental (fonemas, monemas, palabras) / interferencia suprasegmental (rasgos prosódicos, entonación, etc.).
6. Interferencia de la primera articulación (monemas o unidades con forma fónica y significado) / interferencia de la segunda articulación (fonemas).
7. Interferencia gramatical / interferencia léxica.
8. Interferencia morfológica / interferencia sintáctica.

9. Interferencia interlingüística / interferencia intralingüística (aplicaciones analógicas una lengua provenientes de otra lengua diferente).
10. Interferencia denotativa / interferencia connotativa.

Como M. Van Overbeke (1976) señala, esta clasificación no pretende abarcar todos los aspectos que inciden en la noción de interferencia sino profundizar en el significado de algunas de las denominaciones que ya habían sido propuestas con anterioridad. Además, el mismo autor reconoce que las distinciones que propone son difíciles de estructurar de forma jerárquica ya que unas categorías pueden integrarse dentro de otras.

Por otro lado, tampoco resulta fácil identificar el origen de determinadas interferencias para poder clasificarlas. Tal es el caso de algunas interferencias denotativas o connotativas que pueden ser atribuidas a la influencia de la LM o ser el resultado de una marca de expresión personal.

A nuestro juicio, la clasificación de M. Van Overbeke (1976) recoge en su seno elementos conceptuales que han formado parte de los planteamientos de investigaciones posteriores referidas a situaciones de lenguas en contacto tanto en el medio natural como institucional.

En este sentido, para la Pedagogía Cognitiva, la transferencia negativa equivaldría a la interferencia como proceso y se explicaría mediante la **hipótesis de ignorancia**, según la cual, el individuo que aprende utiliza cualquier medio a su alcance, incluida su LM, cuando no conoce como decir o interpretar algo en otra lengua (L. Newmark y D. A. Reibel, 1968).

De igual modo, para C. James (1977a), la ignorancia es una condición previa a la interferencia. Sin embargo, en una concepción más amplia del término, la interferencia significaría no sólo un incorrecto traspaso de formas de la L1 a formas de la L2 no correspondientes, sino también un obstáculo general en el aprendizaje, especialmente en

aquellas lenguas que no tienen relación de similitud con las respectivas lenguas de origen de los individuos.

Según H. Wode (1976), son a menudo las semejanzas y no las diferencias las que causan más problemas de interferencia, haciendo que un individuo acuda a sus conocimientos de L1.

Siguiendo este argumento, B. Laufer-Dvorkin (1985) distingue entre **interferencia directa**, la cual se manifiesta en errores que reflejan la estructura de la L1 e **interferencia indirecta**, que se traduce en errores que no son paralelos a formas de la L1, sino que se producen por la diferencia global entre la L1 y la L2 objeto de aprendizaje.

B. Py (1984), por su parte, prefiere colocar la noción de interferencia dentro de un marco más amplio que denomina **la función interpretativa del lenguaje**. Las Ciencias del Lenguaje han insistido en el hecho de que la estructura de una lengua interviene en la forma en que los individuos o comunidades categorizan el mundo. Según este autor, cuando un individuo está en contacto con dos lenguas, tiende a colocar cada una de ellas en el mundo objeto de categorización y en la operación misma de categorización. Así, en el ejemplo que presenta este autor: *Quelle est la raison de la partie de Paul?*, el alumno español ha reestructurado el sistema léxico francés, inspirándose en lo que ocurre en su LM:

E: *partir/partida*

F: *partir/partie** en vez de *départ*.

Podemos completar esta noción de función interpretativa del lenguaje, con el subrayado de las palabras de A. Coianiz (1981) que abundan en la misma idea:

“(...) toute utilisation d'une langue 2 suppose une restructuration, une recatégorisation du réel, une rééducation en quelque sorte.” (A. Coianiz, 1981: 92).

En cuanto a los **efectos** que produce la interferencia en la comunicación, T. Odlin (1989) señala las diversas formas en que la **actuación** (*performance*) de un individuo, en una LE, difiere de la actuación de los hablantes nativos en dicha lengua. Estas diferencias se manifiestan en el discurso mediante los efectos de **subproducción, superproducción, malentendidos y errores**, que sintetizamos a continuación:

1. **Subproducción** (*underproduction*). Tiene lugar cuando quienes aprenden una L2 no producen ejemplos de determinadas estructuras de dicha lengua o son muy escasos. Una evidencia de subproducción, por la distancia entre dos lenguas, es la **estrategia de inhibición** (*avoidance*). Cuando el sujeto que aprende percibe que determinadas estructuras en la LE son muy diferentes a sus homólogas en la LM, puede tratar de evitar la utilización de tales estructuras.
2. **Sobreproducción** (*overproduction*). Es, a veces, una consecuencia de la subproducción. Por ejemplo, en un esfuerzo por evitar las oraciones de relativo, los estudiantes japoneses tienden a utilizar demasiadas oraciones simples en la producción escrita del inglés como LE.

Sin embargo, la superproducción también puede manifestarse, en el discurso, por otras razones. Así, el uso de expresiones de disculpa en estudiantes ingleses es mucho más frecuente que en los hablantes de otras lenguas como el español, porque aquellos siguen las normas de cortesía de su LM, mucho más arraigadas en el comportamiento verbal que en nuestra propia lengua.

3. **Errores**. Tanto en la producción oral como escrita, existen tres tipos de errores que suelen resultar de las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2: **sustituciones, calcos e hipercorrecciones**.

- a) Las **sustituciones** implicarían el uso de formas de la LM en los enunciados de la LE. En el ejemplo⁹: **Je dois lui demander un autógrafo pour ma fille*, el alumno trata de compensar sus lagunas de conocimiento de vocabulario utilizando la palabra española que necesita.
- b) Al hablar de **calcos**, T. Odlin (1989) se refiere a aquellos errores que reflejan muy claramente una estructura de la LM. Ejemplo: **Je suis en lisant un livre très intéressant*.

Estos dos tipos de errores: sustituciones y calcos, pueden hacer pensar que la transferencia implica siempre una obvia correspondencia entre la LM y la LE. S. D. Krashen (1983) supone esta correspondencia al considerar negativamente la transferencia como un recurso a la L1: “a falling back on old knowledge, the L1, when new knowledge is lacking” (p. 148).

En algunos trabajos publicados en el ámbito español (B. García Fernández, 1982; J. Gómez Capuz, 1998) se prefiere denominar **préstamos** a la mayoría de los errores que se producen por influencia de la LM, no sólo cuando un individuo utiliza palabras de su propia lengua, sino también cuando realiza creaciones morfológicas, sintácticas o semánticas en la L2 apoyándose en el funcionamiento del sistema de su L1 o en la similitud formal de elementos entre una y otra lengua. En el enunciado anterior: **Je suis en lisant un livre très intéressant*, el alumno ha tomado prestada la estructura española *estar + gerundio*, traduciendo palabra por palabra para transmitir la idea de “acción en curso”.

- c) Las **hipercorrecciones** son alteraciones de estructuras, redundancias o errores fonéticos que se manifiestan en el discurso. Suele tratarse de reacciones excesivas para contrarrestar una determinada influencia de la L1.

⁹.- Los ejemplos están recogidos de las producciones de nuestro alumnado.

En el ejemplo **Ma mère elle travaille dans une usine*, el alumno alude al sujeto de la frase de forma redundante. Otro caso de hipercorrección es la pronunciación exageradamente labializada de algunos hispanohablantes cuando se expresan en francés.

4. **Malentendidos** o errores de interpretación. Las estructuras de la L1 pueden influir en la interpretación de los mensajes de la L2. A veces, esta mala interpretación es debida a una deficiente discriminación auditiva, ya que los sonidos de la LE se categorizan en función del sistema fonológico de la LM. Así *amener* se confunde frecuentemente con *emmener* por los hispanohablantes.

También ocurren los malentendidos cuando difiere el orden de palabras con respecto a las estructuras de la L1 y de la L2, pero, sobre todo, cuando existen aspectos culturales diferentes que, a menudo, son intransferibles de una lengua a otra porque forman parte de la **cultura compartida** de una comunidad de hablantes¹⁰. En este sentido, R. Galisson señala que:

“(…) ce qui manque prioritairement aux étrangers désireux de communiquer, c’est, en plus de la langue, la culture partagée des natifs. *Cette culture qui, même s’ils l’ignorent, gouverne la plupart de leurs attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquelles ils obéissent.* Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s’ils ne les réfèrent qu’à leur propre culture.” (R. Galisson, 1991: 116).

Dado que la transferencia lingüística y la interferencia constituyen conceptos clave en esta investigación, los principales aspectos que configuran estas nociones serán analizados, de forma recurrente, a lo largo del presente trabajo.

¹⁰.- En nuestra situación pedagógica, frecuentemente nos hemos encontrado con este tipo de errores. Así, en una comunicación simulada, no es raro que nuestros alumnos deseen pedir un “chocolate con churros” en la cafetería de un hotel francés.

BIBLIOTECA VIRTUAL

**Modelos de investigación para
analizar las relaciones de lenguas
en contacto**

*Los planteamientos más características que ha suscitado el fenómeno de transferencia entre lenguas en contacto han sido efectuados, durante la segunda mitad del siglo XX, por tres modelos de investigación que intentan responder a las hipótesis que se formulan desde las Ciencias del Lenguaje, especialmente: la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Nos estamos refiriendo al **Análisis Contrastivo**, a la **Hipótesis de Interlengua** y al **Análisis de Errores**.*

En su evolución, cada uno de estos modelos encauza y complementa las aportaciones de los demás hacia un objetivo común: el estudio de la lengua del alumno de LE como sistema de comunicación.

Teniendo como perspectiva los objetivos de nuestra investigación, en este capítulo, tratamos de definir y actualizar los modelos citados desde una perspectiva crítica, con el fin de recoger las aportaciones positivas de cada uno de ellos y superar sus limitaciones.

1.- EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

Las nociones de transferencia positiva y de interferencia son sistematizadas en una serie de estudios e investigaciones, que se desarrollan, a partir de los años 40, en Estados Unidos y posteriormente en Europa, dando lugar a un modelo de investigación estrechamente ligado a la Lingüística Contrastiva y a la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas: **el Análisis Contrastivo (AC)**.

En este capítulo recogemos las características que definen este modelo y señalamos el alcance y los límites de sus aportaciones más significativas, tomando como referencia las tesis de sus principales seguidores así como las conclusiones y críticas que han efectuado los principales analistas del tema.

1.1.- TESIS PRINCIPALES

Los pioneros del **Análisis Contrastivo (AC)** como modelo de investigación son C. C. Fries (1945) y su discípulo R. Lado (1957) quienes, basándose en una concepción behaviorista del aprendizaje, parten de la idea de que, en un contexto de enseñanza/aprendizaje de una L2, el alumno tiende a transferir elementos de su LM a la nueva lengua que está aprendiendo. J. Giacobbe (1990) recoge estos planteamientos desglosándolos en las tesis siguientes:

“a) L’usage d’une langue dépend fondamentalement du système d’habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer un nouveau système d’habitudes.

b) Dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses formes qui sont identifiables comme des formes appartenant à la langue première. La structure grammaticale de la langue première tend, en conséquence, à être transférée à la langue seconde.

c) La similitude entre les structures des deux langues facilite l'apprentissage. La différence tend à la rendre difficile, dans la mesure où l'apprenant doit changer une habitude enracinée dans son comportement verbal; elle est ainsi source d'erreurs interlinguales: les interférences.

d) C'est donc dans une comparaison des langues (et des cultures) source et cible qu'on peut trouver la clef des difficultés ou facilités des apprenants pour acquérir une langue nouvelle. Cette comparaison permet de décrire et de prédire le comportement linguistique des apprenants." (J. Giacobbe, 1990: 116).

Del trabajo de R. Lado (1957) se desprende, pues, la idea de que es posible comparar el sistema de dos lenguas en sus niveles fonológico, gramatical y léxico, con el fin de predecir las dificultades con las que se encontrará el hablante nativo de una lengua cuando intente aprender otra nueva.

Por esta razón, será necesario elaborar unos materiales adecuados que le ayuden en el aprendizaje. Para C. C. Fries (1945), estos materiales deberán fundamentarse en una descripción científica de cada una de las lenguas en presencia y en su mutua comparación:

"The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner". (C. C. Fries, 1945: 9).

Años más tarde, R. Lado (1957) se expresará en términos similares al señalar que el fenómeno de transferencia, de una LM a una LE, es algo inevitable no sólo en la producción sino también en la comprensión:

"Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives". (R. Lado, 1957: 2).

Esta postura de R. Lado adquiere mayor controversia al afirmar que aquellos elementos de la LE que sean similares a los de la LM serán más fáciles de asimilar por el individuo y aquellos elementos diferentes serán más difíciles. Ya anteriormente, U. Weinreich (1953) se había manifestado en la misma línea señalando que cuanto mayor fuera la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos, mayores serían las dificultades de aprendizaje y las potenciales áreas de interferencia.

La convicción de que las diferencias lingüísticas podrían utilizarse para predecir las dificultades de aprendizaje da lugar a la denominada **Hipótesis del Análisis Contrastivo** que consiste en postular que, en aquellos aspectos donde dos lenguas sean similares, tendrá lugar la transferencia positiva y aquellos en que sean diferentes se producirá la interferencia o transferencia negativa.

Sin embargo, algunos de los trabajos realizados sobre la base de esta hipótesis, no se limitan a efectuar predicciones sobre la mera correspondencia

Similitud L1 / L2 = facilidad
Diferencia L1 / L2 = dificultad.

Así, R. P. Stockwell, J. Bowen y J. Martin (1965), en su análisis sobre las estructuras gramaticales en inglés y en español, proponen una jerarquía de dificultad en la que consideran, además, la correspondencia estructural y semántico-funcional entre una y otra lengua. D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993) recogen una versión simplificada de esta jerarquía de dificultad cuya terminología y ejemplos hemos adaptado al español L1 y al francés L2 (Tabla 2.1):

TIPO DE DIFICULTAD	L1: Español / L2: Francés	EJEMPLO
1.- DIVERGENCIA	$ \begin{array}{c} X \\ \swarrow \quad \searrow \\ X \qquad \qquad Y \end{array} $	$ \begin{array}{c} \textit{par} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \textit{por} \qquad \textit{pour} \end{array} $
2.- PRESENCIA	\emptyset _____ X	Marca de artículo partitivo.
3.- AUSENCIA	X _____ \emptyset	Pronunciación de la <i>r</i> final en los infinitivos de la primera conjugación.
4.- CONVERGENCIA	$ \begin{array}{c} X \\ \swarrow \quad \searrow \\ \qquad \qquad X \\ Y \swarrow \quad \searrow \end{array} $	<i>Ser y estar se actualizan en être.</i>
5.- EQUIVALENCIA	X _____ X	Marca de género y de número.

Tabla 2.1.- Jerarquía de dificultad. (Adaptación de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993: 54).

Según esta jerarquía, el menor grado de dificultad se refiere a la equivalencia (5) y va progresivamente aumentando con las demás categorías hasta llegar al mayor grado de dificultad con la divergencia (1), es decir, cuando un elemento de la L1 corresponde a dos o más elementos en la L2.

Es pues evidente que, en estos trabajos, se pone de relieve que la mayoría de los errores cometidos por quienes aprenden una LE se deben a la influencia de su LM. El mecanismo psicolingüístico que produce, tanto estos errores como las formas correctas, reside en la transferencia, la cual se concibe como un traspaso automático de elementos que está condicionado por la propia estructura de las lenguas en contacto.

Las consecuencias pedagógicas de esta hipótesis se manifiestan en el intento de reducir al mínimo la posibilidad de cometer errores, evitando el recurso a la traducción y la utilización de la LM en la enseñanza. Por otra parte, se organiza cuidadosamente la progresión. Mediante estudios comparativos de las lenguas implicadas, se analizan las

zonas de conflicto y se establecen series de categorías lingüísticas y de jerarquías en la enseñanza/aprendizaje, con el fin de prever las interferencias y evitar los potenciales errores.

En los años 50, el panorama de la Didáctica de las Lenguas está dominado por las teorías behavioristas del aprendizaje. Para B. F. Skinner (1957), la adquisición de una lengua es el resultado de la formación de hábitos. Los hábitos se adquieren mediante la asociación repetida entre un estímulo y una respuesta, la cual, una vez efectuada, deberá reforzarse inmediatamente para ser aprendida.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una LE supone un proceso de superación de hábitos de la L1 y la creación de un sistema de hábitos nuevos correspondientes a la lengua que se está aprendiendo. Para ello, se realizan actividades de memorización de diálogos y se practican, de forma exhaustiva, ejercicios estructurales al objeto de interiorizar dichos hábitos (D. Gaonac'h, 1987; C. Puren, 1988).

Resulta evidente, por tanto, que los trabajos del AC tienen una finalidad pedagógica que, como el mismo R. Lado (1957) señala, se refleja en el conocimiento que adquiere el profesor de las dificultades que tendrá un alumno en el aprendizaje de una LE, con lo cual podrá afrontarlas ventajosamente en la enseñanza. De este modo, una metodología basada en los principios del AC conlleva la presentación del sistema lingüístico de la LE comparándolo con el de la LM especialmente en el nivel sintáctico.

En este sentido, desde la perspectiva de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), si bien las aplicaciones del AC se suelen relacionar directamente con el **Método Audio-Oral** de inspiración behaviorista, a nuestro juicio, se ponen también de manifiesto en la concepción y en la puesta en práctica de otros modelos de intervención, ya sea en la explicitación de los principios teóricos que los sustentan, la selección de los

contenidos de aprendizaje, la aplicación de técnicas específicas o en la realización de determinadas actividades que los caracterizan.

Tal es el caso de los actuales modelos para la enseñanza/aprendizaje de una LE basados en el proceso de aprendizaje y en los planteamientos de la Psicología Cognitiva. Dichos modelos ponen de relieve el funcionamiento de los sistemas de la LM y de la LE para crear una conciencia lingüística en el alumno que le permita verbalizar sus propias hipótesis y valorar sus experiencias previas de aprendizaje.

1.2.- LIMITES DEL AC

La eficacia del AC parece incuestionable hasta que sus predicciones se someten a pruebas empíricas. Es entonces cuando se ponen de relieve sus principales carencias. D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993) señalan una serie de estudios (L. Duskova, 1969; A. Chamot, 1978; J. Arabski, 1979) que, si bien predicen algunos errores, no son capaces de anticipar todos ellos. Además, algunos de los errores predecibles tampoco llegan a materializarse tal y como demuestran, entre otros, los trabajos de H. C. Dulay y M. K. Burt (1974b) y de K. Hyltenstam, (1977).

Algunas de las discrepancias en los resultados de estos análisis pueden atribuirse a los procedimientos utilizados. Por ejemplo, las formas de clasificar los errores, producidos o no por la LM, difieren de un estudio a otro. Por otro lado, los sujetos varían en edad y nivel de conocimientos lingüísticos, un hecho que, según se ha demostrado, afecta a la proporción de errores cometidos por interferencia.

Estas observaciones muestran la necesidad, en Lingüística Contrastiva, de disponer de un modelo que integre las descripciones completas de las dos lenguas en contacto, al objeto de obtener una relación fiable de los contrastes que pueden establecerse en los distintos niveles del lenguaje.

La carencia de un modelo semejante ha llevado a R. Wardhaugh (1970) a proponer una distinción entre una “versión fuerte” y una “versión débil” de la hipótesis del AC.

La **versión fuerte** implica predecir los errores en el aprendizaje de una lengua basándose en un análisis contrastivo *a priori* de la LM y de la LE. Como hemos visto, estas predicciones no siempre se confirman.

En la **versión débil**, también llamada “explicativa”, sus partidarios (R. P. Stockwell y J. D. Bowen, 1965; R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin, 1965) afirman que la descripción lingüística es sólo uno de los aspectos en los que debe basarse la predicción de errores, ya que la intuición y, sobre todo la experiencia, juegan también un papel determinante en dicha predicción.

Para R. Wardhaugh (1970), la versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de una L2. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna, sino que parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas. El punto de partida del contraste lo proporciona la constatación de aspectos como la traducción imperfecta, los acentos extranjeros residuales y otras dificultades de aprendizaje. Se hace referencia a los dos sistemas sólo para explicar *a posteriori* los fenómenos de interferencia que se han observado realmente.

Debemos señalar, además, que la noción de dificultad que aparece en los trabajos sobre AC, resulta parcial y subjetiva. Según H. Besse y R. Porquier (1991), la dificultad no puede identificarse exclusivamente con la complejidad de reglas de una lengua en comparación con las de otra, sino que va ligada, más bien, a la experiencia previa en el

ámbito del aprendizaje o en el ámbito de la enseñanza de una lengua y, sobre todo, a una adaptación mutua de la progresión en dichos ámbitos:

“La difficulté n’est pas identifiable à la complexité relative d’un système de règles descriptives ou à la complexité de la description, ni à la complexité des descriptions pédagogiques, ni à la fréquence ou la gravité des erreurs relevées. L’apprentissage étant étalé dans le temps, la difficulté tient davantage à l’adéquation entre progression pédagogique et progression d’apprentissage et à leur adaptation mutuelle.” (H. Besse y R. Porquier, 1991:213).

1.3.- LA INFLUENCIA DE LA GRAMÁTICA GENERATIVA

En la propuesta de la versión débil del AC han influido poderosamente las tesis de la **Gramática Generativa o Transformacional**, cuyos principios fueron propuestos por N. Chomsky en 1957 y posteriormente reformulados por el mismo autor en 1965 y en 1972. En estos trabajos, N. Chomsky pone de relieve el aspecto creador del lenguaje y destaca la capacidad innata del ser humano de hablar una lengua generando, a partir de un conjunto finito de reglas, un número ilimitado de oraciones.

Según J. M. Vez (2000), la Gramática Generativa constituye una síntesis de los principios de la gramática tradicional y de la estructural que sigue poniendo el énfasis en la forma lingüística. Sin embargo, desde la perspectiva de la DLE, para este autor:

“La visión de Chomsky del proceso de apropiación de una nueva lengua es la de que el conocimiento intuitivo que tenemos de nuestra L1 debe ser recreado. La Lingüística de raíz chomskiana aporta, así, alteraciones importantes en las estrategias orientadas a la actividad en la práctica de la lengua extranjera: el ‘uso creador y productivo’ de la nueva lengua por aquel que la está aprendiendo.” (J. M. Vez, 2000: 56-57).

En este sentido, se trata de aprovechar deliberadamente los conocimientos que el alumno tiene de su propia lengua. De ahí que, como R. A. Fischer (1979) ya había

señalado, si el AC busca minimizar la transferencia negativa, debería también tratar de potenciar al máximo la transferencia positiva.

Según R. Wardhaugh (1970), todas las lenguas naturales tienen mucho en común, de modo que quien ha aprendido una lengua tiene ya conocimientos sobre cualquier otra que desee aprender. Las estructuras profundas de ambas lenguas son muy parecidas y las diferencias sólo se manifiestan a nivel superficial. No obstante, para aprender la L2, el alumno debe aprender el modo exacto en que ésta pone en relación las estructuras profundas con las estructuras superficiales y sus respectivas representaciones fonéticas. Como esto se hace de manera diferente en cada lengua, el AC “versión fuerte” no resulta eficaz para el aprendizaje, ya que las reglas que deben interiorizarse son únicas en cada una de ellas.

Sin embargo, la experiencia docente demuestra que el AC sí es válido, en su versión débil, para explicar la noción de distancia interlingüística, ya que, para determinados hablantes, algunos aspectos de la L2 son más fáciles de aprender que otros. En este sentido W. Marton (1972) sugiere buscar la correspondencia entre las estructuras y las transformaciones que se producen entre las dos lenguas que se comparan.

De igual forma se manifiesta G. Nickel (1972) para quien no es posible aprender una LE del mismo modo que la LM. Una gran parte del sistema de reglas de la nueva lengua ya es conocido por el alumno, por la experiencia que tiene sobre el funcionamiento de su propia lengua.

A pesar de esto, este investigador opina que las diferencias entre las dos lenguas que se comparan, serían causa de interferencias y una fuente potencial de errores. Por esta razón, para G. Nickel (1972) la meta del AC se establece en la descripción de una **gramática contrastiva** que es la suma de las diferencias entre la gramática de la LM y

de la LE. Es esta gramática la que proporcionará los datos para la elaboración de un programa pedagógico y no la gramática de la LE.

Sin embargo, para H. Besse y R. Porquier (1991) lo que verdaderamente se necesita es una **gramática pedagógica**, construida a partir de las informaciones que proporcionan las prácticas reales de enseñanza, más que configurarse sobre normas descriptivas que definen *a priori* el funcionamiento de la LE. En palabras de estos autores:

“Une grammaire pédagogique est alors à concevoir non seulement en référence à des modèles et des descriptions linguistiques rendant compte du fonctionnement d’une langue, mais aussi et surtout en fonction des processus d’apprentissage et de la spécificité des conditions, des contraintes et des objectifs de l’apprentissage.” (H. Besse et R. Porquier, 1991: 199).

En este sentido, como ya había señalado S. P. Corder (1973), esta gramática pedagógica se concibe como una ayuda para el aprendizaje y no constituye un objetivo de conocimiento en sí mismo.

1.4.- LA INTERDEPENDENCIA DE NIVELES LINGÜÍSTICOS

Los resultados obtenidos por los procedimientos del AC varían considerablemente según el componente en estudio. Pero es quizá en el terreno fonético-fonológico donde han alcanzado mejor sus objetivos. Es raro el profesor que prescinde de los cuadros comparativos entre la LM y la LE a la hora de hacer una presentación tanto de los sonidos como de los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación, etc.) que causan dificultades para el alumno. Algunas investigaciones en este campo (W. Moulton, 1962; E. Brière, 1968; R. Scholes, 1968; E. Purcell y R. Suter, 1980; J. Flege, 1980; 1981 y 1987), no sólo ponen de relieve las similitudes y las

diferencias entre las formas fónicas de las lenguas comparadas sino que, además, estudian las condiciones en que dichas formas se producen.

Sin embargo, las teorías derivadas del AC no se han mostrado tan eficaces al abordar la morfosintaxis y la semántica. La mayoría de los trabajos se limitan a constatar observaciones que cualquier profesor experimentado puede realizar por sí mismo, sin aportar soluciones para la práctica pedagógica. Se trata de estudios que consideran los niveles lingüísticos de forma aislada.

Según E. Roos (1991), la noción de interferencia interlingüística, para que tenga un valor práctico, tiene que dar cuenta de la interdependencia de dichos niveles lingüísticos. Lo que en una lengua se expresa por medios sintácticos, en otra se realiza por medios léxicos. Lo mismo ocurre a nivel de subsistemas dentro de un mismo componente lingüístico: lo que en una lengua se expresa mediante un verbo, en otra se realiza mediante un sustantivo. El ejemplo que proponemos es ilustrativo de lo que acabamos de señalar:

Me duele la cabeza.

J'ai mal à la tête.

I've got a headache.

R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin (1965) manifiestan esta complejidad de la sintaxis y sus múltiples relaciones con el léxico y la semántica:

“ To deal with the choices of grammar is to deal both with the meaning of the sentences that result from an ordered sequence of choices and with the restrictions which the grammar imposes on the lexical units of the language.” (R.P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin, 1965: 16).

Con respecto a los problemas léxicos, en la mayoría de las lenguas, para establecer una equivalencia entre términos, hay que recurrir a la vez a la semántica y a la sintaxis que son a menudo interdependientes. El significado de una palabra depende, en gran parte, del sintagma en el que aparece, como podemos comprobar en el caso de la lengua inglesa:

He got there.

He got the book.

He got sick.¹¹

Por otra parte, este AC que traspasa los límites entre dos o más componentes lingüísticos, sólo es posible efectuarlo si se adopta un modelo de referencia que sea capaz de describir toda esa complejidad.

C. J. Fillmore, ya en 1968, mediante su **Gramática de Casos**, intenta demostrar que existen relaciones semánticas en las estructuras que subyacen a las oraciones gramaticales.

Así en la estructura profunda que subyace a las frases:

Le voisin sort son chien → El vecino saca el perro.

Le chien sort → El perro sale¹²,

encontramos un agente y un objeto. En español, la adopción de un agente conlleva una substitución del lexema verbal (*salir* es reemplazado por *sacar*) y una modificación de la estructura sintáctica (*perro* se convierte en objeto del verbo) y en francés, en cambio, la

¹¹.- Ejemplo tomado de R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin (1965: 270).

¹².- Ejemplo tomado de B. Py (1984: 34).

adopción de un agente sólo causa la modificación de la estructura sintáctica (*chien* se convierte en objeto del verbo).

Según esto, un AC inspirado en la Gramática de Casos establecerá una base común a las dos lenguas que se comparan, y seguidamente extraerá las consecuencias que cada una saca de las configuraciones particulares de su estructura de superficie, nacidas de las operaciones que tienen lugar en la base.

Por otra parte, los principales teóricos de los **Universales Lingüísticos** (J. H. Greenberg, 1966 y N. Chomsky, 1968), como expone J. M. Vez (1984 y 2000), parecen estar de acuerdo en considerar la existencia de una **semántica interlingüística** que con carácter universal vendría a acentuar las semejanzas entre las lenguas a nivel de su estructura profunda.

Asimismo, de esta teoría parece deducirse que la competencia lingüística es una capacidad universal y única al individuo, una vez que éste ha adquirido su LM (P.D. Smith, 1971; S. H. Houston, 1972). Según esta hipótesis, que J. M. Vez (1985 y 2000) denomina la “matriz única extendida”:

“(...) el comportamiento lingüístico en más de una lengua deriva de una estructura de profundidad [¿universal?] que, mediante reglas de transformación, origina las diferentes estructuras de superficie.

Estas reglas de transformación serían de tres tipos: *únicas a la L1*, *únicas a la L2* y *comunes a ambas*.” (J. M. Vez, 2000: 111).

La ilustración de esta teoría se recoge en el esquema que reproducimos en la Figura 2.1:

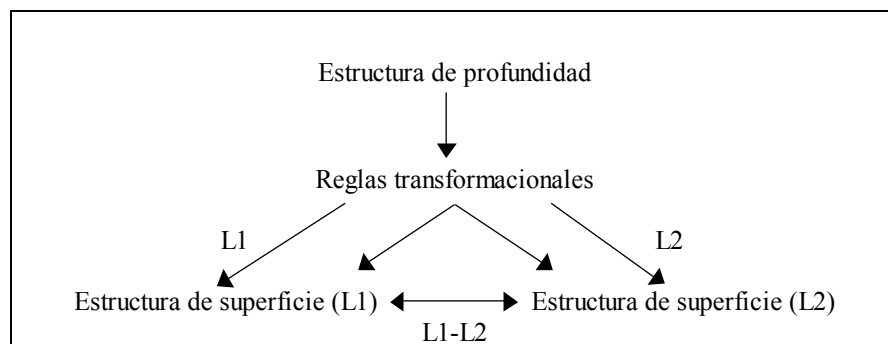


Figura 2.1.- Teoría de la "matriz única extendida" por J. M. Vez (2000: 110).

Para evitar la transferencia negativa derivada de la imposición de las reglas de transformación propias de la L1 sobre las estructuras de superficie de la L2, el alumno deberá adquirir todas estas reglas y muy especialmente las propias de la L2 que está aprendiendo.

Esta teoría reconoce, por tanto, las similitudes y las diferencias que existen entre las lenguas, aspectos que inciden de forma importante en la pedagogía de las LE. Sin embargo, J. M. Vez (2000) considera que, a pesar de estas aportaciones, la teoría de los universales lingüísticos no resulta suficiente ya que, como D. A. Wilkins (1976) había señalado, el proceso de aprendizaje de una lengua implica no solo reglas de gramática, sino también reglas de comunicación y los efectos comunicativos reales en cada lengua no son universales.

Recogiendo esta idea, K. Sajavaara (1981) justifica la validez del AC al poner de relieve la importancia de la comunicación en el aprendizaje de una L2. Para este autor, dicho aprendizaje consiste en el incremento de la competencia comunicativa que ya posee el alumno en su LM a partir de un nuevo código. Según esta propuesta, debería hacerse un análisis contrastivo del discurso teniendo en cuenta los elementos que intervienen en el acto de habla.

En este sentido, J. M. Vez (2000) considera que los enfoques comunicativos para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, centrados más en el contenido del mensaje que en la forma, han puesto de manifiesto la necesidad de una investigación léxico-semántica de cada lengua y de sus realizaciones morfosintácticas dentro de unos contextos específicos, especialmente para el ámbito europeo.

Fruto de esa necesidad y del trabajo llevado a cabo por un grupo de investigadores del Consejo de Europa (J. A. Van Ek, 1975; D. Coste, V. Ferenczi, J. Courtilon, M. Martins-Baltar, E. Papo y E. Roulet, 1976) surge el **Nivel Umbral**, inventario de funciones y nociones básicas de la comunicación, en una lengua, por adultos. Esta obra ha constituido un punto de referencia para la elaboración de materiales de enseñanza/aprendizaje de las principales lenguas europeas, atendiendo a las necesidades de comunicación de distintos grupos de alumnos en diferentes situaciones.

Por otro lado, las aplicaciones pedagógicas de las teorías de los universales lingüísticos suponen, según E. Roulet (1980), que una enseñanza de la L1 bien concebida debe conducir a la adquisición de unos conocimientos generales del sistema de una lengua y de su funcionamiento. El desarrollo, a propósito de la L1, de unos conceptos válidos para todas las lenguas, es decir, de unos conocimientos de carácter metalingüístico, favorecería, en gran medida, el aprendizaje de una L2.

Sobre esta idea, que analizamos en el próximo capítulo, han insistido autores como C. Bourguignon y L. Dabène (1983), F. Cicurel (1985), C. Guillén Díaz e I. Calleja Largo (1995) o J. M. Vez (2000). Este último autor apunta la necesidad que tienen profesores y alumnos de LE de manejar una terminología común para referirse a aquellos conceptos que son universales y sirven para expresar las relaciones sintáctico-semánticas entre las lenguas:

“La paradoja de que un alumno tenga que ajustar su terminología básica cada vez que aprende una nueva lengua o cada vez que cambia su profesor de lengua, resulta insostenible. Una solución al problema puede encontrarse en el desarrollo de una gramática pedagógica universal que, usando un número pequeño de conceptos de relación tales como ‘agente’, ‘objeto’, ‘instrumento’, etc., sirva para el establecimiento de comparaciones y contrastes entre más de una lengua.” (J. M. Vez, 2000: 112).

Para finalizar esta exposición sobre el AC, queremos señalar que, a pesar de los límites, críticas y fallos que se le imputan, gracias a los presupuestos teóricos y prácticos de este modelo de investigación, la enseñanza de una LE comenzó a centrarse en el alumno. Desde la DLE y teniendo en cuenta las perspectivas de aplicación de este trabajo, consideramos, como H. Besse y R. Porquier (1991), que las aportaciones del AC, especialmente en su versión *a posteriori*, son de gran utilidad en situación pedagógica:

“(…) l’approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behaviouriste initial, apparaît pédagogiquement utile au moins sous deux formes. D’abord, dans les explications fournies par les manuels ou les enseignants, qui éclairent l’apprentissage par des informations contrastives adaptées: l’activité même de l’enseignant, s’il connaît la langue maternelle des apprenants, est explicitement ou implicitement contrastive, lorsqu’il s’y réfère pour structurer son guidage pédagogique. Ensuite, dans les descriptions contrastives approfondies à l’intention d’enseignants, de futurs enseignants ou d’étudiants avancés: elles sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes ou à des programmes de langue qu’à synthétiser et détailler, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l’essentiel.” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 205-206).

En la Tabla 2.2. sintetizamos los principales aspectos que caracterizan este modelo de investigación:

EL ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)	
PRECURSORES	C. Fries (1945) y R. Lado (1957).
DEFINICIÓN	Modelo de investigación que analiza las relaciones entre las lenguas mediante la comparación de los sistemas lingüísticos en contacto con el fin de facilitar el aprendizaje de una LE.
OBJETIVOS	Determinar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 con el fin de evitar los errores y predecir las áreas de dificultad en el aprendizaje de la LE.
PLANTEAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de las teorías behavioristas: El aprendizaje de una LE supone un proceso de superación de hábitos de la LM y la creación de un sistema de hábitos nuevos. • Las similitudes entre la LM y la LE facilitan el aprendizaje, las diferencias lo dificultan y son fuente potencial de errores. • La causa principal de los errores reside en la interferencia, es decir, en la influencia negativa que la LM ejerce sobre la LE.
CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos de aprendizaje de la LE se presentan según una jerarquía de dificultad. • Se intenta reducir la posibilidad de cometer errores evitando la traducción y la utilización de la LM en la clase de LE. • Se propugna la práctica de ejercicios estructurales para crear hábitos en la LE.
CRÍTICAS	<p>El AC sólo tiene en cuenta el producto del aprendizaje de la LE y no el proceso del mismo. Consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escasa fiabilidad en la predicción de las interferencias y de las dificultades de aprendizaje (<i>versión fuerte del AC</i>). ✓ La dificultad no proviene de las diferencias LM-LE sino de la experiencia previa en el aprendizaje y/o en la enseñanza de la LE y de la adaptación mutua de dichos ámbitos en la progresión. ✓ Es el sujeto que aprende quien mediatiza las relaciones intersistémicas LM-LE. ✓ El proceso de aprendizaje de una LE implica no sólo reglas de gramática sino también reglas de comunicación.
EVOLUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de los conceptos de la Gramática Generativa (estructura profunda y estructura superficial): Utilizar los conocimientos previos en LM para producir de forma creativa en LE. • Influencia de la Gramática de Casos y de la teoría de los Universales Lingüísticos: El AC, para que tenga un valor práctico, deberá dar cuenta de la interdependencia de niveles lingüísticos entre las lenguas que se comparan.
VALIDEZ	La consideración de las interferencias realmente observadas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE (<i>versión débil del AC</i>), orienta la planificación del mismo y permite que se tome conciencia del funcionamiento de los sistemas lingüísticos en contacto.
PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de una gramática pedagógica basada en la experiencia docente que sirva para hacer comparaciones entre las lenguas y constituya una ayuda para el aprendizaje. • Necesidad de una terminología común para expresar las relaciones morfosintácticas y semánticas entre las lenguas. • Necesidad de nuevas investigaciones en AC del discurso.

Tabla 2.2.- Aspectos característicos del Análisis Contrastivo (AC).

2.- LA HIPÓTESIS DE INTERLENGUA (IL)

El término **interlengua (IL)** (*interlanguage*), debido a L. Selinker (1969, 1972), aparece asiduamente en los estudios de Lingüística Aplicada a partir de la década de los 70.

Aunque el concepto que subyace a este término difiere de unos autores a otros, todos ellos coinciden en afirmar que la persona que aprende una LE desarrolla, a nivel cognitivo, una gramática propia, es decir, un sistema de reglas que pone a prueba cada vez que produce enunciados en dicha LE.

En este apartado analizamos las principales perspectivas que adopta la noción de interlengua desde sus orígenes, las características que definen, actualmente, el concepto así como el papel que juega la LM en su formación y desarrollo durante el proceso de aprendizaje de una LE.

2.1.- ORÍGENES Y DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE IL

Como ya hemos señalado, la influencia de las teorías de N. Chomsky (1957, 1965) y las reformulaciones que, de sus planteamientos iniciales, realiza este autor en trabajos posteriores (1968, 1972), lleva a los investigadores de las Ciencias del Lenguaje a cuestionar y criticar la excesiva preocupación por los aspectos formales de la lengua descuidando los contenidos situacionales y semánticos.

N. Chomsky (1964) considera que todos los seres humanos están dotados de una predisposición o un mecanismo innato¹³ que les capacita para inducir las reglas de la lengua en la que están inmersos. Estas reglas, una vez adquiridas, permitirán crear y comprender nuevos enunciados, los cuales nunca se habrían comprendido o producido si los hablantes se hubieran limitado a imitar el *input* de su entorno.

Las teorías de N. Chomsky se ven refrendadas por numerosas investigaciones sobre la adquisición de la LM (D. McNeill, 1970; R. Brown, 1973; J. S. Bruner, 1975; M. L. Moreau y M. Richelle, 1981; D. I. Slobin, 1973) que, posteriormente, se ampliaron al proceso de adquisición de la L2 en relación con la L1 (S. M. Ervin-Tripp, 1974; C. Adjemian, 1976; S. P. Corder, 1967, 1971, 1981; H. C. Dulay y M. K. Burt, 1972, 1973, 1974a, 1974b, 1974c; S. Krashen, 1981, 1982a) y, a pesar de que el propio N. Chomsky considera que sus planteamientos no son extrapolables a la enseñanza/aprendizaje de una LE, la referencia a la lingüística chomskiana es una constante en las investigaciones sobre el aprendizaje de una L2.

Todos estos trabajos se centran en la idea de que el niño, al adquirir su LM, elabora su propio sistema lingüístico, el cual va modificando en etapas sucesivas hasta llegar a la competencia del adulto que le sirve de modelo a alcanzar. En la adquisición del inglés como L1, los niños cometen errores como:

**She doesn't wants to go.*

**I eated it.*¹⁴

Estos errores demuestran que se han interiorizado, en inglés, las reglas de concordancia entre sujeto y verbo y la formación del pasado simple. Sin embargo, no se

¹³.- Es lo que N. Chomsky (1964) denomina “Dispositivo de Adquisición de la Lengua” *LAD (Language Acquisition Device)*.

¹⁴.- Ejemplo tomado de D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993: 57).

conocen todavía los límites de dichas reglas. Además, estos ejemplos demuestran que los niños no están simplemente repitiendo las formas de los enunciados que oyen.

El mismo tipo de errores se recoge en la investigación realizada por S. López Ornat; A. Fernández; P. Gallo y S. Mariscal (1994) sobre la adquisición del español como LM, basada en el registro de producciones de una niña, María, desde la edad de un año y siete meses hasta los cuatro años.

En el mencionado trabajo, se extraen conclusiones que afectan no sólo al proceso de adquisición de la lengua española sino también al proceso general de adquisición del lenguaje, por lo que los resultados podrían ser comparables a las investigaciones relativas a otras lenguas. Así María comete errores como:

**Aquí sientas (p. 23).*

**Uno bocata (p. 28).*

**Yo no sabo (p. 64).*

Estos ejemplos dan cuenta de los procedimientos de regularización y analogía que los niños ponen en funcionamiento para la formación de estructuras en su LM.

En el aprendizaje de una L2 ocurre un fenómeno similar. El individuo va modificando su competencia conforme va dominando la nueva lengua y se aproxima a la competencia del nativo.

Si aceptamos el postulado de la existencia de **universales lingüísticos** (J. H. Greenberg, 1966; N. Chomsky; 1968) y tenemos en cuenta las analogías de **estructura profunda** entre enunciados que tienen **estructuras superficiales** muy diferentes de una lengua a otra, entonces ya no se puede considerar la L1, cuando se aprende una L2, desde la óptica negativa de las interferencias que pudieran aparecer entre las dos lenguas. El tipo de errores que comete la persona que aprende forma parte de su

“**desarrollo lingüístico**” (*developmental errors*) y no parecen deberse a la influencia de la LM. De ahí que se considere, el aprendizaje de una L2 como un proceso de formación de reglas.

En este proceso intervienen el planteamiento y la comprobación de hipótesis sobre el funcionamiento de la L2. El individuo irá modificando sus hipótesis por el desajuste que percibe entre lo que él produce y los enunciados de la L2, tal y como explican D. Larsen-Freeman y M. H. Long:

“After initial exposure to the target language (TL), learners would form hypotheses about the nature of certain TL rules. They would then test their hypotheses by applying them to produce TL utterances. Based on the mismatch learners perceived between what they were producing and the forms/functions of the target language to which they were being exposed, learners would modify their hypotheses about the nature of the TL rules so that their utterances increasingly conformed to the target language.” (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993: 58).

En parecidos términos se manifiesta S. Moirand (1982) cuando explica como se forma ese “conocimiento transitorio” de la persona que aprende una LE:

“ (...) l'**exposition à la langue** permet d'intégrer certains éléments de cette langue et certaines données sur son fonctionnement → à partir de ces données, l'apprenant va faire **des hypothèses** et réfléchir sur son fonctionnement → à partir des éléments mémorisés et des hypothèses faites, il va **tester sa connaissance transitoire** (son 'système intermédiaire') soit en compréhension, soit surtout en production car il pourra là recevoir confirmation ou infirmation de ses hypothèses et faire ainsi progresser l'état de sa connaissance. Dans le processus, entrent en jeu non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des connaissances psycho-socio-culturelles: (...)” (S. Moirand, 1982: 59).

En este proceso de construcción del conocimiento de la L2, el individuo que aprende está utilizando un sistema lingüístico que no se identifica ni con la L1 ni con la L2, sino que tiene entidad propia. Este “**tercer sistema lingüístico**” (V. J. Cook, 1993) ha recibido diferentes denominaciones en los diversos trabajos sobre adquisición de una L2: “**dialecto idiosincrático**” (*idiosyncratic dialect*) y “**dialecto transitorio**” (*transitional dialect*) (S. P. Corder, 1971), “**sistema aproximativo de comunicación**” (*approximative system*) (W. Nemser, 1971b), “**francés aproximado**” (*français approché*) (C. Noyau, 1976), “**sistema intermediario**” (*système intermédiaire*) o “**conocimiento intermediario**” (*connaissance intermédiaire*) (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980) y, como acabamos de señalar, “**conocimiento transitorio**” (*connaissance transitoire*) para S. Moirand (1982), sobre todo cuando se refiere a la producción.

Sin embargo, ha sido el término “**interlengua**” (**IL**) (*interlanguage*), acuñado por L. Selinker en 1969 y reelaborado posteriormente, en 1972¹⁵, el que va a tener un mayor arraigo y aceptación entre los investigadores hasta dominar, durante los años 70 y 80, el panorama de los estudios realizados sobre segundas lenguas.

S. P. Corder (1971, 1981) interpreta que la IL de L. Selinker (1972), en el individuo que aprende una L2, es un dialecto constituido por una gramática que puede describirse como un conjunto de reglas que participan de las características de los dialectos sociales de dos lenguas, independientemente de que dichas lenguas tengan o no reglas comunes entre sí, tal y como se representa en la Figura 2.2:

¹⁵.- En D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993, nota p.74), encontramos una precisión sobre el término “interlengua”. Parece ser que la primera vez que se utilizó fue en 1935, por J. Reinecke en *Language and Dialect in Hawaii*, publicado por the University of Hawaii Press en 1969. J. Reinecke denomina *interlanguage* a una variedad de primera o de segunda lengua no estandar, que se emplea para la comunicación intergrupar y que se aproxima gradualmente a las normas de la lengua estándar de un grupo económica y políticamente dominante.

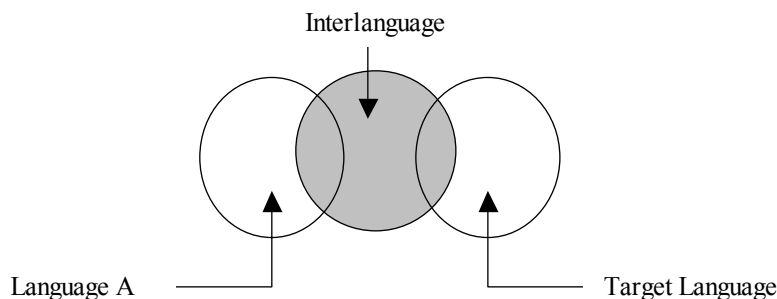


Figura 2.2.- Interpretación del concepto de Interlengua por S. P. Corder (1981:17).

Según H. Besse y R. Porquier (1991), sin embargo, no se puede describir la IL como si se tratara de una suma de reglas de la LM y de la LE¹⁶ ni reducirla a un sistema de reglas que son comunes a las dos lenguas. Para estos autores, los trabajos empíricos al respecto han demostrado que:

“(...) l’interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n’appartiennent ni à l’une ni à l’autre.” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 225).

Tal consideración puede esquematizarse de la siguiente forma (Figura 2.3):

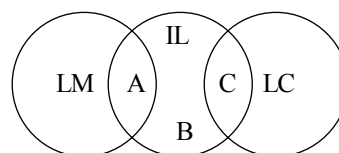


Figura. 2.3.- Interpretación del concepto de Interlengua por H. Besse y R. Porquier (1991:225).

Para cada situación de IL, la naturaleza de las zonas A, B y C, su interrelación y la proporción que ocupa cada una de ellas, dependen del marco y de los métodos de descripción que se adopten.

¹⁶.- LE = LC (langue cible)

Por este motivo, en la IL, las interrelaciones entre la LM y la LE pueden representarse de forma diferente (Figura 2.4):

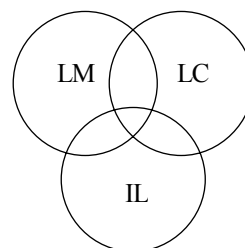


Figura. 2.4.- Intersecciones entre la LM y la LE (LC) en la IL por H. Besse y R. Porquier (1991:225).

Para reforzar esta idea, los autores se remiten al trabajo de J. Giacobbe y M. Lucas (1980) para quienes los “sistemas intermediarios” consisten en sistemas hipotéticos que actúan como filtros del material lingüístico del que dispone el sujeto que aprende una LE.

Para H. Besse y R. Porquier (1991), sin embargo, el estudio de la IL trata no sólo de la actuación de quienes aprenden una LE sino, además, de las competencias subyacentes y de la forma en que dichas competencias se activan en la actuación.

Esta misma idea es recogida por I. Santos Gargallo (1993), para quien L. Selinker (1972), adopta un punto de vista contrastivo al exponer sus presupuestos teóricos y al considerar que sólo mediante la observación de las producciones de un alumno en su IL, debidamente contrastadas con las producciones de éste en su LM y con las de los hablantes nativos de la LE, podría realizarse un estudio de los procesos psicolingüísticos que subyacen a la producción en la IL.

Por otra parte, esta autora establece una definición de la IL que sintetiza las principales características que, desde diferentes perspectivas, configuran el concepto:

“La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.” (I. Santos Gargallo, 1993: 128).

Según señalan K. Vogel (1995) y V. Castellotti (2001), en este proceso creativo, las relaciones de interdependencia que se establecen entre la LM y la LE, además de constituir una ayuda para la comunicación, tienen una función heurística ya que contribuyen a la construcción de nuevas competencias que permiten al alumno avanzar en el aprendizaje.

2.2.- CARACTERÍSTICAS DE LA IL

Tomando como referencia la definición anterior y los trabajos de J. M. Vez (1984); H. Besse y R. Porquier (1991) y D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993), podemos caracterizar la IL del sujeto que aprende una LE atendiendo a los rasgos que determinan su naturaleza evolutiva: a) orientación cognitiva, b) sistematicidad y variabilidad, c) inestabilidad, d) permeabilidad, e) simplificación y f) fosilización.

a) Orientación cognitiva. El aprendizaje de una lengua es de tipo cognitivo. Según S. P. Corder (1978), los individuos estamos programados por nuestras habilidades cognitivas innatas para determinar la forma más económica de pasar de la L1 a la L2. La IL constituye un punto intermedio similar al sistema lingüístico universal que se observa en el lenguaje de los niños pequeños cuando intentan comunicarse en su LM.

b) Sistematicidad y variabilidad. El aprendizaje lingüístico es una actividad creadora y a la vez un proceso en evolución continua (*continuum*) entre la L1 y la L2 por el que pasan quienes aprenden una LE. En cualquier punto de este proceso, el lenguaje de estas personas es sistemático, es decir, tiene una gramática que puede describirse en términos de reglas. El sujeto que aprende una L2 crea, pues, un sistema lingüístico propio, una “lengua” tanto en el sentido formal como funcional y por tanto puede usarse para la comunicación.

Por esta razón, podemos afirmar que el individuo que aprende una L2 es un “hablante nativo” de su IL (L. Selinker, 1972). Esta IL es un proceso común a todas las personas que aprenden una LE, siendo las diferencias explicables por las diversas experiencias en el aprendizaje (contexto situacional, condiciones de la producción, tipo de tarea, etc.) (H. Besse y R. Porquier, 1991).

c) Inestabilidad. Al tratarse de un proceso de aproximación hacia el modelo del nativo, la IL del sujeto que aprende una L2 tiene un carácter provisional y cambiante. Los términos de “sistema aproximativo de comunicación” y “competencia transitoria”, que aparecen en los trabajos de W. Nemser (1971b) y de S. P. Corder (1967), traducen mejor esta idea de inestabilidad. Para este último autor, los errores producidos en este proceso son la prueba de que el individuo está construyendo su propia gramática. Se trata de un proceso autónomo que no tiene que ver con el de la L1.

d) Permeabilidad. Por otra parte, dado su carácter cambiante, el sistema de reglas de la IL es también permeable y está abierto a la influencia de otros sistemas lingüísticos conocidos por el individuo (C. Adjemian, 1976). Esta permeabilidad permite que este individuo, cuando intenta comunicarse en la L2, recurra a simplificar, generalizar o modificar el sistema de reglas de su IL. Estos fenómenos de desviación de la norma lingüística, no son propios de la IL ya que, como hemos apuntado, se observan también en el lenguaje del niño e incluso en el del adulto nativo.

Según H. Besse y R. Porquier (1991), lo que sí parece característico de la IL es su permeabilidad al sistema interiorizado de la LM, por lo que la adquisición de nuevas reglas puede relacionarse con este sistema, a pesar de que resulte difícil su puesta en relieve a través de las manifestaciones de interferencia.

e) Simplificación. Si se compara la IL con la LM o con la LE, vemos que se trata de un código lingüístico simplificado que lleva a los individuos a utilizar, una y otra vez, las mismas y escasas reglas de que disponen, en su deseo de querer comunicar en la

nueva lengua. Ante este reduccionismo, M. Burt y C. Kiparsky (1972) subrayan el peligro de una “perdida semántica” a la que habría que añadir un subdesarrollo estructural, por esta restricción en el uso de la lengua.

Sin embargo, H. Besse y R. Poquier (1991), no están de acuerdo en caracterizar la IL como un sistema simplificado ya que, si se le confiere una entidad propia, no se puede describir utilizando como referencia otro sistema más desarrollado como es el de la LE. Además, más que considerar que el individuo simplifica los datos de la LE a través de lo que revelan sus producciones, habría que tener en cuenta que los procesos internos del aprendizaje conllevan, a menudo, operaciones mucho más complejas.

Estas operaciones exigen la adopción de estrategias de comunicación que se movilizan en función del contexto en que se producen, ya sea para eludir dificultades, reducir el riesgo de errores o sencillamente porque responden a conductas pragmáticas en las que resulta más importante la eficacia comunicativa que la corrección de los enunciados.

Desde un punto de vista humanístico, en la DLE se debería considerar, no obstante, el sentimiento de frustración que se apodera de quien aprende una LE cuando tiene que “traducir” su pensamiento con un lenguaje totalmente simplificado. Este problema de “reducción de personalidad” o de “infantilización” (P. Harder, 1980), que afecta especialmente al adulto que aprende una LE carece, por el momento, de una respuesta pedagógica adecuada. Quizá los trabajos sobre intercomprensión lingüística (L. Dabène *et al.*, 1994d ; C. Blanche Benveniste y A. Valli, 1997) sean capaces de abrir vías de solución en este sentido.

f) Fossilización. Esta característica consiste en la tendencia que muestra quien aprende una LE a conservar ciertos aspectos propios de su IL, independientemente de su edad o de la cantidad de enseñanza recibida en la L2. Según L. Selinker (1972):

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.” (L. Selinker, 1972: 215).

Por esta razón, no es siempre cierto que un individuo que esté expuesto a una L2 vaya progresando, de forma constante, en el dominio de esa lengua. S. P. Corder (1971) sugiere que, una vez que la gramática de la IL se ha desarrollado lo suficiente para permitir al individuo comunicarse de acuerdo con sus propósitos, la motivación para seguir mejorando disminuye. Este fenómeno puede ocurrir a nivel individual (el individuo deja de aprender), o a nivel de un grupo social (formación de un nuevo dialecto, o “pignización”) (J. H. Schumann, 1977).

2.3.- LM, LE Y FORMACIÓN DE LA IL

La presencia de rasgos característicos de la LM en la IL nos lleva a interrogarnos sobre los diferentes aspectos que contribuyen a configurar este “dialecto transitorio” del sujeto que aprende una LE, haciendo que evolucione a partir de otro sistema que ya ha sido interiorizado.

Por este motivo, dedicamos este apartado a analizar, en primer lugar, los conceptos de “**adquisición**” y “**aprendizaje**” de una lengua, a partir de las hipótesis planteadas por S. D. Krashen (1976), para subrayar cómo se manifiestan ambos procesos en el caso de la LM y de la LE.

A continuación, señalamos cuáles son los rasgos característicos de la gramática de la IL en los primeros estadios del aprendizaje de una LE. Ponemos de relieve la perspectiva de L. Selinker (1972) al respecto y analizamos el papel que desempeña la gramática universal (N. Chomsky, 1968) en la formación de la IL.

Por último, examinamos los postulados de la **Hipótesis de Construcción Creativa**, que trata de conjugar los principios chomskianos sobre la adquisición del lenguaje con algunos de los planteamientos que ha suscitado la noción de IL. La producción de errores que son comunes tanto a la adquisición de la L1 como de la L2 se atribuyen a las secuencias normales del desarrollo lingüístico.

2.3.1.- ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA: EL MODELO DE S. D. KRASHEN

A lo largo de la historia de la DLE han existido dos posiciones sobre el proceso que permite interiorizar una LE en el medio institucional. Por un lado se cree que, si existen las condiciones apropiadas, este proceso se realiza de forma análoga a la adquisición de la LM, igual que se adquiere una LE en el medio natural, es decir, a través de la interacción directa con los nativos de esa lengua, y, por otro lado, se considera que el aprendizaje de una LE se realiza necesariamente de forma diferente, especialmente cuando los que aprenden son adolescentes o adultos (H. Besse y R. Porquier, 1991).

Estas dos hipótesis han sido recogidas y desarrolladas por S. D. Krashen (1976, 1977, 1981, 1982a, 1983, 1985), cuyas investigaciones han repercutido, significativamente, en las teorías sobre adquisición de lenguas, durante la década de los 80. Para este investigador, el conocimiento lingüístico es el resultado de dos procesos: la adquisición y el aprendizaje.

La **adquisición** (*acquisition*) es un proceso subconsciente característico de la interiorización natural del lenguaje típica de los niños. Este proceso de construcción creativa consiste en la aplicación de estrategias universales que conducen a la adquisición del sistema del adulto o de otra lengua. Cuando se habla, pues, de “adquisición” de una L2 se quiere indicar que el proceso se realiza esencialmente del

mismo modo que el de la L1. (R. Brown, 1973; D. Slobin, 1973; H. C. Dulay y M. K. Burt, 1974b y 1974c).

El **aprendizaje** (*learning*), en cambio, es un proceso consciente característico de la interiorización formal del lenguaje e implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas. De ahí que el “aprendizaje” tenga lugar en la L2, pero muy rara vez en la L1. Más aún, únicamente ocurre con aquellos individuos que son capaces de comprender reglas, es decir los que ya tienen una cierta edad (S. D. Krashen y H. Selinger, 1975).

Para explicar la actuación de los adultos en L2, S. D. Krashen (1981, 1982a, 1982b) recurre al **modelo del monitor**. La “monitorización” en una lengua consiste en el control consciente de la propia producción. Cuando uno “monitoriza” su discurso está utilizando el conocimiento aprendido como una facultad para comprobar la lengua que proviene del conocimiento adquirido. Se trata de una actividad de autocorrección que puede realizarse antes o después de hablar o de escribir.

Es importante subrayar que para S. D. Krashen el conocimiento “aprendido” nunca puede convertirse en conocimiento “adquirido”. Su teoría “is a 'no interface' position with respect to the relationship between acquisition and learning” (S. D. Krashen, 1985: 38).

Para que se mantenga una progresión en el aprendizaje, el *input* al que estará expuesto el individuo que aprende una L2 debe ser ligeramente superior en dificultad al nivel de conocimientos que ya posee. S. D. Krashen (1985) representa esta hipótesis como $i+1$. El vacío entre el nivel del individuo que aprende (i) y el que necesita para seguir progresando ($i+1$) se llena con la información que se extrae del contexto y con las experiencias previas de este individuo. El paso de un nivel (i) a otro nivel ($i+1$) se rige según una serie de etapas cuyo orden es predecible de antemano. Es lo que el autor denomina “**hipótesis del orden natural**”: “we acquire the rules of language in a

predictable order, some rules tending to come early and some late” (S. D. Krashen, 1985: 1).

Sin embargo, S. D. Krashen (1985) también se plantea por qué, si las etapas del desarrollo lingüístico están predeterminadas, el éxito en la adquisición del *input* de una L2 no es igual para todos, y lo explica mediante la “**hipótesis del filtro afectivo**” según la cual la adquisición o el aprendizaje de la L2 depende del estado psicológico del individuo que aprende. De este modo, factores como la edad, la motivación o la actitud son, pues, determinantes para favorecer o impedir, en mayor o menor medida, la adquisición o el aprendizaje.

Estas consideraciones se ponen de relieve cuando se analiza el papel que desempeña la LM en las teorías de S. D. Krashen. Este autor considera que, en el aprendizaje de una L2, la L1 actúa negativamente y de forma regresiva. Así, el fenómeno de las interferencias se debería más a la ignorancia que a una inevitable transferencia de hábitos, es decir, a la falta de competencia suficiente en la nueva lengua, lo que da como resultado una “regresión” hacia la L1. Según S. D. Krashen (1981), los individuos que aprenden una L2, a causa de su escaso conocimiento de dicha lengua, a menudo quieren expresar más de lo que son capaces. Este desequilibrio, entre sus intenciones de comunicar y su producción, se subsana mediante el préstamo de reglas de la L1:

“(…) the L1 may 'substitute' for the acquired L2 as an utterance initiator when the performer has to produce in the target language but has not acquired enough of the L2 to do this.” (S. D. Krashen, 1981: 67).

Según H. C. Dulay, M. K. Burt y S. D. Krashen, (1982), las causas de que quien aprende una L2 recurra a transferir elementos de su L1 se deben, principalmente, a que se ha visto obligado a hablar demasiado pronto en la L2, contraviniendo su necesidad

inicial de permanecer en silencio, o se le ha pedido que realice una tarea inapropiada como, por ejemplo, la traducción.

Por este motivo, las primeras reglas que se aprenden en una L2 como, por ejemplo, el orden de palabras, son las que muestran más la influencia de la L1 y es, por tanto, en las primeras etapas de aprendizaje, cuando aparecen, con más frecuencia, los errores debidos a la transferencia de elementos de la L1.

S. D. Krashen (1985) se refiere también a la L1 cuando compara el modo de aprendizaje de una LE por niños o por adultos. Los niños son mejores para un aprendizaje a largo plazo porque el filtro afectivo, en ellos, es más débil que en los adultos. Éstos, en cambio, se comportan mejor en el aprendizaje a corto plazo, entre otras razones, porque tienen una mayor experiencia del mundo, pueden utilizar la L1 para superar más fácilmente los problemas de comunicación en la L2 y son más eficaces en el discurso conversacional.

El autor añade, además, que la interferencia de la L1 es más persistente en contextos de aprendizaje formal, como por ejemplo el aula, que en un medio natural.

El modelo de S. D. Krashen ha sido objeto de controversias por no haberse encontrado resultados empíricos que confirmen sus afirmaciones teóricas.

Para B. McLaughlin (1978), por ejemplo, el modelo del monitor no es válido porque se basa en la experiencia subjetiva y no en actos de comportamiento. Para este autor, no queda claro por qué el uso del monitor produce interferencias ni tampoco si pueden aparecer interferencias en el proceso de adquisición de la L2. Además, S. D. Krashen no nos da ninguna prueba a favor de la principal hipótesis del modelo - que lo que ha sido aprendido no está disponible para iniciar la producción en L2 -, sino que sólo se puede utilizar, para este propósito, lo que se ha adquirido.

Estas son algunas de las razones por las que B. McLaughlin (1978) propone un modelo alternativo, según el cual, los mecanismos de aprendizaje se explican a partir del desarrollo de “**esquemas**” (gramáticas o infraestructuras sintácticas) y de “**operaciones de descubrimiento**”. Señalemos entre estas últimas, por su relevancia para nuestro trabajo, la operación de “generalización”.

Con el término **generalización**, B. McLaughlin (1978) se refiere a la táctica de utilizar lo conocido para resolver el enigma de lo desconocido. Errores como **goed* en vez de *went* y **foots* en vez de *feet*, son un ejemplo de cómo los niños ingleses utilizan la generalización para vencer la sobrecarga producida por las formas irregulares nuevas.

Asimismo, el que aprende una L2 recurrirá a la generalización para resolver los problemas que presenta la lengua, relacionándolos con otros que se le hayan planteado anteriormente. Por eso, algunos autores consideran la transferencia de la L1 como una forma de generalización que aparece, por ejemplo, en los primeras etapas del proceso de aprendizaje (B. P. Taylor, 1975), cuando el individuo debe enfrentarse a problemas difíciles en la L2 (H. Wode, 1976) o en situaciones de aprendizaje institucional (L. Selinker, M. Swain y G. Dumas, 1975).

Por su parte V. J. Cook (1993) señala que, de la oposición entre conocimiento “adquirido” y conocimiento “aprendido” de S. D. Krashen, tampoco parece desprenderse una relación con un conocimiento de la L1 coexistente. En todo caso, el conocimiento adquirido en L2 sería una versión difuminada del conocimiento de la L1, debilitada por el filtro de la L1 y la relación de “regresión” a esta lengua.

La L1 desempeña, pues, un papel compensatorio menor por ignorancia de la L2 en lugar de ser un elemento coexistente en la mente del individuo y de continua presencia en la adquisición. De este modo, serían el entorno y la propia mente del que aprende los que favorecerían o dificultarían la adquisición más que los procesos de adquisición en sí mismos.

Para V. J. Cook (1993), el fallo de S. Krashen radica en no reconocer que, en la mente del sujeto que aprende una L2, existen dos lenguas en presencia y en tratar la adquisición de dicha L2 como una versión empobrecida de la L1, en lugar de considerarla como una competencia múltiple con toda su complejidad y riqueza.

Debemos señalar, para concluir este análisis que, en la mayoría de los trabajos de investigación sobre adquisición o aprendizaje de una L2, no se plantea el problema de la diferenciación entre estos dos términos y, especialmente en contexto institucional, los autores se refieren, indistintamente, a uno u otro, si bien se aprecia una tendencia a utilizar “adquisición” en la literatura de origen germánico o anglosajón y “aprendizaje” en los trabajos del área francófona¹⁷.

Desde la perspectiva de la DLE, en el marco de los enfoques comunicativos, C. Guillén Díaz, K. Escribano Hawken y E. Sanz de la Cal (1995) hacen abstracción de la dicotomía adquisición/aprendizaje de S. D. Krashen (1981, 1982a, 1982b), conjugando ambas nociones bajo la denominación de **apropiación**. Este término ya había sido utilizado por otros autores como S. Moirand (1982); J. P. Narcy (1990b) o H. Besse y R. Porquier (1991) concibiéndolo como un proceso global que

“(…) consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la langue étrangère) et à les adapter à la connaissance antérieure, par assimilation et accommodation (...)” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 244).

Sin embargo, como señalan estos mismos autores, no existe evidencia empírica, en la actualidad, sobre la forma de apropiación de una lengua, ni sobre los límites entre los conocimientos lingüísticos aprendidos y los adquiridos. Por esta razón, en este

¹⁷.- Resulta paradójico que, en estos trabajos, se utilice preferentemente el término “adquisición” (*acquisition*) de una L2, para referirse a la actividad cognitiva que desarrolla el que “aprende” o “adquiere” dicha lengua, al que, siempre se denomina *learner* o *apprenant* en lugar de *acquérir*.

trabajo intentaremos eludir la dualidad planteada por S. D. Krashen y, dado que el contexto de aplicación de esta investigación se refiere al FLE, utilizaremos preferentemente, los términos **aprendizaje y aprender** para una LE, siguiendo la tendencia de los trabajos de investigación relativos al ámbito francófono y, especialmente cuando, de manera explícita, nos estemos refiriendo a procesos o estrategias que se ponen en juego en un contexto educativo institucional de no inmersión en dicha LE.

Asimismo, utilizaremos **adquisición y adquirir** para aquellas referencias bibliográficas e investigaciones que las utilicen de manera expresa. En general, nos referiremos a situaciones o procesos de “adquisición” de una LM o L1 y de una L2, cuando tengan lugar en un contexto natural.

Por último optaremos por el término **apropiación** de una LE (o de una L2) cuando, por razones de funcionalidad terminológica, intentemos englobar las dos nociones anteriores: adquisición y aprendizaje, especialmente en aquellas referencias donde no se especifica si estos procesos tienen lugar en un medio natural o institucional.

Todas estas consideraciones nos llevan a concluir que entre la adquisición de la LM y el aprendizaje de la LE existen similitudes y diferencias que, según C. P. Bouton (1974) y M. Sharwood Smith (1994), se deducen por la mera observación y el sentido común y merecen ser destacadas:

- Cuando se adquiere una LM se tiene un conocimiento sobre el mundo considerablemente menor que cuando se aprende una L2. Así mismo, lo que un niño puede comunicar en su LM se reduce a sus experiencias y sentimientos del entorno inmediato. En cambio, el individuo que aprende una LE posee ideas más complejas que puede querer comunicar aunque no disponga de los recursos lingüísticos adecuados.

- El que adquiere una LM no tiene miedo a cometer errores. Sin embargo, los esfuerzos de comunicación que requiere la LE provocan, frecuentemente, en el individuo profundas inhibiciones que, según la interpretación de C. P. Bouton (1974), resultan de la compleja imbricación del “yo” con su LM. La propia identidad se pone en juego para construir verbalmente el pensamiento ante una nueva representación de la realidad.
- Cuando se adquiere una LM, se está altamente motivado para comunicarse en esa lengua con el fin de satisfacer las necesidades vitales e integrarse en el entorno. Quienes aprenden una LE tienen diferentes grados de motivación al respecto y responden, más bien, a razones de orden intelectual, afectivas o institucionales (R. C. Gardner y W. E. Lambert, 1972; M. Strong, 1984, B. L. McCombs, 1988; M. J. Barbot, 2000).
- Un individuo pasa mucho tiempo para adquirir su LM¹⁸ y el status de nativo se logra en el transcurso normal de acontecimientos sin que sea necesaria una instrucción gramatical. En cambio, para el aprendizaje de una LE, suele existir instrucción por parte de profesores, manuales, diccionarios, etc.

De lo anterior se deduce que cuando adquirimos una LM comenzamos como seres cognitivamente inmaduros, con sistemas lingüísticos relativamente simples. Parece ser que es necesario interiorizar conceptos como “agente” y “acción” antes de que comience un verdadero desarrollo gramatical.

A medida que nos hacemos mayores, nuestro sistema lingüístico se constituye semántica y sintácticamente. Por este motivo, cuando se aborda el aprendizaje de una LE, ya se tiene este desarrollo conceptual previo, lo que hace posible que se puedan producir enunciados bastante complejos una vez que se poseen unos cuantos elementos

¹⁸.- Según W. Klein (1986), al menos 9000 horas durante los cinco primeros años.

léxicos en el sistema de la IL. También se dispone de destrezas conversacionales que pueden utilizarse o adaptarse para sacar el máximo provecho de un repertorio lingüístico reducido.

En algunos aspectos, por tanto, la diferencia entre el desarrollo lingüístico inicial del niño y el sistema de IL del individuo que aprende una LE es notable. Como M. Sharwood Smith (1994) señala, quienes aprenden una L2:

- Poseen ya un sistema semántico, pragmático y sintáctico que está disponible y maduro en su L1.
- Tienen una gran cantidad de experiencias y conocimientos sobre el mundo de los que pueden hablar.
- Pueden utilizar parte o todo su sistema de L1 como punto de partida para construir la gramática de la L2.
- Pueden, para comunicarse en la L2, formar enunciados con las pocas palabras que conocen en dicha lengua, utilizando hábilmente la gramática de la L1 como un armazón en el que insertan esas palabras de la L2.

2.3.2.- LAS GRAMÁTICAS INICIALES

A pesar de reconocer las notables diferencias entre la adquisición de la LM y el aprendizaje de la LE, las primeras formulaciones sobre la teoría de la IL asumen que la LM constituye el punto de partida del proceso de apropiación de una nueva lengua.

Esto supone, que el sujeto que aprende una L2 reestructuraría el sistema de la L1 en dirección a la L2, lo cual explicaría que la mayoría de los errores (especialmente los

de las primeras etapas de apropiación) fueran debidos a la transferencia de elementos de la L1, como los errores de generalización que, como ya hemos señalado, se relacionan directamente con la regularización de formas que producen los niños en su LM. Además, la complejidad de los sistemas de IL sería siempre la misma en un punto dado del proceso. Sin embargo, esto se contradice con los hechos observados: las gramáticas de las etapas iniciales del proceso de IL son mucho más simples que las que aparecen en niveles avanzados de apropiación de una L2.

Por otro lado, estas gramáticas iniciales se manifiestan de manera muy similar en circunstancias lingüísticas diferentes. Por esta razón, S. P. Corder (1981, 1983) señala que, en el punto de partida del proceso de adquisición de una lengua, hay una **gramática básica universal**, entendida como un conocimiento implícito del conjunto de principios o reglas universales que forman parte de la capacidad lingüística innata de un individuo (J. C. Richards, J. Platt y H. Platt, 1992), la cual constituye una primera etapa en el desarrollo lingüístico individual.

Cuando se trata de una L2, el individuo experimenta una regresión hacia esta gramática básica y la elabora en dirección a la L2¹⁹. Este tipo de gramáticas iniciales de la IL se caracteriza por manifestarse como códigos lingüísticos simplificados. Entre sus rasgos principales destacan:

- la morfología simple o inexistente,
- el orden de palabras más o menos establecido,
- el sistema simple del pronombre personal,
- el uso escaso o nulo de partículas copulativas,

¹⁹.- Parece ser que el sujeto que aprende una L2, según S. P. Corder (1981), posee un “*built-in syllabus*”, esto es, una secuencia internamente programada para aprender diferentes aspectos de la gramática de la L2, la cual puede o no coincidir con el *syllabus* que le impone el profesor. De ahí que los alumnos de LE sigan una secuencia de desarrollo a causa de (o a pesar de) la secuencia que se les imponga desde fuera. De este modo, un alumno no será capaz de aprender una regla hasta que no esté “preparado” para ello. Preparado aquí significa “en el punto apropiado del programa de aprendizaje predeterminado” (S. P. Corder, 1981: 9).

- la ausencia de artículos,
- las relaciones sintácticas básicas que se expresan mediante el orden de palabras,
- el léxico escaso pero denso en polisemia.

Estos códigos son similares, en la mayoría de los individuos, porque están cerca de la gramática básica universal, la cual permanece disponible para cualquier hablante tras la adquisición de su LM. Todos, intuitivamente, sabemos cómo simplificar la gramática, por ejemplo, cuando utilizamos nuestra LM con un extranjero.

No obstante, a pesar de que la gramática básica, desde la que comienza el proceso de IL, es más simple que la de la L2, no podemos afirmar que quien aprende una L2 simplifica la gramática de esa lengua ya que todavía no la conoce. Según la observación de S. P. Corder (1981), uno no puede simplificar lo que no posee. Es más bien el sistema de la L1 el que resulta simplificado.

Por su parte L. Selinker (1972), autor que confiere entidad al concepto de IL, intenta elaborar una teoría psicolingüística del aprendizaje de una L2 a partir de los procesos que constituyen dicho aprendizaje.

Este lingüista considera que muy pocos adultos (sólo un 5%) logran alcanzar la competencia del nativo en su aprendizaje de una L2. Son aquellos que reactivan una **estructura lingüística latente**, en el sentido de E. Lenneberg (1967) y equivalente al *LAD* de N. Chomsky (1964), que es idéntica a la que regula la adquisición de la L1. Los demás (el 95% restante) utilizan una **estructura psicológica latente**, una facultad cognitiva más general que se activa cuando el adulto trata de comprender o producir enunciados en la L2.

Para L. Selinker (1972), la formación de un sistema de IL provendría de la puesta en marcha de cinco procesos centrales que constituyen la estructura psicológica latente ya mencionada. Estos procesos son:

1. La **transferencia lingüística** de elementos de la L1.
2. La **generalización** de las reglas y rasgos semánticos de la L2.
3. La **transferencia de instrucción**, cuando ciertas producciones de quienes aprenden una L2 son el resultado de la metodología, del manual o del profesor.
4. Las **estrategias de aprendizaje**. Son mecanismos conscientes del individuo para memorizar determinados aspectos o elementos de la L2 o para aumentar su fluidez en esa lengua.
5. Las **estrategias de comunicación**. Son diversos procedimientos que utiliza el que aprende una L2, en su afán por comunicar, para compensar lagunas de conocimiento de vocabulario o de gramática. Puede recurrir al uso de perífrasis o a la simplificación de estructuras para facilitar la comunicación.

La combinación de estos procesos puede desembocar, según L. Selinker (1972) en la fosilización de determinados elementos que caracterizan, como ya hemos señalado, la IL del sujeto que aprende una L2.

Por otro lado, una de las preocupaciones de L. Selinker en 1972 consiste en fundamentar el estudio de la IL sobre una base sólida. Para ello excluye los datos lingüísticos obtenidos mediante ejercicios (*pattern drills*) o mediante experimentos. Los únicos datos que considera relevantes son las **producciones del individuo que aprende** una L2 cuando intenta comunicarse en dicha lengua, las cuales han de compararse con las producciones de hablantes nativos de la L1 y de la L2.

Esta investigación de L. Selinker (1972) está directamente entroncada con los trabajos que, sobre el tema, ha llevado a cabo S. P. Corder (1967, 1971, 1974, 1978, 1981). Para este investigador, tanto la adquisición de la L1 como el aprendizaje de la L2 consisten en la aplicación de estrategias, por parte de los individuos, al *input* lingüístico que reciben, con el fin de construir una gramática interna. Si el niño dice **Me he ponido los zapatos*, no tiene sentido afirmar que está cometiendo un error, sino que es la evidencia de que se encuentra en un proceso lógico de adquisición de la lengua.

De igual modo, las producciones del sujeto que aprende una L2 son la muestra de su propia IL, por lo que la palabra “error” resulta inapropiada cuando no se ajusta a los términos y expresiones de un nativo. Así, la frase **Nous avons prendu un taxi* es correcta con respecto a la gramática propia de la IL del individuo que aprende una L2 y únicamente es incorrecta si consideramos a este individuo como un “nativo incompleto” de la L2. Las producciones de quienes aprenden una L2 son, por tanto, signos de su IL subyacente y no de un control deficiente de la L2 (S. P. Corder, 1967).

El concepto de IL va a transformar el panorama investigador sobre la apropiación de una L2 ya que, no solamente cambian las relaciones entre la L1 y la L2, sino también el tipo de datos que se analizan.

2.3.3.- EL ACCESO A LA GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU)

Al tratar de la adquisición de una L2 por niños y por adultos, diversos investigadores (E. Rosansky, 1975; S. Felix, 1981; S. D. Krashen, 1982b; J. Johnson y E. Newport, 1989) parecen coincidir en la idea de que, en la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por adultos intervienen los sistemas generales de resolución de problemas.

Esta diferenciación, que recuerda a la dicotomía adquisición / aprendizaje de S. D. Krashen (1977), no parece admitir la posibilidad de que algunos aspectos del lenguaje adulto se adquieran a partir de los mecanismos del área específica del lenguaje ni que el contexto en que se produce el aprendizaje favorezca este tipo de adquisición.

Algunos investigadores como H. Clashen y P. Muysken (1986) y J. Schachter (1988) parecen defender una postura similar cuando señalan que la LM sustituye a la **Gramática Universal (GU)** porque pone a disposición del adulto los principios que ya se han interiorizado.

El problema de este planteamiento, según J. Muñoz Licerias (1991), es que si existe la posibilidad de que no todas las lenguas fijen todos los principios de la GU, los adultos nunca podrán interiorizar principios de una L2 que no se hayan fijado en su L1.

Sin embargo, no todos los investigadores consideran que es imposible acceder a la GU. En C. Adjémian y J. Muñoz Licerias (1984) se discute la posibilidad de que la L1 sirva de mediadora entre la GU y los datos de la L2 o de que los adultos puedan acceder directamente a la GU.

Para M. L. Kean (1986), en la adquisición de una L2, el individuo aporta una GU diferente. Diferente, porque ya ha sido prefijada en función de la L1. Esto significa que los parámetros de la GU fijados para la L1 se aplican, cuando es posible, a los parámetros de la L2, lo cual implica, por parte del que aprende, una nueva fijación y, a su vez, la reorganización de su sistema de IL. También es ésta la postura de L. White (1988), para quien la L1 se utiliza como modelo teórico con el que acercarse inicialmente a la L2.

Según estos planteamientos, J. Muñoz Licerias (1991) recoge tres interpretaciones diferentes del papel que juega la GU en la adquisición de la L2. A saber:

- 1) **Acceso indirecto a la GU.** Según esta interpretación, la L1 actuaría como intermediaria para la fijación de parámetros de la L2.
- 2) **Inexistencia de acceso a la GU.** Es decir: en el conocimiento de la L2 participarían facultades diferentes que las que intervienen en la GU. En este sentido, la utilización de los mecanismos de resolución de problemas o de aprendizaje no lingüístico daría como resultado la adquisición de una L2.
- 3) **Acceso directo a la GU.** Según esta interpretación, los parámetros de la L2 se fijarían como los de la L1. Por tanto, no se recurriría a esta última.

Cada una de estas alternativas puede considerarse válida dependiendo de los distintos individuos y contextos de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los trabajos de investigación han avalado, sobre todo, el **modelo del acceso indirecto a la GU**, en el que la L1 actuaría de mediadora en la adquisición de la L2. Según V. J. Cook (1988), este papel mediador no debe confundirse con un modelo de adquisición basado en la transferencia. En este sentido, para J. Muñoz Licerias (1991):

“El modelo del acceso indirecto a la GU implica que la L1 es la realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, aun cuando el aprendiz utilice las opciones de la L1 en las primeras etapas de la IL.” (J. Muñoz Licerias, 1991: 25).

En otras palabras, aunque este modelo de adquisición de la L2 no se base en la transferencia, sí se reconoce que la L1, como capacidad cognitiva, juega un papel fundamental en dicha adquisición. Se deja de lado, pues, ese rechazo indiscriminado de la influencia de la L1, que pretendía marcar distancias con las teorías conductistas del aprendizaje, las cuales habían otorgado a la interferencia un papel primordial en la formación de la IL. De este modo, se vuelve a reconocer que la L1 constituye un substrato fundamental en la adquisición de una L2.

Por otro lado, la variación individual en los hablantes de IL, a veces con independencia de la situación de apropiación de la L2 (natural o institucional) y de otros factores como la motivación, podría explicarse a partir de los mecanismos de acceso a la GU, lo que favorecería diversos modos de aprendizaje. En este sentido, S. Felix (1985) señala que la GU está disponible para los adultos, pero tiene que competir con los mecanismos de resolución de problemas a la hora de analizar los datos de la L2.

2.4.- LA HIPÓTESIS DE CONSTRUCCIÓN CREATIVA

Ante la posibilidad de establecer un marco teórico común que dé cuenta de las adquisiciones en L1 y en L2, surge la llamada **Hipótesis de Construcción Creativa**, cuyas investigaciones más representativas tienen lugar en Estados Unidos, a principios de la década de los 70.

Esta hipótesis está ligada, por un lado, a los postulados de N. Chomsky (1957, 1965, 1968) y, por otro, a la noción de IL aunque con planteamientos diferentes que se acercan a los principios del constructivismo de J. Piaget (1923, 1967, 1975).

Según este investigador, el lenguaje se desarrolla progresivamente a través de estadios sucesivos. Cada estadio tiene, a su vez, coherencia suficiente para funcionar a su propio nivel, constituyendo un sistema de operaciones sobre el que se construye un estadio posterior.

Desde esta perspectiva, existe una estrecha relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico ya que la adquisición del lenguaje utiliza las estructuras operativas generales del conocimiento y no constituye, de manera innata, una estructura especializada específica del ser humano como plantea N. Chomsky (M. Piatelli-Palmarini, 1979).

Estas consideraciones han influido notablemente en las investigaciones sobre la Hipótesis de Construcción Creativa cuyos principales planteamientos y trabajos analizamos a continuación.

2.4.1.- INVESTIGACIONES PRINCIPALES

Una de las primeras tentativas sobre esta hipótesis, es la formulada por R. Brown y C. Fraser (1963) quienes tratan de poner de relieve, en el niño, la existencia de estrategias que le conducen a la inducción de **“reglas de construcción” del lenguaje**. Sus argumentos se basan en la aparición de errores sistemáticos en las producciones de niños pequeños, las cuales no son explicables por la imitación del lenguaje del adulto.

Mientras que el niño habla “correctamente” no podemos descartar la hipótesis de que esté repitiendo lo que ha oído. Los errores, en cambio, no suelen provenir de una imitación, sobre todo aquellos que son debidos a generalizaciones de reglas que efectivamente existen en la lengua. Para estos investigadores, es precisamente en esta tendencia a la simplificación (desestimación de las excepciones) donde radica la capacidad de inducir las reglas.

Los resultados de esta investigación les llevan a afirmar que la adquisición de la LM debe tener mucho en común con la de la L2 y también con los métodos científicos utilizados para el descubrimiento de las estructuras lingüísticas. La característica común que autoriza esta analogía es la necesidad, en estos casos, de inducir las reglas de construcción del lenguaje a partir de conjuntos de frases.

En los trabajos de H. C. Dulay y M. K. Burt (1972, 1973, 1974a, 1974b, 1974c) y M. K. Burt y H. C. Dulay (1980), que tratan específicamente de la adquisición de una L2 por niños, rechazan la hipótesis contrastiva en beneficio de una **hipótesis de identidad de procesos de adquisición de la L1 y de la L2**.

Basándose en sus propias observaciones y en las de otros investigadores, estas autoras afirman que muchos de los errores sintácticos que cometen los niños en una L2 son similares a los que cometen en su L1 y, por tanto, pueden interpretarse como generalizaciones y no como interferencias de la L1.

La mayoría de los errores encontrados en la adquisición de la L2 son, pues, el resultado de las secuencias normales del desarrollo lingüístico (*developmental errors*) similares a los que se observan en la adquisición de la L1, o son de tipo “único”, es decir, sin relación con la estructura de la L1 del niño ni tampoco observados en esa L1²⁰.

H. C. Dulay y M. K. Burt (1973) tratan de probar, además, si la estabilidad del **orden natural de adquisición** de morfemas gramaticales en inglés L1, señalada por R. Brown (1973) se mantiene en inglés L2, independientemente de cuál sea la LM de los niños.

En un primer análisis, estas investigadoras obtienen las muestras a partir de las producciones de niños hispanohablantes de diferentes orígenes que aprenden el inglés en situaciones distintas. Los resultados ponen de relieve una gran similitud en el orden de adquisición entre estos niños, pero comprueban que este orden no coincide con el que se observa cuando se adquiere el inglés como L1.

Los mismos resultados aparecen al comparar las producciones de niños chinos e hispanohablantes (H. C. Dulay y M. K. Burt, 1974b), con diferentes métodos: en todos los casos, el orden de adquisición de los morfemas gramaticales ingleses es significativamente estable.

²⁰.- Para D. Gaonac'h (1987), sin embargo, la similitud entre un error de L2 y un error de L1 no constituye una prueba de que el error de la L2 pueda producirse independientemente de la L1 del sujeto que aprende.

Esto indica, según las autoras, que la base para que el niño organice una lengua está constituida por **mecanismos cognitivos universales**, y que es el sistema de la L2, y no el de la L1, el que guía el proceso de apropiación.

Por su parte, N. Bailey, C. Madden y S. D. Krashen (1974), refiriéndose a los resultados de H. C. Dulay y M. K. Burt (1973) sobre la constancia en el orden de adquisición de la L2 en los niños, tratan de probar que este orden podría encontrarse, igualmente en adultos que adquieren una misma L2. A pesar de las grandes diferencias que existen entre los adultos examinados, con diversas lenguas maternas, los autores citados demuestran que hay, entre ellos, un grado de semejanza importante respecto al dominio de los morfemas gramaticales en inglés. Estos resultados enlazan, además, con los que se habían obtenido con niños cuyas producciones, en L2, se parecen más a las de los adultos en dicha lengua que a los de otros niños en L1.

La equivalencia entre la adquisición de la L1 y de la L2, que tratan de demostrar todos estos trabajos, hace que la noción clásica de IL se ponga en entredicho. Aunque quienes aprenden una L2 cometan errores sistemáticamente en dicha lengua, estos errores recuerdan a los que se producen para la adquisición de la L1. De ahí que el término “interlengua” que parece sugerir las formas transitorias entre las construcciones de la L1 y de la L2 se considere aparentemente engañoso.

Por otro lado, la Hipótesis de Construcción Creativa elude la idea de que, en el sujeto que aprende una L2, exista una gramática intermedia como un sistema con pleno derecho. Según sus postulados, el aprendizaje aumenta al tener como objetivo la L2 y el que aprende avanza, por caminos diferentes, de una forma transitoria a otra hasta adquirir el modelo del nativo.

2.4.2.- POSTULADOS DE LA HIPÓTESIS DE CONSTRUCCIÓN CREATIVA

Las investigaciones sobre la Hipótesis de Construcción Creativa tienen su expresión más completa y coherente en una obra publicada en 1982, bajo el título *Language two* (H. C. Dulay, M. K. Burt y S. D. Krashen, 1982).

El calificativo de “**creativa**”, en el sentido que le otorgan estos investigadores, se refiere a la forma en que el sujeto que aprende una L2 crea un sistema lingüístico seleccionando los datos que le proporciona el entorno. Este proceso de selección es parte de un programa interno que es esencialmente el mismo que dirige la adquisición de la L1. Los postulados que caracterizan a esta hipótesis pueden resumirse en los siguientes puntos (M. Sharwood Smith, 1994):

1. El aprendizaje de una L2 se lleva a cabo mediante la misma serie de procesos que se activan para la adquisición de la L1.
2. El individuo que aprende una L2 desarrolla las estructuras de esa lengua según una **secuencia particular previamente programada**, independientemente de sus conocimientos en L1. Esta secuencia es similar, aunque no necesariamente idéntica, en la adquisición de la L1.
3. Dentro de la secuencia de aprendizaje de las formas de la L2, existen etapas en las que aparecen regularmente formas intermedias o “**en desarrollo**” que conducen a un modelo particular de esa L2.
4. El aprendizaje tiene lugar por exposición a la lengua, mediante un análisis a nivel del subconsciente (y no del consciente) de los datos lingüísticos, por lo que no está sujeto a un control deliberado por parte del individuo que aprende o del profesor.

5. Para que el desarrollo lingüístico tenga lugar, el *input* debe ser comprensible para el que aprende y contener muestras de la construcción siguiente en la **secuencia de desarrollo**.

Para M. Sharwood Smith (1994)), hay que señalar, no obstante, que las conclusiones de la Hipótesis de la Construcción Creativa se fundamentan en los resultados de investigaciones muy restringidas sobre el sistema morfológico y sintáctico del inglés como L2.

En el mismo sentido se manifiesta D. Gaonac'h (1987) cuando sostiene que los seguidores de los planteamientos sobre Construcción Creativa (N. Bailey, C. Madden y S. D. Krashen, 1974; S. D. Krashen, V. Sferlazza, L. Feldman y A. K. Fathman, 1976; S. D. Krashen, 1978) se limitan a comprobar hipótesis de muy reducido alcance por lo que resulta difícil efectuar una interpretación general de tales observaciones. La referencia mayoritaria a la lingüística chomskiana y la utilización, raramente explicitada de conceptos próximos al constructivismo de J. Piaget en cuanto a la analogía en la adquisición de la L1 y de la L2, dejan traslucir profundas ambigüedades.

2.5.- LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA EN LA EVOLUCIÓN DE LA IL

Otra perspectiva que adoptan los trabajos sobre apropiación de una LE consiste en considerar, por un lado, el papel que desempeña la transferencia lingüística como un condicionante en la evolución de la IL y, por otro, la importancia que tiene el propio sujeto que aprende en el establecimiento de las relaciones intersistémicas, atendiendo a criterios y procedimientos de orden psicológico y lingüístico. A continuación, analizamos cuáles son los principales planteamientos que subyacen a estos trabajos.

2.5.1.- TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA EN UNA L2

La naturaleza de los procesos de IL como un fenómeno de la **actuación** (*performance*) del individuo que aprende una LE va a verse cuestionada a partir del momento en que investigadores como C. Adjemian (1976) consideran dichos procesos desde la perspectiva chomskiana.

Este autor se pregunta si el proceso de IL que, en 1972, L. Selinker denomina “transferencia lingüística”, es esencialmente un mecanismo que gobierna la actuación del individuo en la L2 o es además un proceso que funciona para transformar el conocimiento subyacente o la **competencia** y para crear reglas mentales, de manera que pueda decirse que esa competencia de IL se ha visto influida por la L1.

En este contexto, la noción de competencia se entendería como el conocimiento que se ha adquirido con las **experiencias previas del aprendizaje** tal y como se considera en los trabajos de J. Cummins (1978, 1979, 1980, 1981, 1984).

Este autor subraya la importancia que tiene el dominio de la LM como objeto de aprendizaje para adquirir otras disciplinas en contexto institucional y, específicamente, una LE.

Asimismo, R. Nation y B. McLaughlin (1986), abundan en la misma idea cuando afirman que el conocimiento de la LM facilita el proceso de aprendizaje de la LE ya que el alumno tiene la experiencia de cómo aprender una lengua previamente.

Según C. Adjemian (1976) si los procesos de IL fueran procesos que cambian la competencia, ésta contendría copias de reglas de la L1 que entonces serían empleadas con material léxico y fonológico de la L2 como parte de un sistema de reglas diferente. Dicho de otro modo, las intuiciones del individuo sobre la L2, relativas a un determinado fenómeno lingüístico, serán las mismas que sus intuiciones sobre su L1, ya

que supone que existe una equivalencia entre la L1 y la L2 respecto a un aspecto lingüístico determinado y esta equivalencia es incorporada a la gramática de su IL.

No está claro, sin embargo, que L. Selinker (1972) acepte la distinción entre **conocimiento** y los **mecanismos de procesamiento** por los cuales el conocimiento es utilizado en un momento dado. Si los procesos de IL no estuvieran basados en el conocimiento, o sea en la competencia, sino en el procesamiento de los datos de recepción y producción durante la actuación, quienes aprenden una LE no asumirían de antemano la equivalencia L1/L2. Además, tampoco copiarían de sus conocimientos en L1 y se encontrarían, por fuerza, procesando el material de la L2 mediante mecanismos de actuación contruidos en origen para la L1, lo que explicaría, por ejemplo, un acento o un orden de palabras basados en la L1.

Por otro lado, las interferencias observadas, tanto por el investigador como por el profesor, serían errores de actuación y no reflejarían la competencia subyacente. En otras palabras, se consideraría a la transferencia de una forma similar a como es considerada por los partidarios de la Hipótesis de Construcción Creativa, es decir, como un recurso regresivo a la L1, en el momento de la producción en L2. Cualquier persona reconocerá, sin embargo, la frustrante situación de repetir elementos o enunciados en la L2 de una forma persistente, aunque sepa, perfectamente, que son erróneos.

Digamos para finalizar que, en la posición de L. Selinker (1972), no hay distinción válida entre competencia y actuación y, por consiguiente, tampoco existe ambigüedad. La IL es simplemente un “comportamiento sistemático”. Conocer una lengua y poder actuar en ella son la misma cosa.

Esta idea, según M. Sharwood Smith (1994), ilustra la necesidad de tener que elegir una u otra postura teórica que defina en qué consiste el lenguaje, el comportamiento lingüístico y el conocimiento lingüístico antes de continuar analizando modelos de aprendizaje o los datos de la persona que aprende la L2.

2.5.2.- EL MODELO COMPETENCIA / CONTROL

La escasa atención que se ha prestado a los fenómenos de procesamiento de la información en la apropiación de una L2, quizá se deba a la idea equivocada de que la actuación (*performance*) refleja la competencia de una forma transparente. Sin embargo, la comprensión y la producción de un determinado enunciado aparentemente “correcto” pueden ser un ejemplo de lo que R. Clark (1974) denomina “**actuación sin competencia**”, como es el caso de las expresiones prefabricadas o rutinarias sobre las que el individuo que aprende ha efectuado un análisis muy escaso o incluso nulo.

Para M. Sharwood Smith (1986), existen dos fenómenos fundamentales que intervienen en la adquisición lingüística: la competencia y el control. La **competencia**, en el sentido chomskiano, implica las representaciones mentales abstractas de un conjunto global de principios lingüísticos, que se describen, por los lingüistas, en términos de reglas y condiciones de esas reglas, algunas de las cuales se dan y otras se crean en la exposición a datos relevantes. Estas representaciones se almacenan en la memoria a largo plazo mediante procedimientos que todavía apenas se conocen.

El **control** implica mecanismos que acceden al conocimiento en la memoria a largo plazo e integran las informaciones obtenidas en actos de comprensión y de producción de enunciados (E. Bialystok y M. Sharwood Smith, 1985). Los mecanismos de control, que procesan la competencia lingüística, forman un subconjunto de todos los mecanismos de procesamiento utilizados en el uso real de la lengua.

De ahí que, según M. Sharwood Smith (1986), en la apropiación de una lengua, debamos establecer la diferencia entre, por un lado, la competencia y la capacidad de procesamiento que gobiernan una comprensión y producción fluidas, y, por otro, unas “órdenes” que actúan sobre la competencia y otras que actúan sobre el control. De este modo, se puede adquirir una regla o principio lingüístico, pero sufrir un largo retraso

antes de que se ejerza un absoluto control sobre ellos, ya sea porque plantean problemas de procesamiento ya sea porque no se consideran prioritarios.

Dentro de este marco conceptual, la influencia de la LM se manifestaría, según este autor, de tres formas diferentes: a) mediante la canalización habitual de la nueva competencia a través de mecanismos previos de procesamiento; b) mediante la utilización esporádica de estos mecanismos en determinadas situaciones y c) mediante la utilización, durante un periodo de tiempo, de la competencia de la L1 para aprender la L2.

a) El primer tipo de influencia de la LM tiene lugar cuando las personas utilizan algún aspecto de un sistema de procesamiento previamente establecido, por ejemplo el sistema en que se basa la L1, para controlar algún aspecto de la nueva competencia en desarrollo. La canalización del nuevo conocimiento a través de antiguos mecanismos de procesamiento constituiría la transferencia.

Este tipo de influencia interlingüística se caracteriza por su naturaleza estable: el hablante acude a estos procedimientos de una forma regular. Únicamente mediante pruebas específicas se podría revelar si la persona que aprende sabe que el sistema de la L2 está realmente organizado de otro modo. Según esta hipótesis, nuevas vías o mecanismos de procesamiento apropiados a este conocimiento subyacente serán desarrollados hasta su completa madurez, de manera que el nuevo conocimiento se verá reflejado directa y regularmente en la actuación del hablante. Hasta que los nuevos mecanismos alcanzan la madurez, el individuo que aprende una L2 recurre, regularmente, a los mecanismos maduros y eficaces que están al servicio de otro sistema lingüístico conocido.

Este fenómeno se manifiesta, por ejemplo, en los **tests de aceptabilidad** en los cuales el que aprende reconoce si el orden de palabras de una determinada estructura, por él utilizada, corresponde a su LM y es o no aceptable en la LE. En nuestra opinión,

la mayoría de los errores que pueden autocorregirse, en situación institucional de aprendizaje de una LE, obedecen a esta forma de procesamiento.

b) El segundo modo de manifestarse la influencia interlingüística ocurre cuando las personas que están desarrollando un nuevo sistema lingüístico, en un momento dado de la recepción o de la producción, retroceden a los mecanismos de procesamiento que ya han automatizado durante el desarrollo de su competencia en otra lengua, por ejemplo, la LM.

Si el primer caso se produce de forma habitual, éste tiene lugar de forma esporádica y ocurre en situaciones de “sobrecarga”, por circunstancias externas o internas al individuo, por ejemplo, por el deseo de expresar mensajes de una mayor complejidad de lo que sus mecanismos de control, en desarrollo, pueden abarcar. Esta forma de influencia de la L1 sobre la L2 representa una etapa de desarrollo más avanzada que la primera.

c) El tercer tipo de influencia interlingüística ocurre si las personas que desarrollan un nuevo sistema lingüístico, durante un periodo de tiempo, se sirven del conocimiento de otro sistema de competencia, por ejemplo la L1, en la apropiación de la L2. Es decir, pueden asumir o plantearse la hipótesis de una equivalencia entre sistemas de competencia o entre ámbitos concretos de competencia.

Los cambios en la competencia son causados por nuevas percepciones del *input* o por una mayor atención al mismo. De este modo, se producen reajustes que mantienen el sistema como un todo, tal vez por una necesidad interna de que un único conjunto de mecanismos de procesamiento haga compatibles o utilizables sistemas diferentes de competencia.

Para M. Sharwood Smith (1986), las dos primeras formas de influencia interlingüística operan a nivel del control, mientras que la tercera opera a nivel de la competencia.

La utilidad de este modelo consiste en servir de base a aquellos trabajos que pretendan conjugar directamente las actuales teorías lingüísticas con las técnicas de investigación de la Psicolingüística Experimental. Pero según su autor, si bien el modelo proporciona un vínculo para aquellos experimentos lingüísticos que incorporan la distinción competencia / actuación y ofrece una plantilla para la interpretación de datos que se producen de forma espontánea, sin embargo, se necesita considerar cuidadosamente los supuestos teóricos que subyacen a los procedimientos de elicitación de dichos datos.

2.5.3.- CONDICIONANTES DE LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

Como se puede comprobar, por lo que hemos expuesto hasta ahora, en los últimos años ha habido un resurgimiento del interés sobre el fenómeno de la transferencia lingüística, no ya como un **traspaso mecánico** de elementos de la LM, sino como un **mecanismo cognitivo** que subyace a una atención y a una selección activa, por parte del que aprende una LE.

Por este motivo, desde hace algunos años, las investigaciones sobre el tema se centran en el estudio de los condicionantes que subyacen a la transferencia, especialmente en lo que se refiere a cuándo y cómo afecta este fenómeno en la apropiación de una LE.

En uno de los primeros trabajos al respecto, H. Zobl (1982) considera que la transferencia y las secuencias en el desarrollo lingüístico no son dos procesos opuestos sino que interaccionan entre sí. En este sentido, la L1 del sujeto que aprende una L2

puede retrasar y/o acelerar el paso por una secuencia de desarrollo. Así, este autor sugiere que la transferencia será más probable y persistente si los principios de adquisición natural son consistentes con la estructura de la LM. En otras palabras, cuando una fase del desarrollo natural corresponde a una estructura de su L1, el individuo utilizará dicha estructura durante más tiempo que cuando no existe en su L1.

Basándose en un ejemplo de J. H. Schumann (1976): **I no use television*, H. Zobl (1982) mantiene que la regla de negación preverbal, encontrada en las producciones de alumnos hispanohablantes que aprenden inglés como L2, es el resultado del proceso de construcción creativa en desarrollo. Asimismo, la extensión de esta regla a los verbos copulativos y modales, se debería a la convergencia de la L1 con la estructura de desarrollo.

Generalizaciones del mismo tipo se encuentran en los trabajos de E. Kellerman (1984) y de R. Andersen (1983) en los que se sostiene que **la transferencia opera en unión con los principios del desarrollo natural** para determinar el modo en que progresan los sistemas de IL.

Por otro lado, H. Zobl (1982) también nos señala casos en los que el efecto de congruencia entre lenguas resulta positivo. Así, cuando la L1 (por ejemplo: sueco o español) y la L2 (por ejemplo: inglés o alemán) utilizan artículos para marcar la noción de definido y de indefinido, el control de estas nociones se alcanza más rápidamente que en los casos en los que la L1 carece de ellas. Lo mismo ocurre con los verbos copulativos, las preposiciones y determinados elementos léxicos (H. Ringbom, 1978) o con los pronombres reflexivos en francés como L2 (D. Morsely y M. Vasseur, 1976).

Abundando en esta idea, H. Wode (1977, 1984), manifiesta que, para que ocurra la transferencia, se deben haber alcanzado determinados estadios de desarrollo que hacen que la L1 y la L2 se relacionen estructuralmente. Para ello, un requisito fundamental es un cierto **grado de similitud** entre las estructuras de la L1 y de la L2.

Desgraciadamente, en opinión de S. Gass (1988), H. Wode no nos proporciona una definición operativa de similitud.

Otra perspectiva de la transferencia se adopta en el análisis que realiza J. Schachter (1974) de la producción de frases relativas, en inglés, por estudiantes persas, árabes, chinos y japoneses.

Al darse cuenta de que los alumnos chinos y japoneses producían muchas menos oraciones de relativo que los árabes y los persas, este investigador se plantea la hipótesis de que cuanto mayor es la diferencia sintáctica entre la L1 y la L2, más difícil resulta el aprendizaje de esa L2²¹.

Según los resultados del análisis, esta diferencia conduce a un progreso más lento para los estudiantes chinos y japoneses, lo cual no se manifiesta por medio de errores, sino por la falta de utilización en el discurso de frases relativas o, dicho de otro modo, por una **estrategia de inhibición** (*avoidance*) en el empleo de estas estructuras.

En un trabajo posterior, también con estudiantes chinos y japoneses, J. Schachter y W. Rutherford (1979) señalan un efecto contrario: la sobreproducción, en inglés L2, de ciertas formas lingüísticas por la influencia de la característica de “tematización” (*topicalization*) de sus respectivas lenguas maternas, conduce a los estudiantes mencionados a un empleo excesivo de estructuras existenciales y de aquellas que, mediante el orden de palabras, ponen de relieve aspectos comunicativos o semánticos. En este caso, se utiliza la forma de la L2 para transferir, en el discurso, una función determinada de la L1.

Por su parte, J. W. Ard y T. Homburg (1983) proponen que la transferencia sea considerada en su sentido original, como un fenómeno facilitador del aprendizaje. Al

²¹.- En chino y en japonés las frases relativas son prenominales. Esto constituye una gran diferencia con el árabe y el persa respecto al inglés, ya que, en estas tres lenguas, estas frases son postnominales.

investigar las respuestas de locutores hispanohablantes y árabes, a quienes se había administrado un test de vocabulario, se encontró que el grupo hispanohablante obtuvo mejores resultados que el grupo árabe en la identificación de palabras inglesas, a pesar de que éstas no se parecían al español.

Todo ello lleva a los autores a afirmar que las similitudes generales entre lenguas influirán en el desarrollo lingüístico, incluso cuando no exista una semejanza explícita específica. En opinión de S. P. Corder (1981), esto podría deberse a que quienes aprenden una lengua pueden obviar un gran número de estos rasgos similares lo cual les permite, a cambio, poder concentrarse en aprender otros aspectos de la L2.

Otra orientación de la noción tradicional de transferencia lingüística es la que propone J. Schachter (1983), al señalar que la transferencia no es un proceso sino más bien un condicionante en el proceso de aprendizaje: “transfer (is) a constraint imposed by previous knowledge on a more general process, that of inferencing” (J. Schachter, 1983: 109). El **conocimiento previo** del individuo condiciona las hipótesis que éste puede plantear sobre la L2. Por ejemplo, un estudiante hispanohablante supone que, en inglés L2, los verbos modales funcionan como verbos principales (como en español) y produce expresiones del tipo **he can't to eat*.

Para este autor, el conocimiento previo incluye no sólo el conocimiento de la LM o de otras lenguas conocidas por el individuo, sino que es acumulativo, de modo que, tanto las expectativas sobre la nueva lengua como los elementos que se vayan adquiriendo, forman parte también de ese conocimiento previo y está disponible para ser utilizado en el aprendizaje posterior.

2.5.4.- LA NOCIÓN DE MARCADO

Otro de los condicionantes de la transferencia lingüística que, en los últimos años, viene ocupando una gran parte de los trabajos de investigación sobre apropiación de una L2, es la **noción de marcado**. La idea general es que se tiende a transferir aquellos rasgos de la L1 que lingüísticamente no están marcados, mientras que no se transfieren aquellos que están marcados.

Lingüísticamente, la noción de marcado se suele definir en términos de complejidad, de utilización poco frecuente o de diferencia de un aspecto no marcado que es más básico, típico y regular en una lengua en cualquiera de los niveles: fonético, morfológico, sintáctico, léxico o pragmático (D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993; M. Sharwood Smith, 1994). Se consideran rasgos marcados de algunas lenguas, las formas de femenino, las de plural, los morfemas que diferencian tiempos verbales, los giros idiomáticos, etc.

También puede comprobarse los rasgos marcados al hacer comparaciones entre lenguas que demuestran que la presencia de un determinado aspecto o elemento lingüístico implica también la presencia de otro. Esto conduce a la posibilidad de realizar diferentes categorizaciones lingüísticas basadas en los rasgos que se comparan. En estas clasificaciones, los aspectos menos comunes entre las lenguas comparadas podrían calificarse como características marcadas.

En este sentido, uno de los primeros y más interesantes planteamientos sobre transferencia interlingüística es la **Hipótesis del Mercado Diferencial** de F. R. Eckman (1977, 1985). Según esta hipótesis, las áreas de dificultad que encontrará el individuo que aprende una L2 pueden predecirse si se realiza una comparación sistemática de las gramáticas de la L1, la L2 y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal. Estas predicciones se sintetizan, según el autor de la hipótesis, en tres puntos:

- “a) Those areas of the L2 which differ from the L1, and are more marked than the L1 will be difficult.
- b) The relative degree of difficulty of the areas of the L2 which are more marked than the L1 will correspond to the relative degree of markedness.
- c) Those areas of the L2 which are different from the L1, but are not more marked than the L1, will not be difficult.” (F. R. Eckman, 1977: 321).

Las predicciones de F. R. Eckman se basan fundamentalmente en análisis comparativos de fonemas en posición inicial, media y final de palabra, sobre la distinción sordo / sonoro que hacen diferentes lenguas: inglés, árabe, sueco, alemán, japonés, catalán y francés, entre otras (D. A. Dinnsen y F. R. Eckman 1975).

En este trabajo, se establece el grado de dificultad para la adquisición de estos fonemas, según una jerarquía de marcado, siendo el contraste en posición inicial (*bit / pit*) el menos marcado y el menos difícil de adquirir, seguido, en esta categorización, por la posición media (*biding/biting*) y, finalmente, por el contraste en posición final (*eyes/ice*) que es el más marcado y, por tanto, el más difícil de adquirir.

Dependiendo de que, en las respectivas L1, exista este contraste de fonemas en cada una de las posiciones mencionadas, resultará más o menos difícil su adquisición, si dichas lenguas se aprenden como L2.

Según D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993), la Hipótesis del Mercado Diferencial, merece ser tomada en consideración, pero con ciertas modificaciones y replanteamientos que el mismo F. R. Eckman ha realizado posteriormente (1985) sobre la base de algunos trabajos críticos de sus propias teorías (E. Keenan y B. Comrie, 1977; H. Zobl, 1983).

Según estas críticas, será necesario añadir predicciones específicas respecto a cuándo ocurrirá el fenómeno de transferencia, especialmente en qué circunstancias se transfieren estructuras marcadas y no marcadas y definir de qué modo se manifiesta lo que en cada caso se considera “difícil”.

2.5.5.- LA HIPÓTESIS DE TRANSFERABILIDAD

Como reacción a los primeros estudios sobre apropiación de una L2, que tratan de negar la importancia de la transferencia sobre la base de asociaciones behavioristas, los trabajos de E. Kellerman (1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1987), intentan demostrar que **la transferencia es realmente una actividad mental**, cuyas condiciones trascienden las similitudes o divergencias entre la L1 y L2, ya que es el propio individuo que aprende quien establece esas condiciones y quien decide qué elementos son transferibles de una lengua a otra.

B. Py (1984) subraya especialmente esta misma idea cuando dice que es la persona que aprende una L2 quien mediatiza y construye las relaciones intersistémicas, mediante una serie de operaciones, estrategias y etapas que dan cuenta del mecanismo cognitivo del aprendizaje:

“C'est donc lui (l'apprenant) qui *choisit* les microsystemes de L1 et L2 destinés à entrer en contact. Mieux: c'est lui qui *définit* ces microsystemes, qui les découpe dans le système des connaissances qu'il a de L1 et L2.” (B. Py, 1984: 37).

En el mismo sentido se manifiesta L. Dabène (1996), al poner de relieve las asociaciones semánticas que establece el sujeto que aprende entre las palabras de determinadas lenguas:

“(…) il apparaît à l’évidence que ce qui guide les apprenants, ce n’est pas tant l’analogie formelle objective que l’impression de familiarité, de ‘déjà vu’ qu’ils éprouvent. Autrement dit la proximité ne constitue un levier pour l’apprentissage que si elle est perçue et identifiée par le sujet.” (L. Dabène, 1996: 397).

Por tanto, no es el lingüista sino el individuo que aprende quien relaciona las lenguas contrastivamente, ejerciendo un procedimiento creador para la construcción de su sistema lingüístico, es decir, de su IL.

En el marco de trabajo de E. Kellerman dos importantes factores determinan qué aspectos son transferibles. Uno es la **percepción** que tiene el individuo de la **distancia** existente entre la L1 y la L2 y otro es el **grado de marcado** de los elementos de la L1.

El estudiante de una L2 considera que hay partes de su L1 que son irregulares, infrecuentes o semánticamente opacas. Estos elementos, que este investigador califica como específicos, están muy marcados y son menos transferibles que las formas frecuentes y regulares calificadas como formas neutras.

Los elementos específicos son aquellos que quien aprende una L2 considera únicos a su propia lengua, mientras que los elementos neutros son aquellos que el individuo cree comunes al menos a la L1 y a la L2.

E. Kellerman (1987) se refiere a la percepción de la distancia entre la L1 y la L2 como una “psicotipología” de la persona que aprende. El concepto de **transferabilidad** (*transferability*) es una noción relativa que depende de la distancia percibida entre la L1 y la L2 y de la organización estructural de la L1 del individuo. Asimismo, la noción de distancia percibida cambia continuamente a medida que este individuo va progresando en el aprendizaje de la L2.

Son varios los investigadores que han tratado de confirmar o invalidar las hipótesis de transferabilidad en diferentes niveles lingüísticos (P. Jordens, 1977; W. Rutherford, 1983; H. van Helmund y M. van Vugt, 1984), basándose en la percepción del individuo de la distancia entre la L1 y la L2.

Por otro lado, el nivel de conocimientos de la persona que aprende una L2 parece constituir un factor relevante para determinar cuando ocurrirá el fenómeno de transferencia (B. P. Taylor, 1975).

De los datos del trabajo de P. Jordens (1977) y de los suyos propios, E. Kellerman (1983) señala ejemplos interesantes del **“comportamiento en forma de U”**. Según este planteamiento, los alumnos principiantes estarían más dispuestos a transferir elementos marcados junto con los no marcados, reconociendo, al parecer, similitudes tipológicas generales entre su L1 y la L2. Los alumnos de nivel medio serían más conservadores a la hora de transferir elementos marcados, posiblemente porque han cometido suficientes errores, en esta etapa, como para saber que, aunque son similares, las lenguas realmente difieren mucho en los detalles. Finalmente, los alumnos de nivel avanzado de nuevo estarían dispuestos a asumir la transferabilidad.

Consecuentemente, la frecuencia de errores en las tres fases señaladas, sería inicialmente baja, después aumentaría y finalmente caería de nuevo. La corrección, por tanto, se manifestaría a la inversa: inicialmente alta, después bajaría y por último subiría de nuevo, dando como resultado la forma de U a los datos de actuación del sujeto que aprende (M. Sharwood Smith y E. Kellerman, 1989).

Digamos para finalizar este apartado que la noción de distancia interlingüística continúa vigente en los trabajos sobre IL (K. Vogel, 1995) y sobre DLE (L. Dabène y C. Degache, 1996; V. Castellotti, 2001). Esta última autora, insiste además en considerar, como ya lo hicieran en su día otros investigadores como J. Cummins (1978-1984) o J. Schachter (1983), que la evolución de la IL del sujeto que aprende una LE depende,

desde un punto de vista lingüístico, intelectual y social, de sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas. Estas experiencias, junto con los datos de que dispone de la L2 le permiten elaborar hipótesis sobre el funcionamiento de dicha lengua y construir nuevas competencias.

Finalizamos este análisis sobre la Hipótesis de Interlengua con una síntesis de los aspectos que caracterizan este modelo de investigación (Tabla 2.3):

LA HIPÓTESIS DE INTERLENGUA (IL)	
PRECURSOR	L. Selinker (1969, 1972).
DEFINICIÓN	Modelo de investigación que analiza el sistema lingüístico que utiliza un individuo en su proceso de apropiación de la LE.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir el sistema de reglas de un individuo que aprende y se comunica en una LE • Poner de relieve los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a la IL y permiten su desarrollo.
PLANTEAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la perspectiva chomskiana y de los estudios sobre adquisición de la LM: El individuo contribuye de forma creativa al proceso de adquisición de una lengua. • La IL se caracteriza por ser un sistema cognitivo, variable, inestable, permeable, simplificado y que suele presentar rasgos de fosilización. • En la formación de la IL intervienen rasgos de la LM, de la LE y rasgos propios de este sistema lingüístico. • Los errores que comete el sujeto que aprende una LE forman parte de su “desarrollo lingüístico” similares a los que se cometen en la adquisición de la LM. • La progresión del aprendizaje se realiza por aproximaciones sucesivas al sistema de la LE, mediante la formulación y comprobación de hipótesis sobre su funcionamiento. • Importancia del sistema interiorizado de la LM en la formación y en la evolución de la IL.
CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de las producciones de los alumnos para dar cuenta de la IL y de los mecanismos psicolingüísticos que intervienen. • La LM ha pasado de ser un obstáculo a convertirse en soporte de la apropiación de la LE. • Importancia de la experiencia previa en el aprendizaje de lenguas.
CRÍTICAS	<p>La Hipótesis de Construcción Creativa pone en entredicho la noción de IL al considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La identidad de procesos en la adquisición de la LM y de la LE. ✓ Los errores como producto del desarrollo lingüístico según un programa interno y siguiendo un orden natural de adquisición de la LE.

EVOLUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia del modelo de S. D. Krashen (adquisición/aprendizaje) en el análisis de la IL. • Influencia de la Gramática Universal: La variación de los hablantes de IL depende de los mecanismos individuales de acceso a la GU. • Importancia de la transferencia en la formación y desarrollo de la IL: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como un mecanismo de la competencia de un individuo que asume la equivalencia LM-LE. ✓ Como canalización de nuevos conocimientos a través de antiguos mecanismos de procesamiento. ✓ En conjunción con las secuencias de desarrollo natural por las similitudes generales entre determinadas lenguas. ✓ Como condicionante del aprendizaje y de las hipótesis que se plantean sobre el funcionamiento de la LE. ✓ Es el individuo quien decide qué elementos son o no transferibles según la distancia que perciba entre la LM y la LE. ✓ Se tiende a transferir los rasgos menos marcados de las lenguas.
VALIDEZ	<p>La Hipótesis de IL amplía la investigación sobre la apropiación de una lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al considerar el sistema lingüístico que utiliza el alumno de forma global. ✓ Al intentar poner de relieve los mecanismos psicolingüísticos que intervienen en la comunicación y en el aprendizaje de la LE.
PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN	<p>Se necesitan más estudios empíricos que den validez a la hipótesis de IL en sus múltiples facetas e iluminen el proceso de aprendizaje de una LE y los mecanismos psicolingüísticos subyacentes.</p>

Tabla 2.3.- Aspectos característicos de la Hipótesis de Interlengua (IL).

3.- EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)

Esta metodología de investigación que se desarrolla desde finales de los años 60, en el marco de la Lingüística Aplicada, constituye un puente entre el Análisis Contrastivo y los trabajos sobre la Hipótesis de Interlengua.

Su denominación es debida al objeto que justifica sus investigaciones: el estudio y análisis de los errores que cometen los individuos que aprenden una LE.

Sus aplicaciones, en el ámbito de las Ciencias del Lenguaje, pueden examinarse desde diferentes perspectivas: lingüística, psicolingüística y didáctica, las cuales se complementan cuando se investigan los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas con una intencionalidad pedagógica.

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

“L’analyse d’erreurs a alors un double objectif, l’un théorique: mieux comprendre les processus d’apprentissage d’une langue étrangère; l’autre pratique: améliorer l’enseignement. Ils s’articulent l’un à l’autre: une meilleure compréhension des processus d’apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d’enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 207).

En las páginas que siguen analizamos los principales aspectos que se abordan en el AE: el concepto de error y su importancia para el aprendizaje de una LE, las diferentes tipologías de errores, los procedimientos utilizados para la obtención de datos así como sus aportaciones y límites como modelo de investigación.

3.1.- CONCEPTO E IMPORTANCIA DEL ERROR

El reconocimiento de los errores en una lengua constituye un factor que escapa a la evidencia incluso para los hablantes nativos de esa lengua. De ahí que, tanto para el profesor como para el investigador, existan dificultades no sólo para identificar los elementos erróneos sino también para definir el concepto de error de una forma que no resulte ambigua.

Para la Lingüística Aplicada, el error constituye, según P. Lennon (1991):

“ (...) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts.” (P. Lennon, 1991: 182).

En uno de sus primeros trabajos sobre AE, S. P. Corder (1967) denomina **error** (*error*) a una desviación sistemática de las reglas que rigen el funcionamiento de la L2. Para este autor, el error tiene su origen en la competencia en desarrollo del alumno que aprende una lengua, quién aún no domina dichas reglas y no puede, por tanto, autocorregirse. Por otro lado, este investigador reserva el término de **equivocación** o **falta** (*mistake*) para designar un efecto de la actuación de este alumno en la situación lingüística concreta. En este caso el origen de la falta suele ser accidental (distracción, fatiga, etc.), concierne a los conocimientos ya adquiridos y el alumno puede autocorregirse.

Para la DLE, el error representa un concepto más amplio, al considerar la lengua del individuo que aprende una LE desde tres puntos de vista (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980; H. Besse y R. Porquier, 1991):

- a) **Con referencia al sistema de la LE.** Los errores serán la manifestación de la distancia que el individuo que aprende una lengua debe recorrer hasta llegar a la competencia del nativo.
- b) **Con relación a la exposición anterior a la LE.** Los errores son así considerados como diferencias o lagunas en comparación con lo que supuestamente se ha adquirido o lo que se ha aprendido en un marco institucional.
- c) **Con respecto a la gramática interiorizada** del individuo que aprende. Este sistema lingüístico tendría un carácter autónomo, coherente y dinámico y estaría relativamente estructurado en cada etapa de su desarrollo.

Según este tercer punto de vista, no se puede hablar verdaderamente de errores, ya que, quién está aprendiendo una LE es, en cierto modo, locutor nativo de su sistema lingüístico.

También es ésta la perspectiva que va a adoptar S. P. Corder en trabajos posteriores (1971, 1974, 1981). Los errores caracterizan el estado de IL y son manifestaciones de que el alumno está construyendo su propio sistema lingüístico a partir de elementos de la L2, de la L1 y de la utilización de sus propias estrategias de aprendizaje (L. Selinker, 1972). En definitiva, los errores nos demuestran que el proceso de aprendizaje de la lengua está en curso.

H. Besse y R. Porquier (1991), al referirse, en el AE, al sistema lingüístico de la persona que aprende una LE, lo denominan **gramática interiorizada** y caracterizan el

concepto como el conocimiento implícito del sistema de una lengua que se adquiere de forma inconsciente mediante el procesamiento de datos, la formulación y la verificación de hipótesis.

La gramática interiorizada consiste en un fenómeno innato y adquirido a la vez. **Innato**, porque es específico de la especie humana y capacita genéticamente al individuo para adquirir cualquier lengua, a la manera del *LAD* de N. Chomsky (1964). **Adquirido**, porque esa capacidad genética sólo se desarrolla en el seno de una comunidad lingüística dada.

Asimismo, la gramática interiorizada es, a la vez, individualizada y colectiva. **Individualizada**, porque caracteriza el sistema lingüístico de un individuo concreto y **colectiva**, porque presenta rasgos comunes al conjunto de individuos que la utilizan.

A este marco conceptual, que va a caracterizar el AE, subyacen las teorías de N. Chomsky (1957, 1965, 1968) y de J. Piaget (1923, 1967), para quienes el conocimiento es un proceso mediante el cual los seres humanos estructuran la realidad que les rodea a través de etapas sucesivas que son comunes a todos los seres humanos. Estas etapas se muestran también en la adquisición del conocimiento lingüístico, siguiendo un orden natural (H. C. Dulay y M. K. Burt (1972, 1973, 1974a, 1974b, 1974c) y M. K. Burt y H. C. Dulay (1980).

S. P. Corder (1974) recoge estos principios al considerar que la aparición de los errores que comete un individuo durante el proceso de aprendizaje de una LE refleja **etapas del desarrollo de la IL** que son equiparables a las que se producen para la adquisición de la LM. En este sentido, D. Gaonac'h (1987) señala determinados errores de generalización que cometen tanto los niños en su LM como los adultos en LE. Por ejemplo, en inglés: **comed*, **goed* o en francés: **on poudra*, **malcontent*, etc. Estas formas erróneas revelan procesos de regularización, por analogía con otros elementos que se ajustan a la norma en las respectivas lenguas.

Desde esta perspectiva, **los errores adquieren una nueva dimensión**. Lejos de ser considerados como algo que se debe evitar, se integran como un **mecanismo inherente al proceso de aprendizaje**, siendo la muestra de que el alumno está inmerso en un proceso de verificación de hipótesis que le permite ajustar progresivamente sus conocimientos al modelo de lengua que desea alcanzar. Por este motivo, F. Monaco Trapani (1989), desde una perspectiva comunicativa, considera los errores como faltas (*fautes*), es decir como indicadores de la utilización de estrategias de enseñanza/aprendizaje:

“Dans une perspective communicative qui procède par hypothèse et correction, la faute ne peut être considérée que comme moment d’une stratégie d’enseignement/apprentissage. Comme il s’agit, en principe, de corriger les performances des élèves, s’ils ne faisaient pas de fautes, il n’y aurait pas de correction. Or, tout apprentissage passe par un système d’hypothèses et de corrections (et d’auto-corrections), de sorte que la faute peut être considérée non pas nécessairement comme une erreur, mais comme un indice utile pour évaluer la démarche et les conditions d’enseignement/apprentissage.” (F. Monaco Trapani, 1989: 61).

El error será, por tanto, no sólo un fenómeno inevitable, sino además un proceso útil y necesario. Para R. Porquier (1977) constituye un indicio y un medio de aprendizaje, pues dará cuenta del estado individual de IL: “on n’apprend pas sans faire d’erreurs et les erreurs servent à apprendre.” (p. 28).

Por otra parte, la aparición del error puede aportar información sobre el error en sí mismo o más ampliamente sobre ciertas características del funcionamiento de la LE. Es entonces cuando se produce lo que R. Porquier y U. Frauenfelder (1980) llaman “**un momento crítico**” del proceso de enseñanza/aprendizaje, por los beneficios que puede aportar dependiendo del tipo de intervención pedagógica que se realice:

“Cette interaction, qui permet à l’apprenant de réajuster ses hypothèses, et par là de réviser, modifier et développer sa connaissance antérieure, constitue bien un *moment critique* de l’apprentissage et de l’enseignement: le profit qu’en tire l’apprenant

dépend en grande partie du type de traitement choisi par l'enseignant, et de l'adéquation de ce traitement à la démarche des apprenants.” (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980: 32).

3.2.- TIPOLOGÍAS DE ERRORES

Como se puede suponer, resulta cuando menos problemático calificar como erróneo un determinado elemento o aspecto en una lengua, si tenemos en cuenta todos los factores que confluyen en la formación de la IL y en su desarrollo (L. Selinker, 1972; R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980; H. Besse y R. Porquier, 1991).

En este sentido, S. P. Corder (1974) considera tres grandes categorías de errores que representan diferentes etapas en el desarrollo de la IL:

- a) **Errores pre-sistemáticos.** Son aquellos que comete el alumno mientras intenta comprender un nuevo elemento de la L2.
- b) **Errores sistemáticos.** Son los que se producen cuando el alumno ya se ha formado un concepto del elemento en cuestión, una hipótesis, la cual, sin embargo, resulta errónea. Este tipo de errores aparecerá regularmente en su IL y suelen ser comunes a un grupo de alumnos que se encuentran en una situación específica de enseñanza/aprendizaje.
- c) **Errores post-sistemáticos.** Se trata de desviaciones de la lengua que se producen allí donde previamente se han corregido errores sistemáticos. En este caso, existen razones para creer que el alumno ha olvidado temporalmente el funcionamiento de un determinado elemento lingüístico, a pesar de que lo haya utilizado correctamente.

Esta categorización plantea el problema, para el sujeto que aprende, de la concienciación de sus propios errores. Según S. P. Corder (1974), los errores pre-sistemáticos no podrán ser corregidos ni explicados por el propio alumno, ya que éste ni siquiera es consciente de que los haya cometido.

En el caso de los errores sistemáticos, tampoco el alumno podrá corregirlos. Sin embargo, será capaz de decir por qué produjo la palabra o el enunciado en cuestión.

Finalmente, el alumno será capaz de corregir y de explicar aquellos errores de su producción que se le hayan señalado y que se consideren post-sistemáticos.

La dificultad de esta actividad de autocorrección y explicación estriba en la necesidad, por parte del investigador o del profesor, de confiar en la evidencia de los datos que proporciona el propio alumno, tras la introspección del proceso seguido en el momento de la producción.

Es posible, por tanto, que un error se clasifique de forma incorrecta porque la persona que aprende una LE sea incapaz de verbalizar la hipótesis que subyace a una producción errónea determinada. S. H. McDonough (1986) justifica este hecho al señalar que los hablantes nativos de una lengua rara vez pueden formular las reglas que subyacen a su propio discurso. Por eso, no podemos pretender que los no nativos se comporten mejor al respecto.

Como ya hemos señalado, hasta el final de los años 60 se considera que la LM es la principal causa de los errores que se producen en una LE: los hábitos ya existentes impiden o dificultan la apropiación del nuevo sistema lingüístico y se cree, por tanto, que los errores son la manifestación de las carencias del aprendizaje. Los análisis se fundamentan en una comparación entre la L1 y la L2. Incluso cuando se evita realizar un examen contrastivo, el investigador siente la necesidad de conocer la L1 del sujeto que aprende para dar cuenta de los errores que se producen (S. P. Corder, 1971; 1973).

Más tarde, la influencia de los estudios sobre adquisición de la L1 va a incidir en el aprendizaje de la L2 y los investigadores se refieren a **errores de desarrollo** (*developmental errors*), los cuales son el resultado de las etapas por las que atraviesa un individuo en su proceso de adquisición tanto de una L1 como de una L2. Dichos errores desaparecen a medida que este individuo aumenta su competencia lingüística en la L2 (H. C. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982).

La elaboración de las diversas tipologías de errores y su aplicación resulta sin embargo problemática por la dificultad que entraña determinar con exactitud la causa de los diferentes errores. Cada error se produce, generalmente, por la interacción de diversos factores y no suele deberse a una causa única. Además su inclusión dentro de una determinada categoría depende del criterio que se ha utilizado para describirlo.

Una clasificación básica de errores es la que hace J. C. Richards (1971) entre errores **interlinguales** e **intralinguales**.

Los errores **interlinguales** son causados por **la interferencia con la LM** del sujeto que aprende una LE o con otras lenguas conocidas por éste y, como ya hemos señalado, son múltiples los factores que provocan su aparición. A. Coianiz (1981) enumera las más representativas:

“(...) l'écart entre l'emploi de la LM, de la LV²² et de la LE, les situations d'emploi de ces langues (milieu institutionnel ou non, scolaire ou non, etc.), le nombre de langues étrangères apprises, simultanément ou non, représentent des facteurs non négligeables à l'apparition des interférences, de même que la relation personnelle de l'apprenant à la LE.” (A. Coianiz, 1981: 72).

²². - LV = *Langue véhiculaire*. En este contexto se refiere a la lengua (extranjera o segunda) que se utiliza para la comunicación entre individuos con lenguas maternas diferentes (R. Galisson y D. Coste, 1976).

Por otro lado, a pesar de denominarse interlinguales, según W. Nemser y T. Slama-Cazacu (1970), este tipo de errores no se produce entre dos lenguas diferentes sino entre un sistema lingüístico ya adquirido (el de la L1) y otro sistema provisional que no es el de la L2.

En cuanto a los errores **intralinguales** son aquellos que no parecen explicarse por interferencia lingüística, sino por un fenómeno de **generalización analógica** de un elemento de la L2 sobre otro y suelen ser similares a los que se cometen en el proceso de adquisición de la L1. En francés, un error como **Il a prendu*, en vez de *Il a pris*, es equivalente al que comete un niño español cuando dice **He ponido*, en lugar de *He puesto*. En ambas lenguas este error es debido al planteamiento de una falsa hipótesis de generalización intralingual.

Es, precisamente, la constatación de errores intralinguales sin interpretación posible en términos de análisis contrastivo entre L1 y L2, la que ha permitido afianzar de forma significativa la hipótesis de IL, al considerar que dichos errores son específicos del proceso de adquisición de una nueva lengua.

Dentro de esta clasificación de errores interlinguales e intralinguales, D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1993), proponen una tipología general de los errores que responde a los diferentes criterios que los definen. Hemos adaptado su configuración, a partir de los ejemplos recogidos en las producciones de nuestro alumnado en FLE (Tabla 2.4).

TIPO DE ERROR	DEFINICIÓN	EJEMPLO	EXPLICACIÓN	
INTERLINGUAL INTERFERENCIA	Influencia de una lengua de origen (LM, L1, L2...) sobre una lengua meta (LE o L2, L3...).	<i>* Je suis en faisant un travail.</i>	Calco de la estructura española <i>estar+gerundio: Estoy haciendo un trabajo.</i>	
INTRALINGUAL	GENERALIZACIÓN	Extensión de reglas gramaticales o elementos de la L2 a contextos inapropiados.	<i>*Ma mère a les yeux bleux.</i>	1.- Generalización de la regla de formación del plural de los sustantivos acabados en <i>-eu (jeux, feux...)</i> para formar el plural del adjetivo <i>bleu</i> . 2.- Generalización de la regla de formación del plural de los adjetivos invariables en <i>-eux</i> al adjetivo <i>bleu</i> .
	SIMPLIFICACIÓN	Utilización de una regla o elemento lingüístico sin la complejidad correspondiente a la L2.	<i>*On voyé les montagnes.</i>	Por influencia del oral se ha simplificado la ortografía del imperfecto del verbo <i>voir</i> .
	ERRORES DE DESARROLLO LINGÜÍSTICO	Son el resultado de las secuencias naturales del proceso de aprendizaje de una lengua y desaparecen a medida que aumenta la competencia del que aprende.	<i>*Ils ont rendu un taxi.</i>	Formación del participio de pasado partiendo de los verbos regulares en <i>-re</i> como <i>rendre</i> .
	ERRORES DE COMUNICACIÓN	Son el resultado de las estrategias de comunicación que utiliza el individuo que aprende para expresar significados en una L2: perífrasis, préstamos de la L1, utilización de palabras en contextos inapropiados, etc.	<i>*On va gonfler beaucoup de globes pour son anniversaire.</i>	El significado de la palabra <i>globe</i> no es adecuado en este contexto.
	ERRORES DE INSTRUCCIÓN	También llamados “errores inducidos”. Son debidos a la metodología utilizada para presentar o practicar un contenido lingüístico.	<i>*Je ne bois pas d'eau le matin, je bois du lait.</i>	En la presentación de los partitivos, el profesor no ha explicado que, en frases negativas, cuando la negación recae sobre el nombre o sus complementos y no sobre el verbo, se utiliza <i>du, de la, de l', des</i> , en lugar de la preposición <i>de</i> .

Tabla 2.4.- Tipología general de los errores en LE. (Adaptación de D. Larsen-Freeman y M. H. Long, 1993: 59).

J. C. Richards (1974) y J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1993) distinguen también entre errores de **inhibición** (*avoidance*), que se detectan cuando el sujeto que aprende evita utilizar determinadas estructuras de la L2 sobre las que no se siente seguro porque las considera demasiado complejas o difíciles, y errores de **sobreproducción** (*overproduction*), que resultan del empleo demasiado frecuente de ciertos elementos que ya se han adquirido de la L2.

Es evidente que algunas de estas categorías se superponen. Así un error de simplificación puede también ser debido a la influencia de la L1. En la frase **Les Espagnols faisons quatre repas par jour* se ha omitido la utilización del pronombre sujeto por influencia de la estructura española *Los españoles hacemos cuatro comidas al día*²³.

Por otro lado, si bien en contexto institucional existe una relativa uniformidad en cuanto a las causas y las estrategias que subyacen a los errores de un determinado grupo-clase, no todos los alumnos siguen un proceso igual para la producción de los mismos errores. Así, lo que para uno responde a una estrategia de comunicación para otro puede ser el resultado del desconocimiento de una regla.

En este sentido, J. C. Richards (1971) señala que el mejor camino para acceder al estudio de los mecanismos que subyacen al aprendizaje de una L2 consiste en trabajar a partir de una tipología de los errores que caracterizan a un grupo homogéneo de alumnos.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la consideración del aprendizaje desde una perspectiva del AE difiere bastante de la planteada por el AC. Para el AC, los errores son el resultado de la intrusión de hábitos de la L1, sobre los cuales el individuo

²³.- N. Stenson (1974) califica a este tipo de error como “reducción de redundancia” (*redundancy reduction*) ya que la información no se pierde. En este caso, la desinencia verbal de *faisons* incluye la información de que el sujeto implícito *nous*, que realiza la acción, pertenece al colectivo de *les Espagnols*.

que aprende no ejerce ningún control. Para el AE, sin embargo, este individuo ya no es un receptor pasivo del *input* de la nueva lengua sino que su papel se activa al procesar dicho *input*, al generar hipótesis, al verificarlas y redefinirlas, todo lo cual determinará el nivel último de competencia que alcanzará en esa L2.

En este sentido, según J. L. Calvet (1971), no se puede decir que las interferencias son debidas a las diferencias existentes entre las dos lenguas en contacto, sino a la falta de adecuación del sistema de correspondencias que construye el individuo que aprende la LE para hacer frente a dichas diferencias.

La determinación de la naturaleza de estas correspondencias que construye el alumno en un contexto institucional específico y sus implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE constituye el objetivo principal del análisis que efectuamos en los capítulos IV y V de esta investigación.

3.3.- EL AE COMO MODELO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos señalado, la hipótesis del AC *a priori* es rechazada empíricamente al mostrarse ineficaz para explicar determinadas dificultades del aprendizaje de una L2. No obstante, el poder explicativo *a posteriori* de su versión débil ha resultado de gran utilidad a la hora de detectar el origen de numerosos errores efectivamente observados. Los trabajos de investigación de S. P. Corder, en este campo, a partir de sus primeras publicaciones (1967), van a configurar el marco teórico de un modelo de investigación para estudiar la adquisición de una L2 que se denomina **Análisis de Errores**.

El modelo ha ido evolucionando y trasformando sus objetivos por la influencia de las teorías psicolingüísticas del aprendizaje que han dado lugar a una perspectiva más tolerante en el tratamiento de los errores.

Esta evolución se observa en los propios trabajos de S. P. Corder. En 1967 este investigador afirma que el objetivo principal del AE consiste en predecir las áreas de dificultad que va a encontrar quien aprende una L2, a partir de un inventario de los errores más frecuentes que se comenten en la producción de enunciados, valorando su gravedad según criterios de corrección lingüística.

Posteriormente, S. P. Corder (1971, 1974, 1978) amplía la perspectiva del AE en sus investigaciones, tratando de comprender los procesos de aprendizaje de una L2, mediante la obtención de datos de las hipótesis que se plantean los individuos sobre el funcionamiento de dicha lengua.

Asimismo, este investigador subraya las aplicaciones didácticas del modelo. La identificación de las causas de los errores permite obtener información sobre aquellas dificultades que son comunes en el aprendizaje de una L2, sirviendo de ayuda para su tratamiento docente y para la preparación de los materiales curriculares.

De igual forma, R. Porquier (1977), refiriéndose a los trabajos de H. Besse (1974, 1977), A. Lamy (1976) y M. Catani (1976), para la lengua francesa, señala que el AE ha contribuido, directa o indirectamente, a la puesta en práctica de procedimientos didácticos basados en el aprendizaje y en la producción de los alumnos. Estas prácticas pedagógicas tienen en común:

- “- de partir des productions des apprenants, soit par le biais d'un relevé-analyse d'erreurs préalable, soit directement dans la classe;
- d'accepter les erreurs comme reflétant les compétences transitoires et comme outil de manipulation ou de réflexion sur le système de la langue;
- de mettre en jeu la compétence intermédiaire des apprenants, leur intuition grammaticale, leur capacité d'autocorrection et d'inter-correction;
- d'utiliser un certain nombre de manipulations formelles au service de cette conceptualisation mais,

- de ne pas se limiter à la forme des énoncés, tenant compte au contraire de leur insertion contextuelle et situationnelle et, surtout chez CATANI, de l'intention de communication au sein du groupe;
- de limiter le rôle de l'enseignant à celui d'un observateur et d'un facilitateur d'apprentissage, servant de témoin (et non de juge) pour la correction formelle et l'intelligibilité des énoncés et pour la conceptualisation.” (R. Porquier, 1977: 40).

En cuanto a los procedimientos utilizados por el AE, S. P. Corder (1974) distingue las siguientes etapas:

- 1) **Selección** de un *corpus* de datos extraídos de las producciones de los alumnos en L2.
- 2) **Identificación**: El investigador analiza las diferentes realizaciones lingüísticas para comprobar si se ajustan a la L2 en cuanto al significado y al uso. Este análisis conlleva la reconstrucción de las intenciones comunicativas del alumno²⁴ y pone de manifiesto la gramática de su propia IL.
- 3) **Descripción y clasificación**: Se trata de caracterizar los errores y distribuirlos en categorías determinadas. S. P. Corder (1967) sostiene que, al clasificar los errores, el investigador puede aprender mucho sobre los procesos de adquisición de una L2, ya que le permite inferir las estrategias que los alumnos adoptan. Tal afirmación ha dado lugar a una serie de tipologías sobre el error dependiendo del punto de vista del investigador y de los diferentes procesos que implican.
- 4) **Explicación**: El investigador argumenta sobre las razones que han dado lugar a las desviaciones de la L2.

²⁴.- Un análisis de este tipo conlleva reconstruir lo que el alumno ha intentado expresar, lo cual se realiza preguntándole directamente (*reconstrucción autorizada*) o deduciendo estas intenciones por la interpretación que hace el investigador a partir del contexto (*interpretación plausible*) (S. P. Corder, 1973).

- 5) **Evaluación:** Consiste en valorar la gravedad del error atendiendo a criterios establecidos de antemano.

Según H. Besse y R. Porquier (1991), la mayoría de las investigaciones sobre AE responden preferentemente a criterios descriptivos que toman como referencia la norma del sistema de la LE en los niveles fonético, morfológico, sintáctico o léxico. El objetivo es poner de relieve la forma en que se alteran los enunciados mediante operaciones de **omisión, adición, transformación o sustitución** de elementos.

Con menos frecuencia, se utilizan criterios de descripción pedagógica (la exposición anterior a la LE) y, muy raramente, se llega a elicitar la gramática interiorizada del alumno, al no disponer de datos fiables de descripción, salvo cuando se recurre a las propias explicaciones de dicho alumno sobre sus propios errores.

Esto explica la dificultad de identificación, descripción y clasificación de los errores que, con frecuencia, conduce a interpretaciones imprecisas o equivocadas sobre las causas de los mismos.

3.4.- LÍMITES Y PERSPECTIVAS DEL AE

En un principio, el AE pretende describir el conocimiento transitorio del individuo que aprende una LE. Sin embargo, tal y como ha sido utilizado en sus planteamientos iniciales (J. Arabski, 1968; L. Duskova, 1969, M. F. Buteau, 1970), se limita a recoger los datos que aparecen en la producción y, al centrarse únicamente en los errores, los investigadores no tienen una visión global del estado de IL del sujeto que aprende. Sólo se identifican las formas incorrectas sin tener en cuenta las producciones correctas.

Existe, además, una paradoja en el planteamiento del AE. Por un lado, los errores son “formas correctas” con respecto a la gramática interiorizada del individuo que aprende, el cual es un “hablante nativo” de su IL y, por otro, son “formas incorrectas” con respecto a la gramática de la LE. De ahí, la ambigüedad que se produce en el AE ya que, según su naturaleza intrínseca, se trata de un ejercicio comparativo que utiliza la gramática de la LE como punto de referencia, a pesar de que sus datos proceden de la gramática interiorizada del sujeto que aprende.

Otra dificultad consiste en determinar la naturaleza del error, en conocer cuándo el individuo que aprende una LE comete un error y en qué consiste, ya que algunos errores pueden quedar disimulados en la competencia.

En este sentido, S. P. Corder (1973) afirma que el ámbito del AE debe incluir no sólo aquellos errores que se manifiestan formalmente o **errores explícitos** (*overt errors*) sino también aquellos elementos o expresiones que formalmente son correctos, pero que resultan semántica o estilísticamente inapropiados o **errores encubiertos** (*covert errors*). Así el enunciado *I want to know the English* es aparentemente correcto en su forma. Sin embargo, podría ocultar un error de significado por la inserción de *the*. En este caso, el investigador tiene que descubrir lo que la persona intenta comunicar con el objeto de reconstruir la frase apropiada: *I want to Know the English (people)* o *I want to know (the) English (language)*.

Precisamente para S. P. Corder (1974), el problema radica en cómo llegar al conocimiento de lo que la persona intenta decir, o sea, de acceder a su intención comunicativa. Ya hemos visto que el error no es un hecho objetivo y bien definido sino que se establece mediante un proceso de análisis y de deducción. De ahí que el reconocimiento del error y su reconstrucción sean también procesos subjetivos. Abundando en esta idea, se critica al AE por centrarse en una descripción de producciones sin ofrecer explicaciones sobre los procesos que conducen al error.

Por otro lado, el AE no da cuenta de todos los aspectos de la LE en los que se pueden encontrar problemas, lo cual se manifiesta, en muchos casos, mediante una estrategia de inhibición según la cual quien aprende la LE evita producir ciertas estructuras que considera problemáticas. A esto se añade la dificultad, que ya hemos apuntado, para otorgar a un error una única causa.

S. H. McDonough, (1986) por su parte, señala que es difícil establecer la utilidad exacta de las investigaciones sobre AE mientras no exista una teoría sobre los procesos psicológicos de aprendizaje de una L2 que permita sistematizar la identificación de los errores relacionándolos con la evolución de una actuación (*performance*) correcta, a la vez que integre las investigaciones sobre el desarrollo, en el individuo que aprende, de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la competencia comunicativa. En ausencia de tal teoría, según este autor, se plantean dos problemas a los profesores y a los autores de manuales:

- a) Por un lado, se cuestiona la naturaleza del lenguaje utilizado en el aula. Cómo hablar de manera que los alumnos puedan aprender de dicho lenguaje y qué tipo de discurso fomentar en ellos. Es un hecho que la deliberada adaptación del discurso del profesor a un determinado grupo de alumnos, en aras de una mayor claridad estructural y de un mayor control de vocabulario para facilitar la comprensión, puede provocar y extender el uso de un lenguaje “*pignizado*” en la clase, es decir, el desarrollo de una forma de lengua reducida y simplificada. Habría que cuestionarse, por tanto, si se trata de proporcionar a los alumnos el mejor modelo posible de lengua o más bien un *input* comprensible y utilizable por ellos en cualquier situación.
- b) El otro problema que surge, según S. H. McDonough (1986), es cómo efectuar un tratamiento del error que resulte eficaz. Esta claro que evitar el error es imposible y su tolerancia resulta infructuosa. Sin embargo, la predicción y el diagnóstico son de suma utilidad como base de un método sistemático de

descubrimiento guiado. Aquellos errores más “instructivos” pueden ser objeto de preparación pedagógica y utilizarse de manera provechosa en actividades cuidadosamente controladas (J. Dakin, 1973). La distinción cualitativa entre los tipos de errores más importantes capacita al profesor para decidir cuáles de ellos son formativos y cuáles no y diseñar, según esto, un tratamiento de corrección.

Por su parte R. Porquier y U. Frauenfelder (1980) señalan que el objetivo esencial del AE no consiste en establecer tipologías ni cuantificar estadísticamente las diferentes categorías de errores, sino intentar determinar sus causas en la situación de enseñanza/aprendizaje en que se producen:

“Cette recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique. Comprendre les erreurs, c'est d'abord comprendre comment on apprend. C'est ainsi que l'analyse *explicative* des erreurs trouve naturellement sa place dans les programmes de formation pédagogique, permettant d'amener les enseignants et futurs enseignants à réfléchir sur la relation entre leur pratique et les processus d'apprentissage.” (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980: 34).

Sin embargo, estos autores también reconocen que, si los errores revelan ciertos aspectos de la IL²⁵ del alumno y de los procesos subyacentes, sólo constituyen manifestaciones parciales de este sistema, como muestra el iceberg que representa la Figura 2.5:

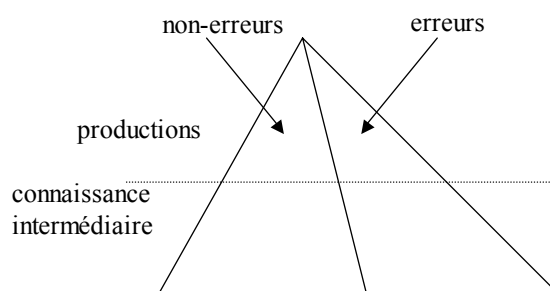


Figura 2.5.- Representación de la forma de manifestarse, en la producción, el conocimiento intermedio del alumno de LE por R. Porquier y U. Frauenfelder (1980: 34).

²⁵.- R. Porquier y U. Frauenfelder (1980) se refieren a la IL del alumno como “sistema intermedio” (*système intermédiaire*) (SI).

De ahí que, para R. Porquier y U. Frauenfelder (1980), sea necesario adoptar una perspectiva más amplia que la que ofrece el AE. Estos autores proponen un **análisis de las producciones** de los alumnos que permita determinar la naturaleza de los errores en relación con las formas correctas que cada uno produce, lo que permite tanto a investigadores como a profesores obtener datos sobre los sistemas individuales de IL. De este modo:

“ (...) les tentatives de l'apprenant permettent à l'enseignant:

- d'apporter infirmation ou confirmation sur les hypothèses sous-jacentes;
- de susciter la recherche et l'examen par l'apprenant d'autres hypothèses; d'observer et évaluer la progression d'apprentissage;
- d'orienter son enseignement en conséquence.” (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980: 35).

En esta misma idea abunda B. Py (1984) cuando justifica el papel del AE para poner de relieve la IL del sujeto que aprende la LE, a partir de su actividad mediadora que pone en contacto los sistemas de las lenguas en presencia:

“La linguistique appliquée a progressivement pris conscience de ce rôle de médiateur dévolu à l'apprenant. C'est bien de là qu'est né le projet de l'analyse des erreurs. Analyser les erreurs - ou plus exactement les performances des apprenants - c'est considérer leurs usages de la langue cible comme des ensembles de *traces* renvoyant à leurs connaissances intermédiaires - réputées constituer un système linguistique appelé *interlangue* - et aux stratégies d'acquisition et de communication qui lui sont liées. Ces connaissances et ces stratégies contiennent vraisemblablement une composante de médiatisation intersystémique, qui explique tout ce qu'on désigne habituellement par le terme de *transfert*.” (B. Py, 1984: 37).

Como H. Besse y R. Porquier (1991) señalan, la validez de las aportaciones del AE está más ligada a las hipótesis y perspectivas teórico-prácticas que ha suscitado

sobre los procesos de aprendizaje que a los métodos utilizados en los trabajos de investigación.

Estas perspectivas se centran principalmente en una desdramatización del error desde el momento en que se inicia el contacto con la LE, sensibilizando a los alumnos a su aparición natural, como un hecho consubstancial en el proceso de apropiación de una lengua. Se trata, por tanto, de adoptar nuevas actitudes y de efectuar nuevas propuestas para el tratamiento de los errores. Estas propuestas deberán permitir:

- La integración del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje como material útil de explotación didáctica que ayude a poner de relieve la forma en que el alumno construye su propia gramática interiorizada, a partir del análisis de los datos que proporciona la práctica comunicativa de la lengua.
- La realización de prácticas más reflexivas e inductivas que se apoyen en esta gramática interiorizada del alumno y en su capacidad de conceptualización.
- El desarrollo de actividades que promuevan el trabajo en grupo, en contexto institucional, a partir de las producciones individuales de los alumnos. Estas actividades implican la puesta en relieve de las diferentes gramáticas interiorizadas, de modo que el grupo toma conciencia de las diversas hipótesis generadas y puede beneficiarse de la variedad de estrategias y recursos utilizados en el proceso de aprendizaje.

Por todo ello, podemos señalar como conclusión que, en nuestra opinión, el AE continúa siendo una metodología válida de investigación de la IL del alumno, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista didáctico, si se integran, en su concepción, los replanteamientos teóricos y las propuestas pedagógicas de las investigaciones que, en los últimos años, han ido enriqueciendo sus postulados iniciales. La tabla 2.5. sintetiza los aspectos que caracterizan este modelo de investigación:

EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE)	
PRECURSOR	S. P. Corder (1967).
DEFINICIÓN	Modelo de Investigación que sirve para describir, explicar y corregir los errores de comprensión y de producción que cometen quienes aprenden una LE.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el funcionamiento del sistema lingüístico de la LE. • Comprender el proceso de aprendizaje de la LE. • Mejorar la actividad docente.
PLANTEAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Los errores caracterizan el estado de IL del alumno y reflejan etapas de su desarrollo. • Los errores son la muestra de que el alumno está construyendo su propio sistema lingüístico a partir de elementos de la L2, de la L1 y de la utilización de sus estrategias de aprendizaje. • No todos los individuos siguen los mismos procesos cuando cometen los mismos errores. • Diferencia entre <i>error</i> (desviación sistemática de las reglas de funcionamiento de la LE, que incide en la competencia del que aprende) y <i>falta</i> (desviación accidental que se manifiesta en la actuación). • Tipologías de errores: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pre-sistemáticos, sistemáticos y post-sistemáticos. ✓ Explícitos y encubiertos. ✓ Interlinguales e intralinguales. ✓ Por inhibición y por sobreproducción.
CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • El error se integra en el proceso de enseñanza/aprendizaje. • El error es una manifestación útil y necesaria que da cuenta del estado individual de IL y proporciona información sobre el propio error y sobre el funcionamiento de la LE.
CRÍTICAS	<p>El AE ofrece escasa fiabilidad sobre la descripción de los errores ni sobre las causas de los mismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los errores se analizan prioritariamente según criterios normativos de corrección en relación con la LE. ✓ No se explicita la gramática interiorizada del alumno, ni los mecanismos que utiliza para la comunicación y el aprendizaje. ✓ No se tiene una visión global del estado de IL del alumno. Sólo se identifican los errores sin tener en cuenta las producciones correctas. ✓ Paradoja: El AE utiliza la LE para identificar los errores cuando éstos son formas correctas de la IL del sujeto que aprende. ✓ El AE no da cuenta de todos los aspectos de la LE en los que el alumno encuentra dificultad debido a la estrategia de inhibición. ✓ Dificultad para identificar las múltiples causas que pueden provocar el error.
EVOLUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de las teorías psicolingüísticas del aprendizaje y de las investigaciones sobre adquisición de la L1: Desdramatización del error que se considera consustancial con el aprendizaje de la LE. • Ampliación de la perspectiva investigadora tratando de comprender los procesos de aprendizaje y las hipótesis que se plantean sobre el funcionamiento de la LE.

VALIDEZ	<ul style="list-style-type: none"> • La validez de las aportaciones del AE está más ligada a las hipótesis y perspectivas teórico-prácticas que ha suscitado sobre el proceso de apropiación de una LE que a los procedimientos utilizados. • El análisis explicativo de los errores permite obtener información sobre aquellas dificultades que son comunes en el aprendizaje de una LE, sirviendo de ayuda para su tratamiento docente y para la preparación de materiales curriculares. • El AE pone de relieve la actividad cognitiva del alumno que mediatiza las relaciones entre los sistemas lingüísticos en contacto. • El AE permite reflexionar sobre la relación entre el proceso de aprendizaje de una LE y la práctica pedagógica.
PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Integración del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como material de investigación y de explotación psicolingüística y didáctica, que ayude a explicitar la gramática interiorizada del alumno a partir del análisis de los datos que proporciona la práctica comunicativa de la LE. • El AE permite rentabilizar aquellos errores que resulten más “instructivos” desde un punto de vista didáctico. • Ampliación de la perspectiva del AE: análisis de las producciones de los alumnos que determine la naturaleza de los errores en relación con las formas correctas que cada uno produce, lo que dará cuenta de los sistemas individuales de IL. • Actividades de reflexión y de conceptualización, a partir de las producciones de los alumnos, que pongan de relieve la naturaleza de los errores y los mecanismos psicolingüísticos subyacentes. • Adecuación de los procedimientos didácticos para el tratamiento del error a las estrategias de aprendizaje y a los mecanismos de producción de los alumnos. • Creación y elaboración de materiales para el tratamiento didáctico de los errores.

Tabla 2.5.- Aspectos característicos del Análisis de Errores (AE).

4.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN

Como hemos podido comprobar a lo largo de este capítulo, algunos aspectos que caracterizan los tres modelos de investigación analizados se superponen a medida que van evolucionando en sus planteamientos.

Esta superposición es debida no sólo a la cronología de las investigaciones que, a partir de los años 70, se produce de forma simultánea en el AC, la IL y el AE, sino también porque los tres modelos se proponen como objetivo final facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, a través del estudio de la lengua que utiliza el alumno como sistema de comunicación.

Los tres modelos, como señala I. Santos Gargallo (1993), constituyen eslabones de una misma cadena en la que se engarzan los nuevos conceptos como una consecuencia lógica de los hallazgos previos, suponiendo, por tanto, una superación y no un rechazo de los mismos.

Entre las conclusiones que podemos extraer del análisis que hemos efectuado en este capítulo, subrayamos la importancia que desempeña la LM en la apropiación de una LE. Esta importancia se refleja en la IL del sujeto que aprende, a través de la transferencia lingüística, mecanismo sobre el que las investigaciones de los modelos analizados adoptan tres posturas distintas:

1. Una primera postura, en la que se considera, por un lado, que la interferencia es la única o la principal causa de los errores debido a las diferencias existentes entre la L1 y la L2 y, por otro, que el proceso de apropiación de una nueva lengua consiste en superar los hábitos de adquisición de la LM (Análisis Contrastivo, versión fuerte del Análisis de Errores y primeros trabajos sobre Interlengua).

2. Una segunda postura que confiere a la LM una importancia menor, porque se considera que existe una gramática básica universal que rige las diferentes etapas de adquisición de cualquier lengua, por lo que la mayoría de los errores que se producen en L1 o en L2 son errores propios del desarrollo lingüístico. Son los trabajos realizados bajo la influencia de las teorías de N. Chomsky (1957, 1965, 1968) sobre Gramática Universal, la Hipótesis de Construcción Creativa y los postulados de S. D. Krashen (1976-1985).
3. Una tercera postura en que la LM se considera como un factor de influencia positiva o negativa en el desarrollo de la IL. Los resultados de estos estudios afirman que la transferencia lingüística:
 - a) Tiene lugar no sólo en la actuación del individuo que aprende sino también en su competencia (C. Adjemian., 1976; J. Cummins, 1978, 1984).
 - b) Opera en el nivel de control: la insuficiente automatización de los procedimientos de adquisición de la L2 da como resultado que se canalicen los nuevos conocimientos a través de antiguos mecanismos de procesamiento, los de la L1 (M. Sharwood Smith, 1986).
 - c) Depende de determinadas circunstancias: transferencia en interacción con las secuencias de desarrollo lingüístico (H. Zobl, 1982; W. Wode, 1977, 1984), consideración de elementos marcados y no marcados (F. R. Eckman 1977, 1985) y percepción de la distancia entre lenguas (E. Kellerman, 1977-1987).

Como consecuencia de esta última postura, existen otros modos de transferencia que no se manifiestan explícitamente en errores léxicos

o gramaticales sino en la sobreproducción de ciertas formas lingüísticas en el discurso o mediante la estrategia de inhibición (J. Schachter, 1974, 1983), cuando se evita la utilización de determinados elementos de la L2 por la obviedad de su semejanza con la L1 o por ser considerados demasiado difíciles.

Podemos concluir, por tanto, que el papel de la LM es considerablemente más complejo pero afortunadamente no tan negativo como lo consideraban los defensores del AC. Efectivamente, la L1 puede conducir a errores y es un factor que condiciona en la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la LE. Sin embargo, las diferencias entre una y otra lengua no se traducen necesariamente en dificultades para el aprendizaje. Al contrario, son las similitudes entre las dos lenguas en contacto las que suelen causar la mayoría de los problemas. Ni siquiera la identidad estructural entre ellas conlleva siempre, como resultado, una transferencia positiva. Cuando se produce el fenómeno de transferencia de la LM, suele hacerlo en armonía con procesos de desarrollo, que modifican las secuencias de la IL del individuo que aprende la LE..

En cualquier caso, podemos afirmar con J. Giacobbé (1990) que el recurso a la LM constituye uno de los pilares sobre los que se fundamenta la apropiación de una nueva lengua:

“Le recours à la langue première est ainsi *fondamental*, en ce sens qu’il est un des fondements du nouveau système que construit l’apprenant. Le rapprochement des langues ‘source’ et ‘cible’ est constitutif du système d’hypothèses opératoires de l’interlangue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernées, l’évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible.” (J. Giacobbé, 1990: 123).

Para nuestro trabajo de investigación, reivindicamos el recurso a la LM en el proceso de apropiación de una LE. Consideramos, sin embargo, que son necesarios unos principios de referencia que permitan fundamentar este recurso en cada contexto. De

este modo, intentamos compatibilizar las conclusiones de los trabajos reseñados en este capítulo sobre los tres modelos de análisis, sintetizando aquellas aportaciones que nos permiten fundamentar y configurar nuestro propio modelo de investigación. Entre estas aportaciones, retenemos los siguientes puntos:

- El recurso a la LM es un mecanismo inevitable y fundamental en la comunicación y en la apropiación de una LE.
- El AC, basado en la experiencia docente, permite la identificación y predicción de las dificultades por interferencia y, por tanto, su explicación *a posteriori*. Para ello, es preciso, por una parte, adoptar un modelo que de cuenta de la interdependencia de niveles lingüísticos en las dos lenguas que se comparan y, por otra, establecer un metalenguaje común que permita la comprensión de los dos sistemas en contacto y repercuta en una enseñanza/aprendizaje de la LE más eficaz.
- La LM supone la existencia, en el alumno, de una base conceptual sobre la que se formulan gran parte de las hipótesis de IL. La transferencia lingüística constituye, por tanto, un mecanismo cognitivo que este alumno activa dependiendo de los factores que determinan la situación específica de comunicación y de enseñanza/aprendizaje de la LE.
- El AE permite poner de relieve el estado de IL del alumno, no sólo a través de sus manifestaciones en la producción sino también mediante las diferentes formas de “disimularse” en la competencia.

Será necesario, pues, analizar los mecanismos que conducen al error, inferir y explicitar las causas y las estrategias que subyacen a los diferentes tipos de errores así como sus efectos y consecuencias para la comunicación. De este modo, al intentar comprender cómo se aprende, podremos también reflexionar sobre nuestra propia

práctica docente y hacer que ambas actividades sean complementarias en la situación pedagógica constituyendo, realmente, un único proceso de enseñanza/aprendizaje.



III

BIBLIOTECA VIRTUAL

**La actividad cognitiva del alumno
en el proceso de
enseñanza/aprendizaje
de una LE**

Para poder analizar los errores que comete un alumno en sus producciones de LE con una perspectiva de intervención didáctica, es necesario, por una parte, examinar los mecanismos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje y a la comunicación en una LE y, por otra, las opciones metodológicas teórico-prácticas que permiten poner de relieve dichos mecanismos integrándolos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

De este modo, en el presente capítulo, partimos de la consideración de que la apropiación de la competencia comunicativa en una LE se consigue cuando el alumno está implicado en el propio proceso de aprendizaje y construye su IL apoyándose en el material lingüístico de que dispone y en la interacción que establece con el grupo, en la clase de LE.

*Este planteamiento supone aceptar la diversidad de los modos e itinerarios de aprendizaje y considerar los errores como la manifestación observable de los mecanismos psicolingüísticos subyacentes a dicho aprendizaje. Entre estos mecanismos se encuentran **las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación** como operaciones que forman parte de la actividad mental del alumno para construir su IL.*

Para dar cuenta de estas operaciones intelectuales, es necesario introducir en el aula una metodología que favorezca el desarrollo del potencial cognitivo del alumno tanto para la comunicación como para el aprendizaje de la LE. Los modelos de intervención que, actualmente, recogen esta dimensión comunicativa y cognitiva

de la enseñanza/aprendizaje de la LE se conciben desde una perspectiva que denominamos **Corriente Cognitiva**.

Por su relevancia para esta investigación, en este capítulo, analizamos los principios psicolingüísticos y pedagógicos que fundamentan algunos de estos modelos más significativos: **los Programas de Intercomprensión, el movimiento de Concienciación Lingüística y los Enfoques Procesuales**.



1.- LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, una de las causas por la que la perspectiva de las investigaciones, en DLE, ha ido cambiando para centrarse en el proceso de aprendizaje de una lengua ha sido, especialmente, por la influencia de los estudios sobre la adquisición de la primera lengua.

Al igual que el niño que adquiere su LM, quien aprende una LE construye un sistema de reglas a partir de los datos de que dispone, reglas que progresivamente irá modificando y adaptando según la confirmación o invalidación de las hipótesis que formula sobre el funcionamiento de la nueva lengua.

Dichas hipótesis se traducen en formas correctas y errores que, por una parte, constituyen el **producto** del aprendizaje y caracterizan el sistema de IL del que aprende la LE y, por otra, son la manifestación de las **estrategias** o mecanismos que el individuo pone en funcionamiento para construir su aprendizaje y para comunicarse en la LE.

En las páginas que siguen examinamos, en primer lugar, los diversos aspectos que definen la noción de estrategia de aprendizaje en una LE. A continuación, hacemos una síntesis de las principales estrategias que, según diferentes tipologías, se utilizan en el aprendizaje de una LE, Así mismo, subrayamos el papel que desempeña la LM en la puesta en práctica de dichas estrategias. Finalmente, analizamos el concepto de estrategia de comunicación y las categorías que lo componen a partir de sus características y manifestaciones específicas. El análisis de este tipo de estrategias nos permitirá, de igual modo, poner de relieve la importancia que adquiere la LM en la producción de significados en una LE.

1.1.- CONCEPTO DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

La palabra **estrategia**, en sus orígenes, ha sido empleada en el ámbito militar para referirse al “arte de dirigir las operaciones en el campo de batalla, siguiendo el plan preestablecido” (S. Sánchez Cerezo, 1991: 226).

Por extensión, este vocabulario militar se ha adoptado para designar y definir las **estrategias de aprendizaje** a las que se conoce también, según recoge A. L. Wenden (1987c), como “técnicas”, “tácticas”, “planes potencialmente conscientes”, “operaciones conscientemente utilizadas”, “capacidades cognitivas”, “procedimientos de resolución de problemas”, etc.

En este sentido, R. Legendre (1988) define la estrategia de aprendizaje como: “Ensemble d’opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l’atteinte d’objectifs dans une situation pédagogique.” (p. 524).

Esta diversidad terminológica se encuentra, igualmente, cuando se hace referencia a las **estrategias de aprendizaje lingüístico** y, más concretamente, cuando se habla del aprendizaje de una LE, lo cual se refleja en la falta de consenso que existe para establecer una definición.

Para A. L. Wenden (1987c), las estrategias de aprendizaje son aquellas acciones o técnicas específicas que sirven para tratar los problemas que plantea el aprendizaje de una lengua.

J. Tardif (1992) subraya el carácter intencional y plural que implica el concepto de estrategia ya que se trata de un conjunto de operaciones que se ponen en marcha para alcanzar un objetivo de forma eficaz.

Asimismo, M. C. Tréville y L. Duquette (1996) definen las estrategias de aprendizaje de una LE como “les opérations utilisées par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information” (p.56). Según este concepto, para que exista aprendizaje, no basta con que los conocimientos se organicen e integren sistemáticamente en la memoria a largo plazo. Es necesario, además, que el alumno desarrolle un conjunto de estrategias que le permitan utilizar de forma funcional los conocimientos adquiridos.

En este mismo sentido se manifiesta P. Cyr (1996) cuando define las estrategias de aprendizaje en LE como “un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.” (p. 5).

Para este autor, las estrategias de aprendizaje pueden manifestarse como simples técnicas o convertirse en mecanismos e incluso en comportamientos, dependiendo, en cada individuo, de la frecuencia de utilización y de la eficacia que demuestren en la consecución de objetivos.

1.2.- CLASIFICACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La investigación sobre el papel que desempeña el alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje y sobre los factores cognitivos y afectivos que intervienen en dicho proceso, ha dado lugar a diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje que tratan de describirlas y clasificarlas.

Entre las primeras tentativas al respecto, destacan los trabajos de H. H. Stern (1975), J. Rubin (1975) y N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern y A. Todesco (1978). Estos autores van a cuestionarse cuáles son los comportamientos que caracterizan a

aquellos individuos que aprenden mejor una LE, con el fin de poder orientar a aquellos otros que presentan dificultades.

Según P. Cyr (1996), el trabajo de N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern y A. Todesco (1978) plantea la diferencia entre los buenos sujetos de aprendizaje de lenguas y aquellos que tienen dificultades. Sin embargo, no se demuestra que la ineficacia de estos últimos, en su aprendizaje, sea únicamente debida a la falta de utilización de las estrategias que se consideran eficaces o más bien a otro tipo de factores personales o contextuales.

Son precisamente estos factores los que van a poner de relieve las tipologías de estrategias de aprendizaje que proponen J. Rubin (1987); J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) y R. L. Oxford (1990)²⁶, las cuales pueden considerarse como las clasificaciones más representativas que se han efectuado hasta el momento. Entre ellas, la tipología de esta última autora constituye la más detallada y completa ya que, en las 62 categorías propuestas, de algún modo se recogen los aspectos que destacan los demás autores mencionados.

R. L. Oxford (1990) divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: directas e indirectas. Las **estrategias directas** implican la utilización que directamente hace el alumno de la LE y las operaciones mentales que conlleva dicha utilización. Las **estrategias indirectas** implican la gestión general del aprendizaje. Cada uno de estos grupos se subdividen, a su vez, en varias categorías y subcategorías, como muestran las Tablas 3.1 y 3.2.

²⁶.- Una adaptación de la tipología de estrategias de R. L. Oxford (1990) es la efectuada, en el ámbito español, por J. Roca, M. Varcárcel y M. Verdú (1990).

LAS ESTRATEGIAS DIRECTAS		
I. Estrategias de estimulación de memoria	A. Crear enlaces mentales	1. Agrupar /clasificar. 2. Asociar /elaborar. 3. Contextualizar.
	B. Utilizar imágenes y sonidos	1. Utilizar imágenes. 2. Utilizar mapas semánticos. 3. Utilizar palabras clave. 4. Representar sonidos en la memoria.
	C. Revisar eficazmente	1. Repasar de forma estructurada.
	D. Utilizar acciones	1. Asociar palabras a respuestas físicas o a sensaciones. 2. Utilizar técnicas mecánicas.
II. Estrategias cognitivas	A. Practicar	1. Repetir. 2. Practicar sistemáticamente sonidos y grafía. 3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos. 4. Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados. 5. Practicar la LE en situaciones auténticas.
	B. Recibir y transmitir mensajes.	1. Captar la idea rápidamente. 2. Utilizar recursos para recibir y transmitir mensajes.
	C. Analizar y razonar	1. Razonar deductivamente. 2. Analizar expresiones. 3. Analizar contrastivamente entre lenguas. 4. Traducir. 5. Transferir.
	D. Estructurar el 'input' y el 'output'	1. Tomar notas. 2. Resumir. 3. Resaltar.
III. Estrategias de compensación	A. Inferir	1. Utilizar indicios lingüísticos. 2. Utilizar otros indicios.
	B. Superar las limitaciones en la producción oral y escrita	1. Utilizar la LM. 2. Pedir ayuda. 3. Utilizar gestos o mímica. 4. Evitar la comunicación parcialmente o totalmente. 5. Elegir el tema de conversación. 6. Simplificar o aproximar el mensaje. 7. Inventar palabras. 8. Utilizar paráfrasis o sinónimos.

Tabla 3.1.- Las estrategias de aprendizaje "directas" por R. L. Oxford (1990: 18-19).

LAS ESTRATEGIAS INDIRECTAS		
I. Estrategias metacognitivas	<i>A. Centrar el propio aprendizaje</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examinar los contenidos de aprendizaje y enlazar con conocimientos previos. 2. Prestar atención. 3. Retrasar la producción para concentrarse en la comprensión.
	<i>B. Planificar y organizar el propio aprendizaje</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir cómo se aprende una lengua. 2. Organizarse. 3. Fijarse objetivos a corto y a medio plazo. 4. Identificar la finalidad de una tarea lingüística (escuchar, leer, hablar, escribir). 5. Planificar la ejecución de una tarea lingüística. 6. Buscar oportunidades para practicar la lengua.
	<i>C. Evaluar el propio aprendizaje</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocorregirse. 2. Autoevaluarse.
II. Estrategias afectivas	<i>A. Reducir la ansiedad</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar la relajación, la respiración profunda, la meditación. 2. Utilizar la música. 3. Utilizar la risa.
	<i>B. Favorecer la confianza en sí mismo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Felicitar. 2. Correr riesgos. 3. Recompensarse.
	<i>C. Considerar las propias emociones, actitudes y motivaciones</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar las propias reacciones. 2. Utilizar una lista de control. 3. Llevar un diario de aprendizaje. 4. Compartir sentimientos y dificultades de aprendizaje.
III. Estrategias sociales	<i>A. Preguntar</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir aclaraciones o verificar. 2. Solicitar correcciones.
	<i>B. Cooperar con los demás</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperar con los compañeros. 2. Cooperar con quienes demuestran un nivel avanzado en el uso de la LE.
	<i>C. Desarrollar la empatía</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la comprensión cultural. 2. Tomar conciencia de las ideas y de los sentimientos de los demás.

Tabla 3.2.- Las estrategias de aprendizaje "indirectas" por R. L. Oxford (1990: 20-21).

Al examinar las clasificaciones de estrategias que J. Rubin (1987); J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) y R. L. Oxford (1990) proponen, se deduce que el aprendizaje de una LE es un entramado de operaciones cognitivas y metacognitivas que responden a iniciativas de orden socioafectivo, por lo que no están claros los límites que separan unas estrategias de otras.

En este sentido, el exhaustivo inventario de estrategias que ofrece R. L. Oxford (1990), precisamente a causa de su minuciosidad en la clasificación, provoca dificultades de aplicación a la hora de decidir a qué categoría pertenece un procedimiento utilizado en una determinada actividad lingüística. Y, a pesar de que esta autora señala que cada grupo de estrategias se apoya en los restantes, resulta difícil determinar el peso específico de cada una de ellas, ya que los límites claramente se superponen.

En nuestra opinión, esta dificultad de clasificación refleja, sin embargo, la complejidad de la actividad mental del individuo que aprende una LE. Desde una perspectiva didáctica, además, consideramos que la utilidad de las tipologías mencionadas radica en poner de relieve el amplio abanico de mecanismos y procedimientos que intervienen en el aprendizaje de una LE, independientemente de que cada estrategia pueda o no inscribirse dentro de una categoría determinada.

Asimismo, esa minuciosidad de clasificación, multiplica y enriquece las posibilidades del aprendizaje de la LE y ofrece pautas para la selección y el diseño de actividades y materiales destinados a mejorar dicho aprendizaje y a conseguir una implicación activa y autónoma del alumno en el proceso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, tomamos como referencia conceptual y terminológica las categorías que aparecen en las tipologías mencionadas, al objeto de determinar aquellas estrategias que implícita o

explícitamente intervienen en el análisis que efectuamos en la segunda parte de este trabajo y en nuestra propuesta de intervención pedagógica.

De este modo, agrupamos las estrategias de aprendizaje en cuatro categorías (Figura 3.1): **cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y de comunicación**. Por su importancia para nuestra investigación analizamos estas últimas en un epígrafe aparte.



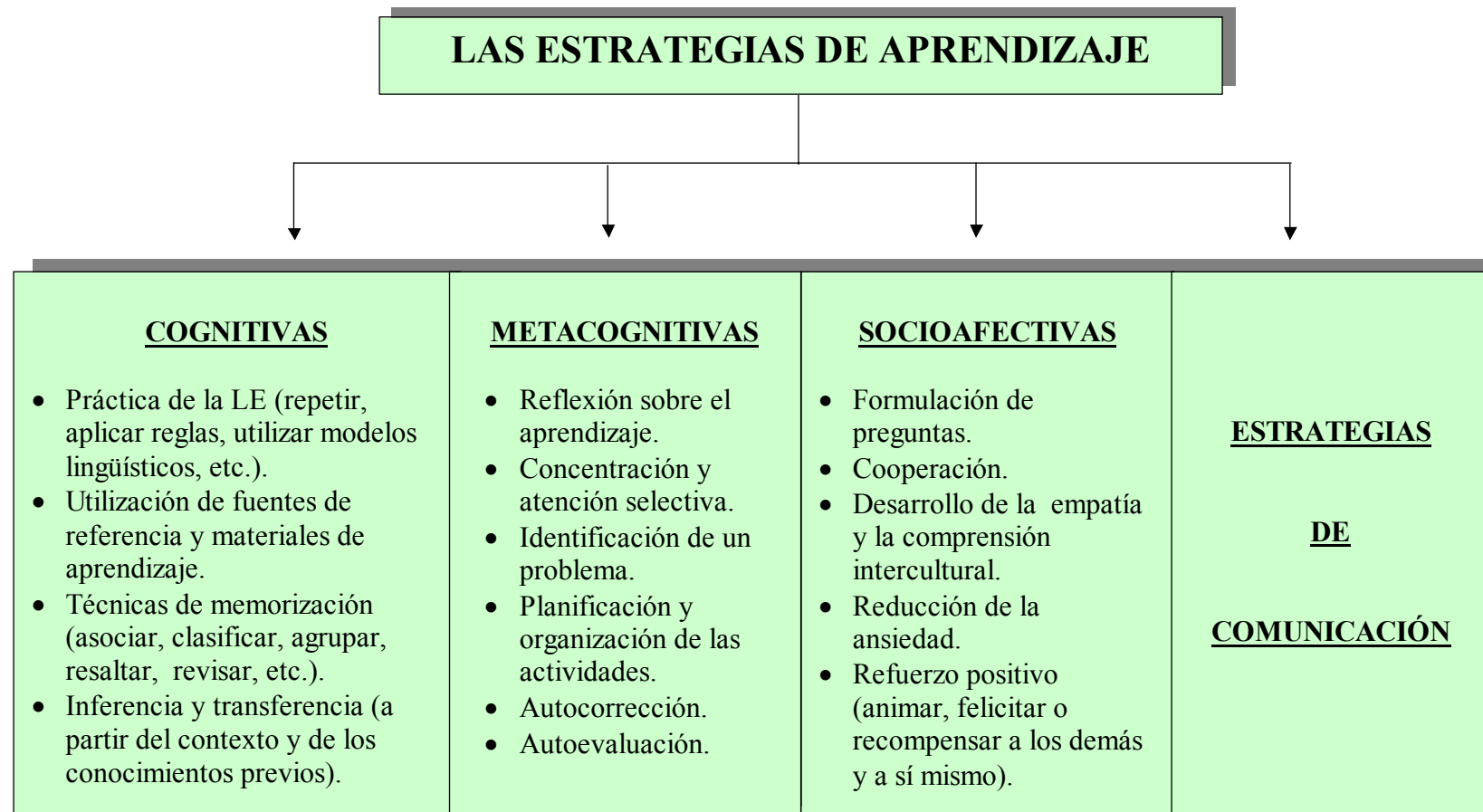


Figura 3.1.- Síntesis de las estrategias de aprendizaje a partir de las tipologías de J. Rubin (1987); J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990) y R. L. Oxford (1990).

1. Las **estrategias cognitivas** se refieren a aquellas operaciones mentales que el alumno pone en funcionamiento para analizar, transformar o sintetizar la lengua objeto de aprendizaje. Entre ellas destacan:
 - La realización de **prácticas sistemáticas** en la LE conforme a las normas de uso, mediante la **repetición**, la **aplicación de reglas**, la **utilización de modelos lingüísticos** en nuevas situaciones, etc.
 - El manejo de **fuentes de referencia** sobre la LE como diccionarios, gramáticas u otros materiales de aprendizaje.
 - La utilización de **técnicas de memorización** que permiten crear conexiones mentales para almacenar y reactivar la información recogida. Entre estas estrategias, podemos citar la **asociación visual y auditiva**, la **clasificación**, el **agrupamiento**, el **coloreado**, el **subrayado**, la **revisión**, etc.
 - **La inferencia o adivinación.** Se trata de procedimientos para analizar y razonar o inferir, de forma inductiva o deductiva, las situaciones de comunicación, los significados y las formas lingüísticas de la LE, a partir del contexto lingüístico o los conocimientos adquiridos previamente. De ahí que la **transferencia** pueda incluirse en esta categoría de estrategias.

2. Las **estrategias metacognitivas**. Constituyen operaciones que permiten gestionar el aprendizaje, mediante la **reflexión** sobre el proceso del mismo, la **comprensión** de las condiciones que lo favorecen, la **concentración** en la tarea, la **atención selectiva**, la **identificación** de un problema, la **planificación y organización** de las actividades que permiten aprender, la

autocorrección y la **autoevaluación** durante una tarea de aprendizaje o un acto de comunicación.

3. Las **estrategias socioafectivas** implican la interacción con los demás (compañeros, profesores, nativos) para favorecer el aprendizaje de la LE y controlar la dimensión afectiva que le acompaña. En esta categoría se incluyen la **formulación de preguntas** de verificación o clarificación, la **cooperación** en la resolución de una tarea, el **desarrollo de la empatía** y la **comprensión intercultural**, la **reducción de la ansiedad**, el **refuerzo positivo** mediante el **estímulo**, la **toma de riesgos** en la producción sin miedo a cometer errores, la **felicitación**, la **recompensa** a sí mismo y a los demás, etc.

Como puede comprobarse, las estrategias de aprendizaje constituyen operaciones de una importancia capital para una pedagogía que pretenda lograr la concienciación y la autonomía del alumno respecto a su propio proceso de aprendizaje de la LE.

En este sentido, como señala M. Pendanx (1998), las actividades que se realicen deberán ir encaminadas a una “*éducation dans l’apprentissage de la langue étrangère*” (p. 160), utilizando todos los recursos de que dispone el alumno para dicho aprendizaje, sensibilizándole a las características de la nueva lengua e incentivando las actitudes y los comportamientos más favorables para este aprendizaje: “*Apprendre à devenir autonome dans la maîtrise progressive de la langue étrangère implique de nombreux apprentissages, portant sur des contenus et sur les attitudes*” (*Ibid.*).

1.3.- LA LM EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LE

La importancia del recurso a la LM en las estrategias de aprendizaje de una LE se pone de manifiesto si examinamos algunas de sus formas de utilización. Sin embargo, su relevancia es difícil de delimitar e incluso de explicitar dada la forzosa imbricación de unas estrategias con otras.

Así por ejemplo, la estrategia de **formulación de preguntas de clarificación** está relacionada con la de **utilización de fuentes de referencia**, ya que el alumno solicita la confirmación de lo que ha comprendido dirigiéndose al profesor que conoce su LM (*¿"X significa Y"?*) o consultando obras de referencia como el diccionario bilingüe.

El uso de este recurso – el diccionario bilingüe –, que constantemente se solicita en el medio educativo institucional, ha conocido fuertes rechazos en el ámbito de la DLE, tratando de restar importancia a los factores de seguridad y de compensación socioafectiva que su utilización supone.

A nuestro juicio, los males que se imputan al diccionario bilingüe, como la imprecisión y la vaguedad de delimitación en el significado de las palabras, por la falta de coincidencia morfosintáctica y semántica entre los sistemas de la LM y de la LE, no se deben tanto a la configuración de esta fuente de referencia sino a su forma de utilización.

En este sentido, sin menoscabo de la utilización de otras estrategias como la **adivinación por el contexto**, consideramos que la práctica en el manejo del diccionario bilingüe deberá formar parte de las actividades que se realizan en el aula, si queremos que resulte un instrumento realmente rentable para el aprendizaje en lugar de un obstáculo. La interpretación de abreviaturas morfosintácticas en LM y

LE, la búsqueda de significados, acepciones, sinónimos, antónimos, según el contexto y sus correspondencias monosémicas y polisémicas en una y otra lengua, la explicación de ilustraciones, cuadros o esquemas son ejemplos del tipo de tareas que se pueden realizar al respecto.

Otro modo de utilizar la LM es como base de comprensión y de producción de significados de una palabra o una frase de la LE. Esta operación se incluiría dentro de una estrategia global de **inferencia**²⁷ y adopta diversas formas y denominaciones.

Así por ejemplo, la inferencia del significado de una palabra por su similitud formal con otra de la LM (Ejemplo: *difficulté* → *dificultad*), podría considerarse como una estrategia de **adivinación**.

Del mismo modo, el recurso a la LM se manifestaría mediante el **razonamiento** y el **análisis** en la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la LE. Así, cuando el alumno relaciona los conocimientos previos adquiridos en LM como soporte para la producción en LE. La utilización de esta estrategia implicaría el **análisis contrastivo** de elementos de la LM y de la LE, la **traducción** o la **transferencia**.

Asimismo, la LM se utiliza como técnica de **memorización** cuando se asocian palabras clave de la LE con otras de la LM y sirve como un mecanismo de **autoregulación**²⁸ que permite al alumno tomar conciencia de los errores que comete en una actividad lingüística o comunicativa y poder autocorregirse.

²⁷.- P. Charaudeau (1983) considera que todas las estrategias cognitivas se producen por un procedimiento de inferencia que está determinado por otros factores como el contexto y los conocimientos previos de carácter general, académico o lingüístico.

²⁸.- Según la terminología de J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990).

Por otro lado, el alumno puede utilizar su LM como una estrategia **socioafectiva**, por ejemplo, para **reducir la ansiedad** en la preparación de una tarea en LE, o cuando recurre al **refuerzo positivo** para darse ánimos o cuando se fomenta la **empatía** con la comunidad extranjera mediante la participación en actividades de comparación intercultural LM / LE.

Sin embargo, donde más se manifiesta el recurso a la LM es en las estrategias **de comunicación** que R. L. Oxford (1990) denomina “**de compensación**”. Por su importancia en el marco de esta investigación, las comentaremos en el siguiente apartado.



2.- LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

La denominación de **estrategias de comunicación** fue propuesta por L. Selinker (1972) al describir los procesos que subyacen al aprendizaje de una lengua.

Mientras que la investigación sobre las estrategias de aprendizaje propiamente dichas se centra, principalmente, en las operaciones mentales que pone en marcha un individuo en su deseo de apropiación de una LE, en las estrategias de comunicación el interés estriba en el uso que se hace de esa lengua para poder comunicarse de manera efectiva. De ahí la importancia que adquiere este tipo de estrategias en la interacción social y como un medio para negociar significados en la producción.

En el siguiente apartado se analizan los aspectos que definen el concepto de estrategias de comunicación, sus formas de manifestarse según las categorías que las describen en las principales tipologías, así como el papel que desempeña la LM del que aprende cuando intenta resolver sus problemas de comunicación en la LE.

2.1.- DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO

La denominación de **estrategias de comunicación** se aplica a un concepto que, en el ámbito de la DLE, se presta, a menudo, a confusión por su relación con el proceso de aprendizaje y las estrategias que éste comporta.

La mayoría de los trabajos de investigación que se han interesado sobre las estrategias de comunicación coinciden en señalar que se trata de recursos que utiliza el sujeto que aprende una lengua (L1 o L2) para superar las dificultades que plantea

la comunicación. En este sentido, C. Faerch y G. Kasper (1983) proponen que las estrategias de comunicación podrían definirse como

“(...) potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal” (C. Faerch y G. Kasper, 1983: 36).

A su vez, E. Bialystok (1990) considera que las estrategias de comunicación sirven para superar los obstáculos de la comunicación “by providing the speaker with an alternative form of expression for the intended meaning.” (p. 35).

Por nuestra parte, adoptamos la definición del concepto que nos ofrece I. Santos Gargallo (1993), en la cual se ponen de relieve los aspectos fundamentales que determinan, en gran medida, las perspectivas de análisis y de aplicación de este trabajo de investigación:

“(...) las estrategias de comunicación son procesos cognitivos desarrollados por el estudiante que intenta comunicarse en la lengua en cuyo aprendizaje se haya inmerso, procesos que pretenden resolver carencias de su competencia en esa lengua con el propósito único de transmitir un significado de forma satisfactoria.” (I. Santos Gargallo, 1993: 143).

Para delimitar la utilidad de las estrategias en la comunicación en LE, C. Faerch y G. Kasper (1983) estiman que el comportamiento verbal puede desempeñar dos funciones al mismo tiempo: aprender y comunicar. Es decir: el aprendizaje de una LE es un proceso cognitivo y creativo que permite la elaboración de hipótesis sobre el sistema de la lengua, las cuales se verifican en situación de comunicación. De este modo, el sujeto que aprende puede recibir, de su interlocutor, una respuesta o retroacción que le permite validar o invalidar sus hipótesis y así avanzar en el

aprendizaje. De ahí, la importancia de las estrategias de comunicación y su contribución a dicho proceso.

Sin embargo, la distinción entre comunicación y aprendizaje resulta bastante problemática cuando se aplica al discurso que tiene lugar en el aula, donde la comunicación no se utiliza tanto para el intercambio de ideas como para que los alumnos aprendan.

Así, para J. M. O'Malley y A. U. Chamot (1990), una estrategia de comunicación no contribuye necesariamente al aprendizaje ya que depende de la intención que tenga el que aprende en el momento en que se produce la comunicación. P. Cyr (1996) ilustra esta idea con el siguiente ejemplo:

“Supposons, par exemple, que je ne connaisse pas le mot *cordonnier* dont j'ai besoin pour réaliser un acte de communication en L2. Que vais-je faire? Je vais probablement recourir à une circonlocution ou à une paraphrase du genre 'le monsieur qui répare les souliers ou les bottes'. En faisant cela, j'utilise une stratégie compensatoire, une stratégie de communication qui me permet de me tirer d'affaire et de me faire comprendre même si, à ce stade-ci, je n'ai pas encore appris le mot *cordonnier*. [...] Par contre, si je décide que je veux apprendre le mot *cordonnier* (autogestion), je m'assurerai de l'avoir bien compris (autorégulation), je demanderai à mon interlocuteur de le répéter (coopération, vérification), je peux le répéter moi-même (pratique, répétition), je peux l'associer à une image, à un mot de ma L1 ou de la L2 (technique mnémonique), je peux le noter sur un papier (prise de note) et, pour être absolument certain de l'acquérir, je peux ultérieurement le chercher dans mon dictionnaire bilingue (recherche documentaire). J'applique alors une série de techniques, des stratégies qui ont de meilleures chances d'assurer l'apprentissage et la conservation dans la mémoire à long terme du mot *cordonnier*” (P. Cyr, 1996: 61-62).

Es evidente que P. Cyr (1996) no quiere dar a entender, con este supuesto, que es necesario aplicar, consecutivamente, todas las técnicas mencionadas para

aprender una palabra, sino indicar que una estrategia de comunicación puede convertirse, o no, en estrategia de aprendizaje dependiendo de la intención del sujeto que la utiliza.

2.2.- TIPOS DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Durante los últimos años, las estrategias de comunicación utilizadas en la producción en LE han sido objeto de numerosos estudios. Según V. J. Cook (1993), estos estudios pueden dividirse en dos grupos: los sociolingüísticos, como los trabajos de E. Tarone (1977, 1980, 1988) que consideran las estrategias de comunicación desde el punto de vista de la interacción social y los psicolingüísticos, como los trabajos de C. Faerch y G. Kasper (1980, 1983, 1984) y las investigaciones del *Proyecto Nijmegen* que continúan realizando, en la universidad del mismo nombre, autores como N. Poulisse, T. Bongaerts y E. Kellerman entre otros.

En la mayoría de estos trabajos de investigación de perspectiva psicológica (N. Poulisse, T. Bongaerts y E. Kellerman, 1984; N. Poulisse, 1987; E. Kellerman, T. Ammerlaan, T. Bongaerts y N. Poulisse, 1990; E. Kellerman 1991; Poulisse, N. y Bongaerts, T. 1994.), la clasificación de los datos se realiza tomando como base la tipología de estrategias de comunicación que propone E. Tarone (1977), la cual ha dado lugar a diversas adaptaciones. Tal es el caso de la tipología que proponen C. Faerch y G. Kasper (1983, 1984), cuya clasificación hemos adaptado a nuestras perspectivas de investigación (Tabla 3.3):



Tabla 3.3.- Estrategias de comunicación. (Tipología adaptada de C. Faerch y G. Kasper, 1984).

Para definir las diferentes categorías, nos apoyamos en esta tipología de C. Faerch y G. Kasper (1983, 1984), recogiendo además las matizaciones que aportan N. Poulisse (1987) y R. L. Oxford (1990) sobre este tipo de estrategias, con el propósito de tener un marco de referencia que nos permita analizar la producción escrita de los alumnos de FLE en nuestro contexto institucional.

Según C. Faerch y G. Kasper (1983), quien aprende una LE adopta dos tipos de comportamiento para resolver los problemas que presenta la comunicación: un comportamiento de **inhibición** (*avoidance behaviour*), que consiste en evitar o reducir el riesgo de la comunicación y un comportamiento de **ejecución** (*achievement behaviour*), que implica poner en práctica distintos modos de llevar a cabo el objetivo original de comunicación.

A su vez, estos comportamientos reflejan la utilización de diferentes estrategias. En el comportamiento de **inhibición** encontramos las siguientes:

1.- Reducción formal. Para evitar cometer errores formales o de fluidez, el alumno decide comunicar mediante un “sistema simplificado” de reglas y elementos de la LE, de ahí que se conozca también esta estrategia como **simplificación**. Esta reducción formal puede manifestarse a varios niveles²⁹:

- a) **Fonológico:** cuando se generaliza el uso de otros fonemas de la LE o se toman prestados de la LM. Por ejemplo: la generalización del fonema sordo /s/ al sonoro /z/ en la pronunciación de palabras francesas por hispanohablantes.
- b) **Morfológico:** Esta reducción no suele afectar al significado de las palabras por lo que no se percibe la necesidad de compensar por otros medios léxicos o sintácticos, aunque normativamente se consideren de uso obligatorio. Por

²⁹.- Los ejemplos están tomados de las producciones de nuestro alumnado.

ejemplo, cuando el alumno español omite la *e* final de *capitaine* y produce *le *capitain* creyendo así formar correctamente el masculino de este sustantivo.

- c) **Sintáctico:** Este tipo de reducción se manifiesta dependiendo de si el individuo que aprende la LE considera obligatorio u opcional el uso de determinadas estructuras. En el primer caso, puede optar por la producción, aun asumiendo que ésta quizá sea errónea. En el ejemplo, **c'est le livre que j'ai besoin* el alumno puede estar siendo evaluado en el uso de frases relativas. Sin embargo, si se trata de producción libre, este alumno tratará de evitar la utilización de estructuras sobre cuyo funcionamiento no se siente seguro (en este caso, el uso del pronombre *dont* con verbos que rigen la preposición *de*).
- d) **Léxico-semántico.** En este nivel la reducción se manifiesta por una estrategia de inhibición (evitando la utilización de determinadas palabras cuyo significado exacto se desconoce) o mediante una estrategia de ejecución (por medio de la utilización de una perífrasis o un préstamo de la L1).

Según, S. Blum y E. A. Levenston (1978), las razones por las que un individuo intentará reducir su sistema léxico pueden ser debidas a las dificultades que percibe sobre los condicionantes fonéticos, morfosintácticos o semánticos de los lexemas, en un determinado contexto lingüístico o situacional. Así pues, el alumno de LE tratará de evitar, por ejemplo, el uso de vocablos para los que no encuentra un equivalente en su LM o, por el contrario, no utilizará palabras formal y semánticamente “transparentes”³⁰ por miedo a los llamados “falsos amigos”.

³⁰- La transparencia se entiende, en esta investigación, como la proximidad real o percibida entre las palabras o estructuras de dos lenguas, en virtud de su similitud formal.

2.- Reducción funcional. Al adoptar este tipo de estrategia, el alumno “reduce” su objetivo de comunicación con el fin de evitar los problemas de falta de competencia en la LE.

Como su nombre indica, la reducción funcional puede afectar, según C. Faerch y G. Kasper (1983), a las funciones de la lengua en sus aspectos accional, modal y proposicional o, dicho de otro modo, a los **actos de habla**, a las **formas de interacción social** y al **contenido del discurso**:

- a) **Los actos de habla.** Recurriendo a este tipo de reducción, el alumno evita la utilización de ciertos actos de habla cuando, habituado a un discurso referencial en la clase de LE, se enfrenta a una tarea que le exige otro tipo de funciones argumentativas o directivas para el que no está preparado.
- b) **Las formas de interacción social.** Esta reducción se produce por las diferencias culturales entre las lenguas. Por ejemplo, cuando el alumno de LE no está seguro del uso de las fórmulas que marcan la cortesía y la distancia social.
- c) **El contenido del discurso.** Mediante esta forma de reducción funcional, el alumno evita abordar ciertos temas que considera problemáticos desde el punto de vista lingüístico. También puede optar por interrumpir la comunicación o utilizar una expresión semánticamente sustitutiva.

Según P. Harder (1980), los efectos de la reducción funcional pueden dar, como resultado, una imagen distorsionada de la personalidad del individuo que aprende la LE. Como ya hemos comentado, esto provoca no pocos problemas de rechazo a la nueva lengua, especialmente en adultos principiantes que sienten que,

con los medios lingüísticos de que disponen, no son capaces de transmitir la complejidad de su propia identidad.

El otro gran grupo de estrategias de comunicación, señalado por C. Faerch y G. Kasper (1983, 1984), refleja un comportamiento de **ejecución**. Al manifestar este tipo de comportamiento, el alumno intenta resolver los problemas formales y/o funcionales de la comunicación, recurriendo a otros modos alternativos de expresión que “compensen” sus lagunas de conocimiento de la LE. De ahí que éstos y otros autores (N. Poulisse, 1987; R. L. Oxford, 1990) también llamen “**compensatorias**” a este tipo de estrategias aunque su distribución, en cada tipología, no sea coincidente.

1.- Recurso a la LM o a otras LE. La utilización de esta estrategia se manifiesta de diversos modos:

- a) **Alternancia de una lengua a otra (*codeswitching*).** Consiste en la inserción, en un enunciado en LE, de una palabra o de una expresión propia de otra lengua (generalmente la LM). Esto suele ocurrir en situaciones de comunicación oral, en el marco de la clase, cuando los alumnos y el profesor comparten la misma LM. Ejemplo (explicando una receta de cocina): **Après il faut le laisser ... enfriar.*
- b) **Transferencia interlingüística.** Consiste en la influencia que el conocimiento de una lengua (LM, LE) ejerce sobre el aprendizaje de otra, sobre la base de sus similitudes y diferencias (T. Odlin, 1989). Esta influencia se refleja, en la IL del alumno, por el **préstamo** de rasgos de los diferentes niveles lingüísticos, dando lugar a la “extranjerización” de determinadas palabras (**convivence, *presencier, etc*), o a **traducciones** literales de términos compuestos o expresiones idiomáticas (**saute-montagnes → sauterelle; *il allait à corps → sans pardessus; *ni beaucoup moins → loin de là*).

2.- Estrategias de interlengua. El alumno tiene varios modos de resolver sus problemas de comunicación utilizando su IL. Entre ellos, podemos señalar los siguientes:

- a) **Substitución.** Consiste en utilizar un elemento lingüístico de la LE por otro, cuando uno no está seguro de su pronunciación, ortografía, morfosintáxis, significado, etc. Así cuando el alumno hispanohablante no recuerda si *matin* es masculino o femenino o el plural de *tout* se escribe **touts* o *tous*, puede optar por la utilización de *chaque matin* en lugar de *tous les matins*.
- b) **Generalización o analogía.** Se trata de la formación de un principio o regla general a partir de la observación de ejemplos particulares (J. C. Richards, J. Platt y H. Platt, 1992). En las investigaciones sobre transferencia lingüística, AE e IL se habla también de **hipergeneralización** que, según los mencionados autores, consiste en la extensión del uso de una regla gramatical de un elemento lingüístico a contextos inapropiados. Ejemplos: **ils ont prendu un taxi*; **cettes filles*.
- c) **Perífrasis.** Consiste en una expresión que se utiliza para designar una palabra de la que no se conoce su denominación exacta. La perífrasis puede adoptar la forma de descripción, de circumloquio, de ejemplificación, etc. Ejemplo: *“je ne trouvais pas le ... le petit sac pour mettre l'argent”* → (*portemonnaie*).
- d) **Creación de palabras.** Generalmente consiste en utilizar palabras de la LM aplicándoles las reglas del sistema lingüístico de la LE. Ejemplos: **periodiste*, **convivre*, **duration*.

- e) **Reestructuración.** Consiste en la reformulación de una expresión ya comenzada por otra alternativa con la que se intenta conseguir el objetivo inicial de comunicación. En el ejemplo: “*mes parents ont trois... nous sommes deux filles et un garçon*”, el alumno pretende que su interlocutor elicite la palabra *enfants* (hijos) que, en ese momento, no recuerda o desconoce.

3.- Estrategias cooperativas. Implican la apelación implícita o explícita a la ayuda de otra persona (compañero, profesor) para que proporcione la palabra o expresión desconocida. Ejemplos: “*je ne sais pas le nom de cet objet*”; “*comment est-ce qu'on dit 'hucha' en français*”?

4.- Estrategias no verbales. Se trata de recursos como los gestos, los sonidos e incluso los dibujos que pueden sustituir a determinadas palabras o añadirse al discurso para facilitar la comprensión del mensaje.

Para R. L. Oxford (1990), las estrategias de compensación también se manifiestan a través de un **comportamiento de inhibición**: cuando se evita la comunicación, se reduce o se simplifica el mensaje.

En su tipología, esta autora clasifica este tipo de estrategias según su utilización para la comprensión o para la producción en la LE, lo que resulta más operativo para el análisis de las estrategias subyacentes a la puesta en práctica de cada destreza.

En nuestra opinión, sin embargo, la tipología de estrategias compensatorias de R. L. Oxford (1990) resulta un poco restrictiva al no incluir, en su clasificación, otras operaciones que juegan un papel determinante en la compensación de los problemas de comunicación, y las considera, esencialmente, como estrategias cognitivas de aprendizaje: el razonamiento deductivo, la transferencia, la generalización, etc.

En este sentido, N. Poulisse (1987) señala que la falta de acuerdo terminológico existente entre las diferentes tipologías, para denominar, clasificar y definir las estrategias de comunicación, hace muy difícil la tarea de interpretar y comparar los resultados de los diferentes trabajos de investigación.

Por otro lado, esta autora sostiene que algunos de los criterios que se han establecido para distinguir las diferentes categorías de estrategias de compensación están orientados hacia la comunicación como producto, por lo que no permiten hacer generalizaciones sobre los procesos cognitivos que subyacen a dichas estrategias o se refieren únicamente a la fase final del proceso de producción (codificación), lo que tiende a disimular lo que sucede en las fases anteriores.

Es necesario, por tanto, proponer una tipología bien definida que sea lo suficientemente general para abarcar una amplia variedad de datos, que resulte operativa a la hora de analizarlos y de cuenta de los procesos cognitivos que subyacen al uso de la lengua y no solamente describa el producto resultante.

A partir de este planteamiento, N. Poulisse (1987) sostiene que el individuo que intenta comunicarse en una LE utiliza únicamente dos tipos básicos de procedimientos de compensación: las estrategias conceptuales y las estrategias lingüísticas.

A. Las **estrategias conceptuales** consisten en operaciones de manipulación de un concepto del que no se conoce la denominación apropiada para que pueda ser expresado con los recursos verbales y no verbales de que se dispone. Estas estrategias se dividen, a su vez, en analíticas y holísticas:

a) **Analíticas.** Se manifiestan cuando el alumno analiza el concepto descomponiéndolo en los caracteres que lo definen. Por ejemplo: “*c'est un ...*

c'est une chose en métal ..., pour ouvrir les bouteilles de champagne” → (un *tire-bouchon*).

- b) **Holísticas.** Aparecen cuando el alumno se refiere al concepto en cuestión por medio de otra palabra con la que comparte determinadas características. A esta categoría corresponden los hiperónimos (*fleur* por *coquelicot*), los hipónimos (*pillule* por *médicament*) y las expresiones de aproximación como “*c'est une espèce de...*”, “*c'est comme un/une...*”, “*on dirait un/une...*”.

Para N. Poulisse (1987), por tanto, las generalizaciones, descripciones, circumloquios, ejemplificaciones, creación de palabras, etc, que aparecen en la IL del alumno, pertenecerían a este tipo de estrategias conceptuales.

- B. En cuanto a las **estrategias lingüísticas**, consisten básicamente en procedimientos de explotación y de manipulación, por parte del alumno, de sus conocimientos lingüísticos en LM, LE u otras lenguas, para poder comunicarse. Estas estrategias pueden ser de dos tipos:

- a) **Creación morfológica.** Consiste en el uso de reglas de derivación morfológica de la LE para crear lo que el alumno considera un léxico comprensible en dicha lengua, a partir de lexemas de su LM. Por ejemplo: **aparté, *duration, *patrociner*.
- b) **Transferencia.** Para N. Poulisse (1987) esta estrategia consiste en la explotación de las similitudes formales entre las lenguas, especialmente si están relacionadas como el francés y el español. Las producciones resultantes pueden ser correctas o incorrectas según las normas de uso de la LE.

Hay que señalar, sin embargo, que, según la clasificación anterior, los dos tipos principales de estrategias, conceptuales y lingüísticas, no suelen utilizarse de manera aislada sino combinada. Así en el ejemplo: **un pourpleuvoir*, el alumno probablemente ha utilizado los dos tipos de estrategias al analizar la palabra española *paraguas* y traducirla al francés, descomponiéndola en sus elementos morfológicos y semánticos. En este caso, la palabra no es lingüísticamente correcta pero sí comprensible desde el punto de vista comunicativo, dentro del contexto en el que fue actualizada.

2.3.- LA LM EN LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN DE UNA LE: LA NOCIÓN DE PRÉSTAMO

Por lo que hemos expuesto en el apartado anterior, la intervención de la LM en las estrategias de comunicación de una LE se hace patente en la descripción y en los ejemplos de la mayoría de los comportamientos que adopta el individuo que aprende cuando intenta resolver sus problemas de comunicación en la LE.

Estos comportamientos suelen caracterizarse por una estrategia general de **simplificación**, mediante la cual este individuo efectúa una reducción formal de su discurso siguiendo las normas que rigen los distintos niveles del sistema lingüístico de su LM.

Sin embargo, donde más se pone de relieve el papel desempeñado por la LM es cuando se utiliza como recurso estratégico de ejecución: en la **alternancia de una lengua a otra**, en la **transferencia interlingüística** y en algunas de las estrategias que caracterizan la IL del que aprende como la **generalización (o analogía)** y la **creación de palabras**. Estas estrategias, como hemos podido comprobar, suelen utilizarse de forma combinada a partir de las reglas que rigen la formación de palabras o estructuras tanto en la LM como en la LE.

En el ámbito hispanohablante, el recurso a la LM como estrategia que se utiliza para solventar las dificultades de la comunicación en una LE, se conoce por la denominación general de **préstamo** y se aplica a distintos elementos lingüísticos: fonemas, morfemas, lexemas, funciones, significados e incluso estructuras (A. Quilis *et al.* 1982; B. García Fernández, 1982).

Hay que señalar, no obstante, que, para la Lingüística Española, el concepto de préstamo va generalmente referido a la importación de vocablos o expresiones procedentes de otra lengua que se han integrado en la LM de una determinada comunidad de hablantes, tras un proceso de adaptación fonológica, morfológica, etc., lo que ha dado lugar a extranjerismos y neologismos en dicha LM³¹. (R. Cerdá Massó, 1986; J. Garrido Medina, 1996, E. Alcaraz Varó y M. A. Martínez Linares, 1997).

Desde esta perspectiva, J. Gómez Capuz (1998) subraya la incómoda ambigüedad que presentan las lenguas románicas, por el hecho de poseer un único término para definir dos realidades diferentes: el “**préstamo como proceso**” (p. 30) o acción de tomar prestado y el “**préstamo como elemento**”³² (*ibid.*) que se toma de otra lengua. En francés también se utiliza una sola palabra: *emprunt* para referirse a ambas nociones, mientras que en inglés se distingue entre *loan* y *loanword* de *borrowing* y *borrowed word*, lo que sin duda contribuye a diferenciar y precisar las dos facetas del concepto.

Asimismo, dentro de la idea de préstamo lingüístico o asociado a él, aparece también el término **calco**. J. Gómez Capuz (1998) diferencia las dos nociones definiendo el préstamo como la “transferencia integral de un elemento léxico

³¹.- En el capítulo I y Figura 1 de ese trabajo, ya hemos hecho referencia a este concepto, dentro de la noción de transferencia concebida como préstamo de la LE a la LM (S. Thomason y T. Kaufman, 1988; T. Odlin, 1989).

extranjero” (p. 55), mientras que el calco implica la idea de “traducción” y “sustitución de morfemas” (*Ibid.*).

Otros autores como J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1993) consideran el calco como *loan translation*, es decir, un tipo de préstamo en el que cada morfema o palabra se ha traducido por un morfema o palabra equivalente en otra lengua. Por esta razón, los calcos pueden subdividirse, según el nivel o subsistema de lengua al que afectan, en calcos léxicos, semánticos, estructurales, etc.

En cualquier caso, en este trabajo de investigación que se realiza desde la perspectiva del AE, la noción de préstamo se aplica a aquellos elementos que se toman de la LM para construir significados y poder comunicarse en una LE. Estos elementos pertenecen a diferentes niveles del sistema lingüístico de la LM y se manifiestan, en la IL del alumno, como interferencias o errores con respecto a las normas de uso de la LE.

Para analizar estas interferencias, seleccionamos un *corpus* de datos directamente observables de un grupo específico de alumnos, al objeto de identificar, describir y clasificar los elementos lingüísticos que se toman de la LM. De este modo, podremos poner de relieve las condiciones que determinan dichos préstamos, explicar las causas que los provocan, dilucidar los mecanismos cognitivos que subyacen al proceso de construcción de significados y, finalmente, evaluar las conclusiones que se deriven del análisis con una perspectiva de intervención que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE.

La configuración del modelo de análisis y su aplicación a los errores de producción escrita en FLE en un contexto específico de enseñanza/aprendizaje constituyen el contenido del capítulo quinto de este trabajo de investigación.

³².- J. Gómez Capuz (1998) toma estas expresiones de L. Payrató (1984: 53).

3.- VARIABLES QUE DETERMINAN EL USO DE ESTRATEGIAS EN UNA LE.

Son diversos los factores que determinan la utilización de estrategias por parte de un individuo. Con respecto a la enseñanza/aprendizaje de una LE, estos factores dependen, entre otros, de la personalidad del alumno (carácter, estilo de aprendizaje), de sus condicionantes biográficos (edad, sexo) y afectivos (actitud, motivación) y de variables de orden situacional (nivel de competencia, metodología del curso, tipo de tarea), tal y como han señalado autores como D. Gaonac'h (1987), D. Dromard (1991a y 1991b) y P. Cyr (1996).

Desde la óptica del papel que desempeña el recurso a la LM, en el uso de estrategias que permiten acceder y producir significados en una LE, señalamos algunos factores que suelen afectar de forma relevante a un grupo de alumnos que se encuentran en una situación pedagógica específica.

a) La edad. De los trabajos efectuados sobre las estrategias utilizadas por niños, adolescentes y adultos que aprenden una LE en el medio institucional, parece desprenderse la idea de que los niños pequeños recurren, con preferencia, a estrategias de tipo social, ligadas generalmente a situaciones en las que los enunciados corresponden a acciones de tipo afectivo (J. J. Asher y B. Price, 1967). En cambio, en este grupo de edad, el nivel de conciencia metalingüística y, por tanto, el uso de estrategias metacognitivas, es menor que en los adolescentes y los adultos.

Según V. J. Cook (1977), la mayor capacidad cognitiva del adolescente o del adulto, constituye una ventaja con respecto al niño. El mejor conocimiento de las características generales de las lenguas, especialmente desde el punto de vista morfológico y sintáctico, permite a los mayores aprovechar las similitudes entre ellas

y hacer un mejor uso de **la estrategia de inferencia** para analizar y deducir las reglas de la LE.

Asimismo, a pesar de los errores que puedan producirse por interferencia, el adolescente y el adulto aportan un bagaje de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema semántico y comunicativo de su LM que facilita el aprendizaje de una LE, especialmente a la hora de formular hipótesis y producir significados en esa LE.

b) El nivel de competencia en la LE. P. Cyr (1996) pone de relieve que existe una relación entre el grado de competencia del sujeto que aprende una LE y las estrategias que utiliza.

En este sentido, para B. Taylor (1975), el alumno principiante se apoyará mucho más que el de nivel avanzado, sobre sus conocimientos en la LM para aprender una LE. Por esta razón, al comenzar el aprendizaje, la causa mayoritaria de los errores será debida a las interferencias entre una y otra lengua, para disminuir, posteriormente, en favor de los errores de generalización.

Un trabajo de S. M. Ervin-Tripp (1974) muestra, sin embargo, que el recurso a la L1 también ocurre a niveles avanzados de conocimiento, cuando el alumno se encuentra en la necesidad de expresar significados complejos que le resultan difíciles por su relación entre concepto y forma.

Por otra parte, según D. Gaonac'h (1987), el recurso a la L1 puede considerarse, a menudo, como una estrategia perfectamente deliberada que utiliza el que aprende para comprobar una hipótesis cuya probabilidad de verificación depende del **grado de transparencia** de la LE con respecto a la LM. En tales casos, el préstamo de un elemento léxico o el calco de una estructura de la L1 no constituirá, para este autor, una interferencia, sino más bien un modo de construir el sistema de la LE. Este mismo razonamiento puede aplicarse cuando el individuo que aprende

utiliza cualquier otra lengua, distinta de la materna, que él considera próxima a la LE. Recordemos en este sentido la noción de distancia interlingüística ya mencionada en este trabajo.

A. U. Chamot, J. M. O'Malley, L. Küpper y M. V. Impink-Hernández (1987), por su parte, constatan que la utilización de estrategias cognitivas va disminuyendo a medida que se avanza en el aprendizaje mientras que aumenta el uso de estrategias metacognitivas. Estos autores insisten también en la idea apuntada por B. Taylor (1975) según la cual los alumnos principiantes recurren con frecuencia a la traducción, la repetición y la transferencia de la L1 para compensar sus lagunas de conocimiento de la LE. En cambio los alumnos de nivel medio y avanzado, aunque conservan este tipo de estrategias, se apoyan mucho más sobre la inferencia.

En este sentido, S. Krashen y R. Scarcella (1978) señalan que la utilización de formulas o rutinas sociales en la LE por alumnos principiantes, puede considerarse como un tipo de estrategia similar al recurso a la L1, ya que permite responder a los condicionantes de la comunicación cuando la competencia lingüística resulta insuficiente. Para estos autores, los alumnos que emplean las fórmulas rutinarias para la comunicación, a menudo son incapaces de reconocer o de reutilizar las palabras que las componen, lo que demuestra que su aprendizaje se realiza globalmente, en forma de secuencias sonoras.

c) El tipo de tarea o actividad que se realiza en la LE. Según D. Gaonac'h (1987) “les différents ‘modes d’exposition’ à la langue conduisent à l’activation de stratégies différentes.” (p. 147).

También otros autores como J. Rubin (1975) y E. Bialystok (1979) afirman que quienes aprenden una lengua utilizan diferentes estrategias según la tarea que deben realizar. Además, la eficacia de una estrategia depende de su adecuación a la tarea específica de aprendizaje. Así, en la producción oral en LE, las estrategias que

utiliza el alumno suelen estar encaminadas a evitar o soslayar las dificultades lingüísticas de la comunicación, lo cual se traduce en los comportamientos señalados de inhibición, simplificación o generalización que suelen ser menos rentables para la comprensión. Del mismo modo, para los autores mencionados, la autocorrección parece resultar más provechosa en las actividades de producción escrita.

No obstante, D. Gaona'h (1987), P. Cyr (1996) y C. Besnard (1998) coinciden en afirmar que el condicionante más importante de una tarea, para la utilización de determinadas estrategias, parece residir en el modo en que el alumno percibe y concibe dicha tarea. Son, por tanto, sus creencias y actitudes frente al valor y utilidad de la tarea y sus propias capacidades para realizarla, de forma eficaz, los factores que determinan poner o no en práctica diferentes estrategias.

A veces ocurre, como señala P. Cyr (1996), que el alumno establece juicios erróneos sobre la LE o sobre sus propias capacidades, por el desconocimiento del nivel de dificultad que implica la realización de la tarea en cuestión. Este nivel se establece si se tienen en cuenta los conocimientos anteriores del alumno: conocimiento del mundo, conocimiento de su LM, experiencia en el aprendizaje de otras lenguas y nivel de competencia en la LE.

En opinión de C. Besnard (1998), será necesario, pues, que los retos que se presentan al alumno los perciba como superables de modo que sienta motivación por realizar la tarea y utilizar las estrategias más adecuadas.

d) El enfoque pedagógico. El uso de ciertas estrategias en una LE parece también depender del tipo de metodología que se adopte en la situación concreta de enseñanza/aprendizaje así como del tipo de actividades que de ella se derivan.

Para ilustrar esta idea, R. L. Oxford y M. Nyikos (1989) señalan que la enseñanza de una LE, que se lleva a cabo a nivel universitario, generalmente de tipo analítico y gramatical, se ve reflejada en las estrategias que utilizan los estudiantes.

De igual forma, otros investigadores como A. U. Chamot, J. M. O'Malley, L. Küpper y M. V. Impink-Hernández (1987) afirman que ciertos grupos de alumnos tienden a adoptar las estrategias que sugiere el método o el estilo de enseñanza del profesor. Estos mismos autores señalan que, en general, los profesores son poco conscientes de las estrategias empleadas por sus alumnos, de sus efectos sobre el aprendizaje y de los procedimientos para rentabilizar su utilización.

Pero, por otra parte, tampoco los profesores parecen conocer cuáles son sus propias estrategias docentes ni su estilo de enseñanza. Recogiendo las apreciaciones al respecto de autores como R. Ellis (1986) y J. Tardif (1992), C. Besnard (1998) señala que cuanto menos distancia exista entre la forma de aprender del alumno y la forma de enseñar del profesor, más fácilmente tendrá lugar el aprendizaje.

Para ello, esta autora sugiere que durante la clase de FLE se efectúen “dialogues pédagogiques” (p. 22) en los que se discuta y se reflexione sobre los aspectos que inhiben o mejoran el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

4.- LA CORRIENTE COGNITIVA

Al principio de los años 70, empiezan a cuestionarse en el ámbito de la DLE algunos de los principios que sustentan los **métodos estructuralistas** de enseñanza de LE, debido, principalmente, a la influencia de tres fuentes:

- a) la influencia de las **teorías psicolingüísticas**, en cuanto al concepto de lengua como expresión del pensamiento (N. Chomsky, 1965);
- b) la influencia de las **teorías sociolingüísticas**, en cuanto al concepto de comunicación y de competencia comunicativa (D. H. Hymes, 1972; H. G. Widdowson, 1978; M. Canale y M. Swain, 1980; S. Moirand, 1982);
- c) la influencia de las **teorías cognitivas** en cuanto al concepto de aprendizaje (J. Piaget, 1923, 1967, 1975; G. A. Miller, 1951; L. S. Vygotsky, 1962; U. Neisser, 1967; J. S. Bruner 1975; J. R. Anderson, 1985; T. J. Shuell, 1986).

Todos estas teorías van a fundamentar, en DLE, los principios de un conjunto de opciones teórico-prácticas que van a situar al alumno y su actividad mental en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Estas opciones se conciben desde una perspectiva que denominamos **Corriente Cognitiva**³³, y están encaminadas a movilizar el potencial cognitivo y comunicativo del alumno, mediante actividades que promuevan la interacción en la LE, así como la observación, el análisis y la reflexión de los aspectos que

³³.- Determinados autores como D. Gaonac'h, J. Giacobbe, G. Vigner, R. Porquier, B. Py, F. Cicurel o S. Moirand agrupan sus aportaciones al respecto bajo la denominación de Enfoque Cognitivo (*Approche Cognitive*) en D. Gaonac'h (coord.) 1990. En este trabajo, preferimos adoptar el término de "Corriente Cognitiva" cuyo ámbito de significado nos parece más amplio que el de "enfoque".

caracterizan el funcionamiento del sistema lingüístico y de los procedimientos que facilitan su aprendizaje.

Se trataría, como señalan R. Porquier y D. Gaonac'h (1990), de analizar el “**proceso**” de aprendizaje tanto como el “**producto**” conjugando en el acto pedagógico lo lingüístico, lo comunicativo y lo cognitivo:

“On s’est longtemps interrogé sur les produits de l’apprentissage plutôt que sur les processus. Pendant des années, on a fait de l’analyse d’erreurs en langue étrangère, en étudiant des énoncés d’apprenants sans se demander ce qui pouvait se passer chez les apprenants, dans leur tête, quand ils sont en train d’apprendre une langue, de produire dans une langue, de communiquer dans une langue.” (R. Porquier y D. Gaonac'h, 1990: 184).

Desde una perspectiva cognitiva, el **aprendizaje** se entiende como la adquisición de conocimientos, y los conocimientos que ya posee un individuo son el principal determinante de lo que ese individuo puede aprender (D. Gaonac'h, 1987).

En este sentido, U. Neisser (1967) señala que no existe, por tanto, una función autónoma del aprendizaje o de la memorización, sino que las adquisiciones constituyen una de las consecuencias de la actividad mental. El producto de esta actividad mental es la percepción de objetos, la comprensión o la producción de enunciados verbales. Lo que un individuo “almacena”, no es este producto, sino la actividad mental que lo ha generado: tratamiento perceptivo, operaciones psicolingüísticas, etc.

Por otro lado, según recoge D. Gaonac'h (1987), la actividad mental se caracteriza por ser estructurante. Se supone que el individuo posee un sistema cognitivo que tiene su organización propia. La actividad cognitiva consiste en procesos que tienen como objetivo el tratamiento de la información o material

Siguiendo a C. Germain (1993), una corriente es un “ensemble de principes généraux communs à deux

presentado, no según las características inherentes a dicha información, sino según los esquemas del sistema cognitivo que son susceptibles de aplicarse para su tratamiento.

Para este autor, es precisamente el aspecto estructurante de la actividad mental, una de las cuestiones que más ha interesado a la DLE al hablar de la dimensión cognitiva en el aprendizaje. En este sentido, R. Galisson (1980) señala:

“(…) l'approche *cognitiviste ou structurante* pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère *relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non verbaux* et consiste, pour l'apprenant, à *se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation* de leur fonctionnement (…).” (R. Galisson, 1980: 40).

Las teorías cognitivas han influido notablemente en la concepción y puesta en práctica de los modelos de intervención que, actualmente, se están llevando a cabo en el ámbito de la DLE. Algunos de estos modelos confieren una especial relevancia al papel que desempeña la LM en el proceso de apropiación de una LE. Sus planteamientos teórico-prácticos y sus procedimientos metodológicos sustentan, en gran medida, las propuestas pedagógicas de este trabajo de investigación.

4.1.- EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Si la Corriente Cognitiva se interesa por las actividades mentales que subyacen al aprendizaje y a la utilización de una lengua por un individuo, para interaccionar socialmente, se hace evidente la estrecha relación de esta perspectiva didáctica con el **Enfoque Comunicativo** para la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

ou plusieurs méthodes ou approches.” (p. 16).

Al contrario de los métodos estructuralistas³⁴ (Método Audio-oral y Métodos Audiovisuales) que se habían focalizado casi exclusivamente en la LE como sistema y se caracterizaban por la rigidez en la aplicación de sus principios metodológicos, el Enfoque Comunicativo está centrado, ante todo, en el sujeto que aprende, debido a un replanteamiento de las teorías que sustentan el proceso de aprendizaje y a la prioridad otorgada a las necesidades del alumno en el marco de la clase.

En este sentido, según C. Germain (1993), las referencias del Enfoque Comunicativo a la Psicología Cognitiva constituyen fundamentos *a posteriori* que se establecen desde el momento en que se empieza a investigar sobre las dimensiones cognitivas de la apropiación y de la utilización de una LE y se buscan argumentos y elementos de reflexión en teorías que ya habían sido formuladas, desde hacía tiempo, por autores como J. Piaget, 1923, 1967, 1975; L. S. Vygotsky, 1962 o J. S. Bruner, 1975.

De este modo, las aportaciones de la Psicología Cognitiva hacen tomar conciencia de que el aprendizaje únicamente se produce cuando el individuo es el actor principal del mismo. Según C. Germain (1993):

“L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.” (C. Germain, 1993: 204-205).

Esta idea nos lleva a considerar que el enseñante no puede ignorar o rechazar los conocimientos que lleva el alumno a la situación de enseñanza/aprendizaje de la LE. En este bagaje, se encuentra incuestionablemente la propia LM, no sólo como una disciplina del currículum académico, sino además como un vehículo de acceso al

³⁴.- Basados en el estructuralismo conductista americano (J. Font, 1998).

conocimiento del mundo y a las experiencias individuales.

En este sentido, el Enfoque Comunicativo incorpora la LM del alumno a sus prácticas pedagógicas, permitiendo su uso cuando éste facilita el aprendizaje de la LE. Sobre este tema C. Tagliante (1994) señala:

“Pourquoi imposer une approche terroriste de la langue étrangère? Si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations en langue 1 de ce qu'il a subodoré en langue 2, pourquoi l'en priver? Le recours systématique à la traduction est sans doute à proscrire, mais l'utilisation occasionnelle de la langue 1, s'il permet de débloquer une situation, ne doit pas être banni.” (C. Tagliante, 1994: 40).

4.1.1.- LA NOCIÓN DE COMPETENCIA DE COMUNICACION

Desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo, la LE es considerada como un instrumento de comunicación y de interacción social. Para poder utilizarla de forma eficaz, es necesario conocer no sólo el vocabulario y las estructuras sino también las reglas de uso de dicha lengua. Habrá que considerar, por tanto, la intención de comunicación del individuo que aprende, en una situación determinada.

Es así como surgen el término y el concepto de **competencia de comunicación**, denominación creada por D. H. Hymes (1972), precisada posteriormente por M. Canale y M. Swain (1980) y reelaborada en sus componentes por S. Moirand (1982) con una perspectiva de didáctica operativa.

La competencia de comunicación engloba, por una parte, **el conocimiento de las reglas gramaticales** de una lengua y, por otra, **el conocimiento de las reglas de uso** de dicha lengua y **la capacidad para utilizarlas**.

Cuando se analizan los diálogos de los métodos estructuralistas, se constata que la competencia lingüística que puede adquirir el alumno únicamente va a permitirle comunicarse en situaciones de carácter neutro. No se enseñan las reglas de uso de la LE, por lo que se supone que el que aprende opera una simple transferencia de las competencias no lingüísticas adquiridas en su LM. Precisamente sobre esa posibilidad de transferencia de las experiencias sociales, psicológicas y culturales se van a apoyar los enseñantes para desarrollar las capacidades de comunicación en la LE (H. G. Widdowson, 1978).

Cuando el niño adquiere su LM la apropiación de las reglas de uso se produce simultáneamente a la apropiación de las reglas del sistema. En aprendizaje natural, la práctica lingüística se inserta en la estructura social donde se habla la lengua que se aprende. De ahí la importancia de los factores no lingüísticos: cognitivos, afectivos y sociales en la adquisición de la lengua (E. Bérard, 1991).

Parece, pues, imposible distinguir entre una competencia lingüística y una competencia de comunicación propiamente dicha. Sin embargo, como señala S. Moirand (1982), dentro de la misma LM, las prácticas lingüísticas de los hablantes tienen manifestaciones diferentes, por lo que habría que referirse a varios tipos de competencia de comunicación en LM y no a una sola competencia común a todos los nativos de una misma lengua:

“Sans doute faudrait-il s'interroger sur l'origine de ces différents types de compétences de communication en langue maternelle ou véhiculaire, sur le non-parallélisme apparent des compétences de communication en production et en compréhension, qui reposent sur des différences non de compétence linguistique mais d'ordre psycho-socio-culturel (différences d'expérience, refus idéologique conscient ou non...) avant d'envisager les possibilités de transfert en langue étrangère des composantes non-linguistiques des compétences de communication acquises en langue maternelle ou véhiculaire (...)” (S. Moirand, 1982: 17-18).

Por esta razón, esta autora propone un modelo de descripción de la competencia de comunicación que sea válido para analizar una situación de interacción y establece dicha competencia en la combinación de cuatro componentes: **lingüístico, discursivo, referencial y sociocultural.**

Cuando la competencia de comunicación se actualiza, se producen, tanto en LM como en LE, unos **“fenómenos de compensación”** entre estos componentes, ante la falta de alguno de ellos, que reflejarían las **estrategias individuales de comunicación** (S. Moirand, 1982).

Pero, a pesar de que la descripción de S. Moirand (1982) sobre las componentes de la competencia de comunicación es bastante completa, para E. Bérard (1991), es difícil establecer los límites entre reglas sociales y estrategias individuales. Según esta autora, resulta problemático, por ejemplo, decidir si la utilización de los gestos que sustituyen a un enunciado corresponde al terreno individual, si existe transferencia de las competencias que un individuo ha adquirido en su cultura de origen o si están ligadas al proceso de argumentación inherente al intercambio de palabras.

4.1.2.- LA CONSIDERACIÓN DEL ERROR Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Otra aportación que recoge el Enfoque Comunicativo de la Psicología Cognitiva es la forma de considerar los errores que comete el alumno que aprende una LE.

Según esta consideración, los errores constituyen una prueba de que dicho alumno se encuentra en un estado de competencia transitoria y son la manifestación de las estrategias que utiliza para construir significados en la LE.

Estas estrategias intervienen tanto para la adquisición de la LM, como para el aprendizaje de una LE, en un intento de verificar las propias hipótesis sobre el funcionamiento de los respectivos sistemas lingüísticos. Los errores serán, así, manifestaciones de la IL del alumno y en su producción concurren, según E. Bérard (1991) una serie de mecanismos que ya habían sido señalados por L. Selinker (1972) como componentes característicos en la formación de la IL:

“Ces processus sont:

1. le transfert d'éléments de la L1;
2. le transfert d'apprentissage (dû à l'exposition à la langue à travers la méthodologie, le manuel, le professeur);
3. les stratégies d'apprentissage;
4. la surgénéralisation de règles de la langue-cible.” (E. Bérard, 1991:45).

La combinación de estos mecanismos interviene, en mayor o menor grado, para explicar determinados errores del discurso del alumno, en el cual podemos encontrar, por tanto, rasgos que provienen de la LM, aquellos que reflejan las reglas de funcionamiento de la LE, o los que son la consecuencia del propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, el éxito del Enfoque Comunicativo está ligado al concepto de **transferencia** que aparece, de forma reiterada, a lo largo de este trabajo y al que E. Bérard es particularmente sensible:

“(…) transfert de la théorie à la pratique, de la langue maternelle à la langue étrangère, d'une culture à une autre, d'un savoir à un savoir-faire, d'un savoir-faire à l'autre, d'un public à l'autre, etc. Cette activité de transfert est demandée à la fois à l'enseignant, à l'apprenant et à la méthode ...” (E. Bérard, 1991: 109-110).

Por otro lado, la idea de tener en cuenta el público al que va dirigida la enseñanza permite integrar en la programación de un curso las dificultades previsibles de ese público. Según esto, un análisis de las producciones en LE de un grupo específico de alumnos y la explicitación de sus dificultades constituyen elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de programar contenidos y proponer actividades. De este modo, se implica al alumno en la investigación sobre el funcionamiento de la lengua y la comunicación, contribuyendo, con sus datos, al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, el alumno únicamente tendrá un papel verdaderamente activo si se le proporcionan los medios para desarrollar las estrategias de comunicación y de aprendizaje en la LE.

4.1.3.- EL RECURSO A LA LM EN LA UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Una de las formas de manifestarse el papel que juega la lengua y la cultura maternas en la enseñanza/aprendizaje de la LE es mediante la utilización de los materiales curriculares. En el Enfoque Comunicativo, se promueve la utilización de los llamados **documentos auténticos** que forman parte de la vida real (privada y social de los hablantes de una lengua). Se considera que todo el mundo ha tenido acceso o ha manipulado este tipo de materiales en su LM, por lo que, en situación pedagógica, constituyen un auxiliar indispensable para la comprensión intercultural.

Sin embargo, para “aprovechar” de forma eficaz el recurso del alumno a su LM, se deberán emplear los documentos auténticos de forma también “auténtica”, es decir, tal y como se utilizan en la vida real. Una manera de facilitar el acceso a los documentos auténticos de la LE consiste en partir de textos cuyo ámbito de

referencia resulte familiar al alumno. De este modo, éste pondrá en práctica las estrategias que ya ha adquirido en su LM para comprender o producir significados.

Sin embargo para evitar que se restrinja el desarrollo de la competencia del alumno en la utilización de la LE, al amparo de su competencia en la LM, E. Bérard (1991) propone que se le conciente sobre las diferentes realizaciones que tiene una misma situación de comunicación en una y otra lengua:

“(…) il peut être tout aussi rentable pour développer une véritable compétence de communication de partir d'une même situation de communication avec des réalisations différentes en LM et LE; l'observation des écarts entre les réalisations sera un facteur facilitant la conceptualisation de règles de communication en LE et LM.” (E. Bérard, 1991: 53-54).

Por otra parte, la diversidad de las actividades que se proponen en el Enfoque Comunicativo, parece corresponder a la idea de que las estrategias de aprendizaje son heterogéneas y, por tanto, no conviene desdeñar ninguna propuesta, a pesar de que esto confiera a sus prácticas ese carácter confuso que, a menudo, se le ha reprochado y que esta autora justifica, apelando a la flexibilidad del enfoque y a su propia denominación:

“Puisque communicative, l'approche doit être à l'écoute de l'autre; elle comporte donc en elle-même les caractères intrinsèques de la variabilité, de la modification et de la réorientation.” (E. Bérard. 1991: 109).

Sin embargo, la autora lamenta que, a pesar de lo mucho se ha dicho y se ha escrito sobre el Enfoque Comunicativo, se ha “comunicado” bastante menos sobre las reflexiones y experiencias que ha suscitado en las múltiples formas del acto pedagógico.

Por este motivo, dentro de estos enfoques que tienen como objetivo la comunicación interpersonal y resaltan la importancia del potencial cognitivo del alumno y de la LM como filtro y soporte del aprendizaje de la LE, describimos, a continuación, dos tipos de experiencias que se llevan a cabo, actualmente, en el ámbito de la DLE. Nos referimos a los **Programas de Intercomprensión** y al movimiento de **Concienciación Lingüística**.

Finalmente, exponemos los aspectos conceptuales y metodológicos que caracterizan, en DLE, a los denominados **Enfoques Procesuales**, ya que ofrecen, a los actores de la situación pedagógica, un marco de actuación flexible y abierto en el que se considera fundamental la contribución del alumno al proceso de enseñanza/aprendizaje.

4.2.- LOS PROGRAMAS DE INTERCOMPRESIÓN: *EL PROYECTO GALATEA*

Bajo esta denominación se recoge un conjunto de investigaciones y prácticas pedagógicas que tienen como objetivo la intercomprensión entre hablantes que se expresan en sus respectivas LM, especialmente cuando éstas se caracterizan por su proximidad lingüística.

Entre estos programas merece destacarse el **Proyecto Galatea**³⁵, dirigido por L. Dabène y promovido por el *Centre de Didactique des Langues* de Grenoble, en el cual participan, desde 1992, investigadores de Francia, España, Portugal, Italia, Rumanía, Chile y Brasil³⁶. Las lenguas de referencia son, pues, español, portugués,

³⁵.- L. Dabène *et al.*, 1994d.

³⁶.- Además del *Proyecto Galatea* que aquí comentamos, son numerosos los proyectos de intercomprensión de lenguas que se llevan a cabo actualmente en Europa, con varios equipos investigando sobre el tema, en las universidades de Uppsala (Suecia), Aarhus (Dinamarca) o Frankfurt (Alemania).

catalán, rumano, italiano y francés. Cada equipo trabaja con dos lenguas, tomando como punto de partida la respectiva LM.

4.2.1.- DESARROLLO DEL PROGRAMA

El *Proyecto Galatea* consiste en la puesta en marcha de una metodología que explota al máximo las posibilidades que ofrece el parentesco entre lenguas, proporcionando al alumno una serie de recursos que le impulsan a movilizar su potencial cognitivo y a incorporar sus conocimientos previos para facilitar el paso de una lengua a otra (L. Dabène, 1994a). El desarrollo del programa se sintetiza en las siguientes fases:

1. En una primera fase, se estudian las estrategias que utilizan los hablantes de determinadas lenguas románicas, mediante una tarea de comprensión de un texto escrito, en otra lengua románica que desconocen. Esta investigación permite, por una parte, observar el modo en el que los sujetos movilizan sus experiencias y conocimientos lingüísticos en su trabajo de construcción del significado y, por otra, identificar los obstáculos que aparecen en la comprensión interlingüística.
2. En una segunda fase, un análisis contrastivo predidáctico tiene como objetivo identificar, de forma más sistemática, las zonas potenciales de resistencia a la comprensión.
3. En una tercera fase, se procede a la elaboración y experimentación de un

Con referencia a las lenguas románicas merece destacarse, también, el *Proyecto Trofeo*, llevado a cabo mediante teleconferencias grabadas en videotex: *TROFEO. Intercompréhension entre les langues romanes. Connexion Télématique Internationale*. CIEP, Sèvres, 1993 (C. Guillén Díaz, 1995). Asimismo, hay que subrayar el trabajo del equipo *EuRom4* que agrupa los programas de las universidades de Lisboa, Salamanca, Roma y Aix-en-Provence (C. Blanche-Benveniste y A. Valli (coord.), 1997).

material pedagógico basado en módulos de auto-aprendizaje, acompañados de un *corpus* de reglas a modo de guía³⁷.

4.2.2.- REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

La puesta en marcha del *Proyecto Galatea* ha permitido cuestionar algunos de los factores que condicionan actualmente la enseñanza/aprendizaje de las LE en las instituciones educativas.

En primer lugar, las LE como objeto didáctico, constituyen, en la actualidad, disciplinas independientes que, en la práctica, mantienen escasas relaciones entre sí, ni tampoco con la enseñanza de la LM.

Para L. Dabène (1995), esta estanqueidad disciplinar no parece tener en cuenta la configuración del universo cognitivo del alumno, modelado por las aportaciones de otras disciplinas y también por la experiencia adquirida fuera del ámbito académico. Esta ausencia de comunicación se refleja en ciertos aspectos como el metalenguaje, cuya falta de unificación conceptual y terminológica dificulta el aprendizaje tanto de la LM como de las LE.

Por otro lado, la escasez de relación entre las pedagogías lingüísticas provoca a menudo, en el alumno, una actitud de rechazo y de desconfianza ante aquellos rasgos similares que suscitan el miedo a los “falsos amigos” (*faux amis*), lo cual puede tener un efecto inhibitor sobre los procedimientos de construcción del significado.

³⁷.- Las actividades de intercomprensión, pueden realizarse también con lenguas que no pertenecen al mismo tronco común (como el latín), aunque sí es necesaria una similitud tipológica, tal y como se demuestra en nuestra experiencia llevada a cabo con textos holandeses, en colaboración con otras dos profesoras de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia (M. García Alonso, M. J. Santos Maldonado y C. Prieto Rodríguez, 1995).

Asimismo, la atención de la enseñanza de las LE a públicos específicos ha determinado que las cuatro destrezas, que tradicionalmente constituían, de forma conjunta, un objetivo para el aprendizaje, puedan tener tratamientos pedagógicos disociados, al responder a necesidades específicas muy focalizadas. De este modo, se podrán en marcha estrategias de aprendizaje y de comunicación diferentes dependiendo de la actividad de comprensión o de expresión que se realice.

Finalmente, como ya hemos señalado en el primer capítulo, las lenguas son más o menos extranjeras dependiendo de situaciones e individuos. Estas diferencias obligan a una diversificación de las conductas pedagógicas. Así, cuando se enseña una lengua próxima a la LM del alumno o a otra LE ya aprendida, es imposible hacer abstracción de estos conocimientos previos. Es lo que L. Dabène (1995) denomina *l'acquis antérieur de l'apprenant* que, de alguna manera, va a determinar su percepción de la LE y su forma particular de aprender:

“En effet, ce potentiel cognitif, langagier ou non langagier, détermine la gestion, par le sujet, de son itinéraire personnel d'apprentissage en fonction de phénomènes bien connus comme le décalage entre compréhension et expression mais aussi du degré de confiance ou de méfiance que donne la représentation de la proximité.” (L. Dabène, 1995: 106).

En este sentido, para acceder al significado de un texto escrito en una nueva lengua es determinante el apoyo ofrecido por la LM, esencialmente al principio del aprendizaje, cuando es necesario establecer los “**anclajes léxicos**” (*ancrages lexicaux*) (L. Dabène, 1995: 107 y 1996: 397) sobre los que se va a construir el aprendizaje.

La labor del enseñante, en estos primeros momentos, consistirá en concienciar al alumno de que sus conocimientos previos van a ayudarlo a reconstruir una parte importante del mensaje propuesto. Este procedimiento obliga a relativizar,

por un lado, el descrédito existente sobre la traducción literal “palabra por palabra”, al menos al comienzo del aprendizaje y, por otro, a legitimar una buena parte de los conocimientos adquiridos en contexto extraescolar.

Desde esta perspectiva, en lugar de efectuar una presentación detallada de los contenidos de la lengua próxima se establece una distinción entre “**reglas de vigilancia**” que atraen la atención sobre los riesgos del error y “**reglas de paso**” que estimulan la transferencia de una lengua a la otra.

Como ya hemos señalado al referirnos al desarrollo del programa, esta distinción se alimenta de dos fuentes: un **estudio contrastivo de las lenguas** que permite determinar los aspectos que causan dificultad de comprensión o que generan interpretaciones erróneas y un **análisis de las estrategias** que se utilizan para la construcción de significados.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje se realiza de forma acumulativa, de modo que una regla de gramática explicitada en un texto, se enriquece en cada una de sus apariciones posteriores con ejemplos que ya han sido vistos con anterioridad, pero que se presentan con una complejidad progresiva. De este modo, el alumno construye su propia gramática de aprendizaje a medida que la va necesitando.

L. Dabène (1995) puntualiza que estas sucesivas aportaciones de información comportan, además, la realización de **tareas de aplicación** que tienen como objetivo consolidar los conocimientos adquiridos, descubrir nuevos aspectos y permitir la autoevaluación del aprendizaje.

Asimismo, este trabajo que incita a pasar de una lengua a otra puede llevar al **descubrimiento de una tercera lengua**. En el transcurso de una encuesta llevada a cabo durante la primera fase del programa *Galatea*, L. Dabène (1995) señala la diferencia existente entre los individuos que no conocían ninguna lengua románica fuera de su LM y aquellos que ya habían hecho el esfuerzo de aprender otra lengua. El aprendizaje resultaba mucho más rápido, si la nueva lengua no era la primera que se aprendía. Parece confirmarse, por tanto, que la dinámica intelectual llevada a cabo, así como la toma de conciencia de los fenómenos de inferencia, facilitan un nuevo trabajo de exploración lingüística³⁸.

Estas observaciones han llevado, a los diferentes equipos que trabajan en intercomprensión³⁹, a darse cuenta de la necesidad de optar por un material adaptado a la diversidad de las situaciones pedagógicas. Un material que acompañe al alumno en su tarea de construcción del significado y le ayude a movilizar su potencial cognitivo. Las organizaciones curriculares deberán ser, por tanto, más flexibles, seleccionando y jerarquizando sus objetivos para poder integrar, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, las experiencias y conocimientos previos del alumno.

En este sentido, C. Guillén Díaz (1995), a partir de un análisis de datos del *Proyecto Trofeo*, sintetiza un conjunto de repercusiones pedagógicas que se

³⁸.- Permítasenos, además, ilustrar esta idea con nuestra propia experiencia de comprensión de documentos en lengua holandesa. En la presentación de dicha experiencia se demuestra cómo el conocimiento previo de una o varias lenguas extranjeras facilita, en gran medida, el acceso al significado de otra lengua desconocida (M. García Alonso, M. J. Santos Maldonado y C. Prieto Rodríguez, 1995).

³⁹.- Nota nº 35.

desprenden de los trabajos de intercomprensión y que son especialmente relevantes para nuestra investigación. Estas repercusiones pedagógicas se centran en:

- a) Concienciar a profesores y alumnos sobre la propia actividad lingüística que se desarrolla en el acto de comprensión.
- b) Utilizar la LM como apoyo para la comprensión y el aprendizaje de la LE, fomentando, de este modo, el desarrollo de las capacidades de percepción y una actitud favorable hacia las LE.
- c) Construir una “gramática de aprendizaje de la intercomprensión” (p. 621), cuyos contenidos estarían determinados por el proceso de aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta las acciones que realiza para comprender y para construir conocimientos lingüísticos.

4.3.- EL MOVIMIENTO DE CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA

El adelanto de la enseñanza de las LE que se está produciendo en toda Europa a los primeros niveles de escolarización (Educación Infantil y Educación Primaria), contempla, entre sus objetivos prioritarios, la preparación a un aprendizaje posterior que permita crear, en los niños, una concienciación de lo que es el lenguaje y les sensibilice a la diversidad de lenguas.

Con este planteamiento, se ha ido desarrollando en Europa un movimiento de **Concienciación Lingüística** que, en Inglaterra, se conoce como *Language Awareness*, denominación que aparece en los trabajos de sus promotores: E. Hawkins (1984); C. James y P. Garrett (1992).

En Francia, este movimiento se conoce como *Éveil au langage* y cobra un enorme auge a partir de los trabajos llevados a cabo en el *Institut National de Recherches Pédagogiques* (C. Luc, 1991, 1992) y en el *Centre de didactique des langues* de Grenoble (D. Caporale, 1989 y L. Dabène, 1992).

4.3.1.- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos de este movimiento de Concienciación Lingüística son, entre otros:

1. Desarrollar en los niños la reflexión sobre el lenguaje y sobre la diversidad de lenguas.
2. Despertar el interés sobre el tema a partir de actividades de observación sobre las diversas LM de los alumnos (si se trata de un grupo heterogéneo) y sobre otras lenguas.
3. Trabajar en el conocimiento mutuo, integrando, en el espacio escolar, las diferencias de lenguas y de culturas y suscitando una actitud favorable hacia ellas.

En definitiva, se pretende favorecer el acceso a las LE, consolidar la LM de los niños ayudándoles a poner en marcha su conciencia lingüística y formar ciudadanos abiertos y tolerantes con los demás.

Entre las actividades que se desarrollan, se da prioridad a aquellas que inducen a reflexionar sobre los fenómenos de la comunicación y a tomar conciencia del carácter arbitrario del signo lingüístico, de los mecanismos de adquisición del

lenguaje y de la diversidad de lenguas. En todas ellas, se toma como punto de partida las observaciones concretas llevadas a cabo por los propios alumnos.

Lo más interesante de esta metodología reside, por un lado, en la convergencia de reflexiones de carácter interlingüístico entre la enseñanza de las LE y la enseñanza de la LM, reflexiones que contribuyen a valorar y prestigiar todas las lenguas desde el momento en que son objeto de estudio. Por otro lado, en la consideración de las propias manifestaciones del grupo de alumnos para analizar y organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

4.3.2.- LA IMPORTANCIA DEL METALENGUAJE

Según M. Pendanx (1995, 1998), las actividades de reflexión sobre la comunicación, la lengua y el aprendizaje vienen a llenar un vacío metodológico que aparece desde el momento en que, en la escuela, se enseña una LE desde una perspectiva comunicativa. Para esta autora, la comunicación más auténtica, que tiene lugar en el marco de la clase, es aquella que está ligada al **carácter metalingüístico** de las interacciones que se desarrollan entre el profesor y el alumno.

En este sentido, L. Dabène (1984) afirma que, en la clase, el diálogo metacomunicativo “non seulement est co-substantiel à l'acte éducatif par lequel on enseigne une langue non-maternelle, mais il est l'aspect le plus fondamental” (p. 45).

Para F. Cicurel (1985), además, “tout objet extérieur introduit en classe est susceptible de se transformer en objet métalinguistique” (p. 15). Generalmente, esto es lo que ocurre con los documentos y con los discursos que se utilizan para poner en marcha las actividades de aprendizaje. Desde el momento en que se introducen en la clase de LE pierden su autenticidad ya que su utilización pedagógica exige tener en cuenta esta ruptura con sus condiciones naturales de producción y de recepción.

Hay que considerar, por otra parte, que una dimensión clave en el proceso de aprendizaje de una LE consiste en la relación que se establece entre la lengua que se aprende y todo lo que incorpora el alumno a ese proceso: sus representaciones sobre la lengua, la comunicación y el aprendizaje en general, sus actitudes con respecto a la LE y su aprendizaje, sus conocimientos sobre la LM y sobre otras lenguas, sus prácticas lingüísticas sociales y sus prácticas lingüísticas académicas y también, aquellas capacidades que, al activarse, le proporcionan el soporte cognitivo necesario para el aprendizaje.

De ahí, que la práctica metacomunicativa y metalingüística sean inherentes al acto de enseñar y de aprender una lengua. En este sentido, L. Dabène (1996) señala:

“Si les ressorts principaux de l’activité cognitive s’appuient principalement sur la langue maternelle, mais surtout, nous l’avons vu, sur les représentations que s’en fait le sujet, il importe dès lors de développer les réflexions contrastives dans cette perspective et de les articuler sur le savoir métalinguistique déjà intériorisé par les apprenants.” (L. Dabène, 1996: 398).

Es preciso señalar, sin embargo, que introducir una pedagogía basada en la reflexión sobre la lengua supone que se debe dotar, tanto a profesores como a alumnos, de un discurso metalingüístico teóricamente coherente y pedagógicamente eficaz. Si, además, se pretende que el alumno sea capaz de verbalizar y sistematizar su actividad reflexiva, será necesario tener presentes las competencias ya adquiridas con ocasión del aprendizaje de otras lenguas y especialmente de la LM. De este modo, como sostiene V. Castellotti (2001):

“Ces acquis réflexifs et conceptualisants peuvent être réinsérés dans la découverte d’une autre langue, comme des clés autorisant également l’accès à une approche globale de celle-ci. Il ne s’agit pas de calquer des modèles ou d’emprunter telles quelles des catégories, mais plutôt de transférer des savoir-faire d’ordre méthodologique.” (V. Castellotti, 2001: 80).

Por otro lado, según M. Pendanx (1995), entre los condicionantes que suelen aparecer en situación de aprendizaje institucional se encuentra la dificultad de establecer metalingüísticamente relaciones semánticas y formales entre los sistemas de la LM y de otras lenguas.

Desde esta perspectiva, el metalenguaje debería plantearse como un punto de encuentro entre la enseñanza de la LM y de la LE, ya que uno de los problemas de las actividades de concienciación lingüística reside en la falta de homogeneidad y coherencia en el discurso metalingüístico, el cual varía según los enseñantes, los manuales y las escuelas teóricas de referencia, dando lugar, como consecuencia, a una gran ambigüedad en los términos metalingüísticos y a una enorme confusión a la hora de utilizarlos.

En este sentido, como señalan C. Bourguignon y L. Dabène (1983), se deja al alumno el cuidado de sintetizar, armonizar e integrar conceptos y términos que se le presentan de una forma dispersa y sin preguntarse de qué manera se perciben.

Por otra parte, las dificultades de comprensión del discurso metalingüístico, se agravan con alumnos de un bajo nivel de conocimientos en LE, a quienes se les priva de dicho discurso, precisamente por considerarlo demasiado abstracto y ambiguo, y ante la idea de que es mejor adquirir los contenidos de forma intuitiva y sin explicaciones.

Sin embargo, como sugieren estas autoras, las actividades metalingüísticas pueden ser adaptadas a la capacidad reflexiva del alumno, ya que no hay que olvidar la realidad cognitiva del que aprende el cual, si no se le ofrecen los mecanismos necesarios para ello, procurará construirse sus propios sistemas de análisis a partir de sus propios métodos de descubrimiento:

“En l'absence de repères stables dans sa langue maternelle (cas des mauvaises identifications des énoncés de LM) l'élève élabore de façon intuitive et

hasardeuse des procédures de repérage dans le nouveau système en se servant de l'ensemble de ses connaissances sur ce qu'est une langue en général, sur ce qu'il a appris à analyser de la LM et sur l'idée qu'il se fait du système de la LE." (C. Bourguignon y L. Dabène 1983: 48).

Será necesario, por tanto, poner de relieve las actividades metalingüísticas del alumno y profundizar en su estudio, estableciendo, mediante un trabajo pluridisciplinar sistemático, las zonas de confrontación o de convergencia en las que se encuentran las reflexiones sobre la LM y la LE.

En este sentido, cabe destacar el trabajo de C. Guillén Díaz e I. Calleja Largo (1995) sobre la terminología gramatical en los manuales de lengua.

Mediante un análisis comparativo de los manuales de LM y de LE utilizados por un mismo grupo de alumnos de 3º de ESO, en este trabajo, se subraya la confusión terminológica que se produce entre las lenguas, por la falta de correspondencia en el metalenguaje utilizado. Según las autoras, el reducido bagaje metalingüístico constatado para la LE en comparación con el de la LM, que recurre a un mayor número de términos para designar las funciones gramaticales, es debido a que el estudio de la gramática, en la LE, constituye un medio para la producción, mientras que, en la LM, el objeto del conocimiento gramatical se plantea como un fin en sí mismo.

Con una perspectiva de concienciación y de reflexión sobre las lenguas en general, estas mismas autoras abogan porque el metalenguaje sea considerado como un objetivo pedagógico que, por una parte, permita a los alumnos plantear preguntas y emitir las hipótesis que les ayuden a progresar en el aprendizaje, y por otra, constituya un modo de integración de la Didáctica de la LM y de la LE.

4.3.3.- ACTIVIDADES DE CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA

La concienciación lingüística, del mismo modo que la adquisición de los aspectos culturales, exige del sujeto que aprende un distanciamiento con respecto a la práctica interiorizada de la LM y de su IL. C. Luc (1992) afirma que el alumno de LE debe llegar a

“(...) se décentrer, c'est-à-dire à se détacher de sa langue maternelle pour effectuer les nouvelles opérations cognitives et langagières qu'exige dans ces cas précis sa 'migration' vers un autre système linguistique.” (C. Luc, 1992 : 30).

Pero este distanciamiento exige, según M. Pendax (1993), una mediación pedagógica que permita desarrollar en el alumno la toma de conciencia lingüística:

“(...) prise de conscience, plus ou moins explicite et explicitée selon l'âge des apprenants, de ce qu'est une langue et de ce qu'est le langage, à partir de la langue intériorisée, de leur pratique langagière en compréhension et en production, aussi bien pour la langue maternelle, la langue seconde, que tout au long de l'apprentissage en langue étrangère” (M. Pendax, 1993: 34).

A este respecto, V. Castellotti (2001) señala que una de las grandes dificultades con las que se encuentran los hablantes nativos cuando enseñan su LM a extranjeros reside en la falta de reflexión metalingüística sobre el funcionamiento de su propia lengua, por lo que se encuentran desprovistos de un metalenguaje que permita explicitar de forma operativa determinados aspectos de la misma.

Asimismo, según esta autora, un trabajo de reflexión lingüística y comunicativa que permita efectuar una comparación entre el funcionamiento de la LE y de la LM sirve para cuestionar determinadas representaciones universalistas sobre las lenguas, evitando establecer categorías predefinidas y reflexionando sobre lo específico de cada una de ellas. Este trabajo de reflexión parece mejorar la competencia en cada una de las lenguas en presencia, a condición de que no se deje de lado la práctica comunicativa de la lengua.

E. Hawkins (1983-85), propone varios tipos de actividades que permiten desarrollar esta toma de conciencia lingüística:

1. **Actividades de descubrimiento**, por medio de la observación guiada, de las relaciones entre lengua y lenguaje, lengua y comunicación y lenguas entre sí, sobre materiales de la vida cotidiana: *slogans* publicitarios, equivocaciones, ambigüedades y malentendidos.
2. **Actividades de reflexión lingüística** a partir de traducciones literales desafortunadas o de errores que cometen los hablantes extranjeros.
3. **Actividades de descubrimiento de una lengua nueva**, desconocida para los alumnos.
4. **Actividades lúdicas** con juegos sobre y con la lengua, las situaciones, la polisemia, etc.

Otras prácticas reflexivas que adquieren especial relevancia para la toma de conciencia lingüística son los **ejercicios de conceptualización**.

Según H. Besse (1985), en el ejercicio de conceptualización se parte de un *corpus* de ejemplos producidos por un grupo de alumnos en relación con los contenidos sobre los que se desea trabajar. El objetivo de la tarea consiste en conseguir que dichos alumnos logren, por sí mismos, elaborar una regla o una conceptualización a partir de su competencia en LM y en LE, de sus conocimientos gramaticales y del consenso que se derive de las discusiones con otros alumnos para aceptar una formulación determinada. Se trata en definitiva:

“(…) d’inciter les étudiants à réfléchir en commun, à raisonner mutuellement sur le fonctionnement de microsystemes de la L2, compte tenu de leur intuition de cette langue et de leur passé grammatical (lié aux pratiques scolaires de la L1), afin qu’ils

construisent eux-mêmes la description grammaticale, provisoire et modifiable selon leurs progrès, dont ils ont besoin pour assurer, conforter cognitivement, leurs acquis.” (H. Besse, 1985: 169-70).

Dentro de este tipo de prácticas se pueden también señalar las **actividades de conceptualización contrastiva** que recurren a la comparación entre sistemas parciales de lenguas conocidas (LM, LS y LE), con el fin de consolidar la competencia en LE haciéndola más autónoma y operativa fuera del contexto institucional (R. Porquier 1991).

Todas estas actividades de reflexión presentan el interés de permitir la verbalización, por los propios alumnos, de su sentimiento lingüístico en LM y en LE y de su experiencia de la comunicación.

Por otro lado, al ser un contrapunto a las actividades de comunicación propiamente dichas, las actividades de conceptualización pueden realizarse en diversos momentos del aprendizaje, permitiendo crear expectativas cognitivas en el alumno que pueden ayudarle a la comprensión de una noción determinada, a explicitar los mecanismos subyacentes a un error o pueden servirle como criterio de elección de estrategias de aprendizaje.

M. Pendanx (1995) sintetiza los objetivos que se pretenden alcanzar con esta dimensión de la enseñanza de las lenguas:

1. Dar relevancia a la experiencia lingüística del alumno.
2. Desarrollar una conciencia metalingüística sobre la que fundamentar el aprendizaje de la LE.
3. Promover el descubrimiento de algunas características generales del lenguaje,

a partir de las lenguas que ya se conocen.

4. Contribuir mediante un proceso de “descentración” a revalorizar las primeras lenguas.

Se comprende fácilmente que, desde esta perspectiva, los contenidos y actividades para la toma de conciencia lingüística sólo pueden definirse en cada contexto particular, según las lenguas en presencia. En este sentido, M. Pendanx (1995) propone algunos ejemplos de utilización de las lenguas para ilustrar dos aspectos diferentes del lenguaje tales como:

1. La arbitrariedad del signo lingüístico. Comparación entre el español y el francés de palabras cuyo género difiere en una lengua u otra: *la frente / le front; un armario / une armoire*.
2. Los diferentes desgloses semánticos en una y otra lengua. Comparación de la forma en que se reparte la jornada en español: *mañana / tarde / noche* y en francés: *matin / après-midi / soir / nuit* para facilitar la comprensión de nociones como *jour / journée* y *soir / soirée*.

Según esta autora, estas actividades pueden realizarse en LM, pues lo que cuenta es que el alumno pueda liberar su sentimiento lingüístico, que tenga la ocasión de conceptualizar elementos puntuales del funcionamiento de la LE y de otras lenguas conocidas y que sea capaz de observar, comparar y verbalizar sus descubrimientos con sus propias palabras. Se tenderá, sin embargo, a que la lengua de comunicación para realizar estas actividades sea, progresivamente, la lengua objeto de aprendizaje.

Finalmente, a pesar de que existe la idea de que las actividades de concienciación lingüística deben realizarse, esencialmente, por los enseñantes de LM, antes de que los alumnos comiencen el aprendizaje de una LE, M. Pendanx (1995)

aboga porque sea el profesorado de LE el que lleve a cabo esta tarea, al tratarse de un aspecto inherente al propio proceso de aprendizaje de la nueva lengua:

“(…) c'est le regard extérieur des enseignants de LE qui peut le mieux contribuer à développer cette dimension: les apprenants se sentent plus libres de parler de la langue avec leurs propres mots, sans les contraintes métalinguistiques propres à la classe de LM. Mais surtout, il s'agit à notre sens d'un processus, d'un cheminement qui est lié - pour peu qu'en classe il soit reconnu - à l'apprentissage même des LE dans une perspective communicative et réflexive.” (M. Pendanx, 1995: 125).



4.4.- LOS ENFOQUES PROCESUALES

Como consecuencia de los trabajos de investigación, que tienen lugar durante la década de los 80, sobre los mecanismos mentales que subyacen al conocimiento y al aprendizaje (J. R. Anderson 1983, 1985; J. P. Changeux, 1983; H. Trocmé-Fabre, 1984, 1987), el terreno de la educación ha ido cobrando, en estos últimos años, una nueva dimensión, que se manifiesta en los llamados **Enfoques Procesuales**.

En el ámbito de la DLE, según recoge J. Font (1998), los Enfoques Procesuales van más allá del mero aprendizaje de las formas y funciones de la LE y tratan de implicar al alumno en el proceso de aprendizaje, proponiéndose como objetivo:

“(…) no solamente lograr la competencia comunicativa del aprendiz en la lengua extranjera, sino también su competencia cognitiva y el desarrollo global de su personalidad. Expresado en otras palabras, se basan en tres procesos interrelacionados, es decir, la comunicación, el aprendizaje y la interacción social de grupo dentro de la clase de lengua extranjera.” (J. Font, 1998: 224).

Estos tres procesos constituyen, además, los criterios que rigen el diseño de los programas derivados de los Enfoques Procesuales.

4.4.1.- FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Este tipo de pedagogía debe su nombre al hecho de que los objetivos del sistema educativo van a verse desplazados, dejando de estar orientados hacia el “producto” del aprendizaje para centrarse en el “proceso” del mismo.

El **producto** corresponde al objeto de aprendizaje: la LE y sus reglas de uso.

La evaluación de este producto se realiza mediante la **actuación**, es decir, a través de comportamientos observables. El **proceso**, en cambio, está constituido por las diversas operaciones mentales que permiten interiorizar los conocimientos (M. C. Tréville y L. Duquette (1996).

Estos conocimientos pueden ser de dos tipos: declarativos y procedimentales. Los **conocimientos declarativos** corresponden a aquello que sabemos sobre algo y se refieren a hechos, definiciones, relaciones, etc. Se almacenan en la memoria a largo plazo, constituyendo estructuras que sirven para representar los conceptos. En el terreno lingüístico, los conocimientos declarativos corresponden, sobre todo, a las definiciones de palabras y a las reglas de gramática.

Los **conocimientos procedimentales**, corresponden a lo que sabemos sobre el modo de hacer algo. Sobre este tipo de conocimientos estriba la capacidad del alumno para resolver tareas de comprensión y de producción.

M. C. Tréville y L. Duquette (1996) señalan un tercer tipo de conocimientos a los que la Psicología Cognitiva ha considerado de escasa relevancia en el medio educativo. Son los **conocimientos condicionales** o **estratégicos** que, como su nombre indica, van referidos a las condiciones del “cuándo” y el “por qué” de la acción. Estos conocimientos, que permiten clasificar y categorizar, son los responsables de la transferencia de aprendizajes o de la aplicación de una determinada operación a diferentes contextos.

Por otro lado, según J. R. Anderson (1985) la aptitud para aprender se desarrollaría a lo largo de tres etapas. A saber:

1. **Etapa cognitiva**, en la que el sujeto que aprende almacena, de forma consciente, nuevos conocimientos de carácter estático. Esta operación da cuenta de los conocimientos declarativos.

2. **Etapa asociativa**, en la que el sujeto que aprende asimila, de forma progresiva, las reglas de utilización de los conocimientos que ha interiorizado en la etapa cognitiva para efectuar tareas complejas. Esta operación responde a los conocimientos procedimentales.
3. **Etapa de autonomía**, en la que las operaciones se automatizan permitiendo al sujeto que aprende recurrir a sus conocimientos de forma instantánea a medida que los va necesitando.

Estas tres etapas pueden ser aplicadas al aprendizaje de una LE. La etapa cognitiva correspondería a la comprensión, la asociativa al desarrollo de la IL y la de autonomía sería aquella en la que puede alcanzarse el nivel óptimo de competencia, comparable a la del nativo.

4.4.2.- CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS

En situación de enseñanza/aprendizaje de una LE, la adopción de esta perspectiva cognitiva en la definición del conocimiento lingüístico (S. H. McDonough, 1981; B. McLaughlin, T. Rossman, y B. Mcleod, 1983; J. M. O'Malley, 1987) ha provocado una profunda revisión, tanto de los componentes de la competencia comunicativa como de aquellos elementos y factores que intervienen en el acto pedagógico: procedimientos metodológicos, papel del alumno, funciones del profesor y planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje (J. Font, 1998).

Por esta razón, una pedagogía basada en el proceso o, en palabras de J. Tardif (1992) una **enseñanza “estratégica”**, ayuda al alumno a tomar conciencia de su propio aprendizaje y le implica en la utilización y desarrollo de sus capacidades cognitivas. Implicación que, además, deberá verse reflejada en el diseño de

programas.

Según M. P. Breen (1997), el diseño de un programa procesual deberá contemplar dos elementos: **un plan sobre las decisiones** que profesor y alumnos tienen que tomar mientras tiene lugar el aprendizaje de la LE en el aula y **un banco de actividades**, las cuales están constituidas, a su vez, por conjuntos de tareas que proporcionan medios alternativos para concluir la actividad principal.

Las decisiones que deben tomarse se refieren a tres aspectos del trabajo en el aula: la **participación** (trabajo individual, en parejas, en pequeño grupo o en grupo-clase), los **procedimientos** (actividades o tareas que se realizarán, modo de trabajarlas, materiales y recursos utilizados, temporalización, evaluación de los resultados, etc.) y la **materia**, es decir, los contenidos y los objetivos del aprendizaje.

Pero además, para este autor, el elemento clave de un programa procesual radica en la **evaluación**:

“Una vez que se acuerda un procedimiento de trabajo, una vez que los propósitos y contenidos han sido identificados y que las actividades han sido realizadas, el profesor y los alumnos comparten conjuntamente los resultados del trabajo.” (M. P. Breen, 1997: 67).

A partir de los resultados que proporciona la evaluación y a la luz de los logros y dificultades que se han identificado, pueden proponerse ajustes o alternativas a los distintos elementos del programa.

En este sentido, los Enfoques Procesuales implican tanto a profesores como a alumnos, permitiéndoles llevar a cabo, en el aula, sus modos preferidos de trabajo, realizar su propia programación de contenidos y seleccionar las actividades más adecuadas.

En cuanto a los contenidos que se han de aprender, éstos se seleccionan y organizan en función del grupo de alumnos, modificándose y perfilándose a medida que se detectan los problemas y las dificultades de aprendizaje.

Asimismo, los Enfoques Procesuales incorporan aquellos elementos que se han mostrado eficaces con métodos anteriores. Así consideran la importancia de la competencia lingüística como un medio para desarrollar otras capacidades durante la realización de las tareas. En este sentido M. P. Breen (1997) señala:

BIBLIOTECA VIRTUAL

“Un reto crucial para la ubicación del conocimiento formal en un plan procesual estribará en que el diseñador pueda formar un conjunto con este conocimiento, el proceso de uso diversificado y los distintos procedimientos de aprendizaje que puedan hacer manejable ese conocimiento. Ello implica que el diseñador debe tener en cuenta la flexibilidad del plan de cara a las reinterpretaciones de sus usuarios y a las actividades de enseñanza y de aprendizaje que convertirán el plan en acción.” (M. P. Breen, 1997: 71).

Por esta razón, según este autor, cualquier programa convencional externo, basado en contenidos, podría diseñarse, desarrollarse y evaluarse dentro de un modelo procesual si se incorpora y adapta al proceso de aprendizaje del grupo de alumnos. También podría tomarse, únicamente, como un marco de referencia útil a la hora de tomar decisiones sobre la puesta en práctica del programa externo.

En este sentido, la toma de decisiones puede contemplarse como una actividad auténticamente comunicativa, ya que los Enfoques Procesuales aprovechan la realidad de la clase como favorecedora de la comunicación, a partir de la necesidad que tiene el grupo de alumnos de compartir el significado y de negociar sobre cuestiones que requieren su participación.

La flexibilidad y apertura que se desprende del análisis de los Enfoques Procesuales, tanto en sus planteamientos conceptuales como en sus procedimientos de enseñanza/aprendizaje, nos han impulsado a adoptar este tipo de metodología como marco de referencia para el diseño de la propuesta de intervención con la que culmina este trabajo de investigación.

En su configuración, nos hemos guiado por los principios que sustentan la puesta en práctica de una de las aplicaciones más representativas de los Enfoques Procesuales. Se trata del **Trabajo o Enfoque por Tareas** (D. Friedbooth, 1986; D. Nunan, 1989; S. Haines, 1989; C. N. Candlin, 1990; S. Estaire y J. Zanón, 1990; J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú, 1990; C. Ceular Fuentes, 1992; C. Echevarría Rosales, 1992; J. Zanón, 1995; M. Breen, 1990, 1997).

Por razones de coherencia en la exposición, la descripción de las líneas que rigen esta forma de organizar el trabajo en el aula se integran dentro del capítulo VI, en la presentación y fundamentación de nuestra propuesta pedagógica.

IV

BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

LM y producción escrita en LE: el nivel léxico-semántico

El escrito constituye, según M. Pendanx (1998) un lugar privilegiado de observación y de reflexión sobre una lengua y sobre los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a su aprendizaje.

Para dar cuenta de estos mecanismos, en este capítulo, ponemos de relieve la importancia de la producción escrita en LE como destreza lingüística que, más allá de su utilidad comunicativa, permite desarrollar el aprendizaje por el conjunto de operaciones cognitivas que comporta.

Asimismo, nos referimos a la producción escrita como material de investigación para analizar cómo se manifiestan los errores interferenciales en el nivel léxico-semántico. Estos errores constituyen la evidencia de los procedimientos de correspondencia que efectúa el alumno entre dos lenguas en contacto, dando lugar a un conjunto de alteraciones formales en el discurso escrito de la LE que afectan a los demás niveles del sistema lingüístico.

La determinación conceptual y terminológica de dichas alteraciones y sus repercusiones para la enseñanza/aprendizaje de una LE nos ayudarán a perfilar el modelo de análisis de interferencias que presentamos en el capítulo siguiente.

1.- LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE

La importancia de la escritura para el aprendizaje en general y para la apropiación de una LE en particular, se pone de relieve cuando se examina la complejidad de factores que intervienen en dicha actividad y se explicitan los planteamientos didácticos que genera su puesta en práctica.

Dado que, en esta investigación, nuestro objeto de estudio se centra en el análisis de interferencias que tienen lugar en las producciones escritas en LE, de un grupo específico de alumnos, definimos, en primer lugar, el concepto que subyace a la denominación de producción escrita tanto en LM como en LE.

En segundo lugar, señalamos los aspectos que caracterizan esta actividad así como los procesos cognitivos y los procedimientos que implica el acto de escribir un texto.

En tercer lugar, hacemos referencia al papel que desempeña la actividad de producción escrita en la enseñanza/aprendizaje de una LE. Asimismo, analizamos las operaciones que comporta y recogemos las características más comunes de los textos que escriben los alumnos en LE.

En cuarto lugar, consideramos la influencia que ejercen las experiencias de escritura en LM a la hora de producir un texto en LE y poner en práctica determinadas estrategias de aprendizaje.

Por último, analizamos los aspectos que, en nuestra opinión, deben considerarse para llevar a cabo una pedagogía adecuada del error en la actividad de producción escrita en LE..

1.1.- CONCEPTO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Para P. Monné Marsellés (1998), las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la escritura demuestran que se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que comporta. Sin embargo, la capacidad para escribir no se considera una habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse y ser objeto de enseñanza/aprendizaje. Se trata, por tanto, de una capacidad:

“(…) que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas.” (P. Monné Marsellés, 1998: 155).

Asimismo, D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) señalan que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito de forma coherente. Esta capacidad implica, por una parte, un conjunto de microhabilidades de tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto…) y cognitivo (estrategias de planificación, redacción y revisión) y, por otra parte, unos conocimientos que afectan a la lengua (puntuación, ortografía, morfosintaxis, léxico…) y a las propiedades de elaboración del propio texto (adecuación, coherencia y cohesión).

Por otro lado, según P. Monné Marsellés (1998), algunos autores como G. Brown y G. Yule (1981) distinguen entre el **producto de escritura o texto** y el **proceso de escritura o discurso**. Sin embargo, en la práctica estos dos términos se utilizan indistintamente dentro de la actividad de producción escrita la cual “es entendida cada vez más como una actividad discursiva que depende de un contexto y está condicionada por unas reglas de organización interna.” (p. 159).

De igual forma, en el ámbito de la DLE, según señala M. Pendanx (1998) se habla de **actividades de producción** cuando se insiste en las operaciones que pone en marcha un alumno para expresar su opinión o dar información sobre algo y de **actividades de expresión** si se hace hincapié en el objetivo final de esta tarea, ya sea oralmente o por escrito.

Por este motivo, esta autora utiliza una denominación que engloba ambas perspectivas: **actividades de producción/expresión** ya que, en la situación de enseñanza/aprendizaje de una LE, los dos aspectos suelen considerarse de manera conjunta. La mayoría de autores, sin embargo, hacen abstracción de esta diferencia y se refieren, indistintamente a actividades de producción o actividades de expresión (oral y/o escrita).

Dado que en esta investigación analizamos el producto de escritura como un soporte para determinar las estrategias de comunicación que se ponen en marcha en la construcción de significados de una LE, utilizamos la denominación **producción escrita** para hacer referencia tanto a la actividad de escribir como al resultado de la misma. No obstante, para evitar la redundancia en la exposición, los términos **texto o (discurso) escrito** serán también empleados como sinónimos de ese resultado.

1.2.- CARACTERÍSTICAS Y PROCESOS COGNITIVOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Si examinamos los factores contextuales que suelen intervenir en la producción escrita, constatamos que esta actividad se caracteriza por una serie de rasgos que la diferencian de la producción oral (W. Rivers, 1975):

- Su completa separación de los aspectos expresivos: movimientos faciales o corporales, intensidad o tono de voz, vacilaciones o velocidad del discurso e

indicadores emocionales que se manifiestan en la variación del color de la piel, en la respiración, etc.

- Su falta de contexto material: entorno, reacciones de los interlocutores, movimientos relevantes, etc.
- Su desplazamiento en el tiempo: una comunicación escrita puede leerse tan pronto como se ha escrito o meses, años, o incluso siglos más tarde.

Todas estas características hacen que el sujeto que escribe deba compensar las carencias de elementos contextuales externos del discurso escrito mediante la elaboración e inclusión de otros elementos explicativos. De este modo, se contribuye a que el mensaje que se desea transmitir por escrito resulte comprensible para el receptor.

Según E. Esperet (1990) la producción de un discurso escrito es una actividad cognitiva que pone en juego un gran número de componentes. Dichos componentes son constitutivos de mecanismos mentales que realizan el paso de las representaciones activadas por la situación (objetivo, contenido, etc) al discurso finalmente producido. El análisis cognitivo de la actividad de producción escrita intenta definir la naturaleza y clasificación de esos componentes.

En este sentido, los trabajos de investigación sobre la actividad de producción escrita y su aprendizaje, a la luz de las aportaciones de la Psicología Cognitiva, han dado lugar a diversos **modelos de composición** (J. R. Hayes y L. S. Flower, 1980; C. Bereiter y M. Scardamalia, 1987, 1992) que intentan responder a las dificultades que manifiestan los alumnos a la hora de escribir.

Estos modelos conciben la actividad de producción escrita como un conjunto de operaciones destinadas a construir el significado por lo que, didácticamente, insisten en el proceso que conlleva la elaboración de un texto.

El modelo de composición más difundido por sus aplicaciones a la enseñanza es el de J. R. Hayes y L. S. Flower (1980). En sus investigaciones, estos autores destacan **tres categorías de procesos** en la actividad de producción escrita:

1. **Planificación.** En este proceso, el que escribe elabora mentalmente un plan de la actividad de escritura. Este proceso implica a su vez una serie de operaciones:
 - a) **Contextualización.** Consiste en analizar los condicionantes del texto que se va a escribir de acuerdo con la situación comunicativa de que se trate (finalidad y destinatario).
 - b) **Generación de ideas.** Consiste en buscar en la memoria a largo plazo los datos relativos al ámbito de referencia del texto (conocimientos, imágenes, etc.).
 - c) **Organización.** Consiste en clasificar las ideas que se han generado en función de los objetivos del escrito y del contexto del mismo.
2. **Redacción o textualización.** En este proceso, el escritor traslada las ideas y el plan de escritura al discurso escrito. Para ello tiene en cuenta las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y sus condicionantes socioculturales.
3. **Revisión.** Consiste en releer y corregir el texto que se ha escrito de acuerdo con los objetivos planificados. Se trata de un proceso de evaluación mediante el cual se puede modificar el texto o incorporar nuevos elementos con el fin de mejorarlo.

La gestión de estos diferentes procesos, que son recurrentes y modulares, se asegura por un mecanismo general de **control** (*monitor*) el cual se encarga de regular la participación de cada uno de ellos en la actividad de producción escrita.

Como ya hemos señalado, cada uno de los procesos anteriores se descompone, a su vez, en operaciones más sencillas. Así para la revisión, L. S. Flower y su equipo (1986) han distinguido, con posterioridad a la propuesta inicial del modelo, operaciones de **localización** de errores, de **diagnóstico** que definen la naturaleza de cada error y de determinación de la estrategia de **corrección** que se debe emplear. Esta estrategia puede, a su vez, poner en juego procedimientos de **supresión, adición, sustitución, desplazamiento o permutación** e incluso de **reescritura** completa, lo que implica, en tal caso, el recurrir de nuevo a los diferentes procesos de producción (C. Fabre, 1988).

Todas estas operaciones se apoyan en un material mental constituido por las **representaciones** que posee o va construyendo el individuo y que va almacenando en la memoria a largo plazo. Estas representaciones se identifican con conocimientos sobre la situación del texto, su ámbito de referencia, la organización que cada tipo de texto requiere, la lengua que se debe utilizar, etc.

Estos conocimientos no se activan forzosamente de forma simultánea, ni tampoco siguen los mismos procesos. Los relativos al ámbito de referencia estarán más conectados con los procedimientos de planificación, mientras que los que conciernen a la lengua intervendrán, sobre todo, en el transcurso de la redacción del texto.

Asimismo, habrá que considerar las representaciones que se elaboran en el transcurso mismo de la actividad de escritura, las suscitadas por el propio texto que se va escribiendo o por el constante reajuste de los objetivos perseguidos.

1.3.- LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE

La actividad de producción escrita, a pesar de su relevante presencia en la mayoría de métodos y enfoques para la enseñanza/aprendizaje de una LE, ha constituido una de las destrezas a las que se ha dedicado menos atención como objetivo didáctico (G. Kahn, 1993).

Asociada a una metodología tradicional y a unos procedimientos de evaluación desfasados, durante un tiempo, la producción escrita se ha visto relegada a un segundo plano en beneficio de prácticas pedagógicas que han privilegiado el desarrollo de otras destrezas: la comprensión y la producción orales y la comprensión escrita, consideradas de mayor utilidad para la comunicación y el aprendizaje.

Sin embargo, y a pesar de que explícitamente no se enseñara a escribir, en métodos abiertamente orales (Método Audio-oral y Métodos Audiovisuales), los alumnos han continuado copiando y anotando todo aquello que podía serles de utilidad sobre la lengua. Los profesores, por su parte, tampoco han renunciado a las actividades de producción escrita, especialmente a la hora de evaluar los conocimientos léxicos y gramaticales de los alumnos en la LE.

Esta constatación es señalada por C. Guillén Díaz (1994) al poner de relieve las consignas que aparecen en los ejercicios de los mencionados métodos. La realización de estos ejercicios implica que la actividad de escritura es considerada como una reproducción de los conocimientos aprendidos oralmente, con el objetivo de memorizarlos y consolidarlos y no como un canal de comunicación. En este sentido, la autora manifiesta:

“Cuando nos referimos a ‘escritura’: comprensión/*expresión escrita* debemos considerar tanto la acción y el modo como el efecto de escribir (lo que implica eficacia), por lo que se trata de la iniciación a las características de los discursos escritos, a su organización textual, selección lexical, etc., en una perspectiva comunicativa, por una práctica tanto en comprensión como en producción conforme a las tendencias sociolingüísticas y pragmáticas dominantes.” (C. Guillén Díaz, 1994: 135).

R. Galisson (1995) justifica la relevante manifestación del escrito en la enseñanza/aprendizaje de una LE, por el carácter de seguridad que adquiere en la situación pedagógica:

"Apprivoisé de longue date, l'écrit rassure, en permettant d'identifier les formes mal perçues, de mettre un sens (même approximatif) sur les signes inconnus. Par sa prégnance institutionnelle, l'école a fait de lui une sorte de recours instinctif, de stratégie de secours pour accéder aux LE." (R. Galisson, 1995: 101).

Por otro lado, hay que considerar el peso que nuestra sociedad ha otorgado a la actividad de escribir, especialmente en el ámbito escolar. La producción escrita va ligada a la adquisición de conocimientos. G. Vigner (1993) nos recuerda que la ciencia necesita de la escritura para construirse, exponerse y desarrollarse.

En este sentido, este autor subraya la utilidad que la práctica de escribir desempeña para el aprendizaje. Recogiendo la opinión de J. Goody (1979), G. Vigner (1993) manifiesta que esta actividad amplía el horizonte cognitivo del individuo al permitir la descontextualización, la formalización, la abstracción y la crítica y al asegurar, de este modo, un desarrollo renovado de las actividades heurísticas. Podría decirse que aprender y escribir son dos procesos indisolubles. De ahí que la presencia de la escritura encuentre plena justificación en la situación pedagógica:

“(…) on peut faire l'hypothèse que parmi les usages de l'écrit que l'on se propose de faire acquérir par un public donné, ceux en rapport avec l'élaboration, le rassemblement et la communication de connaissances, doivent à un moment ou à un autre trouver leur place dans un cours.” (G. Vigner, 1993: 40).

En la misma línea se expresa M. Pendanx (1998) cuando señala que:

“(…) l'écrit, qui permet l'observation et qui a une dimension individuelle, est le véhicule principal de l'apprentissage de l'abstraction, de la conceptualisation et de la formulation de règles, de la réflexion de chacun sur ce qu'il apprend et sur la manière de l'apprendre. C'est pourquoi les activités d'écriture ont une place importante dans l'apprentissage, au-delà de l'utilité qu'on leur reconnaît du point de vue strictement communicatif.” (M. Pendanx, 1998: 112).

Esta función de la producción escrita como actividad cognitiva que sirve para generar conocimientos y desarrollar estrategias de aprendizaje se conoce como **la función epistémica de la escritura** (P. Monné Marsellés, 1998). Dicha función es destacada, sobre todo, por C. Bereiter y M. Scardamalia (1987) para subrayar el modo en que la persona que escribe transforma y reestructura sus esquemas de conocimiento, debido a la influencia de los factores que condicionan la situación comunicativa de escritura.

En este sentido, ya hemos señalado que una de las dificultades del acto de escribir estriba no solamente en la capacidad del que escribe de movilizar el material lingüístico adecuado a un propósito comunicativo dado, sino también en la necesidad de poner en práctica operaciones que permitan aprehender y tratar, de forma específica, el tema de referencia.

Por todo ello, podemos caracterizar la actividad de producción escrita por la **variedad de competencias** que exige al escritor. Siguiendo a G. Vigner (1993), estas competencias se sintetizan en las siguientes habilidades:

1. Poner en práctica un conjunto de operaciones de manera simultánea: Se trata de operaciones de:
 - a) **Macroplanificación**: elaboración del contenido según el tema, el destinatario y el propósito del escrito.
 - b) **Microplanificación**: organización lineal del texto.
 - c) **Redacción**: elección del material lingüístico para garantizar la continuidad semántica.
 - d) **Relectura, revisión y reescritura** del texto.
2. Estructurar y coordinar estas operaciones según el objetivo del que escribe.
3. Automatizar aquellas que, por su complejidad, requieren una mayor atención.

Este mismo autor señala que los enfoques comunicativos se han centrado, sobre todo, en los **tratamientos de tipo descendente**³⁹, ya que parten del principio de que las operaciones de nivel inferior, entre las que se encuentran el dominio de la ortografía y de la morfosintaxis, dependen de estrategias que están estrechamente ligadas a la dimensión pragmática del mensaje. De este modo, estos enfoques presentan la actividad de producción escrita con una funcionalidad que contribuye a rentabilizar los diversos aspectos de la competencia del alumno, incluida la competencia lingüística.

Sin embargo, según G. Vigner (1993), al referirnos a la producción escrita en una LE, la mayoría de los alumnos no parece mostrar grandes problemas para la planificación de un mensaje. El origen de sus dificultades radica, más bien, en la falta de dominio de las operaciones de nivel inferior, especialmente de aquellas que ponen en relación la información que se selecciona o el punto de vista que se adopta sobre ella,

³⁹- Para la Psicología Cognitiva, los tratamientos de la información de tipo descendente (*top-down*) se fundamentan en los conocimientos previos del sujeto de aprendizaje, dando prioridad a la estructuración semántica de la lengua, al contenido de la información y a los indicios que caracterizan la especificidad

con un tratamiento consecuente de la lengua, en cuanto a la selección del léxico y la organización de las estructuras.

En cuanto a los rasgos que caracterizan la producción escrita en LE, C. M. Cornaire y P. M. Raymond (1994) recogen los resultados de varios trabajos de investigación efectuados, en su mayor parte, con estudiantes universitarios de distintas nacionalidades. En dichos trabajos se concluye que los textos escritos en LE se caracterizan, generalmente, por su corta extensión lo que implica una disminución del contenido y una información escasa sobre el tema de referencia.

Asimismo, el vocabulario utilizado por los estudiantes es bastante restringido o cuando menos, destaca por su redundancia, ya que las mismas palabras tienden a repetirse.

Con referencia a la sintaxis, al comparar textos del mismo tipo producidos en francés como LM y en francés como LE, M. P. Woodley (1985) señala que, en estos últimos, se observa una mayor utilización de estructuras simples y, por tanto, son escasos los elementos de subordinación que se emplean para encadenar el discurso:

“C'est que la complexité syntaxique affecte la 'texture' de plusieurs façons: d'abord les enchâssements permettent de hiérarchiser les éléments du texte, d'en placer à l'avant-plan et à l'arrière-plan selon l'importance qu'ils ont pour l'architecture du texte dans son ensemble, et par conséquent de donner au texte du 'relief'." (M. P. Woodley, 1985: 60).

Se trata de una sintaxis que refleja la estrategia de inhibición y a la que preferentemente recurre el alumno con el fin de evitar los riesgos y las dificultades que implica la comunicación en LE (R. C. Scarcella, 1984).

del texto. Los tratamientos de tipo ascendente (*bottom-up*) se centran, prioritariamente, en los elementos gráficos y gramaticales de las palabras (D. Gaonac'h, 1987).

Por último, hay que señalar una mayor cantidad de errores en las producciones escritas en LE en comparación con las realizadas en LM (C. Hall, 1990). Dichos errores conciernen tanto a la forma global del tipo de texto (narrativo, informativo, argumentativo, etc.) como a la morfosintaxis, la semántica, las marcas de cohesión u otros aspectos de tipo pragmático y cultural.

1.4.- LM Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE

La investigación sobre los procesos de escritura en una LE ha identificado similitudes en los comportamientos y estrategias que se ponen en práctica al escribir un texto en L1 y al realizar dicha actividad en L2 (H. Ringbom, 1987; A. Cumming, 1989; H. Kobayashi y C. Rinnert, 1992).

Mediante la técnica de verbalización oral de estrategias (*thinking aloud*)⁴⁰, se ha comprobado que aquellos individuos que tienen que escribir en su LM y en otra lengua, transfieren sus conocimientos de escritura de la L1 a la L2 (C. Edelsky, 1982). Lo mismo ocurre con las estrategias de planificación (C. S. Jones y J. Tetroe, 1987) y las estrategias de reflexión y de revisión (A. Cumming, J. Rebuffot, y M. Ledwell, 1989; C. Hall, 1990).

En este sentido, se han destacado los efectos positivos de la experiencia de escribir en la L1 sobre la calidad de los textos que se producen en una L2 (A. Cumming, 1989).

Se puede afirmar, por tanto, que los comportamientos y las estrategias de escritura que se han adquirido en la LM suelen ponerse de manifiesto en las actividades de producción escrita en una LE.

⁴⁰.- Esta técnica se denomina también “reflexión en voz alta” y consiste en que el sujeto que aprende explica oralmente los procedimientos utilizados para la comprensión o la escritura de un texto.

Por otra parte, parece existir una cierta relación entre las estrategias cognitivas que utiliza un individuo a la hora de escribir en una LE y su nivel de competencia en dicha lengua. Para C. S. Jones y J. Tetroe (1987), esta relación no resulta determinante. Sin embargo, otros investigadores (R. C. Scarcella, 1984; K. Uzawa y A. Cumming, 1989) han observado que aquellos alumnos con menos competencia en una LE suelen emplear diferentes estrategias cognitivas para cubrir las demandas lingüísticas que les impone el proceso de escritura.

K. Uzawa y A. Cumming (1989), por ejemplo, han comprobado que los alumnos de nivel medio, al escribir en una LE, componen su texto principalmente en su LM y luego lo trasladan a la LE. Estos alumnos parecen adoptar dos formas de comportamiento para superar los condicionantes de la situación de escritura, implicando la utilización de estrategias diferentes en cada caso:

- a) Con la primera forma de comportamiento, el alumno intenta mantener el nivel de competencia de producción escrita de su LM. Para ello, busca y organiza la información en la L1, solicita la ayuda de un instructor para la selección del vocabulario o de las estructuras gramaticales y revisa, frecuentemente, el texto que escribe en LE.
- b) Al adoptar la segunda forma de comportamiento, el alumno tiende a rebajar el nivel de competencia de su producción escrita. De este modo, reduce la cantidad de información en el texto, utiliza una sintaxis simplificada y evita la complejidad semántica y las implicaciones personales. Su objetivo es producir un texto fluido en un corto espacio de tiempo.

Por otro lado, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, el uso de determinadas estrategias cognitivas parece estar en estrecha relación con el tipo de actividad de producción escrita que se realiza. En este sentido, S. E. Jacobs (1982) ha

observado que, incluso determinados alumnos de nivel avanzado, al enfrentarse a tareas de escritura cognitivamente complejas, mantienen la estructura interna del texto mediante la repetición de las ideas principales. Sin embargo, el escrito muestra una falta de coherencia en cuanto a la forma de exponer significativamente el tema en cuestión.

Todas estas observaciones ponen de relieve la idea de que crear un texto, en una LE, constituye una tarea que comporta, para el que escribe, un alto nivel de exigencia, por la puesta en marcha de una serie de operaciones cognitivas que influyen en el proceso de redacción y afectan, a su vez, a la calidad del producto de escritura.

Es por esta razón que, según H. Kobayashi y C. Rinnert (1992), investigadores y profesores han empezado a admitir el papel positivo que desempeña la LM en el proceso de escritura de una LE y señalan varios trabajos en este sentido.

Así, por ejemplo, se emplea la LM en la redacción de ensayos con el fin de conseguir una mayor calidad en cuanto a la elaboración de ideas y a la organización del escrito (N. D. S. Lay, 1982) o para establecer una relación significativa entre imagen y palabra (R. Spack, 1984) o, simplemente, como señala A. Cumming (1989), como un soporte en las decisiones que han de tomarse mientras se está escribiendo.

Por su parte, D. Carver (1983) propone el uso de la LM como preparación para la producción escrita, con el fin de subsanar la frustración que, sobre todo en adultos de nivel elemental o medio de conocimientos, supone el no poder expresar más que enunciados simplificados en la LE.

En este sentido, R. Galisson (1995) señala que producir un texto escrito no consiste en expresar formas sino significados. Con un periodo previo de preparación oral en la LM surgirán muchas ideas que después podrán incluirse en la redacción por lo que será mayor la motivación para escribir. La labor del profesor consistirá, entonces, en ayudar a los alumnos a expresar algunas de esas ideas en la LE.

A propósito del apoyo que puede suponer la experiencia de escribir en LM en la actividad de producción escrita en LE, son interesantes las propuestas de D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) sobre la redacción en catalán y en castellano como L1.

Dichas propuestas se basan en técnicas de animación y dinamización de textos (G. Rodari, 1973; M. Rinvoluti y J. Morgan, 1983; A. H. Guerrero, 1989, V. Sunyol, 1992) e insisten en la dimensión motivadora y creadora que debe implicar la práctica de la redacción, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de estrategias de aprendizaje.

1.5.- PRODUCCIÓN ESCRITA EN LE Y PEDAGOGÍA DEL ERROR

Cuando se examina la producción escrita como un resultado de las estrategias de comunicación y de aprendizaje en una LE, los errores constituyen la manifestación observable del sistema lingüístico que el sujeto que aprende está construyendo, es decir de su IL.

Para destacar la importancia de estos errores y poder efectuar un tratamiento didáctico adecuado, en las líneas que siguen consideramos determinados aspectos que intervienen en dicho tratamiento: la complejidad de la identificación de los errores, la importancia del significado que se intenta transmitir en la producción, las actividades de conceptualización como medio de reflexión sobre la lengua y sobre los mecanismos del aprendizaje y, por último, la importancia de la corrección como vía de información necesaria para progresar en la competencia en la LE.

1.5.1.- LA IDENTIFICACIÓN DEL ERROR

Es evidente que el error puede producirse en cualquier elemento o nivel de la producción desde el más simple: el morfema y el fonema, hasta el más complejo: el discurso. Sin embargo, la mayoría de las formas erróneas, en realidad, no son erróneas en sí mismas, sino que lo son únicamente en el contexto en que se producen, dentro de una unidad lingüística más amplia. Así, en francés, para averiguar si la forma de la desinencia verbal *-ons* es utilizada correctamente, es necesario examinar la unidad más amplia en la que se produce, es decir la palabra⁴¹, lo cual permitirá comprobar que es aceptable en *écoutons* pero no lo es en **mangons*.

De igual modo, las palabras *la* y *gens* son correctas de forma aislada pero no formando un sintagma **la gens*, y, si ampliamos más aún la cadena lingüística, podemos considerar *Pierre et Monique y va au cinéma* como sintagmas correctos de forma independiente pero no en la frase **Pierre et Monique va au cinéma*. Como señala P. Lennon (1991), cuanto más se amplía la secuencia en la categorización lingüística más difícil resulta someter al error a una forma que sea fácilmente identificable.

Es por esta razón que, M. K. Burt y C. Kiparsky (1974), al analizar la producción escrita en una L2, distinguen entre **errores globales** y **errores locales**.

Los **errores globales** son aquellos que, cuando aparecen, implican a la estructura global de una frase, las relaciones de coordinación y subordinación entre dos frases o entre los principales elementos de una frase simple. En cambio, se consideran **errores locales** a aquellos que causan dificultad en un elemento determinado o en una de las frases de una oración compleja. En cualquier caso, se trata de conceptos relativos, ya que un aspecto que es global en una frase puede convertirse en local cuando dicha frase se integra dentro de otra mayor.

⁴¹.- En este trabajo, la palabra se entiende como la más pequeña de las unidades lingüísticas que puede aparecer de forma aislada tanto en el habla como en la escritura (J. C. Richards, J. Platt y H. Platt, 1992). La noción de palabra es analizada, en la segunda parte de este capítulo dedicada al estudio del léxico en la enseñanza/aprendizaje de una LE.

M. K. Burt y C. Kiparsky (1974) consideran que son los errores globales los que causan más problemas de comunicación, afectando a las partículas de unión, a la coherencia de tiempos verbales o a la cohesión⁴² en el discurso. Por tanto, un análisis de errores adecuado deberá dar cuenta de los dos tipos de errores.

En este sentido, P. Lennon (1991) señala que para efectuar un análisis de errores riguroso y fiable, es necesario poner de relieve la amplitud del contexto en que tiene lugar un error. Es lo que se denomina **campo del error** (*error domain*) que podría definirse como la unidad lingüística que se toma como contexto para que un error resulte evidente. Estas unidades pueden comprender desde el morfema, la palabra o la frase hasta incluir enunciados o partes del discurso mucho más amplias.

Existen algunos casos de errores léxicos o estilísticos que ni siquiera el contexto lingüístico permite identificar y es preciso recurrir a los elementos extralingüísticos. Se trata de los errores, ya mencionados, que P. Corder (1971) denomina **encubiertos** (*covert errors*) que únicamente se manifiestan mediante procedimientos de elucidación: verbalización, tests, etc. Estos errores se diferencian de aquellos que son **explícitos** (*overt errors*) que se manifiestan en la actuación del que aprende.

Otro factor que hay que considerar al analizar el error es lo que P. Lennon (1991) denomina la **extensión** (*error extent*), es decir el alcance que tiene un error dentro de la jerarquía de unidades lingüísticas en que se organiza un discurso. La extensión, según este autor, puede definirse como la categoría de unidad lingüística, desde el morfema, la palabra o la frase, hasta la parte del discurso que habría que suprimir, reemplazar, reordenar o proporcionar para corregir la producción.

⁴²- Según recoge P. Momé Marsellés (1998): “La **coherencia** es la propiedad del texto que determina el tópico, la selección de información, la progresión temática y la organización del contenido en una determinada estructura comunicativa. La **cohesión** es la propiedad del texto que determina la articulación gramatical del texto y los tipos de enlaces o de conexiones, como conectores, anáforas, pronombres, puntuación, etc.” (P. Momé Marsellés, 1998: 160).

Estas dos dimensiones del error, **campo** y **extensión**, subrayan, por tanto, que la lengua está jerárquica y linealmente estructurada.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la gravedad de un error depende mucho de los criterios de corrección de quien juzga la producción.

Diversos estudios (C. James, 1977b; A. Hughes y C. Lascaratou, 1982; E. Davies, 1983; R. Sheorey, 1986; E. McCretton y N. Rider, 1993) coinciden en señalar que, en general, los hablantes nativos de una lengua, especialmente si no son profesores, tienden a juzgar la gravedad de un error en dicha lengua según criterios globales de comunicación, mientras que los profesores no nativos se fijan más en la corrección formal.

Las conclusiones de E. McCretton y N. Rider (1993) demuestran también que la valoración de los diferentes errores está condicionada por una categorización de elementos formales que se transmite a los profesores de LE en el transcurso de su formación. Cabe suponer, por tanto, que dichos profesores responden a la misma valoración que hacen, en sus programas de enseñanza, de determinados contenidos formales a los que conceden una importancia fundamental, como es el caso de las formas verbales o de la concordancia.

Es curioso además, que en la mayoría de estos trabajos, los hablantes nativos se muestran mucho más indulgentes, en sus valoraciones del error, que los no nativos y mientras aquellos valoran la inteligibilidad de los enunciados, éstos califican especialmente su exactitud formal.

Ya hemos señalado, en este trabajo, la diferencia que establece P. Corder (1981) entre **errores y faltas** o equivocaciones (*errors and mistakes*). Los errores forman parte del sistema transitorio del alumno de LE y corresponden a su nivel de competencia

mientras que las faltas no traducen el grado de competencia y se manifiestan en la producción por circunstancias accidentales como cansancio, distracción etc.

Recordemos que la diferencia entre errores y faltas o errores de competencia y errores de actuación radica en la capacidad del sujeto para corregirlos. Si el alumno se da cuenta de que ha cometido un error y es capaz de proporcionar por sí mismo el término o el enunciado correcto estamos frente a una falta. En cambio cuando no puede autocorregirse, nos encontramos frente a un error.

Esta autocorrección que, siempre que ocurre, resulta evidente durante la expresión oral por la necesidad e inmediatez del discurso, debe ser pospuesta en la producción escrita por las propias características del código. En el caso de una LE, además, la autocorrección no suele o no puede realizarse antes de que el receptor reciba el mensaje. En contexto institucional, el receptor suele ser el mismo enseñante que, además, corrige el texto producido por el alumno.

1.5.2.- LA IMPORTANCIA DEL SIGNIFICADO

C. M. Cornaire y P. M. Raymond (1994) recogen el sentimiento generalizado de que los errores de escritura en una LE se consideran más graves y, por tanto, son menos tolerados que los errores que se cometen en la lengua oral.

Estas autoras inciden, sin embargo, en la subjetividad del error de producción escrita cuya identificación y tratamiento dependen, en gran parte, del juicio del enseñante o de la persona que corrija el texto.

En nuestra opinión, es necesario establecer unos criterios mínimos de corrección y de intervención pedagógica que tengan en cuenta los diversos aspectos que determinan a una situación concreta de enseñanza/aprendizaje: las necesidades de los alumnos, su

nivel de competencia en la LE, la tipología de los errores según la clase de texto, la reiteración y frecuencia de determinados errores en múltiples y variados contextos, el riesgo de fosilización de algunos de estos errores en la IL del alumno, etc.

En cualquier caso, creemos que la mejor manera de mejorar el discurso escrito en una clase de LE consiste en trabajar a partir de las propias producciones de los alumnos, apoyándose en las estrategias que utilizan para la escritura en su LM.

En este sentido, el producto de escritura constituye un material insustituible para analizar esos “intentos” que realiza el alumno cuando tiene que expresar significados y comunicarse en la LE.

J. M. Vez (2000) señala que un examen de los materiales de enseñanza de LE, especialmente de aquellos dirigidos a alumnos de nivel avanzado, revela la necesidad de un tratamiento sistemático de las relaciones léxico-semánticas, ante la constatación de que una sola función comunicativa no corresponde a una única forma lingüística y viceversa. En este sentido, la importancia del significado se pone de manifiesto en los errores que comete el alumno de LE ya que dichos errores:

“(…) nos hacen pensar en la necesidad de fórmulas descriptivas útiles que ayuden a entender la composición de las oraciones como ‘reflejos’ de conceptos semánticos. El contexto de una aproximación semántica nos permite valorar debidamente uno de los usos corrientes del lenguaje: *la comunicación humana*.” (J. M. Vez, 2000: 94).

Este autor subraya la importancia de la semántica en la orientación funcional que caracteriza a los métodos de enseñanza de LE a partir de los años 80, por la influencia de los trabajos de M. A. K. Halliday (1973, 1975), para quien “aprender una lengua es aprender a significar en ella” (1973: 24).

En este sentido, según J. Edge (1989), el esfuerzo para comunicarse en una LE se ve recompensado si el profesor se implica en lo que el alumno desea comunicar, valorando el contenido sobre la forma y reaccionando ante las ideas expresadas con comentarios que indiquen la necesidad de incluir, en una secuencia determinada del texto, un ejemplo, una razón, una causa, un resultado, un propósito o una expresión apropiada:

“We can write such comments as:

Good point!

That's interesting.

I can't agree with you here.

Yes, I feel that way sometimes. (...)

Have you any proof of this? (...)

Say why.” (J. Edge, 1989: 60-61)

De este modo, al reaccionar ante el contenido de sus escritos, el alumno se da cuenta de que le estamos estimulando para que se exprese con más claridad y mejore la forma de sus producciones:

“Reacting to the content of what students write is a positive way of helping them improve a draft of a text. In this way, it is an important part of correction.

Reacting to content improves writing linguistically and gives encouragement. In this way it is an important part of teaching.” (J. Edge, 1989: 61).

La clave de esta actividad radica, según este autor, en demostrar al alumno que la utilización correcta del sistema de la LE contribuye a una mejor comprensión de lo que escribe. De este modo, el corrector se comporta como un auténtico lector que se implica, con sus comentarios, con las ideas que se han expresado, a pesar de que la forma de hacerlo no haya sido lingüísticamente correcta.

1.5.3.- LA CONCEPTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Ya hemos señalado, en este trabajo, que las actividades de conceptualización consisten en prácticas de reflexión que permiten desarrollar, en el alumno, la toma de conciencia lingüística, mediante la formulación de hipótesis y la elaboración de reglas sobre el funcionamiento de la LE (H. Besse, 1985; M. Pendanx, 1993 y 1995; E. Hawkins, 1984 y E. Hawkins, 1983-85; R. Porquier, 1991).

Según E. Bérard (1995), la conceptualización, además, es una técnica de trabajo que:

(...) fait partie du processus de construction par l'apprenant d'un système intermédiaire qui se situe entre la langue maternelle et la langue étrangère dans une dynamique de reconstructions successives." (E. Bérard, 1995:11).

De este modo, el alumno desarrolla una conciencia lingüística a partir de las idas y venidas que efectúa entre los datos de su LM y las hipótesis que formula sobre el funcionamiento de la LE.

Estas actividades de conceptualización pretenden, por tanto, hacer un seguimiento de la construcción de la IL de cada alumno. Por eso, están muy ligadas a los trabajos efectuados por el AE, ya que estos errores constituyen una forma de manifestación del sistema que se está construyendo.

Por otro lado, estos trabajos han hecho evolucionar la actitud de los profesores con respecto a la forma de corregir y de tratar los errores. En este sentido, un modo de rentabilizar pedagógicamente las actividades de conceptualización consiste en realizar la reflexión sobre la lengua a partir de los errores que cometen los alumnos en sus producciones escritas en la LE. Como señala M. Pendanx (1998) "l'écrit est le lieu privilégié de l'observation et, par là-même, de la réflexion sur la langue." (p.123).

Sin embargo, el objetivo de dicha reflexión consistirá no tanto en ayudar al alumno a formular las reglas que rigen el funcionamiento del sistema de la LE, como en llevarle a encontrar los conceptos y los procedimientos operativos que le permitan ejercer sus capacidades de observación y de análisis frente a una determinada dificultad lingüística.

Por otro lado, para poder dar cuenta del funcionamiento y de la eficacia de estas actividades de conceptualización, desde una perspectiva investigadora de intervención pedagógica, es necesario poner de relieve lo que H. Besse y R. Porquier (1991) denominan “el plano subjetivo” del alumno que consiste en explicitar:

“(…) l’intuition et l’introspection des apprenants sur leur propre IL, leurs hypothèses et leurs stratégies, et, plus largement leur activité métalinguistique, tant dans un cadre de recherche que dans un cadre d’enseignement (...)” (H. Besse y R. Porquier, 1991: 234).

Según S. Moirand (1979), esta reflexión puede verbalizarse eventualmente en LM, facilitando, de este modo, a los alumnos, la interiorización de los modelos que necesitan para sus producciones.

En la propuesta que realiza esta autora, la actividad de conceptualización interviene en dos momentos de la clase de LE:

- a) Al estudiar cómo funciona la lengua en documentos auténticos tales como publicidad, artículos de prensa, etc. Se pretende que sean los propios alumnos los que extraigan las reglas del discurso escrito con el fin de que puedan aplicarlas en sus producciones.
- b) Al analizar las propias producciones escritas de los alumnos y reflexionar, en grupo, sobre las causas de los errores para poder rectificarlos:

"(...) au lieu de pénaliser les erreurs (et de remettre en cause soit sa pédagogie, soit le matériel qu'on utilise, soit la capacité des apprenants eux-mêmes) et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît (pour qu'elle ne se 'grave' pas dans la mémoire), on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours et, à long terme, améliorer la qualité des productions." (S. Moirand, 1979: 157).

Por otro lado, esta autora señala que ciertos alumnos de LE, especialmente jóvenes y adultos que se muestran reticentes a efectuar el estudio de la gramática de los textos, aunque se trate de documentos auténticos, se entusiasman cuando esta reflexión gramatical se realiza a partir de sus propias producciones.

S. Moirand (1979) propone que se realice esta reflexión “en caliente” (*à chaud*), es decir, justo en el momento en que cada alumno se da cuenta de las dificultades que tiene el resto del grupo para entender e interpretar sus propias producciones escritas. Es entonces cuando se constata la necesidad de hacer los mensajes propios comprensibles y comunicativos para el lector potencial.

Por otro lado, las producciones escritas de los alumnos le sirven al enseñante como material didáctico para demostrar y explicar el funcionamiento de ciertos modelos morfosintácticos y semánticos que, precisamente, han sido incorrectamente utilizados en las situaciones de escritura propuestas.

Asimismo, la actividad de conceptualización, a través de la confrontación de los alumnos con sus propias producciones permite al profesor, según R. Porquier y E. Wagner (1984), tener acceso "à leur conscience linguistique et métalinguistique et à leurs stratégies d'apprentissage, qu'ils sont capables, à des degrés divers, d'expliciter ou de verbaliser." (p. 91).

Al mismo tiempo, estos comentarios metalingüísticos de los alumnos proporcionan valiosas explicaciones sobre el origen de los errores y la forma en que se generan las falsas hipótesis sobre el funcionamiento de la LE.

Como señala S. Moirand (1979), el error se convierte, de este modo, en una estrategia de enseñanza/aprendizaje con pleno derecho (*à part entière*) que contribuye a mejorar la producción escrita, a condición de que su tratamiento se efectúe en clase, mediante la realización individual o en grupo de ejercicios de corrección y de reflexión gramatical.

1.5.4.- LA CORRECCIÓN

La importancia de la corrección en la enseñanza/aprendizaje de una LE resulta incuestionable desde el momento en que se incita al alumno a explorar la lengua mediante la formulación de hipótesis sobre su funcionamiento. A su vez, el alumno necesita ver confirmadas o invalidadas sus hipótesis para seguir mejorando su competencia en dicha lengua.

Esto implica que la corrección de la producción, tanto oral como escrita, no debe concebirse únicamente como una técnica de evaluación y calificación de conocimientos lingüísticos sino que debe formar parte de las estrategias de aprendizaje que se desarrollan en el aula. Como afirma J. Edge (1989): “correction means helping people to express themselves better.” (p 59).

Teniendo en cuenta estos planteamientos, a continuación describimos tres modos de corrección que, en nuestra opinión, resultan de probada eficacia en el tratamiento de los errores de producción escrita: la autocorrección, la intercorrección y la corrección por el grupo-clase.

1.- La autocorrección. Esta estrategia es constantemente utilizada por el alumno, tanto en su LM como en la LE, para controlar el propio discurso.

Para T. Y. Makino (1993), la autocorrección de la producción escrita en LE, en contexto institucional, es un procedimiento para remediar los propios errores que permite, mediante el análisis y la reflexión, la reactivación de los conocimientos ya adquiridos. Asimismo, favorece la creatividad lingüística por la reformulación de nuevas hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto de aprendizaje.

Por otro lado, según J. Edge (1989), al implicar al alumno en el juicio de su propio trabajo, la autocorrección constituye un modo de mejorar el uso que éste hace de la lengua.

Existen varios modos de efectuar la actividad de autocorrección, aunque parece demostrado que se necesita un cierto grado de ayuda externa para que dicha actividad resulte eficaz.

En una investigación realizada con estudiantes universitarios japoneses, T. Y. Makino (1993) intenta comprobar, por una parte, hasta qué punto los indicios que proporciona el corrector sobre los errores cometidos, en forma de marcas, subrayados o símbolos ayudan a los estudiantes a corregir sus propios errores y, por otra parte, cuáles son los indicios más eficaces para la autocorrección.

Las conclusiones del estudio demuestran que estas marcas de corrección provocan, en los estudiantes, la reactivación de los conocimientos lingüísticos adquiridos, por lo que, cuanto más explícitas sean dichas marcas más efectiva resultará la actividad de autocorrección.

Siguiendo a J. Edge (1989), señalamos dos tipos de procedimientos que pueden facilitar al alumno la tarea de autocorregir sus escritos:

- a) El profesor localiza y subraya los errores para que el alumno los corrija.
- b) El profesor puede o no señalar los errores y, al margen de la línea donde están localizados, escribe una indicación referida al tipo de error cometido. Por ejemplo: *A = accord; V = verbe; L = lexique; S = syntaxe*; etc. Lo importante, en este caso, es que el alumno comprenda el significado de los símbolos utilizados.

La exhaustividad y el tipo de indicaciones para facilitar la autocorrección de los errores dependerá del nivel de competencia de los alumnos en la LE. Resulta lógico, pues, que las indicaciones más detalladas deban ofrecerse a aquellos que tengan un menor nivel de conocimientos.

2.- La intercorrección. Este procedimiento consiste en intercambiar las producciones escritas de cada alumno para que sean corregidas por los compañeros de clase de forma individual, en parejas o en pequeño grupo. La técnica se conoce en la literatura anglosajona como *peer correction* y puede complementarse con los mismos métodos de localización de errores que ya han sido mencionados para la autocorrección.

Para R. Mitton (1989), una revisión efectuada por los compañeros de clase permite conocer, al alumno de LE, las reacciones que provocan sus propios escritos a lectores auténticos, aunque, en este caso, éstos no sean los verdaderos destinatarios de los textos. Como tales lectores, los compañeros adquieren un sentido crítico que les será de mucha utilidad en el momento en que ellos mismos emprendan su propia actividad de producción escrita.

Por otro lado, según señala J. Edge (1989), la actividad de intercorrección presenta dos grandes ventajas, especialmente cuando ésta se realiza en parejas:

- a) La discusión, en el trabajo de corrección mutua, ayuda a cada miembro de la pareja a aprender de los propios errores.
- b) La cooperación, en parejas, facilita la identificación del error ya que todos los alumnos tienen dificultad en detectar los propios errores incluso con las indicaciones del profesor.

Tanto la autocorrección como la intercorrección, aquí comentadas, reducen el tiempo de dedicación del profesor a la tarea de corregir y se muestran de más utilidad para el aprendizaje que la corrección directa tradicional, en la que es únicamente el enseñante quien localiza, señala y corrige todos los errores de producción escrita.

3.- La corrección por el grupo-clase. Esta técnica consiste en la presentación de un *corpus* de errores que el profesor ha recogido de las producciones escritas de los alumnos al objeto de que éstos los analicen y los corrijan. De este modo, mediante ejercicios de conceptualización del tipo de los ya mencionados, se generan la discusión y la reflexión en el seno del grupo-clase.

La selección de errores para el análisis se realiza atendiendo, generalmente, a criterios de frecuencia de aparición, de importancia y de utilidad para la comunicación según el tipo de tarea de escritura propuesta. Cada error se presenta dentro del contexto lingüístico y situacional en el que se ha producido.

Una variante de esta actividad consiste en mezclar enunciados erróneos con enunciados correctos también recogidos de las producciones escritas del grupo-clase. De este modo, se invita a los alumnos a evaluar lo que leen y no únicamente a detectar los errores. Esto significa, además, para el alumno, que el profesor sabe valorar positivamente determinadas producciones, las cuales pueden constituir excelentes modelos que permiten ilustrar el funcionamiento de estructuras y significados en la LE.

Finalmente, comentamos otra técnica de corrección en grupo que, según nuestra experiencia, resulta eficaz si se cuenta con la colaboración de un auxiliar nativo. Se trata de una adaptación de la propuesta que realiza M. P. Woodley (1985) para la enseñanza del escrito en una LE y consta de las siguientes fases:

1. Cada alumno redacta un texto sobre una situación de escritura propuesta.
2. El profesor escoge uno o varios escritos o extractos de los mismos y los somete a la corrección de un auxiliar nativo para que los reformule. Este locutor nativo debe, por tanto, expresar, por escrito, sus opciones de corrección mediante la interpretación de las intenciones comunicativas de los alumnos en los diferentes textos.
3. Los escritos originales y su reformulación se presentan al grupo-clase, el cual, mediante la discusión y la reflexión en común, intentará identificar, analizar y evaluar los errores de expresión a partir de los cambios introducidos y de sus repercusiones en el texto.
4. Por último, los alumnos intentan incorporar los conocimientos adquiridos a la redacción de nuevas versiones de su texto escrito.

Como podemos comprobar, todas las técnicas que hemos comentado se caracterizan por poner en práctica estrategias de análisis y de descubrimiento que, partiendo de las propias producciones escritas, permiten a los alumnos conocer el estado de su IL, aprender sobre sus propios errores, reflexionar sobre las estrategias de comunicación utilizadas y sobre el funcionamiento de las lenguas en contacto (LM y LE), mejorar su expresión escrita y desarrollar su autonomía en el aprendizaje.

De este modo, tanto el error como su corrección entran a formar parte del material de trabajo y de las actividades del aula y se integran con pleno derecho, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE.



2.- EL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE

Dentro del ámbito de la producción escrita en una LE, centramos nuestra investigación en el nivel léxico-semántico. El análisis de la IL en este nivel implica la referencia a nociones fundamentales relativas al estudio de la palabra desde diferentes perspectivas.

En los próximos apartados analizamos dichas nociones desde la óptica de la enseñanza/aprendizaje de una LE, con el fin de precisar la terminología y delimitar su utilidad para el análisis, tipificación y tratamiento de los errores en una situación pedagógica específica.

2.1.- LA NOCIÓN DE PALABRA

La noción de **palabra** resulta difícil de delimitar por las diversas perspectivas que pueden adoptarse para su definición.

En este sentido, E. J. Gibson y H. Levin (1975) definen una palabra como “a complex of features, a composite representation of five classes of information: graphic, phonological, orthographic, semantic and syntactic” (p. 194).

Pero el conocimiento de una palabra implica además, según K. Faerch, K. Haastrup y R. Phillipson (1984), conocer el potencial significativo completo de esa palabra, de las situaciones apropiadas para su uso, de las restricciones de combinación con otras palabras, y de la relación que existe entre esa palabra y otras que forman un conjunto léxico.

A estas propiedades podríamos añadir, según J. C. Richards (1976), el grado de probabilidad de encontrar una palabra en el discurso oral o escrito, la forma de manifestarse y las consecuencias que se derivan.

Una definición de palabra que recoge y desarrolla todos estos aspectos es la que nos ofrecen D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) según la cual:

“Una palabra es una unidad en los diversos componentes de la comunicación:

- a) Una unidad *lingüística* que, por lo tanto, puede ser descrita desde el plano fonológico, morfológico, semántico y sintáctico.
- b) Una unidad del *discurso* lingüístico, base de la comunicación. Las palabras son constituyentes básicos de las oraciones y del texto.
- c) Una unidad *pragmática* del acto comunicativo, que va acompañada de elementos no verbales (gestos, entonaciones, etc.) y que se utiliza para expresar un pensamiento y para desarrollar un acto de habla.
- d) Una unidad *referencial* que relaciona la expresión con el mundo real para hacer referencia a objetos, procesos, cualidades, acciones, ideas, etc.” (D. Cassany, M. Luna y G. Sanz, 1994: 379).

Conocer una palabra en su forma más absoluta implicaría el dominio de todos estos componentes, lo que supone poseer una competencia de la lengua al nivel del nativo.

Sin embargo, cuando se trata del aprendizaje de una LE, el conocimiento de una palabra suele ser parcial. El alumno puede dominar algunas propiedades de las palabras pero no otras. De hecho, la cantidad y diversidad de aspectos que deben adquirirse aumenta la probabilidad de que una palabra resulte problemática y de que su aprendizaje se realice de forma incompleta.

2.2.- LÉXICO Y VOCABULARIO: TERMINOLOGÍA Y CONCEPTOS

Los términos de **léxico** y **vocabulario** se emplean normalmente para designar el conjunto de las palabras de una lengua. Su utilización, en el campo de la Didáctica de las Lenguas, se realiza a menudo de forma aleatoria, quizá porque ambas denominaciones pueden ser intercambiables en determinados contextos.

Según el *Diccionario de términos filológicos* de F. Lázaro Carreter (1971) podemos denominar **léxico** al sistema de palabras de una lengua.

T. Lewandowski (1986), en su *Diccionario de Lingüística*, considera al léxico como el inventario de palabras de una lengua, palabras que constituyen las diferentes entradas de un diccionario.

En español, el término “léxico” se usa también como adjetivo para expresar algo referente al léxico (en francés o en inglés *lexical*). Así diremos “elementos léxicos” “unidad léxica” etc.

El **vocabulario**, en cambio, puede considerarse como un subconjunto del léxico y está compuesto por las unidades semánticas y determinadas locuciones cuyos elementos desde el punto de vista estructural forman un todo indisociable. Para M. C. Treville y L. Duquette (1996) son las palabras que forman el discurso oral o escrito de un determinado grupo de hablantes:

"Il (le vocabulaire) est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle 'vocables' ou plus communément 'mots'." (M. C. Treville y L. Duquette 1996: 12).

El léxico, a su vez, contiene, por una parte, las **palabras con carga semántica plena o palabras léxicas**, también denominadas **lexías**, palabras con significado pleno o palabras semánticas, es decir: nombres, verbos, adjetivos y adverbios que, en una lengua, constituyen un número abierto e ilimitado.

Por otra parte, el léxico se compone de **palabras gramaticales** que también se denominan **palabras funcionales** o sinsemánticas. Son principalmente los determinantes, las preposiciones, las conjunciones y los verbos auxiliares y modales. Estas palabras constituyen un número reducido de elementos pero su utilización, en una lengua, es muy frecuente.

En todo caso, el estudio del léxico (las palabras en el sistema de la lengua) y el estudio del vocabulario (el funcionamiento de las palabras en el discurso), no constituyen compartimentos estancos, sino que se conjugan y complementan para desarrollar la competencia léxica de un individuo.

Por este motivo y dado que el objeto de estudio de esta investigación se centra en el conocimiento de las interferencias léxicas en la producción escrita de un grupo específico de alumnos, con el fin de determinar sus dificultades en la comunicación y en el aprendizaje, tendremos que adoptar un modelo que analice las palabras no en su forma gráfica aislada sino formando, con otras palabras, unidades significativas. Las autoras que acabamos de mencionar señalan que:

"Connaître un mot, ce n'est pas seulement être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son microsysteme de relations paradigmaticques (synonymes, antonymes, etc.). C'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir qu'il existe un nombre considérable de mots qui mobilisent toujours, ou presque toujours, d'autres mots qui les complètent ou, au niveau de l'ensemble du discours, qui leur font écho en les relayant ou en les caractérisant." (M. C. Treville y L. Duquette, 1996: 15).

De ahí que la unidad de significado, por tanto, no se reduzca a la palabra sino que también comprenda la frase elemental o lo que J. Picoche (1993) llama la **estructura actancial** es decir la palabra más la totalidad de las informaciones formales que caracterizan cada uno de sus usos.

La estructura actancial se compone de una palabra base (un verbo o un nombre), también llamada **operador**⁴³, y de sus **actantes** o argumentos que son todas las palabras que se combinan con dicho operador para que éste produzca un significado completo.

Es así como ha aparecido el concepto de **léxico-gramática** (M. Gross, 1991), denominación que recoge la idea de que estas dos disciplinas interaccionan constantemente, por lo que el estudio de una de ellas solo puede realizarse conjuntamente con el estudio de la otra. Como señalan C. Tréville y L. Duquette (1966):

"Le va-et-vient entre vocabulaire et grammaire est indispensable à tout moment parce que la régularité d'une règle de grammaire ne peut se vérifier qu'en faisant varier un grand nombre d'entrées lexicales dans la structure syntaxique considérée et parce que, inversement, les régularités dans le vocabulaire ne peuvent se vérifier qu'en faisant varier les structures syntaxiques susceptibles de l'accueillir" (M. C. Tréville y L. Duquette, 1996: 99-100).

Recordemos que la interdependencia de niveles lingüísticos ya ha sido comentada, en el segundo capítulo de este trabajo, al hablar del AC y de las variaciones semánticas o léxicas que se producen cuando se intentan establecer equivalencias entre dos lenguas. Si bien es cierto que es el lingüista el que, en su análisis, separa los distintos niveles y no la realidad de la lengua cuyos componentes establecen redes de interdependencia.

⁴³- Según la terminología de G. Gross (1992).

2.3.- LA COMPETENCIA LÉXICA

Seguindo a D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) podemos definir el concepto de **competencia léxica** como el dominio las características y de las funciones del vocabulario de una lengua. Este dominio implica no sólo la competencia lingüística sino también la competencia comunicativa:

“El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación.” (D. Cassany, M. Luna y G. Sanz, 1994: 379-380).

Abundando en esta idea, desde la DLE, M. C. Tréville y L. Duquette (1996) describen el concepto de competencia léxica a partir de las teorías sobre la competencia de comunicación de D. Hymes (1972) y del análisis que, sobre esta noción, realiza S. Moirand (1992). Este análisis se basa en la combinación de diversos componentes: lingüístico, discursivo, referencial y sociocultural.

Las autoras complementan esta descripción con la referencia explícita al componente estratégico que M. Canale y M. Swain (1980) ya habían propuesto con anterioridad. De este modo, la **competencia léxica** estaría formada por los siguientes componentes:

- **Componente lingüístico** (a nivel de la palabra y de la frase). Consiste en conocer la forma oral y escrita de las unidades léxicas, su estructura, su significado (significado virtual fuera de contexto y significados sintagmáticos diversos), sus comportamientos morfosintácticos y los contextos en los que dichas unidades léxicas aparecen de forma preferente.

- **Componente discursivo.** Es el conocimiento del modo de combinar las palabras con las series léxicas con las que presentan relaciones lógico-semánticas (reglas del discurso relativas a la concurrencia, la cohesión y la coherencia).
- **Componente referencial.** Según S. Moirand (1982), consiste en el conocimiento de los ámbitos de experiencia, de los objetos del mundo y sus relaciones. Este conocimiento permite anticipar, en el discurso, las secuencias léxicas que corresponden con los estereotipos de comportamientos sociales que resultan familiares a los alumnos.
- **Componente sociocultural.** Es el conocimiento del registro al que pertenecen las palabras, de su carga cultural y de sus condiciones de utilización en función de los parámetros de la situación de comunicación.
- **Componente estratégico.** Se trata, por una parte, de la capacidad de manipulación de las palabras con el fin de soslayar, clarificar o resolver un problema de comunicación y, por otra, de la aptitud para utilizar estrategias para compensar el desconocimiento de palabras. Estas estrategias consisten en procedimientos de inferencia a partir de indicios contextuales, en las actividades de comprensión, o en aproximaciones verbales, paráfrasis y definiciones en las actividades de producción.

La competencia léxica, por tanto, para M. C. Tréville y L. Duquette (1996), comprende a la vez un conocimiento receptivo (las destrezas de comprensión oral y escrita), lo que constituye un primer grado de competencia, y un conocimiento productivo (las destrezas de expresión oral y escrita), lo que demuestra un grado óptimo de competencia léxica.

Este análisis pone, además, de relieve que es posible plantear programas de enseñanza/aprendizaje de una lengua organizados enteramente en torno a la palabra, dentro de un *corpus* de producciones auténticas, es decir, en su contexto lingüístico y

situacional. Este enfoque léxico permitiría explorar la lengua en toda su profundidad en sus aspectos lingüísticos y pragmáticos⁴⁴.

Asimismo, estas autoras señalan que la evaluación de la competencia léxica de un alumno, en LE, puede hacerse a partir de sus producciones en dicha lengua, tomando como base los cinco componentes descritos.

Por todo ello, un análisis de los errores léxicos debería ser revelador no sólo del tipo de lagunas propiamente léxicas del alumno sino también de las dificultades que manifiesta en los otros niveles del sistema de la LE y en relación con esos cinco componentes descritos de la competencia léxica.

Pero además, desde nuestra perspectiva de análisis, el conocimiento de la competencia léxica de un alumno de LE implica también conocer sus intenciones significativas y sus estrategias de comunicación a través de su actualización en el discurso, mediante palabras y frases complejas.

En nuestra opinión, si la comunicación se realiza mediante palabras, todos los aspectos mencionados confluyen en establecer para el conocimiento del léxico, los componentes señalados en la competencia léxica, ya que aprender el vocabulario de una lengua no consiste solamente en aprender nombres o nociones. Es, además, comprender las relaciones entre las palabras y su valor en diferentes contextos. Es, también, tener en cuenta las relaciones de forma que se establecen entre los términos dentro del nivel semántico y en relación con los otros niveles del sistema lingüístico. En definitiva, es conocer las reglas según las cuales se organiza la estructura del léxico.

⁴⁴.- Según M. C. Tréville y L. Duquette (1996), en una programación léxica, los objetos de estudio consistirían en una selección de sustantivos y de verbos (palabras operadoras) siempre dentro de sus estructuras actanciales; los objetos de referencia y sus calificaciones constituirían los actantes del nombre; las acciones y sus modalidades constituirían los actantes del verbo.

2.4.-TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LE

Hasta la década de los 80, la mayor parte de los trabajos de investigación sobre LE se han ocupado de los componentes fonológicos y gramaticales mientras que el estudio del léxico se ha visto relegado a un segundo lugar.

Esta falta de interés se ha demostrado no sólo en el plano epistemológico de los aspectos relativos a la adquisición/aprendizaje, AE e IL, sino también en el plano de la enseñanza, donde el tratamiento pedagógico del vocabulario, por los diferentes modelos metodológicos, se ha visto enormemente discriminado con respecto a los otros niveles del sistema lingüístico.

Títulos como *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning* (P. M. Meara, 1980) y *Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique* (R. Galisson, 1988), reflejan un deseo de reivindicación en estos dos ámbitos de estudio.

Para B. Laufer-Dvorkin (1985), esta negligencia sobre el léxico podría deberse a varias razones si tenemos en cuenta que los estudios sobre adquisición/aprendizaje de una L2 se han visto influidos por las tendencias de las teorías lingüísticas, la psicología del lenguaje y los diferentes métodos de enseñanza.

2.4.1.- LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Según B. Laufer-Dvorkin (1985), los lingüistas estructuralistas han preferido estudiar la gramática y la fonología porque son sistemas cerrados y, por tanto, son más fáciles de estructurar que el vocabulario que constituye una categoría abierta. Cada aseveración que se hace sobre el vocabulario debe fundamentarse en muchas

observaciones y los resultados obtenidos no son tan generalizables como aquellos que se obtienen de las investigaciones gramaticales.

Esto explicaría por qué la teoría gramatical tiene más peso que la teoría sobre el léxico, como lo demuestran M. A. K. Halliday, A. McIntosh y P. Strevens (1964) cuando afirman explícitamente “in making a description of any language we try to bring as much as we can within the framework of the grammar” (p.23).

Para la Psicología del Lenguaje, el auge de la hipótesis chomskiana sobre los universales lingüísticos, ha hecho que la teoría del aprendizaje lingüístico inductivo como una forma modificada del aprendizaje por estímulo-respuesta perdiera interés. Consecuentemente, el aprendizaje del vocabulario que ha sido asociado con la imitación, la práctica, la generalización y el refuerzo más que con procesos de formulación y comprobación de hipótesis considerados como característicos de la gramática, también deja de interesar.

Por otro lado, el orden natural de adquisición únicamente se aplica al estudio de los morfemas o de las estructuras sintácticas, y no se plantean hipótesis sobre la posibilidad de que exista un orden natural o cualquier otro tipo de orden para la adquisición del vocabulario.

Para B. Laufer-Dvorkin (1985) esta actitud de los psicolingüistas habría sido diferente si estos mismos procesos se hubiesen considerado para el aprendizaje del vocabulario:

“If it could only be shown that vocabulary learning is a rule governed behaviour, not a matter of habit, and what we learn while learning words is not responses but rules for making responses, the attitude of psycholinguists might have been different” (B. Laufer-Dvorkin, 1985: 457).

Parece, sin embargo, que esta situación ha ido cambiando positivamente a partir de los trabajos sobre la simplificación léxica (E. A. Levenston, 1979; E. A. Levenston y S. Blum, 1978), la transferibilidad basada en la percepción de la distancia lingüística (E. Kellerman, 1977, 1984, 1987), las asociaciones de palabras que efectúa el alumno (P. M. Meara, 1984), la interferencia en el aprendizaje del vocabulario (H. Ringbom, 1982, 1983) y, más recientemente, en diversas investigaciones sobre la utilización del léxico dentro del marco de las estrategias comunicativas (E. Tarone, 1988; E. Bialystok, 1990; R. J. Carter y M. McCarthy, 1988; J. R. Nattinger y J. S. DeCarrioco, 1992; M. C. Treville y L. Duquette, 1996).

2.4.2.- LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Por lo que respecta a la importancia que la DLE ha otorgado al vocabulario, R. Galisson (1988, 1991) señala que ha habido una época de gran relevancia con el Método Tradicional y el Método Directo, seguido de otra en la que la enseñanza/aprendizaje del vocabulario tiene una importancia menor. Es en esta época cuando se sitúan los manuales concebidos a partir del Francés Fundamental, los Métodos Audiovisuales y los primeros trabajos sobre el Enfoque Comunicativo basados en el *Niveau-Seuil*.

El **Método Tradicional o Método Gramática-Traducción**, a pesar de su evolución a lo largo de la historia de la DLE, ha sido profundamente lexicalista. Basado en la gramática y la traducción, considera que la LM es la única vía de acceso al significado de la LE, a través de la comprensión de textos literarios y de la escritura de composiciones sobre el tema de que se trate. De ahí que este tipo de enseñanza preconice el uso de diccionarios bilingües y haya dado origen a obras específicas de vocabulario consistentes en listas temáticas de palabras con sus equivalentes en LM. Asimismo, se incluyen notas aclaratorias sobre el léxico en las antologías de textos literarios (C. Germain, 1993).

Sin embargo, para R. Galisson (1988), esta hegemonía que el Método Tradicional confiere al vocabulario, no se manifiesta en un tratamiento pedagógico adecuado, ya que se deja al alumno la tarea de memorizar la enorme cantidad de palabras que aparecen en los diferentes textos.

Con la llegada del **Método Directo** que surge como reacción al Método Gramática-Traducción, no parece justificarse la movilización de un vocabulario abundante, ya que se supone que los textos se fabrican en función del nivel de competencia de los alumnos. Asimismo, ya no se memorizan largas listas de vocabulario al asociarse las palabras a imágenes o a gestos. Precisamente, el objetivo principal del método consiste en que el alumno logre pensar “directamente” en la LE sin pasar por la traducción en LM, por lo que se rechaza el uso de los diccionarios bilingües.

Sin embargo, la necesidad que se manifiesta en el Método Directo de disponer del léxico es tan fuerte como en el Método Gramática-Traducción, con el agravante de que los alumnos deben trabajar con palabras cuyo significado se les escapa con mucha frecuencia.

A partir de los **Métodos Audiovisuales** el vocabulario sufre una drástica reducción. El trabajo de elaboración del **Francés Fundamental**, a partir de una encuesta sobre la frecuencia de uso de las palabras, no se ve reflejado en los manuales. La introducción de la tecnología audiovisual para presentar los diálogos en situación y la influencia del estructuralismo americano hacen que se dé prioridad a la fonología y a la gramática en la lengua oral, utilizando el vocabulario mínimo necesario para el montaje de estructuras morfosintácticas.

Por otro lado, se sigue impidiendo el recurso a la LM y se impone la forma en detrimento del contenido del mensaje. Como consecuencia de todo ello, se rechaza la utilización del diccionario bilingüe ya que la imagen es la única vía de acceso al significado extranjero.

Desde la perspectiva didáctica, por tanto, la influencia de la Lingüística, especialmente del estructuralismo americano, no ha hecho más que relegar a un segundo plano la relevancia del vocabulario en los métodos de enseñanza de LE. Para R. Galisson (1988), esta teoría, además de no interesarse por el léxico:

“(...) elle met le sens entre parenthèses, discrédite la lexicologie et la sémantique, et par l'intermédiaire de la linguistique appliquée, gagne l'enseignement des langues pour le convertir au formalisme et au bahaviorisme". (R. Galisson, 1988: 16).

Las teorías lingüísticas que sucedieron al estructuralismo, tampoco parecen contribuir a rehabilitar el prestigio del vocabulario en la enseñanza de las lenguas, dado que, como ya hemos apuntado, ellas mismas se ocupan de otros componentes lingüísticos.

A mediados de los años setenta, la confección del *Niveau-Seuil* y el **Enfoque Comunicativo**, al responder a las necesidades de quienes aprenden la LE, destacan la importancia del significado, poniendo de relieve los actos de habla y las nociones que se actualizan en el discurso por medio de las palabras. Además, con la utilización de los **documentos auténticos** el vocabulario adquiere una mayor relevancia cuantitativa, pues los autores de manuales abandonan el principio de selección.

Sin embargo, al no existir una referencia léxica explícita, la movilización del léxico que hay que utilizar, se hace en función de las circunstancias, sin poder controlar su aparición y sin tener unas pautas para su tratamiento pedagógico. De este modo, el vocabulario no se estudia por sí mismo, ni formal ni semánticamente, sino que está al servicio de las nociones y de los actos de habla.

En definitiva, todo parece indicar que los métodos que se han visto influidos por las teorías lingüísticas dominantes, han otorgado al vocabulario una atención mínima, utilizándolo, en los manuales, únicamente como soporte para poner de relieve otros componentes de la lengua.

Por otro lado, como señala W. Marton (1977), la mayoría de los trabajos sobre adquisición o aprendizaje de una L2 se han centrado en las etapas iniciales del proceso, dando por supuesto que, en estas etapas, es más importante la investigación sobre los aspectos gramaticales que sobre el vocabulario. Éste suele dejarse para los niveles intermedios y avanzados, precisamente cuando los alumnos se ven inmersos en una explosión léxica y surgen los problemas de apropiación del vocabulario.

Ante este panorama, consideramos que, para que el vocabulario vuelva a adquirir el papel de ingrediente fundamental en el aprendizaje y en la enseñanza de una LE, será necesario plantear nuevas hipótesis y llevar a cabo experiencias que, basadas en la práctica pedagógica cotidiana, ofrezcan, a alumnos y profesores, soluciones a los problemas de acceso y producción de significados en la lengua objeto de aprendizaje.

2.5.- LA IMPORTANCIA DEL LÉXICO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LE

Ni que decir tiene que no se puede hablar de apropiación de una lengua ni de comunicación sin tener en cuenta el componente léxico. Incluso aquellos investigadores cuyo principal interés reside en la gramática admiten que el léxico es esencial para el aprendizaje de una lengua. En este sentido, E. M. Hatch (1983) manifiesta que

“(...) basic communicative competence is largely concerned with the strategies that learners use to solicit the vocabulary they need in order to get meaning across.” (E. M. Hatch, 1983: 74).

Por su parte, J. Courtilon (1989b) señala que el léxico permite la comunicación en una lengua de forma rápida, debido a la gran cantidad de información que las palabras comportan.

E. M. Hatch (1983) recoge una observación de S. D. Krashen según la cual quienes aprenden una LE no suelen llevar libros de gramática en sus bolsillos, sino diccionarios.

A su vez R. Galisson (1983) subraya esta idea al poner de relieve la gran consistencia psicológica que la noción de palabra tiene para los alumnos de LE, debido a la importancia que la institución escolar ha otorgado a su representación gráfica en LM, a través de las actividades de comprensión y de producción escritas.

Esta consistencia ha sido consolidada y perpetuada en la LE por el uso constante de los diccionarios bilingües y por la manipulación de los equivalentes léxicos de una lengua a otra, al margen de que estas prácticas hayan estado prohibidas o admitidas en cada situación pedagógica.

Según este autor, el alumno de LE tiene siempre la necesidad de estar seguro, de aclarar zonas de sombra, de comprobar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, y es, en gran parte, el conocimiento del significado de las palabras lo que le proporciona esa seguridad indispensable para el aprendizaje.

"Cette volonté de comprendre, et autant que possible de tout comprendre, explique pourquoi, depuis toujours, le vocabulaire exerce un véritable pouvoir de fascination sur la plupart des apprenants." (R. Galisson, 1983: 18).

De ahí también, la imperiosa necesidad de manejar los diccionarios, necesidad tanto más acuciante cuanto más autodidacta y autónomo es el aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje del vocabulario no sólo es absolutamente necesario sino que nunca se termina del todo. Incluso cuando la adquisición de la gramática de una lengua se hubiese completado, el individuo que aprende una LE podría expandir su léxico con el encuentro de nuevas palabras.

En este sentido, J. Courtillon (1989b) distingue **tres etapas** en la apropiación del vocabulario de una LE:

- a) La **primera etapa** que la autora denomina de “**adquisición léxica natural**” (*acquisition lexicale naturelle*) tiene lugar al principio del aprendizaje y está determinada por las necesidades de producción del alumno. El léxico, en esta etapa, es fundamental como soporte para la morfosintaxis y para el aprendizaje posterior de la misma.

Para favorecer el aprendizaje del léxico en esta etapa, habrá que proponer, según la autora, actividades en pequeño grupo que movilicen la memoria del alumno y su implicación personal en la comunicación. De este modo, la autora sugiere que se ofrezcan al alumno textos que permitan descubrir el significado de las palabras por el contexto, o desarrollar otras estrategias de aprendizaje como la inferencia o la memorización.

- b) La **segunda etapa** es aquella en que el alumno adquiere la **capacidad de proporcionar equivalencias de significado** mediante la reformulación, la paráfrasis o la explicación de una palabra o de un enunciado de la LE. Para J. Courtillon (1989b), se trata de una estrategia de comunicación que utiliza el alumno en la situación pedagógica, por una necesidad natural de verificar o reactivar sus conocimientos lingüísticos.

En esta etapa, es imprescindible que el profesor permita a los alumnos formular hipótesis, dejándoles el tiempo necesario para ello. En actividades de corrección colectiva, esta autora aboga por la reformulación de frases o palabras erróneas a partir de las estrategias cognitivas que el alumno pone en funcionamiento.

- c) La **tercera etapa** representa el nivel más avanzado de apropiación del léxico de la LE y se caracteriza por la **comparación de palabras por parte del**

alumno con otras ya conocidas. Desde el punto de vista pedagógico, se trata de un estadio que no se considera necesario para la comunicación, por lo que la mayoría de los alumnos no sienten la necesidad de alcanzarlo.

Las actividades que se realicen en esta etapa tendrán un carácter complementario e irán encaminadas a precisar el significado de las palabras y a desarrollar la creatividad.

2.6.- FACTORES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Según M. Sharwood Smith (1994), el aprendizaje del léxico sigue, en parte, su propio curso, determinado por factores, fonológicos, semánticos y pragmáticos pero, también, está íntimamente ligado al desarrollo gramatical, ya que el comportamiento de las palabras dentro de la frase y su forma concreta informan al alumno de cómo funciona la gramática de la L2.

Si, por ejemplo, un alumno está acostumbrado a una LM con una relativa libertad en el orden de palabras, como es el caso del español, también estará habituado a examinar la morfología de cada vocablo para obtener indicios que le digan si una determinada palabra funciona como sujeto o como objeto, lo cual es esencial para una correcta interpretación.

En aquellas lenguas que tienen un orden de palabras más rígido, como es el caso del francés, la posición de la palabra dentro de la frase suele ser indicador de su función morfosintáctica.

Esto significa que la apropiación del vocabulario en una LE, implica otros aspectos que la sola identificación del significado de cada uno de los elementos léxicos. Incluye además, no sólo descubrir las reglas de uso, su frecuencia y su fonología, sino

también conocer qué partes de las palabras son gramaticalmente significativas y cómo funcionan exactamente en la LE.

Desde el punto de vista lingüístico podemos establecer una serie de variables que intervienen en la adquisición del léxico en una LE, ya se deriven de la forma y estructura de las propias palabras o de la interacción que establece el alumno entre el nuevo elemento y otras palabras de su LM. Esta interacción es la que da lugar, en numerosas ocasiones, a los errores por interferencia.

J. C. Richards, J. Platt y H. Platt (1992), desde una perspectiva psicolingüística, señalan que el aprendizaje de una palabra incluye el conocimiento de cómo se pronuncia dicha palabra, las reglas gramaticales que rigen su uso y el significado o significados que la componen.

A estos aspectos, D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (1994) incorporan, además, al conocimiento de la palabra otras dos perspectivas:

- a) Su dimensión pragmática, es decir, saber utilizarla dentro de un contexto y según un propósito concreto.
- b) Su dimensión sociolingüística, es decir, conocer sus valores dialectales y de registro y utilizarla adecuadamente en una situación comunicativa.

Veamos como se manifiestan todos estos aspectos en la enseñanza/aprendizaje de una LE:

1.-La pronunciación. Parece que uno de los mayores problemas que causa el aprendizaje del léxico en una LE radica en sus rasgos fonéticos.

M. Celce-Murcia (1978) describe como su hija, de dos años al adquirir simultáneamente inglés y francés, evitaba designar un determinado objeto con aquella

palabra que le resultaba más difícil de pronunciar. Así, prefería *couteau* a *knife*, por la dificultad fonológica de [f] y *boy* a *garçon* por la dificultad fonológica de [R].

Otro experimento realizado por E. J. Gibson y H. Levin (1975), a partir de palabras sin sentido, unas pronunciables y otras no, demostró que la facilidad de pronunciación facilitaba la retención de las palabras.

Estos autores parten de la idea de que la facilidad de pronunciación está, en gran parte, determinada por el sistema de sonidos de la LM del sujeto que aprende. De este modo, éste tendrá más posibilidades de percibir y producir palabras en la L2 que sigan una regla fonológica familiar en su L1 y, por tanto, le facilite su pronunciación. Consecuentemente, la presencia de sonidos que no son familiares no sólo dificultará la pronunciación de una determinada palabra sino también su percepción y producción.

2.-Las características morfosintácticas de la palabra. Según B. Laufer-Dvorkin (1985), las dificultades de aprendizaje del léxico de una lengua se manifiestan cuando determinadas palabras presentan irregularidades o excepciones tanto en las reglas de formación de morfemas de género, número, sufijación, prefijación, derivación, morfología verbal, etc. como en la función sintáctica que ejercen los elementos léxicos dentro de la frase.

Estas desviaciones de la norma se traducen, por un lado, en la producción de **errores intralinguales**, por una analogía engañosa basada en una supuesta regularidad en la formación de las palabras y, por otro lado, en una **carga mayor** de formas y elementos que, desde la perspectiva del alumno de una LE, se deben retener.

3.-La polisemia de las palabras. Según J. Lyons (1968) una lengua ideal debería ser aquella en la que cada palabra tuviera un solo significado y, a su vez, cada significado estuviera asociado únicamente con una palabra.

En la práctica, sin embargo una palabra puede tener varios significados y un significado puede representarse por diferentes formas.

Esta característica, la polisemia de las palabras, se traduce en dificultades para el alumno de LE, el cual tendrá que saber discriminar los diferentes significados de una misma palabra y saber utilizar dicha palabra en diferentes contextos.

En un estudio sobre inferencia y discriminación del significado en la comprensión lectora del inglés como LE, M. Bensoussan y B. Laufer-Dvorkin (1984) encontraron que la polisemia de las palabras era el factor que inducía al mayor número de errores de interpretación, ya que aquellos alumnos que ya estaban familiarizados con uno de los significados de las palabras, no lo abandonaban a pesar de que dicho significado no tuviera ningún sentido en el contexto de referencia.

Del mismo modo en la producción, los problemas de polisemia se manifiestan, según E. A. Levenston (1971), por una **estrategia de inhibición** mediante la cual el sujeto que aprende utiliza la palabra polisémica únicamente con un significado y evita su uso en otros contextos en los que, según su percepción, el sentido resulta ambiguo o incompatible con la situación.

4.-Otros rasgos semánticos. En su investigación sobre las formas similares de una LE, B. Laufer-Dvorkin (1985) señala que las palabras que pueden ser utilizadas en diferentes contextos son más fáciles de aprender que aquellas que tienen una extensión del significado más restringido o específico.

Dentro de esta categoría, la autora señala la dificultad de aprendizaje que, para un extranjero representan los giros idiomáticos y los llamados *phrasal verbs* en inglés, cuyo significado no puede extraerse de cada uno de los elementos que integran la estructura. Así, esta persona retendrá con más facilidad *decide* que *make up one's mind* y preferirá *postpone* a *put off* o *continue* a *go on*, no sólo por la transparencia de

significado que se desprende de estas palabras para algunas lenguas sino también porque, al tratarse de un solo término, se aligera la carga de aprendizaje del léxico.

Según E. Kellerman (1977) esta dificultad de aprendizaje se pone de manifiesto incluso cuando las dos lenguas en contacto presentan un uso similar en determinados giros idiomáticos, ya que el individuo que aprende no asume la transferencia del significado al considerar que son expresiones que pertenecen a contextos muy restringidos. Recordemos, en este sentido, la noción de distancia interlingüística ya comentada en este trabajo.

Por otro lado, M. A. K. Halliday, A. McIntosh y P. Strevens (1964) ya habían señalado que determinados condicionantes que imponen las distintas situaciones de producción, para definir las relaciones sociales de la comunidad, constituyen factores que también suelen dificultar el aprendizaje del vocabulario en una LE. Tal es el caso de la falta de conocimiento del tema de referencia, del registro utilizado según el destinatario o la relación entre los participantes, de la forma del discurso dependiendo de que la comunicación sea oral o escrita, etc. La selección de los elementos léxicos apropiados, en cada uno de estos casos, implica que quien aprende una LE debe estar familiarizado con los parámetros que definen las relaciones sociales entre los individuos de dicha comunidad lingüística.

3.- LA NOCIÓN DE CORRESPONDENCIA LÉXICA LM-LE: LAS INTERFERENCIAS

Una de las razones por las que el estudio de las interferencias se ha centrado sobre todo en los elementos fonéticos y sintácticos de la lengua es el hecho de que estos dos niveles son más fáciles de estructurar que los aspectos relativos al léxico y a la semántica. Por este motivo, un análisis de interferencias léxico-semánticas implica poner de relieve aquellos aspectos que son el resultado de los procedimientos de correspondencia que efectúa un individuo basándose, generalmente, en una analogía parcial entre la forma o el significado de las palabras de su LM y de la LE.

Teniendo, pues, como perspectiva, este análisis de interferencias, en las páginas que siguen, examinamos los factores más relevantes del fenómeno de correspondencia léxica. De este modo, delimitamos el marco conceptual y terminológico de los aspectos que integran esta noción y extraemos las consecuencias pedagógicas que se derivan.

3.1.- RELATIVIDAD LINGÜÍSTICA Y ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO MENTAL

Para abordar el estudio de las interferencias léxico-semánticas, partimos de la interpretación diferente que cada lengua efectúa del entorno al que pertenece. Las teorías de B. L. Whorf (1969) sobre la **relatividad lingüística** ya nos explican que el concepto de realidad para una comunidad depende, en gran parte, de la lengua de sus hablantes y que la visión del mundo de cada individuo está condicionada por la óptica de su LM.

El pensamiento es, pues, una cuestión de lenguas diferentes. Pero éstas, según B. L. Whorf (1956), no difieren únicamente en el modo de construir sus enunciados sino también en la forma de segmentar la realidad para extraer los elementos que se

insertarán en dichos enunciados. Son ya clásicas las comparaciones de distribución léxica entre diferentes lenguas a la hora de designar los mismos conceptos como la nieve, los animales, los colores, etc. (Tabla 4.1):

Français	indigo	bleu	vert	jaune	orange rouge
Chona (Zambia)	cips wuka	citema	cicena	cips wuka	
Bassa (Libéria)	hui			ziza	

Tabla 4.1.- La percepción diferente del color por A. Coianiz (1981: 79).

Por otro lado, uno de los modos de conocer cómo interioriza y sistematiza un individuo la diferente interpretación que cada lengua efectúa de una misma realidad, consiste en investigar la estructuración de su léxico mental con todas sus peculiaridades, tal y como apunta P. M. Meara(1984):

“Obviously, learners have an internalized L2 lexicon, just as native speakers have an internalized L1 lexicon, and in any full account of a learner's knowledge of his L2, an account of this lexicon, its structure and its peculiarities is going to play a significant part. Equally obviously, there are good reasons for believing that there might be significant differences between the lexicon of a learner and that of a native speaker.”
(P. M. Meara, 1984: 231).

Una gran parte de los trabajos efectuados sobre el léxico de los hablantes bilingües y multilingües, mediante pruebas semánticas y de memoria, (H. H. Clark y E. Clark, 1977; E. M. Hatch, 1983; P. M. Meara, 1980, 1984; P. Meara y S. Ingle, 1986; S. Romaine, 1989), coinciden en afirmar que el individuo almacena las palabras de las diferentes lenguas en un solo **léxico mental**.

Según recoge B. Laufer-Dvorkin (1985), la organización de este léxico mental parece obedecer, principalmente, a principios semánticos y fonológicos.

En un primer momento, las palabras se clasifican en categorías de significado. Después, cada categoría se subdivide en grupos de palabras pertenecientes a la LM y a la LE. Asimismo, junto a la estructuración semántica, las palabras se organizan formando redes fonológicas, de tal modo que si un elemento “suena” de un modo similar a otro, éste será su vecino más próximo en el léxico mental de un individuo. Por todo ello, cada palabra que se aprende interacciona con aquellas con las que se relaciona semántica y fonéticamente ya sean éstas de la LM o de la LE.

Para S. E. Carroll (1992), sin embargo, el léxico mental de un sujeto bilingüe está organizado por entradas que atienden prioritariamente a los rasgos fonéticos de las palabras, sobre la base de su **similitud formal**. Esta organización tiene lugar incluso cuando las palabras que se asocian de las diferentes lenguas difieren radicalmente en significado.

Según esta autora, los significados no corresponden a simples representaciones lingüísticas que pueden equipararse en una y otra lengua, sino que constituyen representaciones conceptuales de toda la información que el individuo transfiere de una palabra a otra y, por tanto, no son directamente observables.

S. E. Carroll (1992) ilustra esta idea con un ejemplo. En inglés L1 y francés L2, las representaciones conceptuales de *go in* y de *entrer* son idénticas. Los verbos difieren únicamente en cómo se ha lexicalizado la preposición *in* en ambos casos. A pesar de esa igualdad del concepto en las dos lenguas, el sujeto que aprende no relaciona automáticamente estas palabras, es decir que al oír una de ellas no activa inmediatamente la otra en su memoria. Sin embargo, la situación es diferente con *enter* y *entrer*. La similitud formal del término en la L2 puede actuar como estímulo para activar la entrada léxica de la L1 lo que, en múltiples ocasiones, da lugar a errores.

3.2.- MECANISMOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA CORRESPONDENCIA LÉXICA

Un primer examen global de las producciones escritas en FLE, del alumnado de Magisterio, nos revela que su competencia léxica se centra en el ámbito de la palabra aislada. Nuestros estudiantes tienen dificultades para formar frases y cuando la situación pedagógica específica les demanda la producción de sintagmas más largos y complejos, muy a menudo calcan la composición de su discurso de la estructura de su LM o se confunden con otra palabra o estructura del FLE.

Incluso, aun cuando saben que cada sistema de la lengua tiene una estructuración diferente, los alumnos no escapan a la comodidad de realizar automáticamente equivalencias entre elementos léxicos entre la LM y la LE, ni siquiera aquellos que demuestran un nivel avanzado de competencia en la LE.

C. Sautermeister (1989) nos recuerda las razones psicológicas de este fenómeno cuando señala que el niño que aprende su LM adquiere los enunciados en contexto, sin separar la forma del contenido. En cambio, el adolescente o el adulto que aprende una LE tiene ya, por su LM, representaciones claras y establecidas para las que supone equivalencias en la LE.

Por esta razón, en un enunciado, el sujeto que aprende una LE tenderá a concentrarse en la palabra aislada portadora de información y no considerará la estructura de conjunto más que como un factor secundario, únicamente destinado a transmitir el contenido. De ahí le vienen, según esta autora, los bloqueos en el comportamiento verbal y se explican algunas realizaciones lingüísticas que, aunque estén compuestas de elementos de la LE, constituyen un todo difícilmente comprensible para un locutor nativo.

Los diversos estudios analizados, así como nuestra propia experiencia de aprendizaje y de enseñanza de lenguas nos han demostrado que, en el acceso y producción de significados en una LE, el alumno establece conexiones y correspondencias entre palabras y expresiones que supone equivalentes con las de otra lengua que ya conoce (M. García Alonso, C. Prieto Rodríguez y M. J. Santos Maldonado, 1996).

En la medida en que las entradas léxicas de las dos palabras que se equiparan coincidan, se facilitará la comunicación y el aprendizaje. En la medida en que no existan coincidencias surgirán los errores de comunicación y las dificultades de aprendizaje.

En este sentido, la correspondencia entre dos elementos léxicos LM-LE no implica un empleo paralelo desde el punto de vista semántico, gramatical o pragmático. El pasar de una lengua a otra supone o bien un aumento en la diferenciación de elementos, es decir una **complicación**, o bien una reducción de dicha diferenciación, es decir una **simplificación**.

Los ejemplos que presentamos, recogidos de las producciones de nuestro alumnado, son ilustrativos de estos mecanismos de complicación o simplificación en el nivel léxico-semántico del español y del francés:

ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>llevar</i>	<i>porter</i> <i>emporter</i> <i>remporter</i> <i>mener</i> <i>amener</i> <i>emmener</i> ...
<i>torre</i> <i>torno</i> <i>perímetro</i> <i>vuelta</i> <i>turno</i> ...	<i>tour</i>

Sin embargo, desde un punto de vista psicológico, estas nociones de complicación y simplificación pueden también resultar subjetivas, ya que como señala A. Coianiz (1981):

“(…) rien en effet ne permet d’affirmer que passer d’un système à X éléments à un autre système à (X - n éléments) est ressenti comme une simplification: le besoin de compléter ce système perçu comme incomplet, imparfait, peut conduire à des attitudes de complémentation, ainsi pour l’espagnol où la troisième personne du singulier correspond à la fois à notre 3ème personne, et à la forme de politesse, de telle sorte que *su libro* peut oralement être compris ou comme *son livre* ou comme *votre livre*.” (A. Coianiz, 1981 : 79).

Las nociones de complicación y simplificación se muestran también en la diferente distribución semántica de las palabras, lo cual repercute en una diferente categorización morfológica:

ESPAÑOL		FRANCÉS	
<i>padres</i>		<i>parents</i>	
<i>padre</i>	<i>madre</i>	<i>père</i>	<i>mère</i>

ESPAÑOL	FRANCÉS	
<i>mejor</i>	<i>meilleur(e)</i>	Adjetivo
	<i>mieux</i>	Adverbio

Esta diferente distribución morfosemántica de los términos, para designar un mismo concepto, demuestra una inevitable relación entre la semántica y la gramática, relación que se puede presentar más o menos compleja según los elementos que se comparen. Así:

ESPAÑOL	FRANCÉS
	<i>se</i>
	<i>on</i>
<i>se</i>	<i>lui</i>
	<i>leur</i>
	<i>vous</i>

M. B. Dagut (1977), denomina **convergencia** y **divergencia** a estos mismos mecanismos de simplificación y de complicación pero refiriéndose al nivel semántico de los contrastes léxicos LM/LE. Estas denominaciones, aunque más descriptivas que explicativas, permiten, a nuestro juicio, ilustrar de manera más clara las relaciones de equivalencia que se producen entre palabras y unidades significativas de dos lenguas en contacto (Figura 4.1).

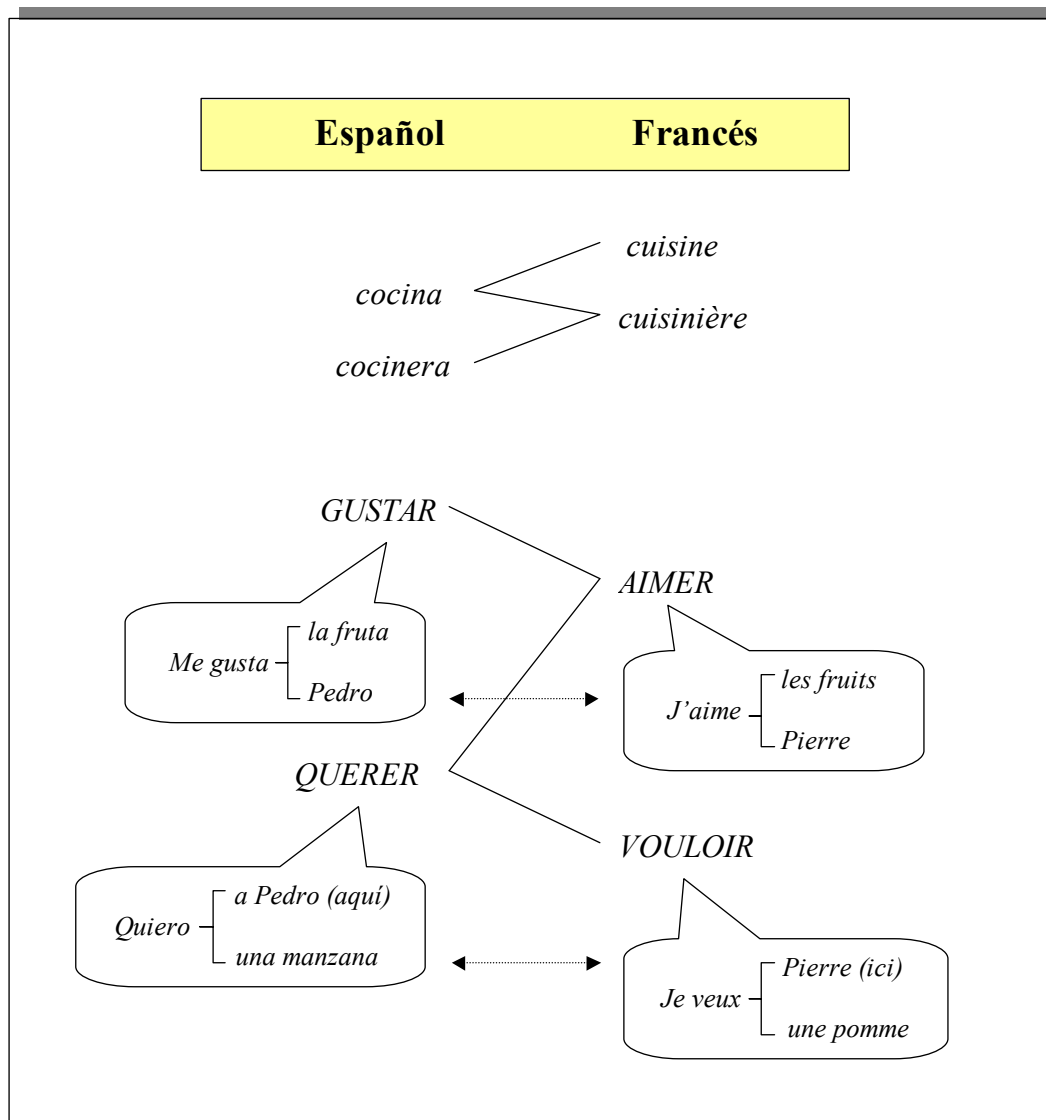


Figura 4.1.- Convergencia y divergencia.

En la convergencia, varias palabras, unidades léxicas o acepciones de la L1 equivalen a un solo vocablo de la L2. Ejemplos:

ser/estar > être;

pieza, trozo, moneda, obra teatral, habitación > pièce.

En la divergencia, una palabra en la L1 puede ser representada por varios vocablos o expresiones en la L2. Ejemplos:

mono < mignon, singe, salopette;

romper < rompre, casser, briser.

La convergencia constituye un problema para la comprensión del oyente o lector extranjero, el cual tiene que discernir cuál es el significado presentado en el discurso o en el texto. En la práctica, sin embargo, como un solo vocablo de la LE equivale a varias palabras de la LM, la convergencia supone una economía de aprendizaje para el alumno, dado que, además, el contexto lingüístico y situacional facilitan el reconocimiento de los elementos léxicos.

La divergencia, en cambio, ilustra el principal problema de aprendizaje que presentan las equivalencias léxico-semánticas en la producción en una LE. En este caso, un vocablo de la LM corresponde a varios vocablos de la LE por lo que el alumno tiene que retener varias alternativas para una sola palabra y ser capaz de seleccionar la que resulte más adecuada según el contexto de referencia.

Este aumento en la carga lingüística representa, lógicamente, un mayor esfuerzo de asimilación y constituye el origen de la producción de errores interferenciales. En su deseo de comunicar, el alumno tiene la tendencia natural a traducir, por un mismo vocablo de la LE, todos los significados y acepciones que recoge una sola palabra en su LM. Esta traducción suele realizarse en favor del término cuya forma es más parecida

entre ambas lenguas, por los estímulos fonológicos y gráficos que activan las entradas del léxico en la memoria del alumno, como ya hemos señalado al hablar de la organización del léxico mental.

Esta falta de paralelismo semántico entre los elementos de la LM y de la LE se manifiesta en la diferente extensión de significado de las palabras y en su diferente funcionamiento morfosintáctico y sociocultural.

Esto se constata no sólo al analizar el léxico dentro de su contexto lingüístico o situacional sino, especialmente, al poner de relieve aquellos errores que afectan a la lengua en dos tipos de componentes:

- a) **Las locuciones o combinaciones de palabras** que forman unidades de significado. Estas estructuras léxicas se componen, generalmente, de palabras con significado pleno que suele ser fácilmente reconocible por el alumno en la comprensión.

Los problemas, sin embargo, se presentan en la producción, al no existir correspondencia en la traducción de los elementos que componen las unidades de significado en una y otra lengua. Ejemplos:

*un café solo / un café noir (*un café seul);*
*darse cuenta / se rendre compte (*se donner compte);*
*oler bien / sentir bon (*sentir bien);*
*visitar a alguien / rendre visite à quelqu'un (*visiter quelqu'un).*

- b) **Los registros lingüísticos, connotaciones o aspectos metafóricos** que son fruto de las relaciones sociales, de las actitudes y de los valores culturales que son propios de cada comunidad de hablantes.

Un ejemplo de la falta de paralelismo cultural entre dos lenguas se refleja en los **giros idiomáticos**, en los cuales la equivalencia semántica de cada uno de los elementos que los integran no garantiza, para quien aprende la LE, la facilidad de utilización y de aprendizaje de este tipo de expresiones, dando lugar a equívocos o significados incomprensibles en la LE. Ejemplos:

*Se marchó a cuerpo / Il partit sans pardessus (*Il partit à corps).*

*Vive del cuento / Il vit sans travailler (*Il vit du conte).*

*Tu hermana me pone negro / Ta soeur m'énerve (*Ta soeur me met noir).*

BIBLIOTECA VIRTUAL

En cuanto a las connotaciones, hay palabras que son neutras en la LM pero resultan ofensivas, groseras o tabú en determinadas situaciones de la LE. Los errores interferenciales, en este sentido, resultan desconcertantes en la comunicación por la falta de correspondencia en los efectos afectivos o peyorativos de las palabras entre una y otra lengua⁴⁵. El alumno tenderá a emplear estas palabras en la LE cuando formalmente sean similares a la LM o cuando no sea consciente de su significado, ni de las connotaciones que conllevan en determinados contextos de la LE. Ejemplos:

*pisar a alguien / marcher sur les pieds de quelqu'un (*pissier quelqu'un).*

*Me besó en la mejilla / Il m'embrassa sur la joue (*Il me baise sur la joue).*

**C'est pas dégueulasse (para agradecer un regalo a un superior).*

Según nuestra experiencia, los errores interferenciales que se producen por la falta de conocimiento de los valores culturales y sociales de las palabras de una LE, no son tan numerosos como en principio cabría suponer, al tratarse de elementos que, ya en

⁴⁵.- En nuestra opinión, el efecto desconcertante de las palabras no proviene, solamente, de la relación de correspondencia interlingüística que establece el individuo que aprende una LE sino también de la condición de extranjero que éste manifiesta. Esta condición, ante el locutor nativo de una lengua, no le “autoriza” a la utilización de determinadas expresiones connotativas en dicha lengua, como por ejemplo los “tacos”, especialmente si el hablante deja traslucir su acento foráneo.

la LM, suelen estar fuertemente marcados en cuanto al significado. El alumno suele recurrir a estrategias como la inhibición o la utilización de expresiones neutras que le aseguren la comunicación sin comprometerse en los aspectos extralingüísticos que estas palabras transmiten.

Por otro lado, todos estos contrastes entre el español y el francés ilustran la idea de que un estudio riguroso del léxico deberá poner de relieve las equivalencias y las diferencias de significado, basándose en las convergencias y las divergencias que se generan entre ambas lenguas.

Esta equiparación de elementos, que algunos alumnos utilizan de forma preferente, se ve, además, reforzada cuando se consultan diccionarios bilingües o cuando los propios enseñantes responden a la pregunta: “¿Cómo se dice ‘X’ en (la lengua) ‘Y’?”.

Tales circunstancias provocan que el alumno reciba la LE como una alternativa estructural, léxica y semántica al sistema lingüístico que ya posee y que sean únicamente los rasgos fonéticos y gráficos los que le permitan reconocer el carácter extranjero de una lengua. Estos rasgos son los que le proporcionan los indicios para el planteamiento de cuestiones cognitivas que le ayudan a progresar en su aprendizaje.

Para S. E. Carroll (1992), el mecanismo de equiparación de palabras L1-L2 es una consecuencia de los procesos mentales inherentes a la percepción y al reconocimiento del léxico. Estos procesos implican la filtración y reestructuración del *input* lingüístico de la L2, atendiendo a las propiedades del léxico de la L1 y a las reglas que se siguen para construir las representaciones fonéticas y formales de esa L1.

Por otro lado, desde una perspectiva psicolingüística, las equivalencias léxicas son un buen ejemplo del tratamiento creativo de la información conocida, en LM y en LE, para la producción de significados en LE. Se trata de las conexiones que efectúa un

determinado alumno entre un tipo particular de estímulo y un tipo particular de representación mental que tiene almacenada.

En producción escrita en LE, los estímulos provocados por lo que el alumno desea comunicar activan automáticamente, en su léxico mental, una serie de entradas léxicas en su LM, haciendo que sus contenidos semánticos y morfosintácticos puedan ser procesados.

Por eso, según S. E. Carroll (1992), las palabras susceptibles de correspondencia L1-L2 constituyen siempre entidades léxicas que son estructuralmente articulables, es decir, que pueden descomponerse en fonemas, morfemas o significados.

En la comprensión, la dificultad mayor que se desprende del análisis de estas palabras proviene de la tendencia del alumno a asociar la **similitud formal** de elementos L1-L2 con **similitud de significado**.

Y dado que, en numerosas ocasiones, la similitud forma/significado se corresponde realmente en una y otra lengua, este procedimiento de asociación se observa, también, en la producción: el alumno crea similitudes formales sobre la base de las generalizaciones y analogías que rigen la formación de palabras en la LM y en la LE.

Para concluir estas consideraciones, recogemos la opinión de B. Py (1984) según la cual las interferencias léxicas constituyen la manifestación del funcionamiento diferente de dos sistemas lingüísticos que un individuo interrelaciona:

“Les interférences sont un cas particulier des restructurations que subit tout système linguistique lorsqu’il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables.” (B. Py, 1984: 37).

Esto implica, según este autor, que el alumno modifica su competencia en LM al desencadenarse una reflexión metalingüística que en sí misma tiene un valor pedagógico innegable:

Por un lado, se pone de relieve una organización diferente del concepto de realidad: “parler une autre langue, c'est accepter une rééducation dans sa manière de collectionner et de répartir les concepts”, señala A. Coianiz (1981: 94). Por otro lado, se establece una concepción del funcionamiento interferencial como sistema bidireccional entre dos lenguas que se traducen, desde la óptica del receptor o del emisor de enunciados, en convergencias y divergencias que facilitan o dificultan el aprendizaje.

3.3.- TIPOS DE CORRESPONDENCIAS LÉXICAS

En esta investigación, utilizaremos la denominación de **correspondencias léxicas** para definir, precisamente, estas equivalencias que establece el alumno, según su percepción de la distancia entre lenguas (L1 y L2) y la estructuración de su propia LM (E. Kellerman, 1977, 1978), independientemente de que los elementos o unidades léxicas que se equiparan sean o no equivalentes entre sí.

Para la Lingüística, las **equivalencias léxicas** existentes entre determinadas lenguas se denominan *cognates* (literatura anglosajona) y *congénères interlinguaux* (literatura francófona), y se refieren a aquellas palabras que, perteneciendo a dos lenguas diferentes, presentan una forma idéntica, parecida o considerada como reconocible entre ambas y tienen al menos una de sus acepciones en común (S. E. Carroll, 1992; P. Bogaards, 1994; M. Masperi, 1996; M. C. Tréville y L. Duquette, 1996).

El estudio contrastivo de las analogías y las diferencias entre elementos léxicos equivalentes, cuando se analizan los indicios de transparencia que facilitan el acceso al significado de un texto escrito, ha dado lugar a diferentes tipologías que, en el ámbito

anglosajón, recogen las categorías léxicas de *true cognates*, *deceptive cognates*, *false cognates*, *accidental cognates* y *lexical voids* (A. Gallegos, 1983; B. Laufer-Dvorkin, 1985) y, en el ámbito francófono, *vrais amis*, *amis pervers*, *faux amis*, *amis partiels* y *amis absents* (W. Wilczynska, 1989; H. Séguin y M. C. Tréville, 1992; M. C. Tréville, 1994; M. Masperi, 1996).

Estas clasificaciones describen el grado de superposición ortográfica, semántica y conceptual de los elementos que se equiparan, así como la distribución formal que dichas equivalencias conllevan en una y otra lengua.

Desde nuestra perspectiva del estudio de las interferencias léxico-semánticas ELM/FLE, retenemos tres grandes categorías de correspondencias, por la dificultad que entrañan para el aprendizaje y para la enseñanza de una LE:

1.- **Falsos amigos:** Son palabras con forma igual o parecida en la LM y en la LE. Estas palabras, en origen, tienen la misma etimología pero han seguido una evolución semántica diferente. La distancia entre sus respectivos significados varía, desde una estrecha relación de equivalencia hasta rozar la antonimia.

En nuestro análisis de interferencias en la producción escrita de FLE, consideramos falsos amigos a aquellas palabras autosemánticas y gramaticales que tienen una forma similar a las de la LM del alumno, pero que difieren en el significado que, actualmente, se utiliza con mayor frecuencia. Ejemplos ELM/FLE:

nombre / nombre,
anciano / ancien,
por tanto / pourtant,
quitar / quitter,
después / depuis,
suceso / succès.

Según nuestra experiencia docente, este tipo de errores es mucho menos frecuente de lo que en un principio pudiera parecer. Sin embargo, su aparición resulta llamativa por los efectos extraños y, a veces, jocosos que se producen en la comunicación. Son evidentes las malas interpretaciones a que pueden dar lugar palabras como *constipado*/**constipé* o *pisar*/**pisser*, si se utilizan en contextos no apropiados.

2.- Amigos parciales: Se denominan así a aquellas palabras de la LM que corresponden a dos o más palabras en la LE y causan dificultad en el aprendizaje ya que, según el contexto, cubren sólo una parte de los usos, significados y acepciones de otra u otras palabras homólogas en esa LE. Ejemplos:

sentir < *sentir, éprouver, regretter*;
discutir < *discuter, se disputer*.

En este sentido, R. Galisson (1979) denomina a las divergencias léxicas **bifurcaciones** (*bifurcations*), si existen dos alternativas de traducción a la palabra de la LM y **horquillas** (*fourches*) cuando existen más de dos alternativas a la LM, aunque prefiere decantarse por esta última apelación ya que presenta la ventaja de poder aplicarse para todos los casos de extensión interlingüística:

“Par fourche, il faut donc entendre la description des différents itinéraires qui permettent de passer d'un vocable de la langue A aux vocables de la langue B qui le traduisent. Notons que la fourche rend non seulement compte des équivalents étrangers du vocable envisagé, mais aussi des acceptions de chacun de ces équivalents.” (R. Galisson, 1979: 143).

En la Figura 4.2, se observa que un vocablo de la LM (*VS = Vocablo-Source*) puede corresponder a múltiples equivalentes en la LE (*VC = Vocablo-Cible*) y cada uno de estos, a su vez, poseer diferentes acepciones significativas (*AC = Acception-Cible*).

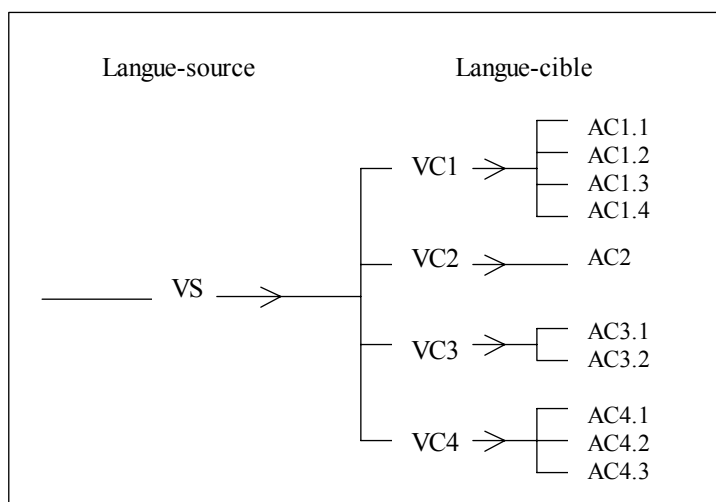


Figura 4.2.- La horquilla léxica por R. Galisson (1979:143).

Asimismo, este autor, preconiza una lexicografía diferencial que permita establecer el inventario de alternativas equivalentes entre una y otra lengua y de cuenta de la diferente distribución gramatical y semántica de las palabras.

Siguiendo la terminología de H. Séguin y M. C. Tréville (1992) y de H. Séguin (1994), los amigos parciales pueden identificarse como equivalencias léxicas o **congéneres** y se dividen, a su vez, en **congéneres homógrafos** (*congénères homographes*) y **congéneres parógrafos** (*congénères paragraphes*).

- a) Los **congéneres homógrafos** son aquellas palabras que presentan forma gráfica idéntica y que tienen, al menos, una de sus acepciones semánticas en común.

Ejemplos ELM/FLE:

social / social,
latin / latín,
sensible / sensible,
examen / examen.

Esta categoría corresponde a la que los demás autores del ámbito anglófono y francófono denominan **amigos verdaderos**, es decir, las palabras equivalentes entre dos lenguas que presentan, esencialmente, una forma similar y coinciden en su extensión semántica.

- b) Los **congéneres parógrafos** son aquellos términos que resultan accesibles o reconocibles a pesar de que presenten diferencias gráficas en una y otra lengua. Estas diferencias son más o menos complejas según el número, naturaleza y orden de las letras afectadas. Ejemplos:

forma / forme,
metodología / méthodologie,
serio / sérieux,
análisis / analyse..

Hay que tener en cuenta, además, dentro de la categoría de amigos parciales, las palabras y expresiones ya mencionadas como:

- las locuciones y unidades de significado,
- los términos metafóricos y los giros idiomáticos,
- las connotaciones de determinadas palabras o expresiones.

Según se desprende de este abanico de correspondencias léxicas, la denominación de amigos parciales se refiere, para los autores citados, a las palabras o unidades léxicas con significado pleno. Sin embargo, desde una perspectiva de AE y dada la estrecha relación entre semántica y gramática que manifiestan las palabras en el contexto lingüístico en el que aparecen, pensamos que esta categoría debería incluir determinados términos considerados gramaticales o cuando menos incidir en su función significativa dentro del enunciado. Así, al analizar los adjetivos posesivos en ELM y FLE se establecen las siguientes divergencias:

su < son, sa, leur, votre;

sus < ses, leurs, vos,

lo que da lugar a errores de comunicación del tipo: “**Son passeport, s’il vous plaît*”, en lugar de “*Votre passeport, s’il vous plaît*”.

Por otro lado, no es tanto en la semántica como en los aspectos morfosintácticos de las palabras donde repercuten la mayoría de los errores interferenciales. Dichos errores se cometen en la producción escrita al intentar transmitir significados. Ejemplos como: **la gent de ce village est très aimable (les gens de ce village sont très aimables)* y **il fait beaucoup de chaleur (il fait très chaud)*, son una prueba de ello.

3.- Amigos ausentes o vacíos léxicos. Según la terminología de W. Wilczynska (1989) y B. Laufer-Dvorkin (1985) estas denominaciones corresponderían a aquellas palabras cuyo significado, en una lengua, está fuertemente centralizado en un término y no tiene homólogo equivalente en la otra sino que debe traducirse por una explicación, definición o perífrasis. Desde nuestra perspectiva de análisis, en esta categoría se incluirían algunas de las palabras que el alumno “crea” a partir del correspondiente término no marcado de su LM, cuando no encuentra el significante preciso en la LE. Ejemplos:

*presenciar / *presencier (être présent à...);*

*convivir / *convivre (vivre ensemble);*

*enamorarse / *s’énamourer (tomber amoureux);*

*finalizar / *finaliser (finir).*

Asimismo, dentro de los vacíos léxicos, se encuentran también aquellas palabras que designan realidades típicas de un país que son difícilmente traducibles a la LE o que tienen características o connotaciones diferentes. Ejemplos en español: *faena (toros), turrón, chocolate con churros, fallera*.

3.4.- PRINCIPIOS DE LA CORRESPONDENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA

Para finalizar este análisis de conceptos, sintetizamos los principios psicolingüísticos que, según W. Wilczynska (1989), parecen regir las correspondencias léxico-semánticas que se establecen entre la LM y la LE:

- El que aprende una LE está convencido consciente o inconscientemente de que la distribución léxica en LM corresponde a la organización objetiva de la realidad.
- El que aprende una LE supone que lo que ocurre en su LM tiene lugar en otras lenguas y que, salvo para los giros idiomáticos, es normal esperar una equivalencia semántica⁴⁶ entre los dos sistemas lingüísticos en presencia. Esta actitud persiste incluso en niveles avanzados de conocimiento de la LE. Aunque sea de una forma atenuada, las diferencias semánticas entre los elementos que se consideran equivalentes continúan percibiéndose como excepcionales. Esto explicaría, en opinión de W. Wilczynska (1989), las dificultades que manifiestan los alumnos para explotar la riqueza polisémica de las palabras en la LE.
- El que aprende una LE siente como una necesidad expresiva esa equivalencia semántica entre la LM y la LE. Por ello, busca en la LE la misma operatividad de conceptos y la misma efectividad comunicativa que encuentra en las palabras de su LM, por los valores de tipo personal y emocional que, para él, suscitan en el discurso.
- El que aprende una LE asignará a los falsos amigos y a los amigos parciales de la LE no sólo el mismo funcionamiento y significado que a sus homólogos de la

⁴⁶.- A nuestro juicio, cuando el alumno comete errores en la producción escrita, también supone una equivalencia fonética, ortográfica o morfosintáctica entre las palabras de la LM y de la LE.

LM, sino también el mismo registro y las mismas connotaciones, ya que la apariencia de familiaridad que revisten estas palabras garantiza que, inevitablemente, se ponga en funcionamiento la estrategia de analogía.

Estas consideraciones constituyen la manifestación de que las interferencias no son el resultado del contacto entre la LM y la LE sino de la forma en que dicho contacto es vivido por el sujeto que aprende, el cual tiende a transferir los parámetros psicológicos, sociológicos, culturales y pragmáticos que le son familiares en su propia lengua. De ahí que como señala H. Besse (1972):

"(...) un élève qui associe un signifié de sa langue maternelle (...) à un signifiant étranger supposé équivalent d'un signifiant maternel biaise avec le sens étranger et organise en fait la réalité à l'aide de sa propre langue, c'est-à-dire qu'il n'apprend pas l'organisation que la langue étrangère impose à la réalité." (H. Besse, 1972: 6).

El caso de la llamada **interferencia de retorno**, que señala L. Jakobovits (1970), podría ser un buen ejemplo de la actividad que desempeña un individuo entre las dos lenguas. Cuando un hablante desea expresar una determinada noción en su propia LM y no encuentra la palabra o expresión más adecuada a una situación dada, incorpora de la L2 a la L1 aquellos elementos que necesita para la comunicación.

Según nuestra propia experiencia, la interferencia de retorno suele manifestarse en aquellas personas que comparten no sólo la misma LM y tienen un nivel avanzado de conocimientos de la LE, sino también los mismos ámbitos profesionales o familiares y sienten que determinados términos o expresiones de la L2 traducen mejor determinadas realidades. Ejemplos:

Eso depende de la... “démarche pédagogique”;
los objetivos que vamos a... “envisager”;
-¿Qué te pareció la película? –“Pas terrible”.

3.5.- IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA CORRESPONDENCIA LÉXICA

Además de la clasificación y descripción de las diferentes categorías de equivalencias, las tipologías de correspondencias formales que se elaboran a partir de la “amistad” semántica entre las palabras de dos lenguas diferentes, conlleva, según M. Masperi (1996), un importante objetivo didáctico: optimizar la proximidad interlingüística.

Refiriéndose a la actividad de comprensión lectora en una LE, esta autora señala que es preciso “entraîner le lecteur à gérer la transparence” (p. 493), concienciándole sobre el grado de correspondencia entre las palabras de lenguas afines, mediante la movilización y formalización de aquellas adquisiciones en LM que resultan operativas en la actividad de comprensión lectora de una LE.

Sin embargo, la equiparación de elementos de lenguas diferentes no solamente tiene lugar durante la actividad de comprensión escrita. Al analizar las producciones escritas en FLE, hemos constatado que las interferencias léxicas también se producen por las relaciones de equivalencia que establece el alumno entre las palabras de su LM y otras de la LE. La utilización de esta estrategia se basa, por una parte, en una transparencia que, aunque resulte engañosa, es fruto de los procedimientos de inferencia y de analogía inherentes al aprendizaje de una lengua, ante la necesidad de construir los significados que impone la situación de escritura.

De este modo, para poder “crear” las equivalencias que dan lugar a las interferencias léxicas en la producción escrita, es necesario que el alumno:

- perciba una cierta transparencia formal y/o semántica entre una palabra o unidad de significado de su LM y otra de la LE,

- ignore las diferencias existentes entre las dos unidades léxicas,
- equipare ambas palabras mediante un mismo tratamiento fonológico, morfosintáctico, semántico o pragmático.

Para ello, el alumno deberá haber interiorizado previamente, en su IL, los procedimientos de generalización y de analogía que rigen la formación de palabras tanto en LM como en LE y que son causa de errores como: **duration*, **le corp*, **la professeure*, **je sens ce que j'ai dit*.

De estas consideraciones se desprende la necesidad de analizar los mecanismos que subyacen a las correspondencias léxicas que efectúa el alumno entre la LM y la LE y que se manifiestan como errores interferenciales en la comunicación y como dificultades en el aprendizaje.

Dicho análisis permitirá poner de relieve las asociaciones erróneas, desarrollar la conciencia de la diferente distribución semántica LM-LE, examinar las alteraciones que afectan a los distintos niveles de los respectivos sistemas lingüísticos así como ofrecer propuestas de intervención que faciliten el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el tratamiento de los errores interferenciales.

Sin duda, una de las causas de que las interferencias léxicas LM/LE continúen siendo “elementos de desecho” en el aula de LE, en vez de constituir un instrumento de enseñanza/aprendizaje o cuando menos un “material reciclable”, se debe a la poca atención que todos los enfoques y métodos han prestado al estudio del vocabulario como referente interlingüístico.

Según L. Dabène (1994a y 1994b), las interferencias LM-LE desconciertan tanto a profesores como a alumnos, ya que los materiales de enseñanza/aprendizaje de lenguas adolecen de falta de propuestas para su tratamiento didáctico, dentro de las programaciones de curso.

Esta carencia pedagógica, hace que el alumno de LE muestre una falta de control en el uso de palabras de registro familiar o argótico, en las fórmulas de cortesía, etc, y menos aún en lo que R. Galisson (1991) denomina la **carga cultural compartida** (*charge culturelle partagée*), rasgo que define las palabras como pertenecientes a la cultura de un pueblo determinado, con su particular visión del mundo.

En cambio, cuando se abordan las interferencias con una perspectiva pedagógica, su estudio puede, a nuestro juicio, resultar muy beneficioso para desarrollar el aprendizaje del léxico, si se realizan actividades de concienciación lingüística que pongan de relieve, por una parte, las asociaciones intersistémicas y los contrastes entre la LM y la LE y, por otra los procesos cognitivos subyacentes a los errores interferenciales.

Según se ha demostrado en Psicolingüística (D. P. Ausubel, 1976; J. D. Novak 1982), sólo existe aprendizaje significativo cuando se establecen relaciones de asociación o de analogía con otros elementos o conceptos ya conocidos. En el aprendizaje del léxico, estas relaciones entre los nuevos elementos de la LE y los ya familiares de la LM o de dicha LE afectan, como ya hemos visto, a todos los niveles del sistema lingüístico.

Cuanto más conexiones se establezcan en la estructura cognitiva mayor es la significatividad que adquieren los elementos léxicos de aprendizaje. De ahí que, pedagógicamente, deba incidirse en la propiedad asociativa de las palabras que ponen de relieve los factores intralingüísticos y los contrastes intersistémicos de las mismas, de modo que mediante estrategias de aprendizaje se generen conexiones cognitivas que faciliten su inserción en la memoria.

En este sentido, recogemos la propuesta de clasificación que realiza B. Laufer-Dvorkin (1994) y la ilustramos con los ejemplos de nuestra propia situación pedagógica

de contacto entre el ELM y el FLE. Esta propuesta pretende como objetivo fundamental que los esfuerzos de enseñanza/aprendizaje del léxico se concentren especialmente en aquellas palabras que:

- Presentan en la LE una similitud fonológica o gráfica (lo que en español denominamos parónimos). Ejemplos:

attendre, entendre, atteindre, éteindre;

camp, champ;

campagne, champagne;

cheveux, chevaux.

- Contienen en la LE fonemas inexistentes en la LM. Ejemplos:

/y/ rue,

/ʝ/ page,

/ʃ/ chapeau,

/z/ poison,

vocales nasales.

- Provocan un funcionamiento morfológico falsamente transparente. Ejemplos:

**deshabité / inhabité;*

**périoriste /journaliste;*

**son cheveu blond / ses cheveux blonds.*

- Presentan convergencias y divergencias en la extensión de significado con sus homólogas en LM o en LE. Ejemplos:

pieza, trozo, habitación, obra de teatro > pièce;

sentir < sentir, éprouver, regretter.

- Poseen un sinónimo en un determinado contexto pero no en otro, por lo que el alumno de LE corre el riesgo de generalizar el uso del término a contextos inapropiados. Ejemplos:

*una vista parcial / *une vue partiale*

(une vue partielle, en contraste con une opinion partiale);

*un amor correspondido / *un amour correspondu*

(un amour partagé, aunque se diga correspondre une chose à une autre).

- Forman unidades léxicas aceptables en LM pero no en LE. Ejemplos:

*un café solo / *un café seul (un café noir);*

*dar un paso / *donner un pas (faire un pas);*

*hacer el ridículo / *faire le ridicule (se rendre ridicule).*

Esta clasificación de dificultades, que comporta el aprendizaje del léxico, es susceptible de ampliación con las otras categorías que ponen de relieve los factores analizados en estas páginas. Algunas orientaciones para su tratamiento didáctico serán presentadas en las conclusiones del análisis que efectuamos en el próximo capítulo y en las actividades de nuestra propuesta de intervención.

Recogemos, para concluir, una síntesis de los principales aspectos que caracterizan la noción de correspondencia léxica y que intervienen, en gran medida, en el análisis de errores que efectuamos en el capítulo siguiente y en su tratamiento didáctico (Tabla 4.2).



CORRESPONDENCIA LÉXICA LM-LE											
CONCEPTO	<i>Equiparación de palabras de la LM y de la LE.</i>										
CAUSAS	<i>Similitud formal, real o percibida, entre palabras de la LM y de la LE.</i>										
MECANISMOS PSICOLINGÜÍSTICOS	<i>La correspondencia léxica LM ⇔ LE supone:</i> <i>a) Simplificación o complicación.</i> <i>b) Convergencia o divergencia.</i>										
EFFECTOS	<i>a) Facilita la comunicación y el aprendizaje.</i> <i>b) Origina errores interferenciales de comprensión y de producción y dificultades de aprendizaje.</i>										
TIPOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amigos verdaderos. 2. Falsos amigos. <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="width: 50px;"></td> <td>a) Homógrafos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>b) Parógrafos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>c) Combinaciones de palabras.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>d) Giros idiomáticos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>e) Connotaciones.</td> </tr> </table> 3. Amigos parciales 4. Vacíos léxicos. 5. Interferencia de retorno LE → LM. 		a) Homógrafos.		b) Parógrafos.		c) Combinaciones de palabras.		d) Giros idiomáticos.		e) Connotaciones.
	a) Homógrafos.										
	b) Parógrafos.										
	c) Combinaciones de palabras.										
	d) Giros idiomáticos.										
	e) Connotaciones.										
PRINCIPIOS	<p><i>El sujeto que aprende la LE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Supone que la distribución semántica de la LM es objetiva y corresponde con la de la LE.</i> • <i>Busca, en las palabras de la LE, la misma operatividad comunicativa que en la LM.</i> • <i>Asigna, a las palabras de la LE, el mismo funcionamiento morfosintáctico y semántico que en la LM.</i> 										
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	<p><i>Las propuestas de intervención deben:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Poner de relieve las asociaciones erróneas LM-LE.</i> • <i>Concienciar a los alumnos sobre la diferente distribución semántica LM-LE.</i> • <i>Analizar las alteraciones que afectan a los distintos niveles de los sistemas lingüísticos LM-LE.</i> • <i>Desarrollar estrategias de aprendizaje significativo.</i> • <i>Concentrarse en la enseñanza/aprendizaje de aquellas palabras susceptibles de causar dificultades por la correspondencia LM-LE.</i> 										

Tabla 4.2.- Aspectos que caracterizan la correspondencia léxica.

V

BIBLIOTECA VIRTUAL

**El ELM en la producción
escrita de FLE:
análisis de interferencias léxicas
en un contexto institucional
específico**

En este capítulo, presentamos el proceso seguido para analizar las interferencias léxicas que aparecen en la producción escrita de FLE.

Hemos trabajado con los procedimientos del AE (S. P. Corder, 1967, 1974; I. Santos Gargallo, 1993) para conocer aquellos aspectos interferenciales que causan más dificultad a un conjunto de informantes en un contexto institucional específico.

Al tratarse de interferencias léxicas, utilizamos un enfoque contrastivo, entre el ELM y el FLE. Partimos de la intención significativa del sujeto que aprende y describimos los errores según criterios lingüísticos formales, en los niveles propios de la concepción de la lengua como sistema, al objeto de poner de relieve las similitudes y divergencias entre las dos lenguas en contacto.

Asimismo, incorporamos a la investigación los planteamientos de la Hipótesis de Interlengua (L. Selinker, 1972, E. Kellerman, 1977-1987), para explicitar las causas y las estrategias que subyacen a las interferencias léxicas (A. Coianiz, 1981; C. Faerch y G. Kasper, 1984; S. E. Carroll, 1992; P. Cyr, 1996) y que dan cuenta de los mecanismos de compensación utilizados en la comunicación en FLE.

Finalmente, extraemos las conclusiones de orden lingüístico-cognitivo y las consecuencias pedagógicas que se derivan del análisis efectuado. Las perspectivas de aplicación que se proponen, pretenden poner de relieve un conjunto de aportaciones que el Análisis de Errores (AE), como método de investigación, puede ofrecer, actualmente, a la DLE.

1.- PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, en un contexto institucional específico, hemos seguido los procedimientos del AE (S. P. Corder, 1967, 1974): selección, identificación, descripción, clasificación, explicación y evaluación.. Asimismo, hemos tenido en cuenta la sistematización que, de estos procedimientos, nos ofrece I. Santos Gargallo (1993).

Según esta autora, para obtener un *corpus* de datos con un nivel de fiabilidad lo más alto posible, es fundamental considerar los siguientes componentes en el análisis:

- determinar el aspecto que queremos analizar;
- diseñar el perfil del grupo de informantes;
- elegir el modelo de prueba más apropiado para satisfacer los objetivos del análisis;
- determinar las instancias que se consideran erróneas, describirlas, clasificarlas, explicarlas y valorar su gravedad de acuerdo con los criterios establecidos;
- confrontar su diagnóstico con el de otros colegas o, si es posible, con los propios informantes;
- permitir la generalización de las conclusiones.

La aplicación de estos procedimientos a nuestro propio contexto de investigación, se sintetiza en la Figura 5.1 que ilustra los distintos componentes del proceso de investigación:

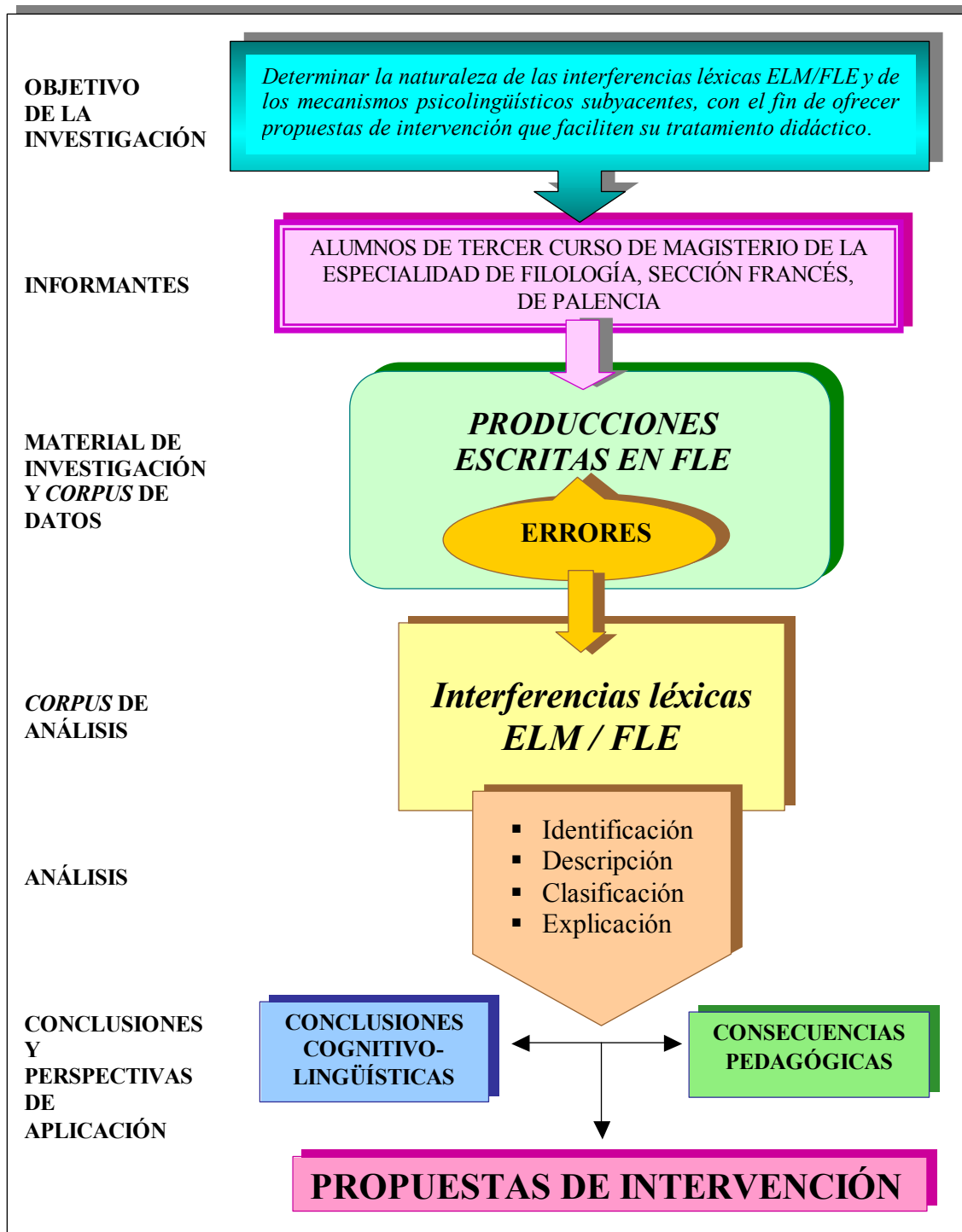


Figura 5.1.- Proceso de investigación

1.1.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya hemos señalado en la introducción de este trabajo, el planteamiento de esta investigación se configura de forma paulatina, en el transcurso de nuestra labor docente como formadora de maestros, en la especialidad de Lengua Extranjera (Francés), en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

A lo largo de 20 años, hemos ido recogiendo aquellos errores que, de una forma reiterada y característica, aparecen en las producciones escritas de nuestros alumnos cuando intentan construir significados en FLE.

Esta recogida de datos se ha realizado siempre con una intencionalidad pedagógica que se ha materializado en sesiones posteriores de reflexión y explicación, por el deseo de dar a conocer a los alumnos cuáles son sus dificultades en la producción y en el aprendizaje. De este modo, pretendemos que tomen conciencia de cómo afectan sus errores a la comunicación y de cómo funciona su sistema lingüístico (su IL) en relación con las normas de uso del FLE.

Sólo en los últimos años de docencia, junto al objetivo pedagógico mencionado, hemos ido recogiendo los datos con una perspectiva de “utilidad investigadora” que se manifiesta en la realización de este trabajo.

Partimos, pues, de la hipótesis de que **el conocimiento de los errores que cometen los alumnos en sus producciones permite identificar sus dificultades de comunicación y de aprendizaje e inferir pautas de intervención para su tratamiento didáctico.**

Para llevar a cabo la tarea investigadora centramos el objeto de estudio en **las interferencias ELM/FLE** y lo delimitamos a dos ámbitos concretos:

- **Las producciones escritas en FLE**, como lugares de observación y de reflexión sobre el funcionamiento de una lengua y sobre los procedimientos psicolingüísticos que subyacen a su aprendizaje.
- **El nivel léxico-semántico** del sistema lingüístico, como portador del significado que el alumno intenta transmitir en sus producciones.

Esta delimitación nos permite formular el objetivo general de esta investigación en los siguientes términos:

Determinar la naturaleza de las interferencias léxicas que, por influencia del ELM, comete un grupo de alumnos en la producción escrita de FLE, mediante el análisis de un corpus de datos que permita poner de relieve los mecanismos psicolingüísticos subyacentes a dichas interferencias, a fin de ofrecer propuestas de intervención que faciliten su tratamiento didáctico.

1.2.- PERFIL DE LOS INFORMANTES Y SITUACIÓN DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.

Los informantes de la investigación pertenecían a los grupos de estudiantes de tercer curso de la especialidad de Filología, sección Francés⁴⁷, a los que, sucesivamente, impartimos docencia, desde el curso 1981-82 al curso 1991-92, en la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Palencia⁴⁸.

⁴⁷.- Nota 2 de la Introducción.

Hemos debido recurrir a las actas de los exámenes de junio de cada curso académico para calcular el número de alumnos participantes en la investigación. Dicha información nos ha permitido homogeneizar el conjunto de informantes, descartando aquellos datos que pudieran no ser representativos.

De este modo, hemos desestimado a aquellos alumnos que, habiéndose matriculado en el año académico correspondiente, no se presentaron al examen final de la asignatura de Francés, lo cual se debía, generalmente, a su falta de participación en las actividades propuestas a lo largo del curso.

La Tabla 5.1 muestra el número total de alumnos participantes en la investigación, el cual se distribuye a lo largo de 11 cursos académicos, desde 1981 a 1992.

Asimismo, puede observarse que el número de alumnos de francés fue descendiendo de forma alarmante en los últimos años. Esto condicionó nuestra metodología de investigación, mucho más cualitativa e individualizada a partir del curso 1987-88.

1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
50	64	34	39	36	19	7	7	3	1	3
Total = 263 alumnos										

Tabla 5.1.- Distribución, por años académicos, del número total de alumnos participantes en la investigación.

Según la observación que hace L. Selinker (1992), sobre los trabajos experimentales de E. Brière (1968) y de W. Nemser (1971a) y sobre sus propias investigaciones (L. Selinker 1966, 1969), la conducta de un individuo nunca es tan predecible como la de un grupo de individuos que tienen una misma LM e intentan

⁴⁸.- Nota 1 de la Introducción.

aprender una determinada LE. Podemos suponer, por tanto, que el conjunto de alumnos observados reunía, durante el periodo de análisis, una serie de características comunes que lo hacían homogéneo y propicio para esta investigación, a saber:

- Todos los alumnos tenían una **formación académica similar** al llegar al tercer curso de la especialidad de Filología, sección Francés.
- Compartían, junto con su profesora de francés, **la misma LM**: el español.
- Su **formación en francés**, incluyendo los dos primeros años de la especialidad de Filología, respondía, en unos casos, a 6 y en otros a 9 cursos académicos, según que hubieran iniciado el aprendizaje de dicha lengua en la E.G.B, o en el Bachillerato.
- En todas las etapas de su formación, la enseñanza del francés había sido impartida por **profesores no nativos**, salvo en la especialidad de Filología que, en cada curso, tenían una hora semanal de práctica de conversación con un auxiliar nativo.
- Los alumnos, en su mayor parte, habían aprendido **francés como única LE**, y el resto poseía un conocimiento mayor de la lengua francesa que de otras LE que pudieran ser fuente potencial de errores.
- Salvo en raras ocasiones (circunstancias familiares o motivos turísticos), **el único contacto que tenían los alumnos con la lengua francesa se producía en el contexto de la clase**.
- Los **componentes de la situación de enseñanza/aprendizaje**, en la que los alumnos se encontraban inmersos, durante el periodo al que corresponde esta investigación, respondían a las siguientes características:

- a) En el tercer curso de la especialidad de Filología, sección Francés, los alumnos tenían una asignatura específica de la LE, denominada **Francés V y VI**, la cual era impartida durante cuatro horas semanales a lo largo del curso académico⁴⁹. Además, los alumnos participaban en clases de conversación con un auxiliar nativo, durante otra hora semanal suplementaria.
- b) Bajo la denominación Francés V y VI, se desarrollaba el **programa de contenidos de Lengua y Literatura Francesa**, por una parte y de **Lengua y Didáctica del Francés Lengua Extranjera (DFLE)**, por otra, dedicándose 2 horas semanales a la docencia de cada una de estas partes. La Lengua Francesa constituía motivo de análisis y de reflexión, como medio de expresión oral y escrita, tanto en Literatura como en DFLE, por lo que los contenidos lingüísticos no aparecían explicitados en el programa, sino que se estudiaban a medida que se mostraban relevantes, durante la realización de las diferentes actividades propuestas.
- c) Los **objetivos** que se pretendían alcanzar en los tres ámbitos: lingüístico, literario y didáctico, estaban encaminados a **proporcionar a los alumnos las capacidades y los conocimientos necesarios para su formación como maestros especialistas en Filología, sección Francés**, y para el desempeño de su posterior tarea profesional de manera autónoma, creativa y reflexiva.

⁴⁹.- Según el plan de estudios de 1977 (B.O.E. 25 de junio de 1977), en la especialidad de Filología sección Francés, de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Palencia, únicamente existía una asignatura de LE, en cada uno de los tres cursos de la especialidad. Bajo la denominación de Francés I y II, en el primer curso; Francés III y IV, en el segundo curso y Francés V y VI, en el tercer curso, se desarrollaban los contenidos de Lengua, Fonética, Civilización, Literatura y Didáctica del Francés Lengua Extranjera.

- d) Los **procedimientos** utilizados, para alcanzar estos objetivos de formación, se caracterizaban por ser **de tipo inductivo y deductivo**. Pretendíamos, por una parte, que los alumnos llegasen a inferir, mediante la formulación y verificación de hipótesis, los conceptos relevantes sobre los aspectos lingüísticos, literarios o didácticos del tema en estudio y, por otra, que aplicasen los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de enseñanza/aprendizaje.
- e) Los **materiales** empleados, para alcanzar los objetivos propuestos, desarrollar los contenidos (lingüísticos, literarios y didácticos) y realizar las distintas actividades del proceso de enseñanza/aprendizaje, constituían **documentos escritos y audiovisuales** que ilustraban los distintos aspectos de la asignatura. Entre estos materiales se incluían también las **producciones orales y escritas de los propios alumnos** en los ámbitos señalados, las cuales eran objeto de análisis y de reflexión en el marco de la clase.
- f) El **proceso metodológico**, en los distintos ámbitos de la asignatura Francés V y VI, se desarrollaba en **tres fases**:
- I. En primer lugar, a partir de un documento de apoyo, se introducía el tema o aspecto de estudio mediante la presentación de una situación problemática, la formulación de preguntas o la realización de una tarea que implicaba la discusión, la reflexión o el análisis sobre un determinado contenido lingüístico, literario o didáctico. En esta fase, considerábamos, especialmente, los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema tratado y la interacción que se establecía entre ellos mediante la realización, en grupo, de una determinada actividad.

- II. En segundo lugar, se ponía en común la información generada en la fase anterior. Dicha información era completada o modificada por las explicaciones de la profesora quien, de este modo, confirmaba o invalidaba las hipótesis planteadas.
- III. Por último, se aplicaban los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores a contextos diferentes. De este modo, los alumnos tenían ocasión de demostrar y poner en práctica lo aprendido mediante la realización de nuevas actividades.
- g) Las **actividades** que proponíamos a los alumnos en los tres ámbitos de la asignatura: Lengua Francesa, Literatura Francesa y DFLE atendían a las **cuatro destrezas lingüísticas**: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita:
- **Comprensión oral** de grabaciones de textos literarios o de documentos de DFLE.
 - **Expresión oral**⁵⁰: debates, a nivel de grupo clase, sobre aspectos lingüísticos, literarios y didácticos de la asignatura; exposiciones orales, en pequeño grupo, sobre comentarios lingüísticos y literarios, de textos y obras literarias de autores franceses.
 - **Comprensión escrita**: Lectura de textos literarios y obras de autores franceses. Lectura y análisis de manuales y documentos sobre DLE.

⁵⁰.- La interacción profesor-alumno y alumno-alumno, en el marco de la clase, se desarrollaba, mayoritariamente, en lengua francesa.

- **Expresión escrita:** Comentarios de textos y de obras literarias, individualmente y en pequeño grupo. Ejercicios individuales de traducción inversa. Redacciones individuales sobre los aspectos tratados en los textos y obras literarias. Análisis y explotación de documentos de DFLE.

Todas estas variables ponen de manifiesto que el **tipo de lengua (IL)** que, en este trabajo, sometemos a análisis es el resultado de una enseñanza reglada y refleja los condicionantes de un contexto institucional en el que la utilización directa de la lengua francesa, en situaciones reales, ha sido muy escasa. De hecho, las necesidades de comunicación, en dicha lengua, son las que se han generado por la interacción en el aula, a partir de los contenidos y de las actividades programadas.

Asimismo, la IL de estos alumnos responde a un aprendizaje llevado a cabo en el país de origen de los mismos (España), en una ciudad castellano-leonesa (Palencia) donde únicamente existe una lengua territorial (el español) que es mayoritaria en el conjunto de las lenguas nacionales del estado.

Consideramos, por tanto, que se deben tener en cuenta estas circunstancias para caracterizar el sistema lingüístico de nuestros informantes, sin hacer valoraciones sobre la gravedad de los errores que aquí se analizan.

1.3.- MATERIAL DE INVESTIGACIÓN

Hemos extraído el *corpus* de datos utilizado para esta investigación de las **producciones escritas** que, de forma individual, realizaron los alumnos de cada curso de tercero, durante los 11 años académicos mencionados.

Como ya hemos señalado, estas producciones escritas responden al deseo de intentar compaginar las necesidades de formación del alumnado con los imperativos de los planes de estudio entonces en vigor y las exigencias de los programas de la asignatura de tercer curso: Francés V y VI.

En este sentido, el registro de errores que hemos efectuado corresponde a **62 propuestas de escritura**, a cuyas consignas se añadía, oralmente, la extensión de dichas producciones, con un criterio de rigor que repercutiría en la evaluación posterior. Dichas consignas se formulaban en lengua francesa y, generalmente, hacían referencia a aspectos y documentos orales y escritos que se habían analizado previamente.

Las 62 propuestas de escritura se desglosan en:

- ❑ **23 comentarios literarios:** 9 textos (poemas y extractos en prosa) y 14 obras de diversos autores (novelas y obras de literatura infantil y juvenil).
- ❑ **24 redacciones:** 7 narraciones, 3 descripciones, 5 textos de creación, 9 textos de opinión.
- ❑ **15 textos sobre análisis y explotación de materiales de DFLE.**

Los ejemplos de propuestas que presentamos a continuación ilustran el tipo de actividades de producción escrita que debían realizar los alumnos:

- **POEMA:**

LE MENDIANT

Consignes:

Après avoir lu Le mendiant de Victor Hugo:

- 1.- Expliquez les circonstances de l'auteur quand il écrit ce poème.*
- 2.- Relevez les éléments réalistes du poème.*
- 3.- Expliquez la réponse du mendiant "Je me nomme le pauvre".*
- 4.- Commentez le symbole du manteau du point de vue poétique et moral.*
- 5.- Déterminez l'intention de l'auteur dans ce poème.*
- 6.- Expliquez pourquoi le XIXe siècle est nommé "Le siècle de Victor Hugo".*

- **"BANDE DESSINÉE":**

ASTERIX EN HISPANIE

Consignes:

- 1.- Lisez l'histoire de la B.D. et faites un résumé avec vos propres mots.*
- 2.- Analysez la B.D. et commentez les points suivants:*
 - a) Localisation spatiale et temporelle.*
 - b) Description et caractérisation des personnages principaux.*
 - c) Connotations culturelles et stéréotypes sur l'Espagne et les Espagnols.*
 - d) Conclusions et commentaires personnels.*

- **NARRACIÓN:**

UNE HISTOIRE DE PEUR

Consignes:

Racontez une situation ou une histoire qui vous a fait très peur.

- **DESCRIPCIÓN:**

RENCONTRES

Consignes:

Après avoir lu le document ci-joint (agence matrimoniale), écrivez une lettre à l'annonceur, sur un ton sérieux ou parodique, en faisant votre portrait physique et psychologique et celui de la personne que vous aimeriez rencontrer.

- **TEXTO DE CREACIÓN:**

UN CONTE À VOTRE FAÇON

Consignes:

À partir du canevas proposé par “Le Tarot de mille et un contes” de J. M. Caré et F. Debyser (1978), démontrez votre créativité dans la composition de votre propre histoire.

- **TEXTO DE OPINIÓN:**

L'ÉGALITÉ DES SEXES.

Consignes:

*Simone de Beauvoir a affirmé: "On ne naît pas femme, on le devient".
Commentez la phrase et illustrez vos opinions avec des exemples de la vie
quotidienne.*

- **EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE UN DOCUMENTO:**

HOROSCOPE

Consignes:

*Faites l'exploitation didactique du document ci-joint (horoscope de
quatre signes du zodiaque), du point de vue grammatical et communicatif.
Voici les éléments dont vous devez tenir compte:*

- a) Public.
- b) Niveau.
- c) Objectifs.
- d) Contenus.
- e) Activités.
- f) Démarche à suivre.
- g) Temporalité.
- h) Consignes et remarques.

Como se desprende de los ejemplos anteriores, las consignas únicamente delimitan la actividad de producción escrita, dejando a cada alumno la libertad y la creatividad de utilizar los recursos lingüísticos que posee en FLE.

Desde el punto de vista del investigador, esto presenta el inconveniente de que el alumno tiende a evitar el uso de aquellos elementos que le resultan problemáticos en dicha lengua (estrategia de inhibición). Por esta razón, los datos que pueden proporcionar sus producciones únicamente sirven para sacar conclusiones de carácter general referidas a las instancias lingüísticas que realmente pueden verificarse.

En nuestro contexto de investigación, estas conclusiones se refieren al total de los escritos individuales que se corrigieron y no, específicamente, a los datos recogidos sobre cada una de las propuestas, datos que por otra parte no serían representativos si se tiene en cuenta el escaso número de informantes de los últimos años del periodo de investigación.

1.4.- CONSTITUCIÓN DEL *CORPUS* DE DATOS

El *corpus* de datos, está constituido, por tanto, por los errores relativos a aproximadamente **1473 muestras**. Estas muestras corresponden a aquellas producciones escritas que tenían una extensión de 80 palabras como mínimo.

Estos escritos fueron realizados por los **263 alumnos** participantes en la investigación, pertenecientes a los distintos grupos de tercer curso de los 11 años académicos señalados. Dichos errores fueron registrados en **62 fichas** correspondientes al mismo número de propuestas de escritura descritas. El total de escritos corregidos se ha calculado de la siguiente forma:

$\frac{62 \text{ propuestas de escritura}}{11 \text{ cursos registrados}} = 5,6 \text{ escritos por curso y alumno} \xrightarrow{X} 263 \text{ alumnos} = 1472,8 \text{ escritos cuyos errores fueron}$

En el contexto de esta investigación, entendemos por **registro** la acción de identificar y recoger en una ficha el conjunto de errores que, de modo recurrente, son cometidos por un grupo de alumnos, en sus producciones, ante una propuesta de escritura determinada.

El formato de ficha para el registro de errores se ha ido modificando y perfilando a medida que íbamos avanzando en nuestra tarea investigadora. En la actualidad, en cada **ficha de registro** de errores consignamos los siguientes datos:

- a) **La propuesta de escritura** con sus consignas correspondientes. Esta referencia nos permite contextualizar la actividad de producción escrita para aquellos errores que pueden afectar al significado según la situación de comunicación.
- b) **La fecha de corrección y de registro** de errores, con el fin de hacer un seguimiento temporal de aquellas dificultades más características en un determinado grupo de alumnos.
- c) **Cada error**, dentro del contexto lingüístico y de la situación de comunicación en que se produce, a partir de la intención significativa del alumno.
- d) **La corrección del error registrado**, según las normas de uso de la lengua francesa.

e) **La explicación del error.** En este apartado incluimos:

- Una **descripción** de cada error, determinando su alteración formal y su clasificación según el tipo al que pertenece.
- Las posibles **causas** del error: similitud formal con otras palabras o expresiones en FLE, desconocimiento de la norma lingüística, influencia del ELM, etc.
- Las posibles **estrategias** utilizadas en la comunicación: préstamo de elementos lingüísticos del ELM, generalización de reglas del FLE, creación de palabras o estructuras, etc.
- La **norma de uso de la lengua francesa**⁵¹ o sus excepciones que se utilizan como criterio de corrección.

f) **Las orientaciones de enseñanza/aprendizaje.** Se trata de apuntes pedagógicos que consignamos en el transcurso de la actividad de registro, con el fin de que nos sirvan como pauta y recordatorio para efectuar un tratamiento didáctico posterior de aquellos errores que, por su incidencia, resultan más característicos o problemáticos en las producciones de nuestros alumnos.

Dentro de este epígrafe anotamos, por una parte, las **técnicas o actividades** que consideramos más apropiadas para realizar una práctica pedagógica destinada a la superación de un tipo de error determinado o de un conjunto de errores que obedecen a las mismas causas y, por otra parte, las

⁵¹.- Siguiendo a R. Galisson y D. Coste (1976) entendemos como norma lingüística: (...) l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus entendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non-courant et de rendre compte de la notion d'écart." (R. Galisson y D. Coste, 1976: 377).

referencias, materiales, manuales y fuentes de información que podemos utilizar para preparar dicha práctica.

La Tabla 5.2. muestra el modelo de ficha que utilizamos para el registro de errores.

La Tabla 5.3 constituye un ejemplo de ficha en la que se han registrado algunos de los errores cometidos por un grupo de alumnos en sus producciones, ante una propuesta de escritura determinada.



ACTIVITÉ D'ÉCRITURE ET CONSIGNES :						Date:
ERREUR	CORRECTION	EXPLICATION			ORIENTATIONS D'E/A	
		Description de l'erreur	Causes Stratégies	Norme linguistique ou remarques	Activités ou techniques	Références

Tabla 5.2.- Modelo de ficha para el registro de errores.

HOROSCOPE

Date:
23-3-91

Consignes:

Faites l'exploitation didactique du document ci-joint (horoscope de quatre signes du zodiaque), du point de vue grammatical et communicatif. Voici les éléments dont vous devez tenir compte: a) public, b) niveau, c) objectifs, d) contenus, e) activités, f) démarche à suivre, g) temporalité, h) consignes et remarques.

ERREUR	CORRECTION	EXPLICATION			ORIENTATIONS D'E/A	
		Description de l'erreur	Causes Stratégies	Norme linguistique ou remarques	Activités ou techniques	Références
*Je <u>leurs</u> donne le document...	Je <u>leur</u> donne le document...	Morpho-syntaxique. Addition d'un s du pluriel au COI <i>leur</i> .	Similitude formelle: leur / leurs en FLE. Confusion possessif / pronom COI.	<i>Leur</i> = possessif et COI. <i>Leurs</i> = possessif.	Correction <i>corpus</i> de phrases. Souligner marque pluriel. Contextes différents. Exercices contrastifs ELM / FLE.	Grammaire utile. Dictionnaire Bilingue Larousse.
*Pour <u>finaliser</u> l'exposé...	Pour <u>finir</u> l'exposé...	Lexique et morphologique. Création d'un mot à partir d'un lexème espagnol et d'un suffixe français.	Emprunt du lexème <i>final</i> à l'ELM. Similitude de lexèmes ELM / FLE. Analogie de suffixes en ELE et en FLE: <i>réaliser, utiliser, mobiliser, etc.</i>	Dérivation pareille des mots en ELM et en FLE, mais remarque des exceptions. Ex: <i>pauvreté, durée, menacer, etc.</i>	Pratique dans la formation des mots en FLE (préfixes et suffixes). Exercices contrastifs ELM / FLE.	Grammaire Mauger. Matériel d'e/a de vocabulaire.
* <u>Ce</u> pour ça que...	<u>C'est</u> pour ça que...	Phonographique.	Influence de l'oral sur l'écrit. Manque de discrimination auditive /W-/Y/.	Mots susceptibles de confusion du son /s/ avec la graphie: <i>ce, se, ses, c'est, ces...</i>	Autres exemples d'influence oral/écrit. Entraînement auditif.	Manuels de phonétique.

Tabla 5.3.- Ejemplo de registro de errores cometidos en la producción, ante una propuesta de escritura.

Hemos recogido tanto los errores como las faltas o equivocaciones más características de nuestro alumnado, según la distinción de S. P. Corder (1967). Consideramos que éstas últimas, por lo reiterado de su ocurrencia, forman parte del estado de IL de los alumnos, aunque pudieran ser corregidas por ellos mismos si así se les indicaba.

Asimismo, siguiendo a este mismo autor (S. P. Corder, 1981), para reconocer los errores en su apariencia y en su fondo (*overt* y *covert errors*), tuvimos que efectuar una “interpretación plausible” (*plausible interpretation*) del léxico o de los enunciados producidos en el texto escrito, lo cual nos permitió hacer una “reconstrucción plausible” (*plausible reconstruction*) de los mismos.

Para ello, basándonos en la situación de escritura, realizamos una traducción literal al ELM de la palabra o frase errónea. Algunas veces, tuvimos que recurrir a los propios autores de los escritos para poder interpretar sus intenciones comunicativas.

La extensión de las producciones es una variable que, si bien se ha tenido en cuenta para la constitución del *corpus* de datos, no fue un factor determinante a la hora de registrar los errores. Cabría suponer que a mayor número de palabras mayor sería la cantidad de errores cometidos. Sin embargo, esto no siempre sucede ya que depende del riesgo que cada alumno es capaz de asumir, en la situación de escritura, para mostrar su creatividad y la riqueza de vocabulario y de estructuras que posee.

En este sentido, encontramos frecuentemente escritos que, aunque superaban ampliamente el número mínimo de 80 palabras, daban muestra de un estilo simplificado y repetitivo que apenas aportaba información al contenido evitando, en consecuencia, la producción de errores.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, efectuamos el registro de errores atendiendo a los siguientes criterios:

1. **La constatación**, en el momento de la corrección, **de que se trataba de errores** o desviaciones de la **norma de uso de la lengua francesa** ya que afectaban a la forma y al significado de los enunciados. Para ello hemos considerado tanto el **campo** del error como su **extensión** (P. Lennon, 1991), dentro del contexto lingüístico y situacional en el que se producían.

Debemos señalar, sin embargo, que la gran mayoría de los errores registrados no afectaban a la comunicación⁵², ya que no impedían la comprensión del mensaje global que se deseaba transmitir, sino a los aspectos formales y gramaticales de las palabras y estructuras.

2. **La frecuencia de aparición**. En los cursos más numerosos de los primeros años, el error era registrado la tercera o cuarta vez que aparecía al corregir los diferentes escritos de los alumnos, pertenecientes a una misma propuesta de escritura. Esto nos permitió ir tomando conciencia, de forma intuitiva, de los diferentes tipos de errores, los cuales se repetían con independencia de las situaciones de escritura propuestas. Tal constatación, sin duda, condicionó los registros efectuados en los años posteriores. En estos años, en que el número de alumnos, por curso, era menor, la recogida de datos nos sirvió para confirmar que determinados errores se producían más que para identificar otros nuevos.
3. **La similitud con otros errores ya registrados**. Según este criterio, se registraron determinados errores no tanto por su recurrencia como por ser del mismo tipo que otros que ya se habían registrado con anterioridad. La identificación de los errores como pertenecientes a distintas categorías, según su incidencia en un aspecto lingüístico específico, nos reveló la necesidad de establecer una tipología que pusiese de relieve dichos aspectos.

⁵².- Hay que tener en cuenta que la receptora y correctora de los escritos de los alumnos era la propia profesora de francés quien, además, compartía su misma LM: el ELM, lengua desde cuyos significados

4. **La utilidad comunicativa potencial.** Atendiendo a este criterio, el registro de errores se realizó tras considerar la alta probabilidad de utilización de la palabra o estructura erróneas en situaciones diferentes de escritura. Su tratamiento didáctico resultaba, pues, necesario para poder comunicarse, correctamente, por escrito.
5. **La rentabilidad pedagógica.** La mayoría de los errores registrados nos permitía poner de relieve aquellas dificultades cuya complejidad contrastiva ELM / FLE no solía encontrar explicación en los manuales, en las gramáticas o en los diccionarios al uso.

Para identificar y analizar los diferentes errores hemos consultado las siguientes obras de referencia:

- ❑ BÉRARD, E. y LAVENNE, C. 1989. *Grammaire utile du français*. Paris: Hatier.
- ❑ BOUZET, J. 1980. *Grammaire espagnole*. Paris: Éditions Belin.
- ❑ GARCÍA-PELAYO, R. y TESTAS, J. 1999. *Gran Diccionario Español-Francés Français - Espagnol*. Barcelona: Larousse.
- ❑ GÓMEZ TORREGO, L. 1999. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- ❑ GREVISSE, M. 1980. *Le bon usage*. Paris: Duculot.
- ❑ MAUGER, G. 1968. *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- ❑ ROBERT, P. 1977. *Dictionnaire de la langue française Petit Robert*. Paris: Le Robert.

se construían las palabass y estructuras del FLE.

1.5.- SELECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL *CORPUS* DE ANÁLISIS

Como ya hemos señalado, todos los errores registrados han tenido y continúan teniendo un tratamiento didáctico posterior. Sin embargo, teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, delimitamos el análisis a:

- a) **Las interferencias**, es decir, aquellos errores que, en su apariencia, presentan como causa básica principal el condicionamiento que ejerce el ELM en la producción escrita de FLE. De este modo, hemos desestimado aquellas realizaciones lingüísticas erróneas cuyo origen radica, exclusivamente, en la formación de palabras por analogía con la norma, es decir, los errores que son propios del desarrollo lingüístico o intralingüales (J. C. Richards, 1971). Por ejemplo: **elle a prendu un café; *il est attendu l'autobus; *l'entourement social.*
- b) **Aquellos errores relativos al nivel léxico-semántico**. Hemos constatado que la mayoría de las interferencias que el alumno produce responden a la “traducción mental” de palabras o estructuras españolas que se descomponen en elementos más simples. Dichos elementos sirven de entrada a los significantes de la IL que construye el alumno, desde su intención significativa en ELM, sin que éste sea consciente del contexto lingüístico o situacional, ni atienda, por tanto, a categorías morfológicas, sintácticas o semánticas en cada una de las lenguas en presencia. Por ejemplo: **Ils me montrent sa maison (de ellos). *C'est une personne très insécre.*
- c) **Aquellos errores que demandan una explotación didáctica posterior**, por su representatividad de mecanismos lingüísticos observables, su apertura a asociaciones diversas y su capacidad de movilizar transformaciones significativas en otras palabras y estructuras. Por ejemplo, los errores que afectan al morfema de número como **il a le cheveu blond*, nos permiten

poner de relieve otros del mismo tipo (**la gens, *la fruit, *le vêtement*) que en su relación contrastiva (ELM / FLE) representan una dificultad para el alumno, en cuanto al campo y a la extensión del error: **la gens est très aimable* → *les gens sont très aimables*.

Según estos criterios, hemos seleccionado para el análisis un *corpus* de **486 entradas léxicas** que, en ELM, son susceptibles de causar dificultad en la producción escrita, ya que se traducen, según el contexto, en una o varias realizaciones erróneas en francés cuando el alumno intenta expresar significados en dicha lengua (Anexo I). En el análisis que efectuamos en este capítulo, calificamos a estas instancias erróneas como **interferencias léxicas**.

La relación léxica del Anexo I se ha organizado, desde el ELM, por varias razones:

- El español está presente de forma permanente en las producciones escritas de nuestros informantes ya que, aunque se trata de composiciones semilibres que se ciñen a unas situaciones y consignas determinadas formuladas en lengua francesa y se apoyan en documentos editados en dicha lengua, es el alumno quien decide cómo expresar los contenidos. La mayoría de los errores registrados demuestran que ese proceso de construcción de significados se realiza, en su mayor parte, desde la LM.
- La clasificación alfabética permite dar a conocer y facilitar la consulta de aquellas palabras españolas que generalmente son susceptibles de interferencia en la producción escrita de FLE, de manera que pueden ser utilizadas a modo de entradas de un diccionario.
- Esta relación de palabras pretende constituir una base manipulable de datos que facilite la creación y elaboración de actividades y materiales para el

tratamiento didáctico de las interferencias que aparecen en la producción en FLE.

1.6.- MODELO DE ANÁLISIS

Para efectuar el análisis de interferencias léxicas de nuestro contexto de investigación, hemos configurado un modelo (Figura 5.2) que intenta conjugar los planteamientos y los procedimientos del **Análisis de Errores** con los principios que subyacen a las hipótesis del **Análisis Contrastivo** y las teorías sobre la **Hipótesis de Interlengua**, especialmente en lo que concierne a los procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una LE. Según J. C. Richards (1971), trabajar con una tipología de los errores que cometen quienes aprenden una lengua es la mejor vía de acceso al estudio de estos procesos.

Asimismo, actualizamos estos modelos de investigación **incorporando sus aportaciones posteriores** (E. Kellerman, 1977-1987; H. Besse y R. Porquier, 1991; I. Santos Gargallo, 1993; L. Dabène, 1996) con una perspectiva cognitiva y didáctica que promueva, en el alumno, la concienciación lingüística y estratégica al objeto de mejorar su competencia en FLE.

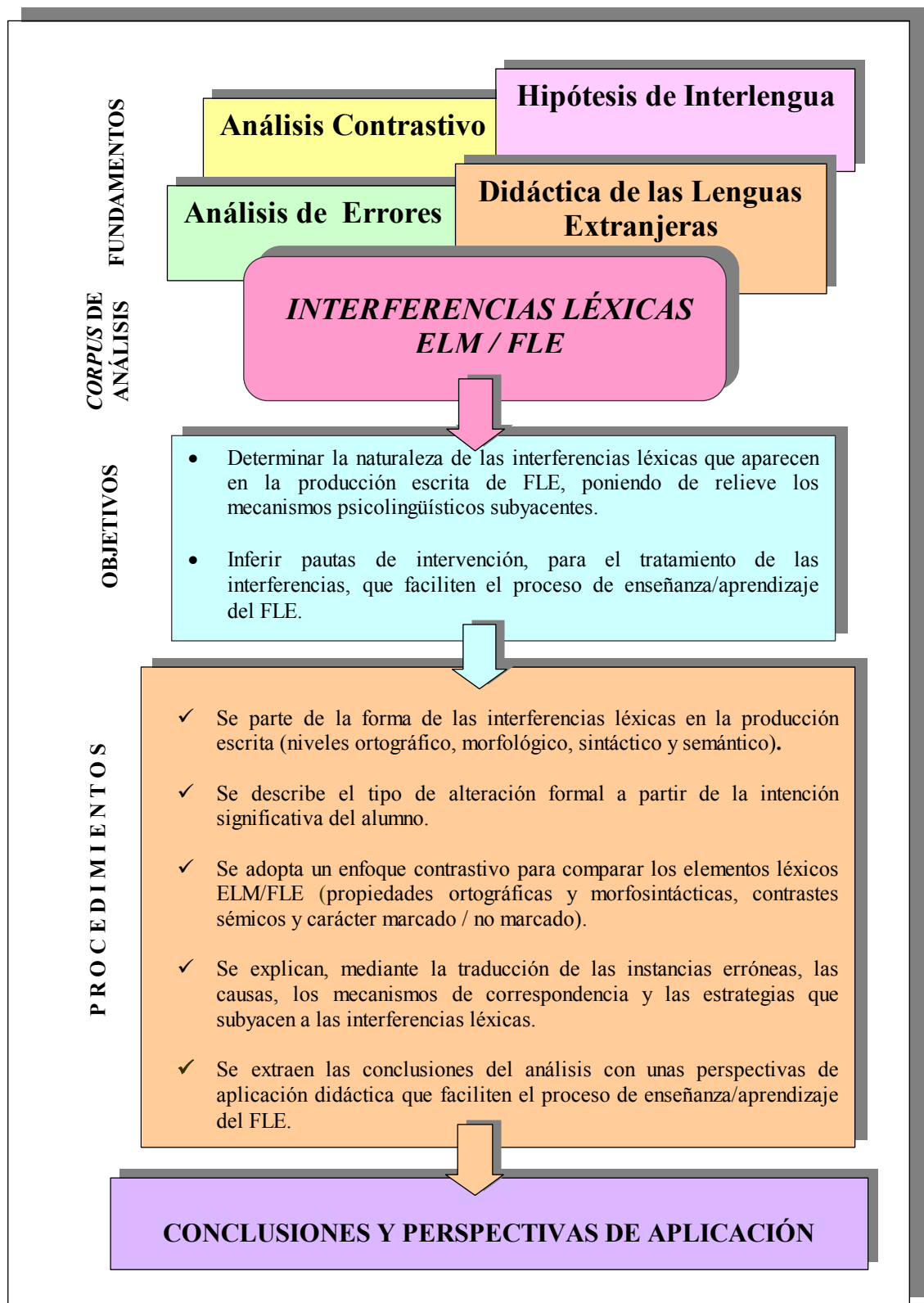


Figura 5.2.- Modelo de análisis de interferencias léxicas ELM / FLE.

La mayoría de los análisis de errores que hemos tenido ocasión de examinar, se refieren a muestras de producciones demasiado limitadas para poder inferir unos resultados que permitan caracterizar las dificultades con las que se encuentra una determinada población de alumnos de LE en su proceso de construcción de significados. Se trata, en su mayor parte, de estudios cuantitativos de un aspecto concreto o categoría lingüística, en la producción de un grupo de hablantes que, la mayoría de las veces, se encuentra en situación de inmersión en la lengua objeto de aprendizaje.

En estos trabajos, el tratamiento estadístico de los datos pone de relieve la incidencia que el aspecto analizado presenta en dichos informantes, se describe el error y se propone una explicación de las causas subyacentes. Sin embargo, son escasos los análisis que, aun planteando las implicaciones pedagógicas que se derivan de los resultados, tienen una repercusión efectiva en las situaciones de referencia o en la configuración de los materiales didácticos que se utilizan..

Por otro lado, estos análisis tienden a confundir la forma y la naturaleza del error, el resultado y el proceso. Todo error, como señala R. Porquier (1977), es susceptible de ser analizado desde diferentes perspectivas y niveles. De ahí la necesidad de utilizar una serie de parrillas complementarias que permitan realizar clasificaciones y agrupamientos diversos. De este modo, la gravedad de un determinado error dependerá de su incidencia en una categoría concreta, algo que se deberá considerar en el tratamiento didáctico posterior.

Desde una perspectiva de aplicación pedagógica, los análisis de errores y las tipologías basadas únicamente en categorías lingüísticas formales (B. García Fernández, 1982; A. Quilis *et al.* 1982; J. I. Rodríguez Aguado, B. E. Villoria Díez y F. J. Paredes Arranz, 1997) se nos revelan claramente insuficientes. Por esta razón, para efectuar el análisis de las interferencias léxicas de nuestro alumnado, necesitábamos recurrir, no sólo a estas investigaciones mencionadas sobre la forma

que presentan los errores en el discurso escrito, sino además a los estudios realizados sobre enseñanza/aprendizaje del léxico en una LE.

En este sentido, consideramos que los trabajos de R. Galisson (1979), C. Sautermeister (1989), W. Wilczynska (1989), B. Laufer-Dvorkin (1994), M. C. Tréville y L. Duquette (1996) y M. Pendanx (1998) ya comentados, pueden ayudarnos a complementar, con sus aportaciones, un modelo de análisis que se ajuste a nuestro contexto de intervención.

1.6.1.- OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

Como se desprende de las consideraciones anteriores, al configurar este modelo de análisis, no pretendemos establecer cuantificaciones estadísticas de porcentajes o frecuencias de la ocurrencia de los diferentes tipos de interferencias léxicas. En opinión de R. Porquier (1977), esta actividad resulta, a menudo, infructuosa en sus aplicaciones posteriores, ya que “la recherche de l’origine des erreurs remet constamment en cause le classement initial” (p. 26).

Nuestro propósito es, por tanto, realizar una clasificación que, partiendo de criterios lingüísticos formales, permita complementar los aspectos psicolingüísticos que subyacen a las interferencias con las implicaciones didácticas que de ellos se derivan. De este modo pretendemos:

- a) **Determinar la naturaleza de las interferencias léxicas** que aparecen en la producción escrita de FLE, poniendo de relieve los mecanismos psicolingüísticos que pone en marcha el alumno en la comunicación y en el aprendizaje.
- b) **Inferir pautas de intervención para el tratamiento de las interferencias**, que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE, de modo que

puedan ser aplicadas a la configuración de los programas de curso, al diseño de materiales y a la preparación de actividades en una situación pedagógica específica.

Estos objetivos generales se desglosan, a su vez, en un conjunto de objetivos específicos de orden lingüístico, cognitivo y didáctico que se perfilan a través de los procedimientos del análisis de interferencias léxicas. De este modo, nos proponemos:

1. **Describir el error interferencial** en su contexto lingüístico o situacional de producción escrita en FLE.
2. **Clasificar las interferencias** para determinar los diferentes factores que concurren en las mismas, a partir de una tipología que integre diversas perspectivas y criterios de análisis.
3. **Poner de relieve los rasgos contrastivos de las correspondencias léxicas** que realiza el alumno entre el ELM y el FLE.
4. **Dilucidar las causas de las interferencias léxicas**, tratando de interpretar las intenciones significativas del alumno en el momento de la comunicación escrita.
5. **Inferir las hipótesis y estrategias** que pone en marcha el alumno en su proceso de construcción de significados en la producción escrita de FLE.

Los resultados y conclusiones que se extraigan del análisis nos permitirán asimismo:

6. **Dar cuenta de las lagunas de enseñanza/aprendizaje** que, por el mecanismo de interferencia léxico-semántica, afectan a una población de alumnos de características similares a la muestra de informantes que hemos utilizado para

nuestra investigación.

7. **Desarrollar, en el alumno, la concienciación lingüística y estratégica** del diferente funcionamiento de las correspondencias léxicas ELM / FLE, lo cual repercute en los demás niveles de los respectivos sistemas lingüísticos.
8. **Facilitar el tratamiento didáctico del error interferencial**, ofreciendo una base manipulable de datos que permita, tanto a profesores como a alumnos, la configuración de los programas de enseñanza/aprendizaje, el diseño de materiales y la preparación de actividades didácticas.
9. **Configurar una propuesta de intervención abierta**, que sea complementaria a la programación de un curso de LE y que pueda integrarse en una situación pedagógica específica.

1.6.2.- PROCEDIMIENTOS DEL ANÁLISIS

Los procedimientos que utilizamos, para efectuar el análisis de interferencias léxicas, intentan responder, por una parte, a los objetivos específicos del mismo y, por otra, a los planteamientos conceptuales y a las expectativas didácticas que se han ido describiendo y generando a lo largo de este trabajo de investigación. Estos procedimientos se desarrollan del siguiente modo:

- Partimos siempre de la **forma** que presentan las interferencias en el discurso escrito en FLE, dentro del contexto lingüístico y situacional en el que aparecen y las clasificamos atendiendo a la categoría que, a nuestro juicio, resulta prioritariamente afectada, en los **niveles ortográfico, morfológico, sintáctico y semántico**.

- Describimos el tipo de **alteración formal** que presenta el enunciado en el discurso escrito, teniendo en cuenta la **intención significativa** del alumno en un contexto de comunicación determinado.
- Adoptamos un **enfoque contrastivo ELM / FLE**, con el objeto de poner de relieve la diferente estructuración de las palabras y unidades léxicas en una y otra lengua, diferencia que se refleja también en las demás categorías lingüísticas que afectan a la palabra o unidad léxica susceptible de interferencia: **propiedades ortográficas y morfosintácticas, contrastes sémicos y carácter marcado / no marcado** de dichos contrastes en las dos lenguas de referencia.
- Explicitamos las **causas** que subyacen a los diferentes tipos de errores registrados. Para ello, la **traducción** de las realizaciones lingüísticas que ponen de relieve las similitudes y diferencias de elementos formales y semánticos entre las dos lenguas en presencia, nos permite explicar los **mecanismos de correspondencia** que subyacen al error interferencial. Estos mecanismos dan cuenta de las **estrategias** que utiliza el alumno para construir significados en su sistema de IL, con el fin de poder comunicarse en FLE.

Dada la dimensión didáctica que fundamenta este trabajo de investigación, las **conclusiones lingüísticas y cognitivas** que se derivan del análisis, se interpretan con unas perspectivas de aplicación que se concretan en un conjunto de orientaciones y propuestas pedagógicas encaminadas a mejorar la competencia del alumno en FLE y a facilitar, al profesor, la tarea de diseñar su práctica docente.

1.6.3.- TIPOLOGÍA DE INTERFERENCIAS LÉXICAS

Para analizar y clasificar las interferencias léxicas, según los procedimientos anteriormente expuestos, hemos elaborado una parrilla cuyos epígrafes se definen a continuación (Tabla 5.4):

<p><u>CATEGORÍA LINGÜÍSTICA:</u> Clasificación general de las interferencias léxicas según criterios formales, en los niveles que definen la lengua como sistema.</p> <p><u>TIPO DE ERROR:</u> Denominación de la interferencia léxica según su incidencia predominante en una categoría lingüística determinada.</p> <p><u>DESCRIPCIÓN:</u> Modo de manifestarse el error interferencial según su alteración formal en el enunciado, teniendo en cuenta la relación contrastiva ELM/FLE y la intención significativa del alumno.</p> <p><u>EJEMPLOS:</u> Ilustran el tipo de interferencia léxica y su corrección, considerando los aspectos de campo y de extensión del error.</p> <p><u>EXPLICACION:</u> Procesos subyacentes al tipo de interferencia analizado: 1.- Causas del error, a partir de la intención significativa del alumno en ELM. 2.- Estrategias seguidas en la producción de significados.</p> <p><u>OBSERVACIONES:</u> Notas (a pie de página) que permiten aclarar o puntualizar la información relativa a la interferencia léxica o a su explicación.</p> <p><u>ORIENTACIONES DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE</u>⁵³: Propuestas de ejercicios y actividades de intervención que se derivan del análisis de cada tipo de error y/o de su inclusión en una categoría determinada.</p>
--

Tabla 5.4.- Parrilla para clasificar y analizar las interferencias léxicas.

⁵³ .- En la enseñanza/aprendizaje del léxico, así como en la elaboración de los materiales didácticos, se deberá poner de relieve, especialmente, el tipo de error que en cada categoría se describe, mediante actividades que ayuden progresivamente al alumno a descubrir, analizar y superar sus propias dificultades al respecto. Estas implicaciones pedagógicas son generalizables no sólo a las interferencias léxicas sino a otros tipos de errores cuya causa principal no radique en el recurso a la LM. Algunas de ellas se recogen al final del presente análisis y en el desarrollo de la propuesta pedagógica que presentamos en el próximo capítulo. Únicamente incluimos este epígrafe en la presentación de la parrilla para subrayar su necesidad, siempre que un análisis de errores se plantee con un objetivo de intervención didáctica.

Este instrumento nos ha permitido, asimismo, establecer, para su análisis, una tipología de interferencias léxicas que se muestra en la Tabla 5.5. Estas interferencias se manifiestan como alteraciones formales o errores en el uso de los elementos que constituyen las palabras y las estructuras del discurso escrito, en FLE, cuando el alumno construye significados desde el ELM.

Como cualquier tentativa de clasificación, la tipología de interferencias que presentamos corre el riesgo de caer en la simplificación y en la reducción a la hora de analizar e interpretar los datos.

Hemos constatado la dificultad que implica encuadrar cada error dentro de una determinada categoría por las relaciones de interdependencia que se establecen entre los distintos niveles lingüísticos. Las interferencias obedecen, a menudo, a múltiples causas que actúan de forma simultánea. Hemos procurado destacar los procesos más relevantes sin pretender soslayar, por ello, otros que pueden ser igualmente significativos.

En este sentido, la adopción de criterios lingüísticos formales nos permite dar cabida a otras categorías no previstas en el presente análisis pero que pueden incluirse *a posteriori* si consideramos la imprevisible creatividad del alumno en la producción de errores, según la situación de comunicación o el contexto de enseñanza/aprendizaje que se contemple.

TIPOS DE INTERFERENCIAS LÉXICAS		
ORTOGRÁFICAS	MORFOSINTÁCTICAS	SEMÁNTICAS
<p>Alteraciones de los elementos gráficos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Errores ortográficos.</i> 2. <i>Errores fonográficos.</i> 	<p>Alteraciones en el uso de los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Morfema de género.</i> 2. <i>Morfema de número.</i> 3. <i>Afijos:</i> <ol style="list-style-type: none"> A. <i>Prefijos.</i> B. <i>Sufijos.</i> 4. <i>Artículos:</i> <ol style="list-style-type: none"> A. <i>Definido.</i> B. <i>Indefinido.</i> C. <i>Partitivo.</i> 5. <i>Posesivos.</i> 6. <i>Pronombres personales.</i> 7. <i>Pronombres relativos.</i> 8. <i>Determinativos indefinidos.</i> 9. <i>Comparativos y superlativos.</i> 10. <i>Adverbios.</i> 11. <i>Locuciones adverbiales.</i> 12. <i>Preposiciones.</i> 13. <i>Locuciones prepositivas.</i> 14. <i>Conjunciones.</i> 15. <i>Verbos:</i> <ol style="list-style-type: none"> A. <i>Morfosintaxis verbal.</i> B. <i>Verbos con preposición.</i> C. <i>Locuciones verbales.</i> 	<p>Alteraciones al establecer la correspondencia semántica en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Traducción del verbo 'gustar'.</i> 2. <i>Divergencias ELM < FLE:</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. <i>Palabras similares ELM / FLE, con diferencia de uso.</i> 2.2. <i>Palabras similares ELM / FLE, con diferencia de función gramatical.</i> 2.3. <i>Palabras polisémicas en ELM < 1 o más equivalentes en FLE que coinciden parcialmente.</i> 2.4. <i>Palabras polisémicas en ELM < 2 o más equivalentes con significados diferentes en FLE.</i> 2.5. <i>Palabras creadas en FLE a partir de lexemas o afijos del ELM.</i> 2.6. <i>Falsos amigos ELM / FLE.</i> 2.7. <i>Palabras con uso actualizado en ELM / con uso arcaico o restringido en FLE.</i>

Tabla 5.5.- Tipología de interferencias léxicas.

2.- ANÁLISIS TIPOLÓGICO DE INTERFERENCIAS LÉXICAS

Teniendo en cuenta los parámetros de nuestro contexto de investigación, presentamos el análisis de interferencias léxicas que hemos efectuado siguiendo la parrilla de análisis y la tipología desglosadas en el apartado anterior.

En el encabezamiento del análisis de cada tipo de interferencia léxica se define el modo en que la alteración formal incide prioritariamente en la categoría lingüística en la que se incluye.



2.1.- INTERFERENCIAS ORTOGRÁFICAS

Se trata de alteraciones en los elementos gráficos de las palabras que se manifiestan como errores ortográficos y errores fonográficos.

2.1.1.- ERRORES ORTOGRÁFICOS

En esta categoría incluimos las interferencias ortográficas que afectan únicamente a los elementos gráficos del léxico, no a su morfología.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Adición / omisión de grafemas: c/-, -/c, -/h, -/e, -/t,...	* <i>practique (pratique)</i> , * <i>respet (respect)</i> , * <i>matématiques (mathématiques)</i> , * <i>té (thé)</i> . * <i>caracter (caractère)</i> , * <i>littéraire (littéraire)</i> ,...	Condicionamiento gráfico del ELM, en palabras formalmente similares: <i>práctica, respeto, matemáticas, carácter, literario(a)</i> .	Préstamo o supresión de grafemas <i>c, h, e, t</i> , por la relación de marcado diferencial ELM / FLE.
Sustitución de grafemas <i>q, z</i> por <i>c</i> ; y por <i>i</i> .	* <i>calité (qualité)</i> , * <i>cantité (quantité)</i> ; * <i>quinze (quinze)</i> , * <i>douce (douze)</i> ; * <i>simpatique (sympathique)</i> , * <i>sinonime (synonyme)</i> , * <i>rithme (rythme)</i> .	Condicionamiento de palabras formalmente similares en ELM: <i>calidad, cantidad, quince, doce, simpático, sinónimo, ritmo</i> .	Préstamo de grafemas <i>c, i</i> .

2.1.2.- ERRORES FONOGRAFICOS

Se manifiestan como las influencias que ejerce la pronunciación de las palabras sobre la grafía, en ELM y/o en FLE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Adición del fonema /e/ en posición inicial de palabras que, en francés, comienzan por s líquida..	<i>*especial (spécial), *escolaire (scolaire), *espacieux (spacieux).</i>	- Condicionamiento fonográfico del ELM en palabras que son formalmente similares: <i>especial, escolar, espacioso.</i> - Influencia del código oral español sobre el escrito.	Préstamo del fonema /e/, como prótesis de apoyo, en la pronunciación de palabras que, en francés, comienzan por s líquida.
Sustitución del grafema <i>ph</i> por <i>f</i> .	<i>*farmacie (pharmacie), *fénomène (phénomène), *fonème (phonème), *filosofe (philosophe), *un filtre d'amour (un philtre d'amour).</i>	- Condicionamiento fonográfico del ELM en palabras que son formalmente similares: <i>farmacia, fenómeno, fonema, filósofo, filtro.</i> - Influencia del código oral francés sobre el escrito: dos grafías <i>ph</i> y <i>f</i> para un mismo fonema /f/.	Préstamo del grafema <i>f</i> al ELM.
Separación de sílabas fonéticas por falta de espacio en la línea de escritura.	<i>*ils trou-vent (ils trouvent), *mon partenai-re (mon par-te-naire) *le profe-sseur (le pro-fes-seur).</i>	Condicionamiento del ELM por identificación de sílabas fonéticas y ortográficas.	Transferencia del ELM de las reglas de separación de sílabas dentro de una palabra.

2.2.- INTERFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS

Se manifiestan como alteraciones formales o errores en el uso de los elementos lingüísticos que se detallan.

2.2.1.- MORFEMA DE GÉNERO

Consisten en transferencias del género de sustantivos españoles a aquellas palabras que son formalmente similares o semánticamente equivalentes en francés. Como consecuencia, este tipo de error afecta también, a los determinantes y a los adjetivos que acompañan al sustantivo.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Cambio de género en sustantivos franceses de uso muy frecuente y, como consecuencia, en los determinantes y adjetivos que acompañan.	<i>*la front (le front), *le dent (la dent), * un armoire (une armoire), *la sucre (le sucre), *un minute (une minute), *une soir (un soir), *un période (une période), *un pair (une pair), *un équipe (une équipe), *la doute (le doute), *le fin (la fin), *l'origine différent (l'origine différente), *donner une ordre (donner un ordre), *cet étude (cette étude), *un analyse profond (une analyse profonde), *son méthode (sa méthode), etc.</i>	<p>- Condicionamiento del ELM. Error muy frecuente en palabras con forma similar ELM / FLE y el mismo origen etimológico, aunque también ocurre con términos equivalentes en significado cuya forma no sea similar⁵⁴.</p> <p>- En metodología de autoaprendizaje, desconocimiento o interpretación errónea de abreviaturas morfológicas (<i>m.f.</i>) en el uso del diccionario bilingüe.</p>	Préstamo, del ELM, del morfema de género..

⁵⁴- Contrastivamente el cambio de género ELM /FLE se produce en palabras que pertenecen a diversos campos semánticos de la vida cotidiana (cuerpo humano, mobiliario, alimentación, etc.), así como al vocabulario de la educación. Ésta es, probablemente, una de las razones que explican que este tipo de error aparezca, con tanta frecuencia, en las producciones escritas de nuestro alumnado.

Cambio de género en sustantivos femeninos abstractos terminados en francés en <i>-eur</i> , de sus determinantes y de los adjetivos que acompañan.	<i>*le douleur (la douleur)</i> , <i>*le grandeur (la grandeur)</i> , <i>*ce saveur (cette saveur)</i> , <i>*un odeur pénétrant (une odeur pénétrante)</i> , <i>*le couleur bleu (la couleur bleue)</i> , <i>*il est de mauvais humeur (... de mauvaise humeur)</i> .	Condicionamiento del ELM en el género masculino de sustantivos abstractos, los cuales tienen similitud formal con el francés en el lexema y/o en la terminación (<i>-or/-eur</i>), Ej: <i>dolor/douleur</i> .	Préstamo, del ELM, del morfema de género.
Adición de una <i>e</i> de femenino a sustantivos y adjetivos de profesión que, en francés, sólo se actualizan en masculino.	<i>*une professeuse (une femme professeur, une "prof.")</i> , <i>*l'auteure (l'auteur)</i> , <i>*elle est écrivaine (elle est écrivain)</i> .	Condicionamiento del ELM por analogía en la formación del femenino: <i>una profesora, la autora, ella es escritora</i> .	Estrategia de generalización para la formación del femenino de ciertos sustantivos y adjetivos en francés (añadiendo una <i>e</i> al masculino) ⁵⁵ .
Omisión, en el sustantivo, de la terminación <i>-e</i> considerada como marca de femenino.	<i>*le capitain (le capitaine)</i>	- Condicionamiento morfosemántico del ELM, por similitud formal con el sustantivo masculino español <i>el capitán</i> . - Consideración de la terminación <i>-e</i> como marca de femenino.	Estrategia de deducción para la formación del masculino, por analogía con otras palabras francesas: <i>américain(e)</i> , <i>prochain(e)</i> , etc.

⁵⁵.- No hemos encontrado errores como **autrice* o **professeuse*, probablemente, por dos razones:

- Nuestros alumnos presienten que tales instancias no serían aceptables en el escrito. *Auteur* y *professeur* son dos palabras que oralmente no están marcadas, es decir, no modifican su pronunciación si se les añade una *e* para formar el femenino: **auteure*, **professeure*.
- Estos errores implicarían la apropiación, por parte del alumno, de la morfología de ciertos sustantivos y adjetivos, en francés, que no correspondería con la falta de conocimiento de dichas palabras, de uso muy frecuente, en el ámbito pedagógico.

Utilización del masculino plural asignándole un valor genérico que incluye al sustantivo femenino.	* <i>La vieille femme avait eu dix fils: quatre filles et six garçons (La vieille femme avait eu dix enfants...)</i> .	Condicionamiento morfosemántico del ELM donde el masculino incluye al femenino en sentido genérico ⁵⁶ : <i>La mujer había tenido diez hijos: cuatro chicas y seis chicos.</i>	Generalización en la extensión del valor genérico de algunos sustantivos españoles a palabras que sólo se utilizan para masculino en francés.
Utilización del adjetivo femenino singular <i>jeune</i> como sustantivo.	* <i>C'était une jeune un peu solitaire (C'était une jeune fille un peu solitaire).</i>	Condicionamiento morfosemántico del ELM, por similitud formal con el francés: * <i>Era una joven un poco solitaria.</i>	Extensión de la función de sustantivación del femenino español <i>joven</i> a una palabra que, en francés, únicamente funciona como adjetivo ⁵⁷ .



⁵⁶.- La validez de esta noción es cuestionada, tanto en español como en francés, por la actual reivindicación de reflejar el género femenino en la lengua.

⁵⁷.- En francés es correcta la sustantivación del plural: *les jeunes*.

2.2.2.- MORFEMA DE NÚMERO

Son transferencias de los elementos que caracterizan el número, en ELM, a aquellas palabras formalmente similares o semánticamente equivalentes en FLE. Este error se extiende también a los determinantes y a los verbos que acompañan al sustantivo.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión de la <i>s</i> final para la formación del singular en sustantivos franceses que, formalmente, no varían con respecto al plural.	<i>*le temp (le temps), *le corp (le corps), *le cour (le cours).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: consideración de que la <i>s</i> es la marca del plural: <i>el tiempo / los tiempos, el cuerpo / los cuerpos, el curso / los cursos.</i>	Estrategia de deducción (generalización) en la formación del singular en francés, por analogía con otras palabras que suprimen la <i>s</i> : <i>le loup / les loups, le tour / les tours, le pont / les ponts.</i>
Utilización del masculino plural para designar una pareja (marido y mujer, varón y hembra) en sustantivos relativos al parentesco o a la nobleza.	<i>*Mes oncles sont végétariens (mon oncle et ma tante sont végétariens). *Les rois D. Juan Carlos et Dña. Sofía ont inauguré l'exposition (Le roi et la reine Don Juan Carlos et Dña. Sofía ...)</i>	Condicionamiento morfosemántico del ELM: <i>Mis tíos son vegetarianos. Los Reyes D. Juan Carlos y Dña Sofía.</i>	Préstamo, del ELM, de la función morfosemántica del masculino, en su valor genérico.
Utilización del singular en sustantivos que, en español, se emplean con valor colectivo y, en francés, en plural. Este error se extiende, consecuentemente, a los determinantes, verbos y adjetivos que acompañan.	<i>*La gens⁵⁸ est très aimable (les gens sont très aimables). *Il a le cheveu blond (il a les cheveux blonds). *Il faut laver tout le vêtement (... tous les vêtements). *Pour le dessert, nous ne mangeons pas de fruit (... pas de fruits).</i>	- Condicionamiento morfosemántico del ELM: <i>La gente es muy amable. Tiene el pelo rubio. Hay que lavar toda la ropa. Para postre, no comemos fruta.</i> - Hipótesis de ignorancia: a veces, el desconocimiento del valor colectivo de estos sustantivos en ELM provoca el error en FLE.	Préstamo del morfema de número (singular), por desconocimiento de que el valor colectivo de estos sustantivos en ELM se traduce, en francés, por la forma del plural.

⁵⁸.- Frecuentemente, este error aparece también en el sustantivo con la forma de **gent*.

Adición de una <i>s</i> (de plural) en adverbios franceses invariables.	* <i>Nous serons ensembles pour toujours (Nous serons ensemble...)</i> . * <i>Les filles sont peus (Les filles sont peu nombreuses)</i> . * <i>Beaucoup ne viennent pas en classe (Beaucoup ne viennent pas en classe)</i> .	- Condicionamiento morfológico de los términos equivalentes que, en ELM, funcionan como adjetivos cuantificadores y concuerdan en género y número con el sustantivo que acompañan o al que sustituyen: <i>Estaremos juntos para siempre. Las chicas son pocas. Muchos no vienen a clase.</i> - Desconocimiento de la diferente categorización y de la distribución morfológica de estas palabras en ELM y FLE.	Préstamo, del ELM, de la función morfológica de los adjetivos, aplicando a los adverbios las reglas de concordancia del plural.
Utilización del artículo definido plural, en lugar del singular, para indicar la periodicidad.	* <i>Les lundis, le musée est fermé (Le lundi, le musée est fermé)</i> .	- Condicionamiento morfosemántico del ELM: <i>Los lunes, el museo está cerrado.</i> - Hipótesis de ignorancia: Se desconoce que los días de la semana, en francés, se expresan siempre en masculino singular.	Préstamo, del ELM, del morfema de número para expresar la periodicidad en francés.
Adición de una <i>s</i> para formar el plural de palabras que, en francés, varían formalmente de singular a plural: <i>cette / ces;</i> <i>tout / tous.</i>	* <i>cettes histoires (ces histoires); *tous les élèves (tous les élèves)</i> .	Condicionamiento morfológico del ELM en la formación del plural de los adjetivos demostrativos e indefinidos: <i>esta / estas; todo / todos.</i>	Estrategia de generalización en la formación del plural de los adjetivos demostrativos e indefinidos, añadiendo una <i>s</i> al singular: <i>ce, cet / ces;</i> <i>cette / *cettes (ces)</i> <i>tout / toute</i> <i>*tous (tous) / toutes.</i>

2.2.3.- AFIJOS

En esta categoría se incluyen los elementos que, de forma errónea, se anteponen o postponen a un lexema o raíz para la formación de determinadas palabras en FLE.

A. PREFIJOS

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Adición de prefijos: <i>a-</i> , <i>con-</i> , <i>sub-</i> , <i>des-</i> , <i>etc.</i> en palabras francesas que son formalmente similares a sus equivalentes en ELM.	* <i>menacer</i> (<i>menacer</i>), * <i>convivre</i> (<i>vivre avec</i>), * <i>subterrain</i> (<i>souterrain</i>), * <i>deshabité</i> (<i>inhabité</i>), * <i>conseiller</i> (<i>conseiller</i>), <i>etc.</i>	- Condicionamiento del ELM por similitud formal: <i>amenazar</i> , <i>convivir</i> , <i>subterráneo</i> , <i>deshabitado</i> , <i>aconsejar</i> , <i>etc.</i> - Analogía en la prefijación de otras palabras similares en francés: <i>appropriier</i> , <i>concentrer</i> , <i>subconscient</i> , <i>desordonné</i> , <i>etc.</i>	- Préstamo de prefijos del ELM. - Descomposición de la palabra en elementos significativos: raíz y afijos. - Estrategia de deducción, por analogía en la aplicación de las reglas de prefijación en francés.

B. SUFIJOS

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de sufijos: <i>-tion</i> , <i>-ment</i> , <i>-esse</i> , <i>-eur</i> , <i>-er</i> , <i>etc.</i>	* <i>duración</i> (<i>durée</i>), * <i>combinación</i> (<i>combinaison</i>), * <i>superación</i> (<i>surpassement</i>), * <i>procedimiento</i> (<i>procédé</i> , <i>procédure</i>), * <i>pobres</i> (<i>pauvreté</i>), * <i>dureza</i> (<i>dureté</i>), * <i>banquero</i> (<i>banquier</i>), * <i>aventurero</i> (<i>aventurier</i>), * <i>escribir</i> (<i>écrire</i>), * <i>evolucionar</i> (<i>évoluer</i>).	- Condicionamiento del ELM por similitud formal en la raíz de la palabra: <i>duración</i> , <i>combinación</i> , <i>procedimiento</i> , <i>pobreza</i> , <i>dureza</i> , <i>banquero</i> , <i>aventurero</i> , <i>escribir</i> . - Analogía en la sufijación de otras palabras similares en francés: <i>admiration</i> , <i>traitement</i> , <i>richesse</i> , <i>professeur</i> , <i>etc.</i>	- Préstamo de sufijos del ELM. - Descomposición de la palabra en elementos significativos: raíz y afijos. - Estrategia de deducción en la aplicación de las reglas de sufijación, en francés.

2.2.4.- ARTÍCULOS

En esta categoría se incluyen las interferencias que afectan, en francés, al uso de los artículos definidos, indefinidos y partitivos:

A. ARTÍCULO DEFINIDO

Este error suele manifestarse mediante el préstamo de funciones gramaticales que conlleva su uso en ELM.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización del artículo definido <i>le</i> para designar el día de la presente semana o situarse temporalmente respecto a ella.	* <i>Il partira le jeudi (Il partira jeudi).</i> * <i>Le mardi dernier (Mardi dernier).</i>	Condicionamiento morfosemántico del ELM: <i>Se marchará el (próximo) jueves</i> <i>El martes pasado.</i>	Préstamo, del ELM, de la función morfológica del artículo definido.
Utilización del artículo <i>le</i> como signo de sustantivación del infinitivo.	* <i>Je ne supportais pas le voir que tout le monde se moquait de lui (Je ne supportais pas voir que tout le monde...).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: <i>No soportaba el ver que todo el mundo se burlaba de él.</i>	Préstamo, del ELM, de la función morfológica del artículo definido <i>el</i> para sustantivar el infinitivo.
Utilización del artículo <i>le</i> delante de un adjetivo o participio, para traducir la función de sustantivación mediante el artículo español <i>lo</i> .	* <i>Le bon, c'est d'écouter en silence. (Ce qui est bon c'est d'écouter en silence).</i> * <i>Le difficile est de parler tout le temps en français (Ce qui est difficile...).</i> * <i>Je n'aime pas l'arrivé (... ce qui est arrivé).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: <i>Lo bueno es escuchar en silencio. Lo difícil es hablar todo el tiempo en francés. No me gusta lo ocurrido.</i>	Préstamo, del ELM, de la función morfológica del artículo neutro <i>lo</i> para sustantivar el adjetivo.
Utilización del artículo <i>le</i> delante de un adjetivo, adverbio o participio referido a un nombre para marcar el grado de la cualidad expresada.	* <i>J'imagine le fatiguée que tu es (J'imagine combien tu es fatiguée).</i> * <i>Tu ne sais pas le dur qu'il travaille (... combien il travaille dur).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: <i>Imagino lo cansada que estás. No sabes lo duro que trabaja.</i>	Préstamo, del ELM, de la función morfológica del artículo neutro <i>lo</i> para marcar el grado de una cualidad.

Utilización del artículo <i>le, la</i> delante de los sustantivos <i>Monsieur, Madame, Mademoiselle</i> , para citar nombres propios, apellidos o títulos.	* <i>Et le Monsieur Rateau était là (Et Monsieur Rateau était là).</i> * <i>La madame marquise dit... (Madame la Marquise dit...)</i>	Condicionamiento, del ELM, en el uso particular del artículo definido con los sustantivos <i>señor, señora, seorita</i> : <i>Y el señor Rateau estaba allí. La señora marquesa dijo...</i>	Préstamo, del ELM, de la función del artículo definido, cuando se cita a una persona por su nombre, apellido o título.
Utilización pronominal del artículo definido, delante de un complemento determinativo o de una proposición relativa.	* <i>Mon opinion et la de l'auteur sont pareilles (Mon opinion et celle de l'auteur sont pareilles).</i> * <i>Les élèves voulaient dire tout le qu'ils savaient (... tout ce qu'ils savaient).</i>	- Condicionamiento morfológico del ELM: <i>Mi opinión y la del autor son similares.</i> <i>Los alumnos querían decir todo lo que sabían.</i> - Desconocimiento, en ELM, del valor pronominal del artículo definido en: <i>el de, la de, lo de, los de, las de</i> y <i>el que, la que, lo que, los que, las que.</i> - Desconocimiento de su traducción, en francés, por los pronombres demostrativos: <i>celui de, celle de, ce de, ceux de, celles de</i> y por <i>celui qui (que), celle qui (que), ce qui (que), ceux qui (que), celles qui (que)</i> o, en ciertos contextos, por una perífrasis: <i>Lo del otro día → Cette affaire de l'autre jour (ce dont nous parlions, ce qui est arrivé).</i>	Préstamo, del ELM, de la función pronominal del artículo definido.
Omisión del artículo <i>la</i> para traducir las locuciones temporales: <i>Por primera (segunda, tercera, ..., última) vez.</i>	* <i>Gertrude a vu Jacques pour première fois (Gertrude a vu Jacques pour la première fois).</i>	Condicionamiento del ELM <i>Gertrude ha visto a Jacques por primera vez.</i>	Calco, del ELM, de este tipo de locuciones temporales no marcadas por el artículo.

B. ARTÍCULO INDEFINIDO

Este error suele manifestarse por omisión, al ser un elemento generalmente no marcado en ELM.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión del artículo indefinido para introducir un complemento de caracterización.	<i>*La pièce a salle de bains (La pièce a une salle de bains).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM donde no se utiliza el artículo indefinido para introducir un complemento de caracterización: <i>La habitación tiene cuarto de baño.</i>	- Calco, del ELM, de este tipo de expresiones en las que el complemento no está marcado por el artículo indefinido. - Estrategia de inhibición por la hipótesis de ignorancia de la norma en FLE.
Omisión del artículo indefinido para introducir un complemento de modo modificado por un adjetivo.	<i>*Il frappa le mur avec énorme énergie (... avec une énergie énorme). *Elle montrait son diplôme avec grande joie (... avec une grande joie).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: <i>El golpeó la pared con enorme energía. Ella mostraba su diploma con gran alegría.</i>	Calco, del ELM, de este tipo de expresiones en las que el complemento no está marcado por el artículo indefinido ⁵⁹ .
Omisión del artículo indefinido <i>un, une</i> con el adjetivo <i>demi, demie</i> .	<i>*Nous achetons demi kilo d'oranges (... un demi kilo d'oranges). *Le film dure heure et demie (... une heure et demie).</i>	Condicionamiento morfológico del ELM: <i>Compramos medio kilo de naranjas. La película dura hora y media.</i>	Calco, del ELM, de estas expresiones sin artículo indefinido.
Utilización de <i>*unes</i> como artículo indefinido equivalente al español <i>unos, unas</i> .	<i>*Elle porte unes chaussures noires (... des chaussures noires). *Unes paysans étaient à la porte (Des paysans étaient à la porte. Quelques paysans étaient...)</i>	Condicionamiento morfológico del ELM, por la similitud global de muchas palabras entre español y francés y por la equivalencia analógica de las terminaciones <i>-os, -as</i> → <i>-es: libros / livres, cartas / cartes, unos</i> → <i>*unes: Lleva unos zapatos negros. Unos campesinos estaban a la puerta.</i>	Préstamo, del ELM, del lexema <i>un</i> y de su función morfológica para crear un indefinido plural.

⁵⁹.- En español, sin embargo, los ejemplos recogidos pueden expresarse, también, con artículo indefinido: *El golpeó la pared con una enorme energía. Ella mostraba su diploma con una gran alegría.* El error en francés se producirá si el enunciado que el alumno quiere expresar contiene o no el

C. ARTÍCULO PARTITIVO

Este error suele manifestarse por omisión, al no existir artículo partitivo en ELM.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión del artículo partitivo cuando se quiere indicar una parte del sustantivo de referencia.	* <i>À midi, on a mangé soupe et viande (de la soupe et de la viande).</i> * <i>On vendait journaux (On vendait journaux)</i>	Condicionamiento morfológico del ELM donde, generalmente, no se manifiesta la marca del partitivo: <i>A mediodía, hemos comido sopa y carne.</i> <i>Se vendían periódicos.</i>	Estrategia de inhibición y/o hipótesis de ignorancia del funcionamiento de los elementos de partitivo en francés.

2.2.5.- POSESIVOS

En esta categoría se incluyen las interferencias que provoca la similitud formal de los posesivos de tercera persona del ELM, mayoritariamente adjetivos, con sus equivalentes morfosemánticos en FLE. Se trata de un error muy frecuente en las producciones de nuestro alumnado.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de los adjetivos posesivos <i>son, sa, ses</i> en lugar de <i>leur, votre, leurs, vos</i> .	<p><i>*J'aide mes parents dans son travail (... dans leur travail).</i></p> <p><i>*Montrez-moi sa carte d'identité (... votre carte d'identité).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM, por similitud formal con los adjetivos posesivos franceses <i>son, sa, ses</i>: <i>Yo ayudo a mis padres en su trabajo. Enseñeme su carnet de identidad.</i></p> <p>- Desconocimiento de la diferente estructuración morfológica que determina el poseedor o poseedores en ELM y en FLE⁶⁰.</p> <p>- Dificultad para el alumno: un vocablo del ELM corresponde a varios vocablos del FLE⁶¹: <i>su < son / sa / leur / votre;</i> <i>sus < ses / leurs / vos.</i></p>	<p>Estrategia de generalización: la función gramatical de posesión se otorga a los elementos franceses que más se parecen formalmente a los españoles: <i>son, sa / su; ses / sus.</i></p>

⁶⁰.- El mismo tipo de error se produce con los pronombres posesivos: (*La maison de mes voisins*) **Je préfère la sienne. (... la leur)*. Sin embargo, este tipo de error es menos frecuente, por la menor utilización de estos pronombres en ambas lenguas.

⁶¹.- La probabilidad de interferencia es mayor con los elementos menos marcados contrastivamente entre las dos lenguas, es decir, los más parecidos formalmente: *son, sa* y *ses*.

2.2.6.- PRONOMBRES PERSONALES

En esta categoría se incluyen las interferencias que afectan a los pronombres personales que, en FLE, tienen función de sujeto y aquellos que actúan como complemento directo o indirecto.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Omisión de los pronombres personales sujeto cuando van acompañados de un sustantivo en aposición.	* <i>Le professeur et moi avons corrigé les exercices (Le professeur et moi, nous avons corrigé les exercices).</i> <i>Les argentins avez le don de la parole (Les argentins vous avez le don de la parole).</i>	Condicionamiento del ELM donde el pronombre sujeto suele omitirse ya que las desinencias verbales designan la persona que realiza la acción: <i>El profesor y yo hemos corregido los ejercicios. Los argentinos tenéis el don de la palabra.</i>	Calco, del ELM, de este tipo de expresiones sin sujeto.
Utilización de los pronombres sujeto <i>il, ils</i> , detrás de preposición en lugar de <i>lui, eux</i> .	* <i>C'est pour il (pour lui)</i> * <i>Je vais avec ils (avec eux).</i>	- Condicionamiento del ELM donde los pronombres <i>él, ellos</i> , formalmente no varían, vayan o no precedidos de preposición: <i>Es para él. Yo voy con ellos</i> . En francés, en cambio, existen diferentes palabras para cada función gramatical: <i>il / lui; ils / eux</i> . - Desconocimiento de los pronombres personales con preposición <i>lui, eux</i> , en FLE.	Traducción, del ELM, del equivalente más inmediato en FLE por similitud formal: <i>el → il, ellos → ils</i> , sin tener en cuenta su función morfosintáctica en una y otra lengua.
Utilización del pronombre reflexivo <i>soi</i> refiriéndose a un sujeto personal o a elementos que se comparan entre sí.	* <i>Elle était toujours enfermée en soi-même (... en elle-même).</i> * <i>Il faut comparer les deux examens entre soi (... entre eux).</i>	Condicionamiento del ELM, por similitud formal del pronombre reflexivo <i>si</i> con el pronombre francés <i>soi</i> : <i>Estaba siempre encerrada en sí misma. Hay que comparar los dos exámenes entre sí.</i>	Estrategia de generalización: extensión del uso del pronombre reflexivo impersonal <i>soi</i> a sujetos personales y a elementos que se comparan entre sí.

Utilización de los pronombres personales complementos directos <i>le, l', la, les</i> en lugar de los indirectos <i>lui, leur, vous</i> .	* <i>Je l'ai acheté des fleurs (Je lui ai acheté ...).</i> * <i>Vous ferez ce que je le dis (... ce que je vous dis).</i> * <i>On doit les parler lentement (... leur parler lentement).</i>	- Condicionamiento del ELM, por similitud formal de los pronombres personales complementos directos e indirectos <i>le (a ella, a él, a ud.), les (a ellos, a ellas, a uds.)</i> con los directos franceses <i>le, la, l', les: Le he comprado flores. Usted hará lo que yo le digo. Hay que hablarles despacio.</i> - Desconocimiento, en ELM, de la función sintáctica de los pronombres, por influencia del laísmo: * <i>La he comprado flores.</i>	Estrategia de generalización: extensión del uso de los pronombres personales complementos directos <i>le, la, l', les</i> a los indirectos <i>lui, leur, vous</i> .
Utilización del pronombre <i>se</i> en lugar de <i>lui, leur, vous</i> en combinación con los pronombres personales directos <i>le, la, les</i> .	* <i>Je se le raconte → Je le lui (le leur, vous le) raconte.</i> * <i>Le prince se les achète → Le prince les lui (les leur, vous les) achète.</i>	- Condicionamiento del ELM por similitud formal con los pronombres franceses <i>se, le, la les: Yo se lo cuento. El príncipe se las compra.</i> - Desconocimiento, en ELM, de la distribución morfosintáctica y semántica del pronombre <i>se</i> y de sus equivalentes en FLE ⁶² .	Calco de estructuras del ELM mediante traducción de las combinaciones pronominales <i>se lo, se la, se los, se las</i> , por los pronombres que son formalmente más similares en FLE: <i>se, le, la, les</i> .
Utilización expletiva de los pronombres <i>se, lui, leur</i> , referidos a complementos de atribución que aparecen en la misma frase.	* <i>Nous leur expliquons aux enfants ... (Nous expliquons aux enfants ...).</i> * <i>Elle le lui demanda à sa mère. (Elle le demanda a sa mère).</i>	- Condicionamiento del ELM que admite la redundancia de los pronombres en los complementos de atribución: <i>Nosotros les explicamos a los niños.</i> <i>Ella se lo pidió a su madre.</i> - Desconocimiento de la norma: En FLE, no se anuncia el complemento de atribución con un pronombre indirecto como en ELM.	Calco de estructuras por la traducción ELM → FLE de todos los complementos de atribución.

⁶². - *Se* (ELM) puede traducirse en FLE, según el contexto, por *se, on, lui, leur, vous* y por la omisión del pronombre.

Alteración en el orden de colocación de los pronombres complementos con el imperativo y con verbos que introducen infinitivos: <i>aller, pouvoir, vouloir, devoir</i> , etc.	* <i>Je le peux faire (Je peux le faire)</i> . * <i>Tout le monde nous va regarder (Tout le monde va nous regarder)</i> . * <i>Cela nous veut dire ... (Cela veut nous dire ...)</i> . * <i>Raconte-moi-le (Raconte-le-moi)</i> .	- Condicionamiento del ELM en el orden de colocación de los pronombres personales ⁶³ : <i>Yo lo puedo hacer. Todo el mundo nos va a mirar. Eso nos quiere decir... Cuéntamelo.</i> - Desconocimiento de la norma: En FLE los pronombres complementos preceden inmediatamente al infinitivo al que van referidos.	Calco, del ELM, en el orden de colocación de los pronombres personales.
Alteración en el orden de colocación pronombre indefinido sujeto <i>on</i> .	* <i>Cela on peut voir... (On peut voir cela ..., cela peut être vu ...)</i> .	- Condicionamiento del ELM: <i>Eso se puede ver.</i> - Desconocimiento, en ELM, de la distribución morfosintáctica del pronombre <i>se</i> y de sus equivalencias en FLE ⁶⁴ .	Calco, del ELM, en el orden de colocación de los pronombres personales.

⁶³.- El español, mucho más flexible en el orden de palabras que el francés, permite que los pronombres complementos acompañen al infinitivo de forma enclítica en estos mismos ejemplos: *Yo puedo hacerlo. Todo el mundo va a mirarnos. Eso quiere decirnos, etc.*

⁶⁴.- Nota 62.

2.2.7.- PRONOMBRES RELATIVOS

En esta categoría se incluyen las interferencias que provoca el pronombre *que* en ELM en su relación contrastiva con el FLE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización del pronombre <i>que</i> como sujeto de la frase relativa en lugar de <i>qui</i> .	<p><i>*La fille que vend des chapeaux (La fille qui vend des chapeaux).</i></p> <p><i>*Une personne qu'elle aime son travail (Une personne qui aime son travail).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM, por la similitud formal del pronombre relativo complemento <i>que</i> en FLE: <i>La chica que vende sombreros. Una persona que ama su trabajo.</i></p> <p>- Desconocimiento, en ELM, de la función gramatical del pronombre <i>que</i> como sujeto o como complemento de la frase relativa.</p> <p>- Dificultad para el hispanohablante: una sola palabra en español <i>que</i> corresponde a dos palabras en francés <i>que, qui</i>.</p>	Estrategia de generalización: utilización del pronombre <i>que</i> para realizar la función de sujeto de la frase relativa.
Utilización del pronombre <i>que</i> , en lugar de <i>dont</i> , con verbos que rigen la preposición <i>de</i> .	<p><i>*Il prend l'argent qu'il a besoin (Il prend l'argent dont il a besoin).</i></p> <p><i>*C'est cela que tu dois tenir compte (C'est cela dont tu dois tenir compte).</i></p> <p><i>*Je ne comprends rien de ce qu'il parle (... de ce dont il parle).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM, por la similitud formal del pronombre relativo complemento <i>que</i> en FLE: <i>Coge el dinero que necesita. Eso es lo que tienes que tener en cuenta. *No entiendo nada de lo que habla⁶⁵.</i></p> <p>- Desconocimiento, en FLE, del uso del relativo <i>dont</i> con verbos que rigen la preposición <i>de</i>: <i>avoir besoin de qqch; tenir compte de qqch; parler de qqch.</i></p>	Calco por traducción de estructuras del ELM: <i>necesitar + OD; tener en cuenta + OD; *hablar + OD.</i>

⁶⁵.- Frecuentemente, la utilización incorrecta de elementos o estructuras gramaticales, en ELM, provoca el error en FLE. Ejemplo: **hablar algo* en vez de *decir algo* o *hablar de algo*.

2.2.8.- DETERMINATIVOS INDEFINIDOS⁶⁶

En esta categoría se incluyen las interferencias que provoca la similitud formal de determinados términos del FLE que, en ELM, funcionan como actualizadores del sustantivo o como pronombres⁶⁷.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de <i>chaque</i> con expresiones numerales, para indicar la periodicidad de una acción.	* <i>Chaque quatre ans ... (Tous les quatre ans).</i> * <i>Chaque quart d'heure ... (Tous les quarts d'heure).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>Cada cuatro años ... Cada cuarto de hora ...</i>	Calco del ELM, por traducción de cada uno de los elementos del sintagma.
Utilización de <i>même</i> , sin el pronombre tónico, para subrayar la identidad de una persona o cosa.	* <i>Le même président est venu (Le président lui-même est venu).</i> * <i>Ils mêmes l'avaient dit (Ils l'avaient dit eux-mêmes).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>El mismo (propio) presidente ha venido. Ellos mismos lo habían dicho.</i>	Calco del ELM, por transferencia del orden de palabras y por traducción de cada uno de los elementos de la frase.
Utilización de <i>même</i> como referencia a un complemento que precede inmediatamente.	* <i>Il faudra rectifier le contenu de la même (activité) (Il faudra rectifier le contenu de celle-ci).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>Habrà que rectificar el contenido de la misma (actividad).</i>	Transferencia, del ELM, de la función morfosemántica del pronombre <i>même</i> al FLE.
Utilización de <i>plus</i> para traducir <i>más</i> con el sentido de <i>otro(a)</i> de la misma categoría.	* <i>Achetez deux bouteilles plus de vin (... deux autres bouteilles de vin).</i> * <i>Veux-tu plus de choses? (Veux-tu d'autres choses?).</i>	- Condicionamiento del ELM: <i>Comprad dos botellas más de vino. ¿Quieres más cosas?</i> - Desconocimiento, en ELM, de la polisemia y de la extensión morfosemántica de la palabra <i>más</i> .	Generalización del uso de <i>plus</i> a otros contextos de FLE, para traducir la extensión semántica de <i>más</i> en ELM.

⁶⁶.- Según la terminología de L. Gómez Torrego (1999).

⁶⁷.- En español *unos, unas* pueden también considerarse como adjetivos indefinidos (ver los errores analizados en el uso de los artículos indefinidos).

<p>Omisión del artículo indefinido <i>un, une</i>, con ciertos adjetivos determinativos: <i>tel(le), semblable, certain(e), autre, etc.</i></p>	<p><i>*Dans telle situation (Dans une telle situation).</i> <i>*Dans pareil cas (Dans un cas pareil).</i> <i>*C'est autre histoire (C'est une autre histoire).</i></p>	<p>- Condicionamiento morfológico del ELM: <i>En tal situación.</i> <i>En semejante caso.</i> <i>Es otra historia.</i></p> <p>- Analogía, en FLE, con otros indefinidos que no llevan artículo en algunos sintagmas fijos: <i>Passons à autre chose. Différentes personnes me l'ont dit.</i></p>	<p>Calco, del ELM, de este tipo de expresiones no marcadas por el artículo indefinido con ciertos complementos determinativos.</p>
<p>Omisión de la preposición <i>de</i> con los indefinidos <i>quelqu'un, quelque chose, rien</i>, seguidos de un adjetivo con valor absoluto.</p>	<p><i>*C'est quelqu'un intelligent (C'est quelqu'un d'intelligent).</i> <i>*Il s'agit de quelque chose nécessaire (... quelque chose de nécessaire).</i> <i>*Ce n'est rien d'extraordinaire (... rien d'extraordinaire).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM, por ausencia de preposición entre el indefinido y el adjetivo: <i>Es alguien inteligente.</i> <i>Se trata de algo necesario.</i> <i>No es nada extraordinario.</i></p>	<p>Calco, por traducción del ELM, de cada elemento del sintagma indefinido + adjetivo.</p>

2.2.9.- COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS

En esta categoría se incluyen aquellas interferencias que suele provocar la similitud formal, la polisemia o la morfosintaxis de los comparativos y superlativos en ELM, dando lugar a errores en FLE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización del comparativo <i>meilleur(e)</i> , en lugar de <i>mieux</i> , para indicar la superioridad del adverbio <i>bien</i> .	<i>*Il se trouvait meilleur après l'examen (Il se trouvait mieux ...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento morfosemántico del ELM, por la similitud formal del término comparativo en francés: <i>mejor / meilleur</i>: <i>Se encontraba mejor después del examen</i>. - Dificultad para el alumno: un vocablo del ELM corresponde a dos vocablos en FLE: <i>mejor < mieux / meilleur</i>. - Desconocimiento, en ELM, de la doble función morfológica (adjetivo y adverbio) del comparativo <i>mejor</i>. 	Traducción, del ELM, del comparativo <i>mejor</i> por el término formalmente más parecido en FLE: <i>meilleur</i> .
Utilización de los términos <i>majeur(e)</i> y <i>mineur(e)</i> para hacer comparaciones relativas al tamaño o a la edad en FLE, en lugar de <i>plus grand(e)</i> , <i>plus âgé(e)</i> y <i>plus petit(e)</i> , <i>plus jeune</i> .	<i>*On a besoin d'une voiture majeure (... d'une voiture plus grande).</i> <i>*J'ai un oncle qui est mineur que moi (... plus jeune que moi).</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento del ELM: <i>Necesitamos un coche mayor. Tengo un tío que es menor que yo.</i> - Desconocimiento de la falta de coincidencia de la extensión semántica entre los términos <i>mayor / majeur</i> y <i>menor / mineur</i>, en ELM y FLE. 	Traducción, del ELM, de los comparativos <i>mayor</i> y <i>menor</i> por los términos más parecidos formalmente al francés: <i>majeur(e)</i> y <i>mineur(e)</i> .
Utilización de <i>tant ... comme</i> para comparar el adjetivo en grado de igualdad, en lugar de <i>aussi ... que</i> .	<i>*Elle était tant belle comme sa mère (Elle était aussi belle que sa mère).</i>	Condicionamiento del ELM, por similitud formal con el FLE: <i>tan / tant; como / comme</i> : <i>Era tan bella como su madre</i> .	Traducción, del ELM, de <i>tan ... como</i> por los elementos que son formalmente más parecidos al francés: <i>*tant ... comme</i> .
Utilización de <i>tant ... que</i> para indicar una consecuencia, en	<i>*Il est tant gros qu'il ne peut pas marcher (Il est si gros qu'il ne peut pas marcher).</i>	- Condicionamiento del ELM, por similitud formal con el FLE: <i>tanto / tant; que / que</i> : <i>Es tan gordo que no puede andar</i> .	Traducción, del ELM, de <i>tan ... que</i> por los elementos que son formalmente más

lugar de <i>si ... que</i> ⁶⁸ .		- Desconocimiento de la función morfosintáctica de <i>tan ... que</i> en ELM.	parecidos al francés: <i>*tant ... que</i> .
Utilización de <i>de ce que</i> ⁶⁹ para introducir el complemento de un comparativo de superioridad o de inferioridad.	<p><i>*Il est plus drôle de ce que tu crois (... que tu ne crois).</i></p> <p><i>*Ma mère travaille plus de ce qu'elle peut (... qu'elle ne peut.</i></p> <p><i>*Ils ont moins de ressources de celles que tu t'imagines (... que tu ne t'imagines).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM donde este tipo de complementos comparativos se introducen con <i>de lo que</i>: <i>Es más gracioso de lo que crees. Mi madre trabaja más de lo que puede. Tienen menos recursos de los que te imaginas.</i></p> <p>- Desconocimiento, en FLE, de la estructura comparativa <i>plus (moins) ... que... ne</i>, para traducir este tipo de expresiones.</p>	Calco, por traducción, de la estructura española <i>más (menos)... de lo que...</i> para introducir el complemento de un comparativo de superioridad o de inferioridad.
Omisión de repetición de los artículos <i>le, la, les</i> , para indicar el superlativo.	<p><i>*C'est l'élève plus intelligent de la classe (C'est l'élève le plus intelligent de la classe).</i></p> <p><i>*C'est celui qui parle moins (C'est celui qui parle le moins).</i></p>	Condicionamiento del ELM, en la ausencia de repetición de artículos, para indicar el superlativo: <i>Es el alumno más inteligente de la clase. Es el que habla menos.</i>	Calco, del ELM, de los elementos que componen la estructura de superlativo.

⁶⁸.- Hemos incluido este tipo de error en esta categoría porque, formalmente, presenta una estructura similar a las expresiones comparativas.

⁶⁹.- También hemos encontrado errores con *de celui que, de celle que, de ceux que, de celles que*, aunque con mucha menos frecuencia.

2.2.10.- ADVERBIOS

Estos errores se manifiestan, mayoritariamente, por la atribución errónea de las funciones morfológicas y/o semánticas de los adjetivos del ELM a los adverbios del FLE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Adición de una <i>s</i> de plural en adverbios de cantidad <i>beaucoup, peu, trop, combien</i> .	* <i>Les avantages de la ville sont beaucoup</i> (... <i>sont très nombreuses</i>). * <i>Il a peu amis</i> (<i>Il a peu d'amis</i>). * <i>Il faut savoir combien il y a</i> (... <i>combien il y en a</i>).	- Condicionamiento morfológico de los términos equivalentes que, en ELM, funcionan como adjetivos cuantificadores y concuerdan en género y número con el sustantivo que acompañan o al que sustituyen: <i>Las ventajas de la ciudad son muchas. Tiene pocos amigos. Es preciso saber cuántos hay</i> . - Desconocimiento de la diferente categorización y de la distribución morfológica de estas palabras en ELM y en FLE.	Préstamo de la función morfológica de los adjetivos indefinidos en ELM, para atribuírsela a los adverbios de cantidad en FLE.
Omisión de la preposición <i>de</i> con adverbios de cantidad <i>beaucoup, peu, trop, combien, plus, moins</i> , que cuantifican un sustantivo.	* <i>L'autre prince avait plus argent</i> (... <i>plus d'argent</i>). * <i>Il y a trop élèves dans la classe</i> (<i>Il y a trop d'élèves</i> ...).	Condicionamiento morfológico de los términos equivalentes que, en ELM, funcionan como adjetivos cuantificadores: <i>El otro príncipe tenía más dinero. Hay demasiados alumnos en la clase</i> .	Préstamo de la función morfológica de los adjetivos indefinidos en ELM, para atribuírsela a los adverbios de cantidad en FLE.
Omisión de la preposición <i>de</i> con los adverbios de cantidad <i>plus, moins</i> colocados detrás de un sustantivo.	* <i>Il faut attendre une heure plus</i> (... <i>une heure de plus</i>). * <i>Nous avons trois jours de vacances moins</i> (... <i>trois jours de vacances de moins</i>).	Condicionamiento del ELM donde los adverbios postpuestos <i>más, menos</i> modifican directamente al sustantivo que precede: <i>Hay que esperar una hora más. Tenemos tres días menos de vacaciones</i> .	Calco del ELM, por traducción, al FLE, de estos elementos no marcados por la preposición <i>de</i> .
Utilización del adverbio <i>rien</i> para traducir la expresión adverbial <i>nada de + sustantivo</i> .	* <i>Il n'avait rien d'argent</i> (<i>Il n'avait pas du tout d'argent</i>).	Condicionamiento del ELM: <i>No tenía nada de dinero</i>	Calco del ELM, por traducción, al FLE de cada elemento de la expresión adverbial <i>nada + de + sust.</i>

Utilización del adjetivo <i>rapide</i> como adverbio de modo, en lugar de <i>vite</i> .	* <i>Il parlait très rapide (Il parlait très rapidement, très vite).</i>	- Condicionamiento del ELM, por similitud formal con el FLE: <i>Hablaba muy rápido.</i> - Desconocimiento, en ELM, de la doble función morfológica de la palabra <i>rápido</i> (adjetivo y adverbio), que da lugar a dos o más palabras en FLE: <i>rapide / rapidement, vite.</i>	Atribución de la función del adverbio <i>rápido</i> , en ELM, al adjetivo <i>rapide</i> , en FLE.
Utilización de <i>depuis</i> para traducir el adverbio de tiempo <i>después</i> .	* <i>Depuis, nous partirons (Après, nous partirons).</i>	Condicionamiento del ELM, por similitud formal con el FLE (<i>depuis / después</i>): <i>Después, nos iremos.</i>	Atribución de la función morfosemántica del adverbio español <i>después</i> al término francés formalmente más parecido (<i>depuis</i>).
Utilización del adverbio de modo <i>comme</i> , en lugar del interrogativo <i>comment</i> .	* <i>Je ne savais pas comme faire l'activité (Je ne savais pas comment faire l'activité).</i>	- Condicionamiento del ELM, por similitud formal con el FLE: <i>Yo no sabía cómo hacer l'actividad.</i> - Una palabra española: <i>como (cómo)</i> , corresponde a dos palabras en francés: <i>comme / comment.</i>	Transferencia del ELM, en favor del término formalmente más parecido en FLE: <i>como (cómo) / comme.</i>
Omisión de la terminación <i>-ment</i> en el primer adverbio de modo cuando se utilizan dos de forma consecutiva.	* <i>Ce sont des règles claire et rapidement exposées (Ce sont des règles clairement et rapidement exposées).</i>	Condicionamiento del ELM donde se añade la terminación <i>mente</i> en el último adverbio de modo, cuando se utilizan dos de forma consecutiva: <i>Son reglas expuestas clara y rápidamente.</i>	Calco del ELM, en estas expresiones formalmente similares.
Utilización del femenino de los adjetivos terminados en <i>-ente</i> : <i>apparent(e)</i> , <i>fréquent(e)</i> , <i>constant(e)</i> , <i>différent(e)</i> , <i>récent(e)</i> , <i>conscient(e)</i> , <i>suffisant(e)</i> , etc., para formar adverbios terminados en <i>-ment</i> .	* <i>Apparemment, il ne savait rien (Apparemment il ne savait rien).</i> * <i>On trouve fréquemment cette erreur (On trouve fréquemment cette erreur).</i>	- Condicionamiento del ELM, por la similitud formal de estos adjetivos femeninos en FLE: <i>Aparentemente, él no sabía nada. Encontramos frecuentemente este error.</i> - Analogía, en FLE, con otros adverbios en <i>-ment</i> que se forman a partir del femenino de los adjetivos: <i>immédiatement, réellement, collectivement, etc.</i>	Estrategia de generalización, en FLE, para formar los adverbios de modo terminados en <i>-ment</i> , a partir del femenino de los adjetivos.

2.2.11.- LOCUCIONES ADVERBIALES

Estos errores se manifiestan mediante la traducción, del ELM al FLE, de cada uno de los elementos que componen la locución adverbial.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Transferencia de elementos ELM→ FLE, para traducir las locuciones adverbiales de lugar: (a, en) por todas partes; (a, en) por (alguna, ninguna, cualquier) parte.	* <i>Nous allons à toutes les parties avec eux (Nous allons partout avec eux).</i> * <i>Il n'apparaît par aucune part (Il n'apparaît nulle part).</i> * <i>Mets-le dans n'importe quelle partie (Mets-le n'importe où).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>Íbamos a todas partes con ellos.</i> <i>No aparece por ninguna parte.</i> <i>Ponlo en cualquier parte.</i>	Calco, del ELM, por traducción de cada elemento de estas locuciones adverbiales de lugar.
Transferencia de elementos ELM→ FLE, para traducir las locuciones adverbiales de tiempo: al día siguiente, mucho tiempo, al mismo tiempo, a continuación, al empezar, al principio, al final, etc.	* <i>Au jour suivant ..., *au lendemain ... (Le lendemain ...).</i> * <i>Il ya beaucoup de temps qu'on attend (Il y a longtemps qu'on attend).</i> * <i>Ils écoutent et au même temps ils lisent (... et en même temps ils lisent).</i> * <i>A continuation (À la suite, ensuite).</i> * <i>Au commencer (En commençant).</i> * <i>Au principe (Au debut).</i> * <i>Au final (À la fin).</i>	- Condicionamiento del ELM: <i>Al día siguiente ...</i> <i>Hace mucho tiempo que esperamos.</i> <i>Ellos escuchan y al mismo tiempo leen.</i> - Confusión entre la duración (<i>longtemps</i>) y la cantidad (<i>beaucoup de temps</i>) por utilizarse, en ELM, la misma locución en ambos casos.	Calco, del ELM, por traducción de cada elemento de estas locuciones adverbiales de tiempo.
Transferencia de elementos ELM→ FLE, para traducir las locuciones adverbiales de cantidad cada vez más (menos), cada día más (menos), etc.	* <i>Elle était chaque fois plus énervée (Elle était de plus en plus énervée).</i> * <i>J'ai chaque jour moins de patience (J'ai de moins en moins de patience).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>Ella estaba cada vez más nerviosa. Tengo cada día menos paciencia.</i>	Calco, del ELM, por traducción de cada elemento de estas locuciones adverbiales de cantidad.

2.2.12.- PREPOSICIONES

En esta categoría incluimos los errores de preposición que no dependen del régimen verbal, poniendo de relieve la relación contrastiva ELM / FLE.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
A, CON, DE / DE, À			
Utilización incorrecta de las preposiciones <i>à, avec, de</i> , con complementos de adjetivos y de nombres.	<p><i>*proche à la maison (proche de la maison);</i></p> <p><i>*content avec les nouvelles (content des nouvelles);</i></p> <p><i>*difficile de croire (difficile à croire);</i></p> <p><i>*la peur à l'inconnu (la peur de l'inconnu);</i></p> <p><i>*tarte de pomme (tarte aux pommes)</i></p> <p><i>*la fille avec les yeux verts (la fille aux yeux verts).</i></p>	Condicionamiento del ELM donde la preposición depende a la vez del significado del adjetivo o del nombre y del tipo de relación que se expresa: proximidad, satisfacción, apreciación, sentimiento, caracterización, etc: <i>próximo a casa, contento con las noticias, difícil de creer, el miedo a lo desconocido, tarta de manzana, la chica de ojos verdes.</i>	Calco, del ELM, por traducción de las preposiciones que componen los complementos de adjetivos y de nombre.
EN, A CASA DE ... / CHEZ			
Utilización de las preposiciones <i>à, dans</i> , con la preposición <i>chez</i> .	<p><i>*À Noël, nous allons à chez ma grand'mère (... nous allons chez ma grand'mère).</i></p> <p><i>*Dans chez Marie il y avait beaucoup de monde (Chez Marie ...).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>En Navidad, vamos a casa de mi abuela. En casa de María había mucha gente.</i></p> <p>- Consideración de que la preposición francesa <i>chez</i> funciona, morfológicamente, como el sustantivo español <i>casa</i>.</p>	<p>- Atribución de la función del sustantivo español <i>casa</i> a la preposición francesa <i>chez</i>.</p> <p>- Estrategia de generalización: utilización de <i>aller à + chez</i> por analogía con <i>venir de + chez</i> (<i>nous venons de chez ma grand'mère</i>).</p>

DE / -			
Utilización de la preposición <i>de</i> detrás de otras preposiciones y adverbios de lugar: <i>devant, derrière, dedans, dehors.</i>	* <i>Derrière de la maison il y a un jardin. (Derrière la maison ...).</i> * <i>Dedans de l'église il fait froid. (Dans l'église ...).</i>	Condicionamiento del ELM: <i>Detrás de la casa hay un jardín. Dentro de la iglesia hace frío.</i>	Calco, del ELM, de las preposiciones compuestas (<i>adv. + prep.</i>): <i>delante de, detrás de, dentro de, fuera de</i> , por traducción de sus elementos al FLE.
Utilización de la preposición <i>de</i> para traducir <i>después de + infinitivo.</i>	* <i>Après de manger nous faisons la sieste (Après avoir mangé nous faisons la sieste).</i> * <i>Après de sortir, elle traverse le bois (Après être sortie elle traverse le bois).</i>	- Condicionamiento del ELM: <i>Después de comer nos echamos la siesta. Después de salir, cruza el bosque.</i> - Desconocimiento de las reglas morfosintácticas que conlleva el uso de <i>après + infinitivo</i> en FLE.	- Calco de elementos de la estructura española <i>después de + infinitivo.</i> - Estrategia de generalización: utilización de <i>*après de + infinitivo</i> por analogía con <i>avant de + infinitivo</i> : <i>avant de manger; avant de sortir</i> , etc.

2.2.13.- LOCUCIONES PREPOSITIVAS

Estos errores se manifiestan mediante la traducción, del ELM al FLE, de cada uno de los elementos que componen la locución prepositiva.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Transferencia de elementos ELM → FLE, para traducir las locuciones prepositivas: <i>a través de, con relación (respecto) a, en relación con, por medio de, a fin de</i> , etc.	* <i>On peut voir cette idée à travers de toute l'oeuvre (...à travers toute l'oeuvre).</i> * <i>Cela est en relation avec l'activité précédente (Cela est en rapport avec l'activité précédente).</i> * <i>J'explique la difficulté par moyen d'un exemple (... au moyen d'un exemple).</i>	- Condicionamiento del ELM: <i>Se puede ver esta idea a través de toda la obra. Esto está en relación con la actividad precedente. Yo explico la dificultad por medio de un ejemplo.</i> - Similitud formal de las locuciones en ELM y FLE: <i>a través de / à travers.</i>	Calco del ELM, por traducción de cada elemento de estas locuciones prepositivas.

2.2.14.- CONJUNCIONES

En esta categoría se incluyen las conjunciones simples y compuestas que, en FLE, se utilizan erróneamente por su similitud formal con el ELM.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de <i>puis</i> y <i>sinon</i> para traducir el significado de las conjunciones simples españolas <i>pues</i> y <i>sino</i> .	<p><i>*Il s'assoit derrière puis il dérange les autres (... car il dérange les autres).</i></p> <p><i>*Ce n'était pas lui sinon son frère (... mais son frère).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento del ELM: <i>Se sienta detrás pues molesta a los demás.</i> - Similitud formal de elementos en ELM y FLE: <i>pues / puis; sino / sinon.</i> - Confusión fonográfica, en ELM, entre <i>sino</i> y <i>si no</i>⁷⁰. 	Préstamo de la función morfosemántica de las conjunciones <i>pues</i> y <i>sino</i> , en ELM, para atribuírsela a los términos franceses <i>puis</i> y <i>sinon</i> .
Utilización de <i>depuis que</i> , <i>pourtant</i> , <i>pour cela</i> , <i>déjà que</i> , para traducir el significado de las conjunciones compuestas españolas <i>después que</i> , <i>por tanto</i> , <i>por eso</i> , <i>ya que</i> .	<p><i>*Depuis que le professeur a lu le texte, les élèves répondent aux questions (Après que le professeur a lu le texte ...).</i></p> <p><i>*C'était la fête du carnaval et pourtant on n'a pas pu finir l'unité didactique (... et par conséquent on n'a pas pu finir l'activité didactique).</i></p> <p><i>*Pour cela il est arrivé en retard (C'est pour cela qu'il est arrive en retard).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento del ELM: <i>Después que el profesor ha leído el texto, los alumnos responden a las preguntas. Era la fiesta del carnaval y por tanto no hemos podido terminar la unidad didáctica. Por eso ha llegado tarde.</i> - Similitud formal ELM / FLE: <i>después que / depuis que; por tanto / pourtant.</i> - Desconocimiento del significante equivalente en FLE: <i>después que</i> → <i>après que; por tanto</i> → <i>par conséquent; por eso</i> → <i>c'est pour cela que ...; ya que</i> → <i>puisque.</i> 	Préstamo de la función morfosemántica de las conjunciones españolas compuestas <i>después que</i> , <i>por tanto</i> , <i>por eso</i> , <i>ya que</i> , para atribuírsela a las francesas <i>après que</i> , <i>pourtant</i> , <i>pour cela</i> , <i>puisque</i> .

⁷⁰ .- Por ejemplo, en la negación elíptica de una frase hipotética: *Si lo logra será libre, si no, se quedará ahí para siempre* → *S'il reussit, il sera libre, sinon (autrement, dans le cas contraire), il y restera pour toujours.*

2.2.15.- VERBOS

A. MORFOSINTAXIS VERBAL

En esta categoría se incluyen los errores de morfología verbal y los que se cometen en las estructuras que ciertos verbos generan.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de <i>ne ... pas déjà</i> para expresar el cese de una acción.	* <i>Elle ne sortait pas déjà de la maison (Elle ne sortait plus de la maison).</i> * <i>On n'entend pas déjà les cloches (On n'entend plus les cloches).</i>	Condicionamiento del ELM donde el cese de una acción se marca por la estructura <i>ya no + verbo</i> : <i>Ya no salía de la casa. Ya no se oyen las campanas.</i>	Calco de la estructura española <i>ya no + verbo</i> para marcar el cese de una acción.
Utilización del pronombre reflexivo con ciertos verbos franceses transitivos: <i>oublier, emporter, manger, boire, etc.</i> o intransitivos: <i>bouger, oublier, rire, mourir, rester, tomber, etc.</i>	* <i>Il s'oublia la clé (Il oublia la clé).</i> * <i>Elle se mangea tout le gâteau (Elle mangea tout le gâteau).</i> * <i>Ne te bouge pas (Ne bouge pas).</i> * <i>Nous nous sommes restés à la maison (Nous sommes restés à la maison).</i>	Condicionamiento del ELM donde estos verbos, con función transitiva e intransitiva, se utilizan, generalmente, en forma reflexiva: <i>moverse, olvidarse, reirse, morirse, quedarse, caerse, etc.</i> <i>No te muevas. El se olvidó (de) la llave. Nos hemos quedado en casa.</i>	Préstamo, mediante el pronombre, de la función reflexiva de ciertos verbos españoles que, en francés, son transitivos o intransitivos.
Utilización del auxiliar <i>avoir</i> en los tiempos compuestos de ciertos verbos conjugados con <i>être</i> .	* <i>Ils ont arrivé ce matin (Ils sont arrivés ce matin).</i> * <i>Elle a passé nous voir (Elle est passée nous voir).</i>	- Condicionamiento del ELM donde todos los tiempos compuestos se conjugan con el auxiliar <i>haber</i> : <i>(Ellos) han llegado esta mañana. (Ella) ha pasado a vernos.</i> - Similitud fonográfica ELM/FLE de los verbos <i>haber / avoir</i> en las formas del pretérito perfecto / <i>passé composé</i> : <i>yo he / j'ai; tu has / tu as; el ha / il a; etc.</i> - Desconocimiento de los verbos que, en francés, se conjugan con el auxiliar <i>être</i> .	Estrategia de generalización de la función morfosemántica del verbo <i>avoir</i> para todos los tiempos compuestos, por su similitud formal con <i>haber</i> . Estrategia de generalización: en francés otros verbos de movimiento se conjugan con <i>avoir</i> : <i>sauter, courir, marcher, etc.</i>

Ausencia de concordancia del participio de pasado, cuando el COD va delante del verbo <i>avoir</i> en los tiempos compuestos.	* <i>Les fleurs qu'ils avaient apporté (Les fleurs qu'ils avaient apportées). (La leerte) *nous ne l'avons pas reçu (nous ne l'avons pas reçue).</i>	- Condicionamiento del ELM donde el participio de pasado permanece invariable: <i>Las flores que habían traído. (La carta) no la hemos recibido.</i> - Desconocimiento, en francés, de la regla de concordancia del participio de pasado cuando el COD va delante del verbo <i>avoir</i> .	Estrategia de generalización en la ausencia de concordancia del verbo <i>avoir</i> , por desconocimiento de la regla del COD.
Concordancia del verbo <i>être</i> con el sujeto en las estructuras enfáticas <i>c'est (c'était, etc.) ... qui ...</i>	* <i>Je suis qui doit le faire (C'est moi qui dois⁷¹ le faire).</i> * <i>Vous avez été qui a dit cela? (C'est vous qui avez dit cela?).</i>	Condicionamiento del ELM donde el verbo <i>être</i> concuerda con el sujeto (<i>soy yo, eres tú, es usted, etc.</i>): <i>Soy yo quien debe hacerlo. ¿Fue usted quien dijo eso?</i>	Calco de las estructuras enfáticas españolas <i>soy yo quien, eres tú quien, es usted quien, etc.</i>
Utilización de los adverbios <i>quand, où</i> o <i>comme</i> , para destacar un complemento circunstancial de tiempo, de lugar o de modo, en las estructuras enfáticas <i>c'est (c'était, etc.) ... que ...</i>	* <i>C'est demain quand je pars (C'est demain que je pars).</i> * <i>C'est en Italie où nous allons (C'est en Italie que nous allons).</i> * <i>C'est ainsi comme vous devez le faire (C'est ainsi que vous devez le faire).</i>	- Condicionamiento del ELM donde se utilizan los adverbios <i>quando, donde</i> y <i>como</i> en estructuras enfáticas con el verbo <i>ser</i> , para destacar complementos circunstanciales: <i>Es mañana cuando me voy. Es a Italia donde vamos. Es así como debéis hacerlo.</i> - Desconocimiento de que, en estas estructuras enfáticas, la conjunción <i>que</i> traduce, en FLE, a los adverbios españoles <i>cuando</i> , después de un complemento de tiempo, <i>donde</i> , después de un complemento de lugar y <i>como</i> , después de un complemento de modo.	Calco de las estructuras enfáticas españolas que destacan complementos circunstanciales de tiempo, de lugar y de modo: <i>Es ... cuando, es ... donde, es ... como.</i>

⁷¹.- A veces el error consiste, únicamente, en la falta de concordancia del verbo con el sujeto, por influencia del ELM, donde se suele generalizar la forma de la 3ª persona para la 1ª y la 2ª de singular: *Soy yo quien lo dice: *C'est moi qui le dit (... qui le dis). Eres tú quien responderá: *C'est toi qui répondra (... qui répondras).*

<p>Utilización del gerundio con los verbos <i>être, passer (le temps), rester, continuer, se distraire, s'amuser, etc.</i> para expresar una acción en curso.</p>	<p><i>*Je suis en lisant un livre très intéressant (Je lis / je suis en train de lire un livre très intéressant).</i> <i>*Il passe des heures en regardant la télévision (... à regarder la télévision).</i> <i>*Il continue en faisant des fautes (... à faire des fautes).</i> <i>*Elle est restée en corrigeant les examens (... à corriger les examens).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde los verbos <i>ser, pasar (el tiempo), quedarse, continuar, etc.</i> rigen gerundio para expresar una acción en curso o que continúa en el presente: <i>Estoy leyendo un libro muy interesante. Pasa horas viendo la televisión. Continúa haciendo faltas. Ella se ha quedado en casa corrigiendo los exámenes.</i></p>	<p>- Calco de la estructura española <i>ser, pasar (el tiempo), continuar, quedarse, etc.</i> + gerundio.</p> <p>- Atribución de la misma función morfosintáctica a los verbos franceses <i>être, passer (le temps), rester, continuer, se distraire, s'amuser, etc.</i></p>
<p>Utilización del gerundio con el verbo <i>aller</i>, para expresar una acción que se desarrolla progresivamente o por etapas sucesivas.</p>	<p><i>*Les élèves allaient en sortant (Les élèves sortaient l'un après l'autre).</i> <i>*Le temps va guérissant sa douleur (Le temps guérit peu à peu sa douleur).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM donde el verbo <i>ir</i> + gerundio expresa una acción que se desarrolla progresivamente: <i>Los alumnos iban saliendo. El tiempo va curando su dolor.</i></p> <p>- Desconocimiento, en FLE, de los adverbios y locuciones que expresan el desarrollo progresivo de una acción: <i>peu à peu, de plus en plus, progressivement, l'un après l'autre, etc.</i></p>	<p>- Calco de la estructura española <i>ir</i> + gerundio.</p> <p>- Atribución de la misma función morfosintáctica al verbo francés <i>aller</i>.</p>
<p>Utilización de la estructura <i>être</i> o <i>mener</i> + complemento temporal + gerundio para expresar, retrospectivamente, la continuidad de una acción comenzada.</p>	<p><i>*Nous avons été plus de quatre heures en marchant (Il y a plus de quatre heures que nous marchons; nous marchons depuis plus de quatre heures).</i> <i>*Je mène un mois en mangeant des légumes verts (Il y a un mois que je mange des légumes verts. Je mange des légumes verts depuis un mois).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde <i>estar (llevar)</i> + complemento temporal + gerundio expresa retrospectivamente la continuidad de una acción comenzada: <i>Hemos estado (llevamos) más de cuatro horas andando. Llevo un mes comiendo verdura.</i></p>	<p>- Calco, por traducción, de la estructura española <i>llevar</i> + complemento temporal + gerundio</p> <p>- Atribución de la misma función morfosemántica a los verbos franceses <i>être</i> y <i>mener</i>.</p>

Utilización del subjuntivo para expresar una acción con valor de futuro, con conjunciones temporales.	* <i>Fais ce que (comme, quand, avec qui, etc.) tu veules</i> → <i>Fais ce que (comme, quand, avec qui, etc.) tu voudras.</i> * <i>Aussitôt que tu arrives, écris-moi (Aussitôt que tu arriveras, écris-moi).</i>	Condicionamiento del ELM donde se utiliza el subjuntivo con conjunciones temporales para expresar acciones con valor de futuro: <i>Haz lo que (como, cuando, con quien, etc.) quieras. Tan pronto como llegues escíbeme.</i>	Atribución, al modo subjuntivo de los verbos franceses, de la misma función morfosemántica que en ELM, para expresar acciones con valor de futuro introducidas por conjunciones temporales.
Utilización del subjuntivo con frases completivas que dependen de verbos de ruego o de mandato: <i>dire, prier, demander, conseiller, ordonner, etc.</i>	* <i>J'ai demandé à une amie qu'elle aille te chercher (... d'aller te chercher).</i> * <i>Elle me pria que je ne la laissasse pas toute seule (... de ne pas la laisser toute seule).</i>	Condicionamiento del ELM donde los verbos de ruego o de mandato rigen subjuntivo en frases completivas: <i>Le he pedido a una amiga que vaya a buscarte. Ella me rogó que no la dejara sola.</i>	- Calco de la estructura española <i>decir (pedir, ordenar, aconsejar, rogar, etc.) + que + subjuntivo.</i> - Atribución de la misma función morfosintáctica a los verbos franceses <i>dire, prier, demander, conseiller, ordonner, etc.</i>
Utilización del subjuntivo o el condicional en frases hipotéticas introducidas por las conjunciones <i>si</i> o <i>comme si</i> .	* <i>Si j'eusse (j'aurais) su, je ne serais pas venu (Si j'avais su ...).</i> * <i>Elle l'aimait comme s'il fût son fils (Elle l'aimait comme s'il était son fils).</i>	Condicionamiento del ELM donde se utiliza el subjuntivo ⁷² con frases hipotéticas introducidas por <i>si</i> o <i>comme si</i> : <i>Si hubiera sabido, no habría venido. Ella le quería como si fuera su hijo.</i>	Calco, por traducción del ELM, de la estructura hipotética <i>si, como si + subjuntivo.</i>
Utilización de la estructura <i>il y a que + infinitivo</i> para expresar una obligación impersonal.	* <i>Il y a que pratiquer la langue (Il faut pratiquer la langue; on doit pratiquer la langue).</i> * <i>Il n'y a pas que sortir très tard (Il ne faut pas sortir très tard; on ne doit pas sortir très tard).</i>	Condicionamiento del ELM donde la estructura <i>hay que + infinitivo</i> expresa una obligación impersonal: <i>Hay que practicar la lengua. No hay que salir muy tarde.</i>	- Calco de la estructura española <i>hay que + infinitivo.</i> - Atribución de la misma función morfosemántica de obligación a la estructura francesa <i>il y a.</i>

⁷²- En Palencia y parte del norte de España, se utiliza popularmente el condicional y el presente de indicativo, en lugar del subjuntivo, con frases hipotéticas: **si habría sabido ...*, **como si sería su hijo*, **tu haz como si no entiendes, etc.* por lo que los errores, en FLE, pueden también deberse a esta forma de expresión.

Utilización de la estructura <i>avoir que</i> + infinitivo para expresar una obligación personal.	* <i>J'ai que partir maintenant (Je dois partir maintenant, il faut que je parte maintenant).</i> * <i>Elle a que manger plus (Elle doit manger plus, il faut qu'elle mange plus).</i>	Condicionamiento del ELM donde la estructura <i>tener que</i> + infinitivo expresa una obligación personal: <i>Tengo que irme ahora. Tiene que comer más.</i>	- Calco de la estructura española <i>tener que</i> + infinitivo. - Atribución de la misma función morfosemántica de obligación al verbo francés <i>avoir</i> .
Utilización de la estructura <i>avoir</i> + COD + <i>que</i> + infinitivo para expresar una acción que está por hacer.	* <i>Il y a beaucoup que faire (Il y a beaucoup à faire).</i> * <i>Thierry a qu'envoyer un paquet (Thierry a un paquet à envoyer).</i>	- Condicionamiento del ELM en que la estructura <i>hay que</i> + COD + infinitivo y <i>tener que</i> + infinitivo + COD expresan una acción que está por hacer: <i>Hay mucho que hacer. Thierry tiene que enviar un paquete.</i> - Desconocimiento, en FLE, de las estructuras <i>avoir</i> + COD + à.	Calco de las estructuras españolas <i>hay que</i> + COD + infinitivo y <i>tener que</i> + infinitivo + COD. - Atribución de la misma función morfosemántica al verbo francés <i>avoir</i> .
Utilización de la estructura impersonal <i>il fait</i> + complemento temporal para referirse a un periodo de tiempo transcurrido.	* <i>Il fait deux mois. (Il y a deux mois).</i> * <i>Demain il fera un an qu'il est en France (Demain il y aura un an qu'il est en France).</i>	- Condicionamiento del ELM en el que la estructura <i>hace</i> + complemento temporal expresa, de forma impersonal, un periodo de tiempo transcurrido: <i>Hace dos meses. Mañana hará un año que está en Francia.</i> - Desconocimiento, en FLE, de la estructura <i>il y a</i> + complemento temporal.	- Calco, por traducción de la estructura impersonal española <i>hace</i> + complemento temporal. - Atribución de la misma función morfosemántica al verbo francés <i>faire</i> .
Utilización de la estructura impersonal <i>il s'agit de</i> + complemento, de forma personal, para expresar un asunto del que se trata.	* <i>L'histoire s'agit d'un paysan qui ... (Dans l'histoire, il s'agit d'un paysan qui ...).</i>	- Condicionamiento del ELM donde la estructura <i>tratar de</i> + complemento puede utilizarse de forma personal: <i>La historia trata de un campesino que ...</i> - Desconocimiento, en FLE, del funcionamiento morfosintáctico de la estructura impersonal <i>il s'agit de</i> + complemento.	- Calco, por traducción de la estructura española <i>tratar de</i> + complemento. - Atribución de la misma función morfosintáctica a la estructura impersonal francesa <i>il s'agit de</i> + complemento.

B. VERBOS CON PREPOSICIÓN⁷³

En esta categoría se incluyen aquellos errores que, en FLE, cometen los alumnos al transferir del ELM las preposiciones que unen el verbo con el complemento del que dependen. Para cada preposición ponemos de relieve la relación contrastiva entre las dos lenguas.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
A / -; A / PAR, DANS, SUR, DE, ...			
Utilización de la preposición <i>à</i> con CODs de persona dependientes de verbos transitivos ⁷⁴ .	<p><i>*J'aide à mes parents (J'aide mes parents).</i></p> <p><i>*Nous ne connaissons pas au professeur (Nous ne connaissons pas le professeur).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM donde se utiliza la preposición <i>a</i> con el COD de persona: <i>Ayudo a mis padres. No conocemos al profesor.</i></p> <p>- Hipótesis de ignorancia: En francés, el COD de persona no lleva la preposición <i>à</i>.</p> <p>- Desconocimiento, en ELM, del carácter transitivo o intransitivo de los verbos.</p>	Préstamo por traducción, del ELM, de la preposición <i>a</i> con CODs de persona dependientes de verbos transitivos.
Utilización de la preposición <i>à</i> delante de infinitivos que dependen de los verbos de movimiento <i>aller, venir, sortir, monter, envoyer, etc.</i> , para expresar una finalidad de ejecución inmediata.	<p><i>*Viens-tu à jouer avec nous? (Viens-tu jouer avec nous?).</i></p> <p><i>*Il sortit à les voir (Il sortit les voir).</i></p> <p><i>*Sa soeur monta à se reposer (Sa soeur monta se reposer).</i></p>	Condicionamiento del ELM donde estos verbos de movimiento rigen la preposición <i>a</i> delante de infinitivos: <i>Vienes a jugar con nosotros? Salió a verles. Su hermana subió a descansar.</i>	Préstamo, por traducción del ELM, de la preposición <i>a</i> , delante de infinitivos que dependen de ciertos verbos de movimiento.

⁷³.- El valor exacto de la relación que une un verbo a su complemento lo otorga tanto el significado del verbo como la preposición que le acompaña. Esta relación es la que el alumno transfiere, del ELM al FLE, cuando comete errores de este tipo.

⁷⁴.- Éste es uno de los errores sintácticos que más frecuentemente hemos detectado en las producciones de nuestro alumnado.

Utilización de la preposición <i>à</i> delante de un complemento que marca el objetivo de un movimiento (verbos <i>tomber, descendre, donner, s'approcher, etc.</i>).	* <i>La petite tombe au sol (... par terre).</i> * <i>Tu ne peux pas descendre à la rue (... dans la rue).</i> * <i>Les fenêtres donnent au jardin (... sur le jardin).</i> * <i>Ils s'approchent à la voiture (... de la voiture).</i>	Condicionamiento del ELM, donde se observa una mayor regularidad que en FLE, en el uso de la preposición <i>a</i> delante de un complemento que marca el objetivo de un movimiento: <i>La pequeña cae al suelo. No puedes bajar a la calle. Las ventanas dan al jardín. Ellos se acercan al coche.</i>	Calco, por traducción, de los sintagmas verbales españoles: <i>caer al suelo, bajar a (la calle), dar a (al jardín), acercarse a (al coche), etc.</i>
CON/-, CONTRE, DE, SUR, ...			
Utilización de la preposición <i>avec</i> con los verbos <i>se trouver, se cogner, se contenter, rêver, compter, etc.</i>	* <i>Il se trouve avec elle et lui dit ... (Il la rencontre et lui dit ...).</i> * <i>Il s'est cogné avec un arbre (... contre un arbre).</i> * <i>On se contente avec très peu (... de très peu).</i> * <i>Je rêve avec ce voyage (... de ce voyage).</i> * <i>Ils comptent avec nous (... sur nous).</i>	- Condicionamiento del ELM donde se utiliza la preposición <i>con</i> delante de los complementos que dependen de determinados verbos: <i>encontrarse con alguien, chocar(se) con, contentarse con, soñar con, contar con, etc.: Se encuentra con ella y le dice ... Se ha chocado con un árbol. Uno se contenta con muy poco. Sueño con este viaje. Cuentan con nosotros.</i> - Desconocimiento, en FLE, de las preposiciones que rigen cada uno de estos verbos.	Calco, por traducción, de estos sintagmas verbales españoles que rigen la preposición <i>con</i> .
Utilización de la preposición <i>avec</i> con complementos de modo que indican una particularidad o actitud.	* <i>Il me dit avec une voix rauque (... d'une voix rauque).</i> * <i>Le maire parlait avec les mains dans ses poches (Le maire parlait les mains dans ses poches).</i>	- Condicionamiento del ELM donde se utiliza la preposición <i>con</i> con complementos de modo que indican una particularidad o actitud: <i>Me dijo con una voz ronca ... El alcalde hablaba con las manos en los bolsillos.</i>	Préstamo, por traducción, de la preposición española <i>con</i> delante de complementos de modo que indican una particularidad o actitud.
- /DE; DE /À; DE / EN			
Omisión de la preposición <i>de</i> con verbos que introducen infinitivos: <i>decider de, souhaiter de, detester de, empêcher de, permettre de, promettre de, proposer de, etc.</i> ⁷⁵ .	* <i>On décide rester à la maison (On décide de rester à la maison).</i> * <i>Je lui propose corriger les exercices (Je lui propose de corriger les exercices).</i>	- Condicionamiento del ELM donde estos verbos no rigen preposición: <i>Decidimos quedarnos en casa. Le propongo corregir los ejercicios.</i> - Desconocimiento, en FLE, de los verbos que rigen la preposición <i>de</i> para introducir infinitivos.	Calco, por traducción, de estas estructuras españolas en las que el objeto del verbo es un infinitivo sin preposición.

⁷⁵.- Son mucho menos frecuentes los errores en aquellos verbos cuyos equivalentes españoles rigen preposición para introducir infinitivos: *essayer de / traiter de; finir de / acabar de, etc.*

<p>Omisión de la preposición <i>de</i>, para introducir un infinitivo-sujeto de una frase impersonal o atributiva: <i>il convient de</i>; <i>il est agréable de</i>; <i>le problème est de</i>; <i>ce qui est bon, c'est ...</i>; etc.</p>	<p><i>*Il est inutile parler (... de parler)</i> <i>*Il convient lire cet article (... de lire cet article).</i> <i>*Mon intention est travailler (... de travailler).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde estas frases impersonales introducen infinitivos sin la preposición <i>de</i>: <i>Es inútil hablar. Conviene leer este artículo. Mi intención es trabajar.</i></p>	<p>Calco, por traducción, de estas estructuras españolas que introducen infinitivos no marcados por la preposición <i>de</i>.</p>
<p>Omisión de la preposición <i>de</i> delante de complementos que marcan un desplazamiento en la distancia o en el tiempo y que dependen de los verbos: <i>avancer</i>, <i>reculer</i>, <i>retarder</i>, <i>descendre</i>, <i>monter</i>, etc.</p>	<p><i>*Vous devez avancez deux pas (... de deux pas).</i> <i>*Ma montre retarde trois minutes (... de trois minutes).</i> <i>*La rivière monta cinquante centimètres (... de cinquante centimètres).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde los verbos <i>avancer</i>, <i>retroceder</i>, <i>adelantar</i>, <i>atrasar</i>, <i>subir</i>, <i>bajar</i>, etc. introducen complementos que marcan la distancia o el tiempo sin preposición: <i>Tenéis que avanzar dos pasos. Mi reloj atrasa tres minutos. El río subió cincuenta centímetros.</i></p> <p>- Desconocimiento de que, en estos casos, los verbos franceses <i>avancer</i>, <i>reculer</i>, <i>retarder</i>, <i>descendre</i>, <i>monter</i>, etc, rigen la preposición <i>de</i>.</p>	<p>Traducción de estas estructuras españolas en las que el objeto del verbo es un complemento sin la preposición <i>de</i>.</p>
<p>Utilización de la preposición <i>de</i> detrás del verbo <i>être</i> para marcar la posesión.</p>	<p><i>*Ce livre est de vous? (... à vous?).</i> <i>*La maison était de mes grands-parents (... à mes grands-parents).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde la posesión se expresa mediante la preposición <i>de</i>: <i>¿Este libro es de usted? La casa era de mis abuelos.</i></p>	<p>Calco, por traducción, de la estructura española <i>ser + de + complemento</i> para marcar la posesión.</p>
<p>Utilización de la preposición <i>de</i> delante de un complemento de situación o de modo que depende de los verbos <i>être</i>, <i>aller</i>, <i>sortir</i>, etc.</p>	<p><i>*Nous sommes de vacances (... en vacances).</i> <i>*Ils vont d'excursion (... en excursion).</i> <i>*Voulez-vous sortir de promenade? (... en promenade?).</i></p>	<p>Condicionamiento del ELM donde los verbos <i>estar</i>, <i>ir</i>, <i>salir</i> y otros de sentido análogo rigen la preposición <i>de</i> delante de un complemento de situación o de modo: <i>Estamos de vacaciones. Ellos van de excursión. ¿Queréis dar un paseo?</i></p>	<p>Calco, por traducción, de la estructura española <i>estar</i>, <i>ir</i>, <i>salir</i>, etc. + <i>de</i> + <i>complemento de situación o de modo</i>.</p>

EN / EN, DANS; EN / SUR			
Utilización de la preposición <i>en</i> (o <i>dans</i>) para expresar, con ciertos verbos, una idea de base o de apoyo.	* <i>En s'appuyant en cette idée (... sur cette idée).</i> * <i>Agnès s'assoit dans une chaise (... sur une chaise</i> ⁷⁶ <i>).</i>	Condicionamiento del ELM donde la idea de base o de apoyo se expresa mediante la preposición <i>de</i> ⁷⁷ : <i>Apoyándose en esta idea. Agnès se sienta en una silla.</i>	Préstamo, por traducción, de la preposición española <i>en</i> para expresar, mediante ciertos verbos, una idea de base o de apoyo.
Utilización de la preposición <i>dans</i> para situar un objeto o una acción en un lugar considerado como superficie.	* <i>Il y a un tableau dans le mur (... sur le mur).</i> * <i>Écrivez dans vos cahiers (... sur vos cahiers).</i>	Condicionamiento del ELM donde se utiliza la preposición <i>en</i> para situar un objeto o una acción en un lugar considerado como superficie: <i>Hay un cuadro en la pared. Escribid en vuestros cuadernos.</i>	Traducción de la preposición española <i>en</i> por su equivalente francés <i>dans</i> , de uso más frecuente.
Utilización de la preposición <i>en</i> delante de un complemento que depende del verbo <i>penser</i> .	* <i>Tu penseras en moi (à moi).</i> * <i>Ce probleme ... je n'en pense pas (... je n'y pense pas).</i>	- Condicionamiento del ELM donde, con el verbo <i>penser</i> , se utiliza la preposición <i>en</i> delante de un complemento. - Similitud formal ELM / FLE: <i>pensar (en) / penser (à).</i>	Calco, por traducción, del sintagma verbal español <i>pensar en</i> .
PARA / À			
Utilización de la preposición <i>pour</i> con el verbo <i>servir</i> , para expresar una finalidad.	* <i>Cela ne sert pour rien (... à rien).</i> <i>C'est quelque chose qui sert pour faire des crêpes (... à faire des crêpes).</i>	- Condicionamiento del ELM donde el verbo <i>servir</i> rige la preposición <i>por</i> delante de un complemento de finalidad. - Similitud formal ELM / FLE: <i>servir para / servir à.</i>	Calco, por traducción, del sintagma verbal español <i>servir para</i> .

⁷⁶- Hay que hacer notar que, en francés, se dice *s'asseoir sur une chaise* (superficie) pero *s'asseoir dans un fauteuil* (volumen).

⁷⁷- En ELM, la idea de apoyo también puede expresarse con la preposición *sobre*, pero su uso es menos frecuente.

POR / À; POR / DANS; POR / -			
Utilización de la preposición <i>pour</i> con el verbo <i>s'intéresser</i> , para caracterizar un complemento que expresa un interés.	<i>*Il ne s'intéresse pour rien (Il ne s'intéresse à rien).</i>	- Condicionamiento del ELM donde el verbo <i>interessarse</i> rige la preposición <i>por</i> : <i>No se interesa por nada.</i> - Similitud formal ELM / FLE: <i>interessarse / s'intéresser, por / pour (par)</i> , que da lugar a interferencia.	Calco, por traducción, de la estructura española <i>interessarse por + complemento</i> .
Utilización de la preposición <i>par</i> con verbos que indican movimiento dentro de un lugar: <i>aller, se promener, courir, etc.</i>	<i>*Il se promène par la rue (... dans la rue).</i> <i>*Les enfants courent par la cour (... dans la cour).</i>	- Condicionamiento del ELM donde los verbos <i>ir, pasearse, correr, etc.</i> rigen la preposición <i>por</i> para indicar movimiento dentro de un lugar: <i>Él se pasea por la calle. Los niños corren por el patio.</i> - Analogía con otros verbos franceses de movimiento que rigen la preposición <i>par</i> : <i>passer par, entrer par, sortir par, etc.</i>	Calco, por traducción, de estos sintagmas verbales españoles que rigen la preposición <i>por</i> .
Utilización de la preposición <i>pour</i> para expresar en qué periodo del día se realiza una acción.	<i>*Pour le matin, je bois du lait (Le matin, je bois du lait).</i> <i>*Mercredi pour le soir nous allons au théâtre (Mercredi soir nous allons au théâtre).</i>	- Condicionamiento del ELM donde se utiliza la preposición <i>por</i> para expresar en qué periodo del día se realiza una acción: <i>Por la mañana bebo leche. El miércoles por la tarde vamos al teatro.</i>	Préstamo, por traducción, de la preposición española <i>por</i> , delante de las palabras que expresan partes del día.

C. LOCUCIONES VERBALES

Esta categoría afecta principalmente a las locuciones que, en FLE, se forman con los verbos *avoir* y *faire*.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización de los verbos <i>donner</i> , <i>faire</i> , <i>avoir</i> , <i>mettre</i> , etc. para traducir locuciones verbales de uso muy frecuente ⁷⁸ .	<p><i>*L'obscurité me donne peur (L'obscurité me fait peur).</i></p> <p><i>*Il a fait le ridicule (Il s'est rendu ridicule).</i></p> <p><i>*Tu dois avoir attention à l'ogre (Tu dois faire attention à l'ogre).</i></p> <p><i>*Veux-tu donner une promenade? (Veux-tu faire une promenade?).</i></p> <p><i>*Cet individu me met malade (Cet individu me rend malade).</i></p>	Condicionamiento del ELM donde estas locuciones se forman con los verbos <i>dar</i> o <i>hacer</i> + sustantivo: <i>La obscuridad me da miedo. Ha hecho el ridículo. Debes tener cuidado con el ogro. ¿Quieres dar un paseo? Este individuo me pone enfermo.</i>	Préstamo, por traducción, de los verbos españoles <i>dar</i> , <i>hacer</i> , <i>poner</i> , etc. que forman las locuciones verbales de uso muy frecuente.
Utilización de <i>beaucoup de</i> para intensificar el sustantivo de las locuciones formadas con los verbos <i>faire</i> (<i>chaud</i> , <i>froid</i> , <i>peur</i> , <i>mal</i> , <i>pitié</i> , etc.) y <i>avoir</i> (<i>chaud</i> , <i>froid</i> , <i>soif</i> , <i>faim</i> , <i>sommeil</i> , <i>honte</i> , <i>envie</i> , etc.).	<p><i>*Il fait beaucoup de chaleur; * il fait beaucoup de chaud (il fait très chaud).</i></p> <p><i>*J'ai beaucoup d'envie de le voir (J'ai très envie de le voir).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM, por la utilización de los adjetivos indefinidos <i>mucho</i>, <i>mucha</i>, <i>muchas</i>, en las locuciones formadas con los verbos <i>hacer</i> y <i>tener</i>: <i>Hace mucho calor. Tengo muchas ganas de verle.</i></p> <p>- Hipótesis de ignorancia: En francés, se utiliza el adverbio <i>très</i>, en lugar de <i>beaucoup de</i>, para intensificar el sustantivo de locuciones verbales con <i>faire</i> y <i>avoir</i>⁷⁹.</p>	Estrategia de generalización: utilización del adverbio de cantidad <i>beaucoup de</i> para intensificar sustantivos (<i>il a beaucoup de travail</i>). Esta regla se aplica, por analogía, a las locuciones verbales con <i>faire</i> y <i>avoir</i> .

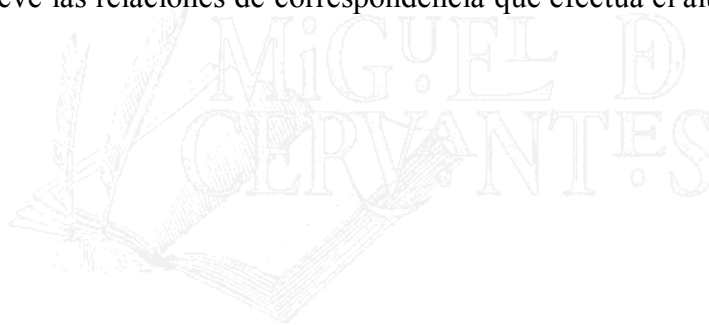
⁷⁸.- Pueden incluirse también, dentro de esta categoría, las correspondencias contrastivas: **donner un pas / faire un pas*; **donner pitié / faire pitié*; **se donner compte / se rendre compte*; **visiter qqn. / rendre visite à qqn.*; **régaler qqch. à qqn. / faire cadeau de qqch à qqn.*; **former partie / faire partie*, etc.

⁷⁹.- Estas locuciones verbales, de uso muy frecuente en francés, se utilizan para expresar una sensación de necesidad o de falta. A los verbos *faire* y *avoir* le sigue siempre un sustantivo sin artículo partitivo.

2.3.- INTERFERENCIAS SEMÁNTICAS

En esta categoría incluimos aquellos errores que afectan, especialmente, al aspecto significativo de las palabras y de los enunciados y no tanto a sus características morfosintácticas. Por este motivo, la clasificación está compuesta predominantemente, aunque no de forma exclusiva, por palabras con significado pleno, es decir: nombres, adjetivos, verbos y adverbios.

Asimismo, hemos variado la distribución de las rejillas con el fin de ilustrar, con mayor claridad, las divergencias léxico-semánticas entre el ELM y el FLE y poner de relieve las relaciones de correspondencia que efectúa el alumno entre una y otra lengua.



2.3.1.- TRADUCCIÓN DEL VERBO *GUSTAR*⁸⁰

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS	EXPLICACIÓN	
		CAUSAS	ESTRATEGIAS
Utilización del verbo <i>goûter</i> y <i>à + COI + aimer</i> para traducir <i>gustar</i> .	<p><i>*Me goûte beaucoup le village (J'aime beaucoup le village. Le village me plaît beaucoup).</i></p> <p><i>*À Michel n'aime pas ce travail (Michel n'aime pas ce travail).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM donde el verbo <i>gustar</i> se conjuga siempre en 3ª persona con un complemento dativo: <i>Me gusta mucho el pueblo. A Miguel no le gusta este trabajo.</i></p> <p>- Similitud formal ELM / FLE: <i>gustar / goûter.</i></p> <p>- Desconocimiento, en ELM, de la función morfosintáctica de los elementos que integran la estructura del verbo <i>gustar</i> (sujeto y complemento) y de los cambios que se generan, en FLE, al utilizar el verbo <i>aimer</i>.</p>	<p>- Traducción del verbo español <i>gustar</i> por el que en francés es formalmente más parecido: <i>goûter.</i></p> <p>- Calco de la estructura española a "X" <i>le gusta ...</i></p>

⁸⁰.- Este error afecta tanto al nivel semántico como al morfosintáctico, por lo que resulta difícil su clasificación tipológica. Sin embargo, dada su incidencia en las producciones de nuestro alumnado y su rentabilidad pedagógica, por las asociaciones y relaciones contrastivas que genera, a partir de la polisemia del verbo *aimer* y su traducción al ELM, hemos considerado la conveniencia de incluirlo dentro del análisis de las interferencias cuyo origen es, predominantemente, semántico.

2.3.2.- TIPOS DE DIVERGENCIAS ELM < FLE

Según las alteraciones que presentan las palabras, por las características de la correspondencia que determina el alumno entre el ELM y el FLE (similitud formal, grado de coincidencia en la extensión semántica o en el uso, diferente función morfosintáctica, etc), podemos establecer la siguiente clasificación de divergencias léxicas:



DESCRIPCIÓN		
<p>1. Palabras del ELM que, en FLE, dan lugar a dos equivalentes léxicos, los cuales tienen una misma base semántica, son similares entre sí ortográfica e incluso fonéticamente, pero difieren en las situaciones particulares de uso. Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p> <p style="text-align: center;"> <i>año < an / année</i> <i>atrayente < attrayant / attirant</i> <i>escenario < scénario / scène</i> <i>exposición < exposition / exposé</i> <i>humor < humour / humeur</i> <i>infantil < infantile / enfantin</i> <i>nervioso < nerveux / énervé</i> <i>nuevo < neuf / nouveau</i> <i>oprimir < opprimer / opprimer</i> <i>original < original / originel</i> <i>parcial < partial / partiel</i> <i>parte < part / partie</i> <i>permiso < permis / permission</i> <i>proceso < procès / processus</i> <i>próximo < proche / prochain</i> <i>prueba < preuve / épreuve</i> <i>real < réel / royal</i> <i>sabio < savant / sage</i> <i>seguridad < sécurité / sûreté</i> <i>sesión < session / séance</i> <i>superficie < superficie / surface</i> <i>voto < vote / voeu</i> </p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p><i>*Il s'agit d'un film d'humeur (... d'un film d'humour).</i></p> <p><i>*Je ne connais pas cette part de la maison (... cette partie de la maison).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>Se trata de una película de humor. No conozco esta parte de la casa.</i></p> <p>- Dificultad de aprendizaje: una palabra española corresponde a dos términos en FLE, los cuales, además, son formal y semánticamente similares entre sí.</p>	<p>Equiparación semántica de la palabra española con el término alternativo francés que más se le asemeja formalmente, el que se usa con más frecuencia o se percibe como menos marcado.</p>

DESCRIPCIÓN		
<p>2. Palabras del ELM que, en FLE, dan lugar a dos equivalentes léxicos, los cuales tienen una misma base semántica, son ortográfica y fonéticamente similares entre sí, pero difieren en la función morfosintáctica que desempeñan en el enunciado. Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>como (cómo) < comme / comment</i> <i>escolar < scolaire / écolier</i> <i>mejor < meilleur / mieux</i> <i>que < que / qui</i> <i>sombra < sombre / ombre</i> <i>útil < utile / outil</i> <i>vocal < vocal / voyelle</i></p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p><i>*Nous serons meilleur ici (Nous serons mieux ici).</i> <i>*Il faut accentuer la vocale (Il faut accentuer la voyelle).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>Estaremos mejor aquí. Hay que acentuar la vocal.</i></p> <p>- Dificultad de aprendizaje: una palabra española corresponde a dos términos en FLE, los cuales, además, son formal y semánticamente similares entre sí.</p> <p>- Desconocimiento, en ELM y en FLE, de la función morfosintáctica que estas palabras desempeñan en el enunciado.</p>	<p>Equiparación morfosemántica de la palabra española con el término alternativo francés que más se le asemeja formalmente, el que se usa con más frecuencia o el que se percibe como menos marcado.</p>

DESCRIPCIÓN				
<p>3. Palabras polisémicas en ELM que dan lugar a dos o más equivalentes léxicos en FLE, los cuales sólo coinciden parcialmente en sus significados o acepciones semánticas y pueden o no ser formalmente similares entre sí. Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p>				
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><i>alto < haut / grand</i> <i>anciano < ancien / vieux</i> <i>argumento < argument / sujet</i> <i>besar < baiser / embrasser</i> <i>cambio < change / échange / changement</i> <i>campo < camp / champ / campagne</i> <i>cara < face / visage</i> <i>cáscara < coquille / peau / zeste / écorce / croûte</i> <i>cita < citation / rendez-vous</i> <i>comprender < comprendre / entendre</i> <i>concordancia < concordance / accord</i> <i>contar < conter / compter / raconter</i> <i>cruzar < croiser / traverser</i> <i>cuadro < cadre / carreau / tableau</i> <i>curso < cours / année</i> <i>dejar < laisser / cesser / quitter</i> <i>desarrollar(se) < (se) dérouler / (se) développer</i> <i>dirigir < diriger / adresser</i> <i>dulce < doux / sucré</i> <i>encontrar < trouver / rencontrer</i> <i>esperar < espérer / attendre</i> <i>estación < station / saison / gare</i> <i>falta < faute / manque</i> <i>fin < fin / but</i> <i>forma < forme / façon</i></p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><i>gustar < goûter / aimer</i> <i>habitación < habitation / pièce / chambre</i> <i>llevar < porter / emporter / mener / emmener / amener</i> <i>matrimonio < mariage / ménage</i> <i>medio < moyen / milieu</i> <i>menor < mineur / moindre</i> <i>número < numéro / nombre</i> <i>palabra < parole / mot</i> <i>película < pellicule / film</i> <i>perder < perdre / rater / abîmer</i> <i>piso < appartement / étage</i> <i>plan < plan / projet</i> <i>polvo < poudre / poussière</i> <i>principio < principe / début</i> <i>programa < programme / émission</i> <i>pueblo < peuple / village</i> <i>raro < rare / bizarre</i> <i>regalar < régaler / offrir</i> <i>romper < rompre / casser / briser / déchirer / abîmer</i> <i>seguir < suivre / continuer</i> <i>seguridad < sécurité / sûreté / assurance</i> <i>sucedee < succéder / arriver</i> <i>sueño < sommeil / rêve</i> <i>vago < vague / paresseux</i> <i>valor < valeur / courage</i></p> </td> </tr> </table>			<p><i>alto < haut / grand</i> <i>anciano < ancien / vieux</i> <i>argumento < argument / sujet</i> <i>besar < baiser / embrasser</i> <i>cambio < change / échange / changement</i> <i>campo < camp / champ / campagne</i> <i>cara < face / visage</i> <i>cáscara < coquille / peau / zeste / écorce / croûte</i> <i>cita < citation / rendez-vous</i> <i>comprender < comprendre / entendre</i> <i>concordancia < concordance / accord</i> <i>contar < conter / compter / raconter</i> <i>cruzar < croiser / traverser</i> <i>cuadro < cadre / carreau / tableau</i> <i>curso < cours / année</i> <i>dejar < laisser / cesser / quitter</i> <i>desarrollar(se) < (se) dérouler / (se) développer</i> <i>dirigir < diriger / adresser</i> <i>dulce < doux / sucré</i> <i>encontrar < trouver / rencontrer</i> <i>esperar < espérer / attendre</i> <i>estación < station / saison / gare</i> <i>falta < faute / manque</i> <i>fin < fin / but</i> <i>forma < forme / façon</i></p>	<p><i>gustar < goûter / aimer</i> <i>habitación < habitation / pièce / chambre</i> <i>llevar < porter / emporter / mener / emmener / amener</i> <i>matrimonio < mariage / ménage</i> <i>medio < moyen / milieu</i> <i>menor < mineur / moindre</i> <i>número < numéro / nombre</i> <i>palabra < parole / mot</i> <i>película < pellicule / film</i> <i>perder < perdre / rater / abîmer</i> <i>piso < appartement / étage</i> <i>plan < plan / projet</i> <i>polvo < poudre / poussière</i> <i>principio < principe / début</i> <i>programa < programme / émission</i> <i>pueblo < peuple / village</i> <i>raro < rare / bizarre</i> <i>regalar < régaler / offrir</i> <i>romper < rompre / casser / briser / déchirer / abîmer</i> <i>seguir < suivre / continuer</i> <i>seguridad < sécurité / sûreté / assurance</i> <i>sucedee < succéder / arriver</i> <i>sueño < sommeil / rêve</i> <i>vago < vague / paresseux</i> <i>valor < valeur / courage</i></p>
<p><i>alto < haut / grand</i> <i>anciano < ancien / vieux</i> <i>argumento < argument / sujet</i> <i>besar < baiser / embrasser</i> <i>cambio < change / échange / changement</i> <i>campo < camp / champ / campagne</i> <i>cara < face / visage</i> <i>cáscara < coquille / peau / zeste / écorce / croûte</i> <i>cita < citation / rendez-vous</i> <i>comprender < comprendre / entendre</i> <i>concordancia < concordance / accord</i> <i>contar < conter / compter / raconter</i> <i>cruzar < croiser / traverser</i> <i>cuadro < cadre / carreau / tableau</i> <i>curso < cours / année</i> <i>dejar < laisser / cesser / quitter</i> <i>desarrollar(se) < (se) dérouler / (se) développer</i> <i>dirigir < diriger / adresser</i> <i>dulce < doux / sucré</i> <i>encontrar < trouver / rencontrer</i> <i>esperar < espérer / attendre</i> <i>estación < station / saison / gare</i> <i>falta < faute / manque</i> <i>fin < fin / but</i> <i>forma < forme / façon</i></p>	<p><i>gustar < goûter / aimer</i> <i>habitación < habitation / pièce / chambre</i> <i>llevar < porter / emporter / mener / emmener / amener</i> <i>matrimonio < mariage / ménage</i> <i>medio < moyen / milieu</i> <i>menor < mineur / moindre</i> <i>número < numéro / nombre</i> <i>palabra < parole / mot</i> <i>película < pellicule / film</i> <i>perder < perdre / rater / abîmer</i> <i>piso < appartement / étage</i> <i>plan < plan / projet</i> <i>polvo < poudre / poussière</i> <i>principio < principe / début</i> <i>programa < programme / émission</i> <i>pueblo < peuple / village</i> <i>raro < rare / bizarre</i> <i>regalar < régaler / offrir</i> <i>romper < rompre / casser / briser / déchirer / abîmer</i> <i>seguir < suivre / continuer</i> <i>seguridad < sécurité / sûreté / assurance</i> <i>sucedee < succéder / arriver</i> <i>sueño < sommeil / rêve</i> <i>vago < vague / paresseux</i> <i>valor < valeur / courage</i></p>			
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS		
<p><i>*Il parlait en espagnol parce que les élèves n'entendaient pas le français (... les élèves ne comprenaient pas le français).</i> <i>*L'histoire se développe en Grèce (L'histoire se déroule en Grèce).</i> <i>*Tu as prouvé ce thé chinois? (Tu as goûté ce thé chinois?).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>Hablaba en español porque los alumnos no entendían el francés.</i> <i>La historia se desarrolla en Grecia.</i> <i>¿Has probado ese té chino?</i></p> <p>- Dificultad de aprendizaje: una palabra española corresponde a dos o más términos en FLE, los cuales pueden o no tener significados o acepciones semánticas similares entre sí.</p> <p>- Desconocimiento, en ELM, de los diferentes significados y acepciones semánticas que estas palabras tienen en el enunciado.</p>	<p>Equiparación semántica de la palabra española con el término alternativo francés que más se le asemeja formalmente, el que se usa con más frecuencia o el que se percibe como menos marcado.</p>		

DESCRIPCIÓN		
<p>4. Palabras polisémicas en ELM que, en FLE, dan lugar a dos o más equivalentes léxicos, con significados claramente diferenciados. Cada una de las acepciones semánticas de estos términos es, a su vez, susceptible de interferencia en su correspondencia con el ELM. Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>arreglar < 1.- ranger / arranger / réparer. 2.- régler</i> <i>clase < 1. classe / cours. 2.- genre / sorte</i> <i>enseñar < 1.- enseigner / apprendre. 2.- montrer</i> <i>estación < 1.- station / gare. 2.- saison</i> <i>malo < 1.- méchant / mauvais. 2.- malade</i> <i>medio < 1.- moyen / milieu. 2.- demi / (à) moitié, mi-</i> <i>probar < 1.- prouver / essayer. 2.- goûter</i> <i>sentir < 1.- sentir / éprouver. 2.- regretter. 3.- entendre</i></p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p><i>*L'automne, c'est la station des châtaignes (... c'est la saison des châtaignes).</i></p> <p><i>*Le moniteur nous a enseigné le chemin (Le moniteur nous a montré le chemin).</i></p> <p><i>*Je sens ce que j'ai dit (Je regrette ce que j'ai dit).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>El otoño es la estación de las castañas. El monitor nos ha enseñado el camino. Siento lo que he dicho.</i></p> <p>- Dificultad de aprendizaje: una palabra española corresponde a dos o más términos en FLE con significados diferentes.</p> <p>- Desconocimiento, en ELM, de los diferentes significados y acepciones semánticas que estas palabras tienen en el enunciado.</p>	<p>Equiparación semántica de la palabra española con el término alternativo francés que más se le asemeja formalmente, el que se usa con más frecuencia o el que se percibe como menos marcado.</p>

DESCRIPCIÓN		
<p>5. Palabras creadas a partir de lexemas del ELM y del uso analógico de prefijos y terminaciones en FLE. Entre estas palabras destacamos las siguientes⁸¹:</p> <p><i>apartado</i> / * <i>aparté</i> → <i>separé, éloigné</i> <i>combinación</i> / * <i>combination</i> → <i>combinaison</i> <i>compartir</i> / * <i>compartir</i> → <i>partager</i> <i>convivir</i> / * <i>convivre</i> → <i>vivre ensemble</i> <i>duración</i> / * <i>duration</i> → <i>durée</i> <i>finalizar</i> / * <i>finaliser</i> → <i>finir</i> <i>inseguro</i> / * <i>inséure</i> → <i>incertain, chancelant</i> <i>intercambio</i> / * <i>interchange</i> → <i>échange</i> <i>patrocinar</i> / * <i>patrociner</i> → <i>patronner</i> <i>periodista</i> / * <i>périodiste</i> → <i>journaliste</i> <i>presenciar</i> / * <i>présencier</i> → <i>être présent à ...</i> <i>salvación</i> / * <i>salvation</i> → <i>salut</i></p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p>*<i>Ma soeur est périodiste (Ma soeur est journaliste).</i> *<i>Ses pas étaient inséures (Ses pas étaient chancelants).</i> *<i>La maison est un peu apartée (La maison est un peu séparée).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM: <i>Mi hermana es periodista. Sus pasos eran inseguros. La casa está un poco apartada.</i></p> <p>- Similitud formal global de lexemas entre el ELM y el FLE, los cuales dan lugar a correspondencias de prefijos y sufijos entre las dos lenguas.</p>	<p>- Préstamo de lexemas, del ELM, para la creación de palabras en FLE.</p> <p>- Descomposición de la palabra en elementos significativos: raíz y afijos.</p> <p>- Analogía en la aplicación de las reglas de derivación en francés.</p>

⁸¹.- Al efectuar nuestro registro de errores, también hemos encontrado otro tipo de creaciones léxicas cuyo origen no radica en el ELM sino en la descomposición y combinación de elementos de palabras del FLE, ya conocidas, en cierto modo, por nuestro alumnado en el momento de cometer el error interferencial. Así **échangement* proviene de combinar *échange* y *changement*; **entourement* de *entourage* y *environnement*; **pourpleuvoir* de descomponer y transformar *parapluie*, etc.

DESCRIPCIÓN		
<p>6. Palabras que, en FLE, resultan “falsos amigos” para traducir significados del ELM⁸². Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p> <p style="text-align: center;"> <i>anciano / *ansien → vieillard, vieux</i> <i>entretener / *entretenir → distraire, amuser</i> <i>equipaje / *équipage → bagages</i> <i>exprimir / *exprimer → presser</i> <i>largo / *large → long</i> <i>nombre / *nombre → nom</i> <i>por tanto / *pourtant → par conséquent</i> <i>quitar / *quitter → enlever</i> <i>repaso / *repas → révision</i> <i>suceso / *succès → événement</i> <i>usar / *user → utiliser</i> </p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p><i>*Nous voyageons avec très peu d'équipage (... avec très peu de bagages).</i></p> <p><i>*Ce succès l'a déprimé (Cet événement l'a déprimé).</i></p> <p><i>*On doit user une spatule (On doit utiliser une spatule).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM, por la similitud formal de ciertas palabras en FLE que no corresponden en significado: <i>Viajamos con muy poco equipaje. Este suceso le ha deprimido. Se debe usar una espátula.</i></p> <p>- Desconocimiento, en FLE, del verdadero significado de algunas palabras que son formalmente similares a otras del ELM.</p>	<p>Transferencia del significado de determinadas palabras españolas a aquellas que, en francés, más se parecen formalmente.</p>

⁸².- Anexo 1.

DESCRIPCIÓN		
<p>7. Palabras que, en FLE, tienen un uso arcaico o más restringido que en ELM. Entre estas palabras destacamos las siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>atractivo / attractif → attirant, attrayant</i> <i>besar / baiser → embrasser</i> <i>enamorarse / s'énamourer → tomber amoureux</i> <i>fábrica / fabrique → usine</i> <i>idioma / idiome → langue</i> <i>necesitar / nécessiter → avoir besoin de</i> <i>protagonista / protagoniste → acteur principale, héros (d'un roman)</i> <i>semáforo / sémaphore → feu (rouge)</i></p>		
EJEMPLOS	CAUSAS	ESTRATEGIAS
<p><i>*Il parle plusieurs idiomes (Il parle plusieurs langues).</i> <i>Elle s'énamoure follement (Elle tombe follement amoureuse).</i> <i>*La protagoniste du film est Julia Roberts (L'actrice principale du film est Julia Roberts).</i></p>	<p>- Condicionamiento del ELM donde estas palabras tienen, actualmente, un uso generalizado en determinados contextos: <i>Él habla varios idiomas. Ella se enamora locamente. La protagonista de la película es Julia Roberts.</i></p> <p>- Desconocimiento del uso restringido que tienen, actualmente, estas palabras en FLE.</p>	<p>Generalización del uso de estas palabras a contextos significativos más amplios que los que tiene, actualmente, en FLE.</p>

3.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN

Al efectuar un examen global de los resultados que revela el análisis y de las interpretaciones relativas a los diferentes tipos de errores podemos extraer una serie de conclusiones que afectan al ámbito cognitivo-lingüístico de nuestra investigación. Dichas conclusiones nos permiten, asimismo, poner de relieve unas perspectivas de aplicación para la enseñanza/aprendizaje de las LE y ofrecer, como consecuencia, unas pautas de intervención para el tratamiento de las interferencias léxico-semánticas.

3.1.- CONCLUSIONES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS

La utilización de criterios lingüísticos formales, para efectuar el análisis de los datos, ha puesto de relieve 117 tipos de interferencias léxicas, de los cuales 5 corresponden a categorías ortográficas, 104 a categorías morfosintácticas y 8 a categorías semánticas.

Desde la perspectiva cognitivo-lingüística, la interpretación de los resultados del análisis pone de manifiesto que:

- A. La recurrencia sistemática de las interferencias léxicas **afecta prioritariamente a las categorías morfosintácticas** que describen determinados elementos de la palabra o de la frase que se toma como campo de análisis: morfema de género o de número, palabras gramaticales (artículos, pronombres, preposiciones), morfosintáxis verbal, etc.

Estas interferencias se revelan como **errores locales**, referidos a constituyentes menores de la palabra o de la frase analizada, que sólo inciden en la estructura superficial del enunciado, por lo que **no perturban la**

comunicación. Los ejemplos, que ilustran los diferentes tipos de interferencias morfosintácticas y su traducción, ponen de relieve la intención significativa del alumno y demuestran que la comprensibilidad global del mensaje no se ve afectada.

- B. Los ejemplos de errores y su traducción revelan, asimismo, que **la interferencia se produce en el ámbito de la palabra aislada**, ya que el alumno construye o selecciona los significantes, en FLE, a partir de la intención de comunicación y de los significados que genera desde el ELM y desde cada uno de los elementos que constituyen los enunciados que intenta transmitir. Podemos deducir, por tanto, que a las interferencias léxicas subyace siempre un **origen semántico.**
- C. Las interferencias léxicas se manifiestan como **alteraciones formales en el enunciado** mediante la **omisión, adición, sustitución, modificación, transferencia o utilización errónea** de elementos o palabras, en comparación contrastiva con la instancia lingüística correcta que debería aparecer en lengua francesa.
- D. A todos los errores analizados subyace como causa base el **condicionamiento del ELM** y a la mayoría de ellos, además, la **hipótesis de ignorancia** de las normas o reglas que rigen la formación de palabras y estructuras. Esta **falta de concienciación metalingüística** se manifiesta no sólo con referencia al FLE sino también al ELM, por el desconocimiento de las distintas funciones de los elementos léxicos formalmente similares o de los diferentes significados o acepciones semánticas de las palabras.
- E. La producción escrita en FLE es percibida, globalmente, por el conjunto de informantes, como un **mecanismo de complicación** sobre lo que ya se conoce. La interferencia supone, pues, una manifestación de las estrategias que utiliza el alumno para **compensar y reducir la carga del aprendizaje.**

Este proceso conlleva, generalmente, la **descomposición de estructuras y sintagmas en elementos más simples** (grafemas, lexemas, morfemas ...) que son transferidos o traducidos del ELM a la interlengua del alumno, según la **hipótesis de marcado diferencial** que éste establezca entre las dos lenguas y sin tener en cuenta la función gramatical o semántica que el elemento que se transfiere ejerce en cada una de ellas. De este modo, la **transferencia** se produce mediante:

- La atribución, a determinados elementos léxicos del FLE, de las **mismas funciones fonéticas, ortográficas y morfosintácticas** que tienen otros elementos del ELM. Ejemplos: **cettes*, **professeure*, **convivre*, **déjà que*, etc.
- La atribución, a determinadas palabras del FLE, de los **mismos significados, acepciones o extensión semántica** que tienen otros significantes en ELM. Ejemplos: **cordes voyelles*, **regaler un disque*, **je sens ce que j'ai dit*, etc.

Esta **asimilación o correspondencia de funciones** entre las palabras del ELM y del FLE se opera, generalmente, a favor de:

- Aquellos elementos que resultan **más próximos al ELM** en cuanto a su **similitud formal** y que suele coincidir con aquellos que el alumno percibe como **menos marcados**. Ejemplos: *sus / ses*; *forma / forme*; *pueblo / peuple*; *dirigir / diriger*; etc.
- Aquellos términos que se perciben **de uso más frecuente**, por su significado aparente en ELM. Ejemplos: **ancien* → *vieux*; **quitter* → *enlever*; **faute* → *manque*; **nombre* → *nombre*.

- Aquellas palabras que se consideran **el equivalente de traducción más inmediato al ELM**, aunque sólo coincidan parcialmente en su extensión semántica. Ejemplos: *rare, enseigner, cadre, perdre*, etc.

Entre las **estrategias** que subyacen al error léxico interferencial en la producción escrita de FLE, aquellas que se utilizan más frecuentemente, según el análisis, son:

- a) El **préstamo** de elementos lingüísticos del ELM (grafemas, morfemas, lexemas) y de las funciones morfosintácticas y semánticas correspondientes. Ejemplos: **escolaire, *procediment, *peus amis, *la gens est très aimable*, etc.
- b) El **calco** de sintagmas o estructuras del ELM, por traducción y en el mismo orden de cada uno de sus elementos. Ejemplos: **elle travaille plus de ce qu'elle peut; *c'est demain quand je pars; *je le peux faire*, etc.
- c) La **generalización de reglas** del sistema lingüístico del FLE, por **deducción o analogía** en la formación de otras palabras o estructuras. Ejemplos: **deshabité* (analogía con *deshabillé, desordonné* ...); **suffisamment* (analogía con *lentement, réellement* ...); **après de sortir* (analogía con *avant de sortir*); **je vais à chez ma grand'mère* (analogía con *je viens de chez ma grand'mère*); etc.
- d) La **transferencia del significado** o de la extensión semántica de una palabra del ELM a otra del FLE. Ejemplos: **exprimer* → *presser*; **prouver* → *essayer*; *goûter*; **semaphore* → *feu (rouge)*; etc.
- e) La **creación de palabras** a partir de lexemas del ELM y del uso analógico de prefijos y sufijos en FLE. Ejemplos: **périodiste, *finaliser, *procediment, *superation*, etc.

Tal y como se desprende de estas conclusiones, parece como si el alumno se encontrara desprovisto de los recursos semántico-conceptuales que necesita en el momento de la producción escrita en FLE, ya sea porque no ha interiorizado los datos que describen su propia LM, ya sea porque no se ha habituado a utilizarlos como medio de reflexión, por lo que únicamente puede entregarse a un calco superficial de los moldes morfosintácticos del ELM o a mecanismos de generalización de las reglas que rigen el funcionamiento del FLE.

3.2.- CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

De las conclusiones anteriores, y dado nuestro contexto institucional de referencia, podemos extraer las siguientes consecuencias pedagógicas:

- A. La relaciones entre los sistemas del ELM y del FLE ponen de manifiesto, como reiteradamente ha señalado L. Dabène (1992, 1994a, 1994b, 1995, 1996), la **necesidad de gestionar la enseñanza/aprendizaje de una LE**, a partir de los rasgos que caracterizan la **proximidad entre lenguas**. Será preciso, para ello, **rentabilizar didácticamente el análisis de las dificultades** con las que se encuentra el alumno, a partir de las **operaciones de correspondencia** que efectúa entre las lenguas en contacto y de los elementos lingüísticos que se ven afectados.
- B. Asimismo, la **importancia que ejerce la LM en la construcción del sistema de IL** del alumno debería reflejarse en la **concepción y elaboración de los materiales didácticos** mediante:
 - La explicitación de aquellos **contrastes y divergencias entre el ELM y el FLE** que causan una mayor dificultad en el aprendizaje y en la comunicación.

- La propuesta de **actividades y prácticas específicas que movilicen el potencial cognitivo** del alumno, desarrollando su **concienciación lingüística y estratégica** para mejorar la comunicación y el aprendizaje del FLE.

Estas actividades se diseñarían, por un lado, mediante la **aproximación y comparación de los sistemas del ELM y del FLE** en los diferentes niveles: ortográfico, morfosintáctico, semántico, pragmático, etc. y, por otro, mediante el **análisis de las hipótesis que formula el alumno para construir su IL**, ayudándole a progresar hacia las formas propias de la lengua objeto de aprendizaje.

3.3.- PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Uno de los soportes privilegiados para **observar y reflexionar sobre la lengua** así como para acceder a la conciencia lingüística y metalingüística de los alumnos y a sus estrategias de aprendizaje, lo constituyen, como ya hemos señalado, **sus propias producciones escritas en LE** y, más concretamente, el **análisis de los errores** que aparecen en dichas producciones.

En este sentido, el análisis de interferencias que hemos efectuado en este capítulo nos sugiere un conjunto de **actividades** que pueden ayudarnos a comprender y explicar las operaciones que pone en marcha un alumno a la hora de producir significados en FLE.

Hemos agrupado estas actividades en **cuatro categorías**, según la función que desempeñan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, adaptando las propuestas

de R. Porquier (1989), de J. Courtyllon (1989) y de M. Pendanx (1998)⁸³ a nuestro propio contexto de investigación:

I.- Actividades de descubrimiento

Se trata de **ejercicios de sensibilización a nuevos elementos o aspectos del FLE o de su aprendizaje**. Dentro de esta categoría podemos señalar aquellas tareas cuyo objetivo prioritario consiste en la localización, identificación o discriminación de errores y de los mecanismos cognitivos subyacentes, a partir del planteamiento de un problema lingüístico o de una dificultad de aprendizaje. Así, en las actividades de autocorrección, intercorrección o corrección colectiva, las consignas irán encaminadas a :

- **Localizar los errores** de una determinada categoría gramatical o semántica (posesivos, errores ortográficos, creación de palabras, en FLE, a partir de lexemas del ELM, errores de extensión semántica, etc.).
- **Identificar las estrategias** utilizadas de comunicación o de aprendizaje: Préstamo de lexemas o morfemas, generalización de reglas del sistema lingüístico del ELM o del FLE, calco de estructuras, utilización de fuentes de referencia, etc.

II.- Actividades de conceptualización

⁸³.- Según esta autora, la función que desempeña una actividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje deberá analizarse teniendo en cuenta su naturaleza en relación con las demás actividades de la unidad didáctica, con las operaciones cognitivas que demanda al alumno y con las capacidades que desarrolla durante su puesta en práctica. La mayoría de las actividades que aquí se proponen tienen, por tanto, una función polivalente y podrían enmarcarse en cualquiera de las cuatro categorías mencionadas, dependiendo de los objetivos que se pretendan alcanzar.

Globalmente, podemos caracterizarlas como **tareas de reflexión sobre los errores cometidos en la producción en LE**, ya que su análisis hace emerger, por una parte, las representaciones semánticas y gramaticales que elaboran los alumnos en el transcurso de la comunicación y del aprendizaje y, por otra, les ayuda a explicar las reglas de funcionamiento de su IL o del sistema de la LE, con sus propias palabras y no según las normas que establecen los manuales o el profesor.

A partir de un **corpus de enunciados correctos y erróneos en FLE** seleccionados entre las producciones escritas de los alumnos, el diseño de las actividades de conceptualización puede implicar:

1. La **formulación, la confirmación y la invalidación de hipótesis** sobre el funcionamiento del FLE.
2. La realización de **prácticas de reflexión metalingüística** que permitan al alumno verbalizar sus operaciones cognitivas para construir el significado en FLE. De este modo, se explicitan las representaciones metalingüísticas elaboradas por cada alumno sobre las estrategias que subyacen a sus propias interferencias, a partir de sus intenciones significativas en una situación específica de escritura en FLE.
3. El **planteamiento de reglas** sobre el funcionamiento de los respectivos sistemas lingüísticos ELM y FLE, a partir de ejemplos que ilustran una misma categoría de errores.
4. La realización de **ejercicios de descripción e identificación metalingüística de las interferencias**, con el fin de dotar al alumno de los instrumentos conceptuales de los que carece para poder clasificar, terminológicamente, cada tipo de error, según diferentes aspectos: categoría lingüística, causas, estrategias, metodología de enseñanza o de aprendizaje, etc.

5. La puesta en práctica de **tareas de concienciación lingüística contrastiva ELM/FLE**, a nivel ortográfico, morfosintáctico, semántico o pragmático, según el tipo de error o el aspecto que se desee contrastar. El objetivo de este tipo de actividades consiste en analizar la estructuración de los elementos léxicos en las dos lenguas de referencia y su diferente distribución morfosintáctica y semántica. Son ejemplos de este tipo de actividades:

- La **configuración de horquillas ELM/FLE** (convergencias y divergencias) de palabras gramaticales o semánticas: adjetivos posesivos *su/sus*, equivalencias del pronombre *se*, extensión semántica de los términos formalmente similares, etc.
- Los **ejercicios de traducción ELM↔FLE** para determinar la diferente estructuración morfológica o semántica de las palabras. Por ejemplo: poner de relieve el valor colectivo de algunos términos que en ELM se utilizan en singular y en FLE en plural (el pelo, la gente, la fruta, la ropa, etc.).

III.- Actividades de entrenamiento

Se trata de **ejercicios para la práctica y consolidación de las formas y los significados** de aquellas palabras o estructuras del FLE que causan dificultad en el alumno por su relación con el ELM.

Estas prácticas ponen en juego determinadas estrategias de enseñanza/aprendizaje que permiten establecer conexiones e imágenes mentales que, al fijarse en la memoria, crean automatismos que facilitan la correcta utilización en la producción de estos elementos problemáticos. Como ejemplo de este tipo de actividades podemos señalar:

1. Los **ejercicios de asociación, comparación, agrupación, clasificación**, etc. de elementos del FLE entre sí o con otros del ELM. Ejemplo: agrupar, por campos semánticos, las palabras en las que cambia el género del ELM al FLE, subrayarlas o colorearlas, adjudicarles un símbolo, etc.
2. La **práctica de derivación** (prefijación y sufijación) mediante la descomposición de palabras del FLE en sus elementos más simples (raíz y afijos).
3. La **reformulación de enunciados erróneos** en FLE, para su corrección.
4. La **utilización de estrategias de comunicación alternativas al error interferencial**: paráfrasis, explicaciones, definiciones, descripciones, sinónimos, antónimos, etc. en FLE.
5. La **consulta de obras de referencia** (diccionarios bilingües y monolingües, gramáticas y materiales complementarios) para comprobar la ortografía, la morfosintaxis, la extensión semántica, la explicación de una regla gramatical o las normas de uso de determinadas palabras o estructuras del FLE.
6. La **práctica de la producción escrita en FLE**, a partir de nuevas situaciones en las que se utilice la lengua para las mismas funciones que en aquellas propuestas anteriores en las que se detectaron las interferencias (describir, narrar, argumentar, explicar, etc.).

IV.- Actividades de evaluación

Como su nombre indica se trata de actividades que ayudan al alumno a **comprobar su estado de IL haciendo balance de sus progresos en el aprendizaje y de su competencia en la LE**. A nuestro juicio, y desde nuestra perspectiva de investigación, un análisis riguroso de errores, con todas las tareas que conlleva de

identificación, clasificación, explicación, evaluación de su importancia y (auto)corrección, pueden proporcionar una amplia visión de los aspectos anteriores.

Sin embargo, si deseamos examinar la apropiación de determinados elementos o características lingüísticas específicas, cualquiera de las actividades mencionadas en las demás categorías puede resultar igualmente válida si se utiliza con objetivos de evaluación y se proponen las técnicas adecuadas.

Debemos mencionar, en este sentido, que el formato de la mayoría de las actividades señaladas puede adaptarse a las **técnicas de evaluación objetiva** (tests de elección múltiple, ejercicios *à trous* o de verdadero / falso, identificación del término intruso en una serie, emparejamiento de palabras, transformación de frases, etc.). También permite al alumno dar una **respuesta abierta** a las cuestiones formuladas, lo cual pone de relieve, a su vez, una visión más global e integradora de su competencia comunicativa.

Como conclusión final de este capítulo, queremos señalar que, a lo largo de estas páginas, hemos intentado demostrar el papel primordial que desempeña el ELM como vía de acceso a la comunicación y al aprendizaje del FLE, mediante el análisis de los errores más característicos de un conjunto específico de alumnos.

Desde nuestra experiencia docente, sin embargo, creemos que todavía no existe una práctica consciente, programada y evolutiva que dé cuenta de la relación entre la LM y la LE en la situación de enseñanza/aprendizaje.

Por otro lado, sentimos la necesidad de disponer de unos materiales que, en su concepción y diseño, pongan de relieve las ventajas que la proximidad del ELM proporciona en la enseñanza/aprendizaje del FLE y, a su vez, ofrezcan propuestas pedagógicas que, por una parte, permitan gestionar la utilización de la LM como filtro y soporte del conocimiento de la LE y, por otra, faciliten el tratamiento didáctico de las dificultades que, de este hecho, se derivan en la competencia del alumno.

El deseo de responder a esta necesidad ha incentivado la propuesta pedagógica que presentamos en el próximo capítulo, con la cual se culmina este trabajo de investigación.



VI

BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

Propuesta pedagógica

La propuesta que presentamos constituye un intento de dar respuesta a los planteamientos conceptuales y a las expectativas didácticas que se han ido generando a lo largo de esta investigación. Es, asimismo, una forma de aplicar las conclusiones que se derivan del análisis de errores que hemos efectuado, en el capítulo anterior, al trabajo del aula de LE.

Hemos configurado nuestra propuesta desde el marco de trabajo que el Enfoque por Tareas ofrece, actualmente, a la enseñanza/aprendizaje de las LE, dado su carácter flexible y abierto que permite su adaptación a diferentes contextos de intervención.

En este sentido, hemos tomado como referencia, para la aplicación de la propuesta, el contexto institucional en el que se desarrolla nuestra labor profesional: la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, donde tiene lugar la formación inicial de los futuros maestros especialistas en LE (Francés). Asimismo, hemos considerado el ámbito de actuación docente de nuestro alumnado: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria a fin de que dicha propuesta pueda ser adaptada a otros niveles educativos no universitarios.

1.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE FLE

La propuesta que describimos, en este capítulo, constituye una opción para el tratamiento didáctico de los errores que tienen lugar en la producción escrita de FLE. Al hablar de tratamiento didáctico, no pretendemos la eliminación de errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que intentamos demostrar la utilidad del error incorporándolo a dicho proceso. En otras palabras, planteamos cómo podemos servirnos de los propios errores de producción de los alumnos para que ellos aprendan y para que nosotros, profesores, orientemos nuestra enseñanza en consecuencia.

1.1.- EL ENFOQUE POR TAREAS: UN MARCO ORGANIZADOR DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Para configurar nuestra propuesta pedagógica, y teniendo en cuenta nuestro contexto institucional: un centro de formación de Maestros Especialidad de Lengua Extranjera (Francés), necesitábamos como referencia un marco de trabajo que respondiera a las siguientes expectativas:

- ❑ Que se centrara en el alumno, atendiendo a sus necesidades en la comunicación en LE y a sus dificultades de aprendizaje.
- ❑ Que favoreciera el aprendizaje significativo, haciendo resaltar la funcionalidad de lo que se aprende dentro y fuera del aula.

- ❑ Que destacara la importancia del proceso de aprendizaje como catalizador de conocimientos.
- ❑ Que tuviera en cuenta las aportaciones del alumno al proceso de enseñanza/aprendizaje: conocimientos previos, experiencias y motivaciones.
- ❑ Que implicara al propio alumno en la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje, haciéndole corresponsable del mismo.
- ❑ Que considerara la diferencia en los ritmos de aprendizaje individuales y en los modos preferidos de aprender.
- ❑ Que favoreciera la comunicación real, la interacción y la cooperación en el trabajo de aula.
- ❑ Que promoviera la capacidad de “aprender a aprender” y el aprendizaje autónomo del alumno, permitiéndole la utilización y el desarrollo de estrategias.
- ❑ Que permitiera incorporar el error al proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ❑ Que desarrollara, en el alumno, la conciencia lingüística y la capacidad reflexiva a través de actividades de conceptualización.
- ❑ Que pusiera de relieve el papel que desempeña la LM en el aprendizaje de la LE.
- ❑ Que fuera flexible, adaptándose a las necesidades y condicionantes del contexto de aplicación.

- Que constituyera un instrumento de investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, especialmente en un contexto de formación del profesorado.
- Que tuviera una estructura abierta a posteriores aportaciones y modificaciones, proporcionando, a profesores y a alumnos, un marco de trabajo que permita reestructurar los programas previamente planificados.

Todas estas consideraciones nos han inducido a diseñar nuestra propuesta de intervención a partir de los principios que sustenta la puesta en práctica del **Enfoque o Trabajo por Tareas en la enseñanza/aprendizaje de la LE** ((D. Friedbooth, 1986; D. Nunan, 1989; S. Haines, 1989; C. N. Candlin, 1990; S. Estaire y J. Zanón, 1990; J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú, 1990; C. Ceular Fuentes, 1992; C. Echevarría Rosales, 1992; J. Zanón, 1995; M. Breen, 1990, 1997).

Resumimos, a continuación, las características principales de este enfoque, al objeto de establecer un marco de trabajo que integre la configuración de nuestra propia propuesta de intervención.

El Enfoque por Tareas es, en palabras de J. Zanón (1995), una “nueva forma de trabajar en el aula” (p. 52), que surge en la década de los 80 y sintetiza, a nuestro juicio, los principios que fundamentan el Enfoque Comunicativo y los Enfoques Procesuales. Estos principios se concretan, según M. Breen (1990), en:

- A. El **concepto de competencia comunicativa**, considerado como el modo que tiene el sujeto que aprende de utilizar su repertorio lingüístico en la LE, adaptándolo constantemente a las exigencias de la situación de comunicación y al significado de lo que quiere comunicar. Se trata de una negociación que permite actualizar y ampliar la competencia del alumno en la LE cuando realiza una serie de tareas.

B. La **importancia del proceso de aprendizaje** que define los contenidos temáticos y lingüísticos y la metodología a seguir, teniendo en cuenta el modo en que el que aprende contribuye a dicho proceso y haciéndole corresponsable de su desarrollo.

Se trata, por tanto, de un sistema de auto-aprendizaje que pretende desarrollar la capacidad de aprender a aprender y la autonomía del alumno, intentando que éste asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Según J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú (1990), esta forma de proceder juega un papel decisivo en las concepciones actuales sobre el *currículum* educativo ya que:

“Lo que está sucediendo aquí es la imposibilidad de planificar el contenido educativo al margen de cómo los aprendices lo trabajarán en el aula. De ahí el carácter globalizador de las propuestas curriculares que quieren ser coherentes con este punto de partida y de ahí el uso de la “tarea” como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú, 1990: 26).

Según D. Nunan (1989), una **tarea** es toda unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la LE, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Como se desprende de la Figura 6.1, en este tipo de programas, la tarea constituye, pues, la unidad de diseño que articula todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, el cual se planifica siguiendo una serie de pasos (1,2,3,4,5,6). Es decir, los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación no se programan previamente, sino *a posteriori*, tras el análisis de la **tarea final** o tareas finales que se deben realizar y que se deciden a partir de un **tema** o de un **área de interés** para los alumnos.

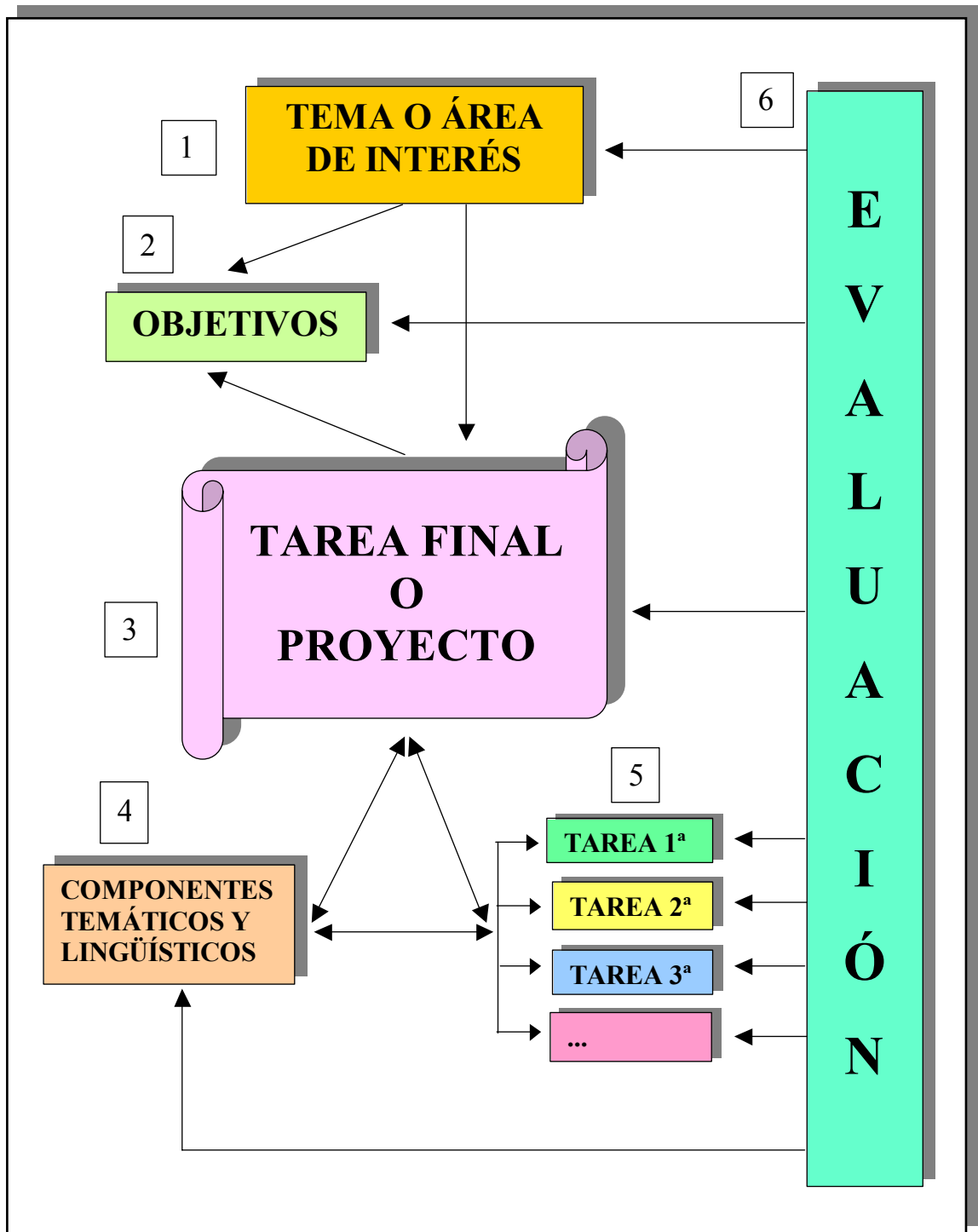


Figura 6.1.- Marco de diseño del Enfoque por Tareas para la programación de unidades didácticas. (Adaptación de S. Estaire y J. Zanón, 1990).

Dentro de las tareas, se suele distinguir entre **tareas comunicativas** y **tareas de aprendizaje** (C. Ceular Fuentes, 1992). Las primeras representan los procesos de comunicación de la vida real, centrándose en el uso intencional de la lengua, es decir, en la forma en que se actualiza el significado en la comunicación hablada o escrita.

Las tareas de aprendizaje están encaminadas al dominio de los contenidos necesarios a la realización de las tareas de comunicación. Por tanto, se ocupan de cómo funcionan los sistemas de conocimiento y de cómo tienen que tratarse y aprenderse. Son pues **tareas “facilitadoras”** de las tareas comunicativas y entre ellas podemos encontrar actividades de descubrimiento, exploración, explicación, discusión, práctica y corrección de los contenidos que se utilizan en las tareas de comunicación.

Otra subdivisión de las tareas consiste en agrupar varias tareas comunicativas para que concurran en otro acontecimiento comunicativo más complejo, relacionándolas, a su vez, con las tareas de aprendizaje que las sustentan.

Por último, se puede hacer una tercera subdivisión de tareas en función de una única **actividad global o proyecto**⁸⁵ que se prolonga durante el curso y lleva consigo, para su realización, una serie de **tareas subordinadas de comunicación y/o de aprendizaje**. De este modo, según J. Zanón (1995):

“El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua.” (J. Zanón, 1995: 58).

⁸⁵.- Según la terminología utilizada por algunos autores como D. Friedbooth (1986) y S. Haines (1989).

En cualquiera de estos casos, la **planificación de las tareas** se realiza teniendo en cuenta las necesidades y experiencias personales de los alumnos y la conciencia que éstos ya tienen del aprendizaje, a través de su propia LM y de otras lenguas. Se requiere, por tanto, que los alumnos utilicen estos conocimientos para alcanzar los objetivos de la tarea, comunicarse significativamente durante su realización y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Asimismo, la tarea involucrará a los alumnos en un **proceso de resolución de problemas** en el cual deberán identificar sus propias dificultades, formular sus propias hipótesis, además de buscar y proporcionar soluciones alternativas.

Los programas basados en tareas asumen, pues, que el aprendizaje de una lengua constituye necesariamente una empresa comunicativa y metacomunicativa, ya que se fundamenta en la exploración y el análisis que realizan los alumnos de la comunicación en la LE y de las capacidades y estrategias que ponen en juego.

Por otra parte, este tipo de programas tiene un carácter cíclico, por la necesidad de tratar de forma recurrente los componentes que integran la comunicación. La **secuenciación** de las tareas se hace teniendo en cuenta la naturaleza de la tarea global y, sobre todo, atendiendo a los **problemas de aprendizaje** de los alumnos que aparecen durante su participación en una tarea de comunicación.

Sin embargo, dada la impredecibilidad de las dificultades que manifiesta cada alumno en relación con la tarea principal, la secuenciación derivará del programa del propio alumno y de su experiencia de trabajo con la nueva lengua. De ahí que sea preciso considerar, por una parte, una **diferenciación de niveles** en la consecución de los objetivos y por otra la necesidad de **trabajar en grupo** para la realización de las tareas. En este sentido, pueden proponerse dos tipos de tareas: unas generalizables a todo el grupo-clase y otras de apoyo individual para aquellos alumnos que lo necesiten.

En cuanto a los **materiales**, se entiende como tales todos aquellos documentos y soportes que estimulan la comunicación real y favorecen la implicación del alumno en su propio aprendizaje.

Al ser **el alumno** centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, se convierte, junto con el profesor, en **corresponsable** del mismo. De este modo, participa en la toma de decisiones relativas a dicho proceso y en su evaluación, aportando igualmente materiales de trabajo. Esto obliga al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, sobre sus problemas y necesidades así como sobre sus modos preferidos de aprender.

Por su parte **el profesor** abandona su papel central y se convierte en **facilitador del aprendizaje**, suministrando y organizando los procedimientos y los recursos, animando y estimulando el trabajo individual y de grupo, monitorizando las actividades y reconduciéndolas hacia los objetivos propuestos.

Finalmente, la **evaluación** en el Enfoque por Tareas se contempla no como algo externo al proceso de enseñanza/aprendizaje sino como parte integrante del mismo. El funcionamiento y el resultado de cada una de las tareas alimenta y reestructura todo el proceso, por lo que se trata de una evaluación **continua y procesual** que permite al alumno y al profesor conocer en cada momento el grado de obtención de los objetivos y actuar en consecuencia.

1.2.- LA ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO PERSONALIZADO DE DIFICULTADES (DPD)

Estos planteamientos del Enfoque por Tareas son los que sustentan y sirven de marco de referencia al diseño de la propuesta pedagógica que describimos a continuación. Se trata de la elaboración, por parte del alumno, de un **Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD)**, a partir de los errores que aparecen en las producciones escritas de FLE.

1.2.1.- FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Dado el contexto institucional en el que se desarrolla nuestra labor docente, un centro universitario de formación de maestros, nuestra propuesta pedagógica es tributaria de los documentos que desde que, en España, está en vigor la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990), orientan el diseño de la práctica educativa en los principales ámbitos a los que se dirige dicha formación: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

En estas etapas, el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C, 1989a, 1989b, 1992a y 1992b), establece, para el área de Lenguas Extranjeras, una serie de principios e indicaciones que, con carácter normativo o de orientación, pretenden facilitar al profesorado el trabajo de concreción y desarrollo curricular para su situación específica de enseñanza/aprendizaje.

Estos principios y orientaciones se formulan en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y en el *Diseño Curricular Base (DCB)* y se determinan, posteriormente, en sucesivos niveles de concreción, para el área de Lenguas Extranjeras, en cada una de las etapas mencionadas. Algunos de los

planteamientos que se exponen en dichos textos tienen una especial relevancia en este trabajo de investigación y en la configuración de nuestra propuesta pedagógica.

De este modo, partimos de la consideración del error, que recogen estos documentos, como eje fundamental para poner de relieve otras cuestiones que implícita o explícitamente se derivan: las nociones de estrategias de comunicación y de aprendizaje, la reflexión sobre la lengua o la autonomía del alumno.

Sobre el error el *DCB* señala:

“El error constituye una etapa inevitable en el proceso de aprendizaje y un escalón que conduce desde un sistema lingüístico muy limitado a otro más amplio y refinado. En este sentido, el análisis de las producciones de los alumnos permitirá que se validen o invaliden las hipótesis lingüísticas subyacentes, que se suscite la observación y examen de otras hipótesis, que se observe y evalúe la progresión en el aprendizaje y que se modifique en su caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto el aula debe dar cabida al error y considerarlo como un elemento fundamental en el establecimiento de la progresión.” (M.E.C, 1989b: 434-435).

Al hacer nuestra propuesta pedagógica, partimos, pues, del concepto de error como un componente del conocimiento y, por ello, tratamos de sensibilizar a nuestro alumnado sobre su carácter natural y consubstancial al aprendizaje.

Como ya hemos reiterado a lo largo de este trabajo, la desdramatización del error tiene una especial importancia en el Enfoque Comunicativo y en la perspectiva cognitiva actual de la DLE. El error ya no constituye un objeto de sanción sino una forma de exploración, tanto de los aspectos lingüísticos que se ponen de manifiesto en la producción como de aquellas operaciones mentales, capacidades y estrategias de comunicación subyacentes que el alumno pone en juego.

Estas cuestiones han sido, asimismo, contempladas por el M.E.C. (1992b), en los distintos niveles de concreción curricular para el área de Lenguas Extranjeras y, especialmente, en la sección denominada “**Curriculo Oficial**” para la Educación Secundaria Obligatoria donde se precisan los componentes que deben ser considerados: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

De entre los objetivos generales que aparecen en esta sección, destacamos dos por su relevancia para el tratamiento del error:

- a) “Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.” (...)
- b) “Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje” (M.E.C. 1992b: 19).

De igual modo, de entre los contenidos que se proponen en el documento para lograr estos objetivos, seleccionamos aquellos que se concretan en el apartado “**Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje**”, ya que recogen algunos de los principales planteamientos que se han desarrollado a lo largo de este trabajo de investigación:

Conceptos:

- “1. Importancia de la forma como medio para llegar a un uso correcto y apropiado de la lengua extranjera.
2. Elementos básicos de la lengua extranjera y su funcionamiento dentro del discurso: (...).

3. Principales mecanismos implicados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: importancia de la escucha, de la actividad comunicativa, actitud positiva o negativa ante la lengua extranjera, etc.
4. Estrategias de comunicación útiles para mantener la comunicación y hacerla fluida y eficaz.” (M.E.C., 1992b: 24-25).

Procedimientos:

- “1.- Utilización de los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección para mejorar la eficacia comunicativa de las producciones propias y para comprender mejor las producciones de otros.
- 2.- Utilización consciente de algunos de los mecanismos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera (parafrasear, deducir, ordenar, resumir, etc.), con el fin de mejorar los resultados obtenidos.
- 3.- Utilización consciente de las diferentes formas de aprender la lengua extranjera (cantar, representar, escuchar, memorizar, leer, etc.) y de las estrategias de comunicación que mejor se adaptan a las características propias (parafrasear, utilizar palabras equivalentes de la lengua materna, etc.).
- 4.- Análisis consciente de aquellos aspectos semánticos y morfológicos que ponen de manifiesto formas distintas a la nuestra de organizar la realidad: relaciones temporales, de posesión, el género, el número, etc.” (M.E.C. 1992b: 26).

Actitudes:

- “1. Curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua y aprecio de la corrección en su uso como garantía de una comunicación fluida y eficaz.
2. Interés por conocer y analizar tanto las formas expresivas propias como las de compañeros y compañeras.

3. Actitud positiva hacia las actividades de clase más idóneas para desarrollar al máximo la competencia comunicativa y para la superación de los problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje.
4. Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de uso de la lengua extranjera.” (M.E.C., 1992b: 26).

Asimismo, al proponer los criterios de evaluación que determinarán la competencia de comunicación del alumno en la LE, este documento del M.E.C. (1992b) insiste en la importancia de aspectos como los elementos formales de la lengua, la autocorrección, la reflexión, el análisis, la concienciación lingüística y las estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Estos planteamientos, que se describen y concurren de forma reiterada en nuestra investigación, son los que también subyacen a la configuración de la propuesta que aquí presentamos.

Desde nuestra experiencia docente, sabemos que, tras el análisis repetido y sistemático de los errores que con mayor frecuencia aparecen en las producciones del alumnado, un profesor de LE suele estar en condiciones de determinar qué dificultades merecen ser objeto de un tratamiento didáctico para que sus alumnos puedan expresarse correctamente en la nueva lengua.

Sin embargo, la intervención didáctica puede consistir en proporcionar una explicación sobre dichos errores, antes o después de realizar una actividad oral o escrita, o integrar el fenómeno del error en el proceso de enseñanza/aprendizaje, solicitando la participación de cada alumno en el análisis de sus propios errores de forma autónoma.

Es dentro de esta última opción, donde se inscribe nuestra propuesta de intervención. Pretendemos contribuir a la autonomía de nuestros alumnos,

haciéndoles tomar conciencia de la actividad cognitivo-lingüística que desarrollan cuando intentan comunicarse y cuando aprenden una LE.

Para lograr este objetivo, necesitábamos un instrumento de trabajo que, de alguna manera, recogiera las hipótesis de los errores más característicos de nuestros alumnos y que, a la vez, contribuyese a ese proceso de concienciación cognitivo-lingüística mediante el registro de los mecanismos y estrategias a los que recurren para producir significados en la LE.

De este modo, al observar las actividades que realizan los alumnos, de forma autónoma, para construir sus conocimientos en FLE y que se manifiestan en el aula mediante acciones como anotar, preguntar, copiar, traducir, consultar fuentes de referencia, etc., nos surgió la idea de que cada uno elaborase su **Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD)**, a partir del análisis de sus propias producciones.

Por el momento, hemos limitado nuestra propuesta a las producciones escritas, para facilitar al alumno el trabajo de análisis y de corrección de errores, de forma individual y autónoma. Creemos que puede hacerse un análisis de las producciones orales efectuando su registro en magnetófono y, especialmente, si se cuenta con la colaboración de un nativo en lengua francesa, por ejemplo un auxiliar de conversación, que ayude a comprobar las hipótesis de los diferentes errores.

Si tomamos como referencia el marco de diseño que propone el Enfoque por Tareas, la elaboración del DPD se concibe como una tarea global o proyecto que se integra de forma natural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en un contexto institucional específico, constituyendo una vía de trabajo que puede desarrollarse de forma paralela y a la vez complementaria a la programación de un curso de LE (Figura 6.2).

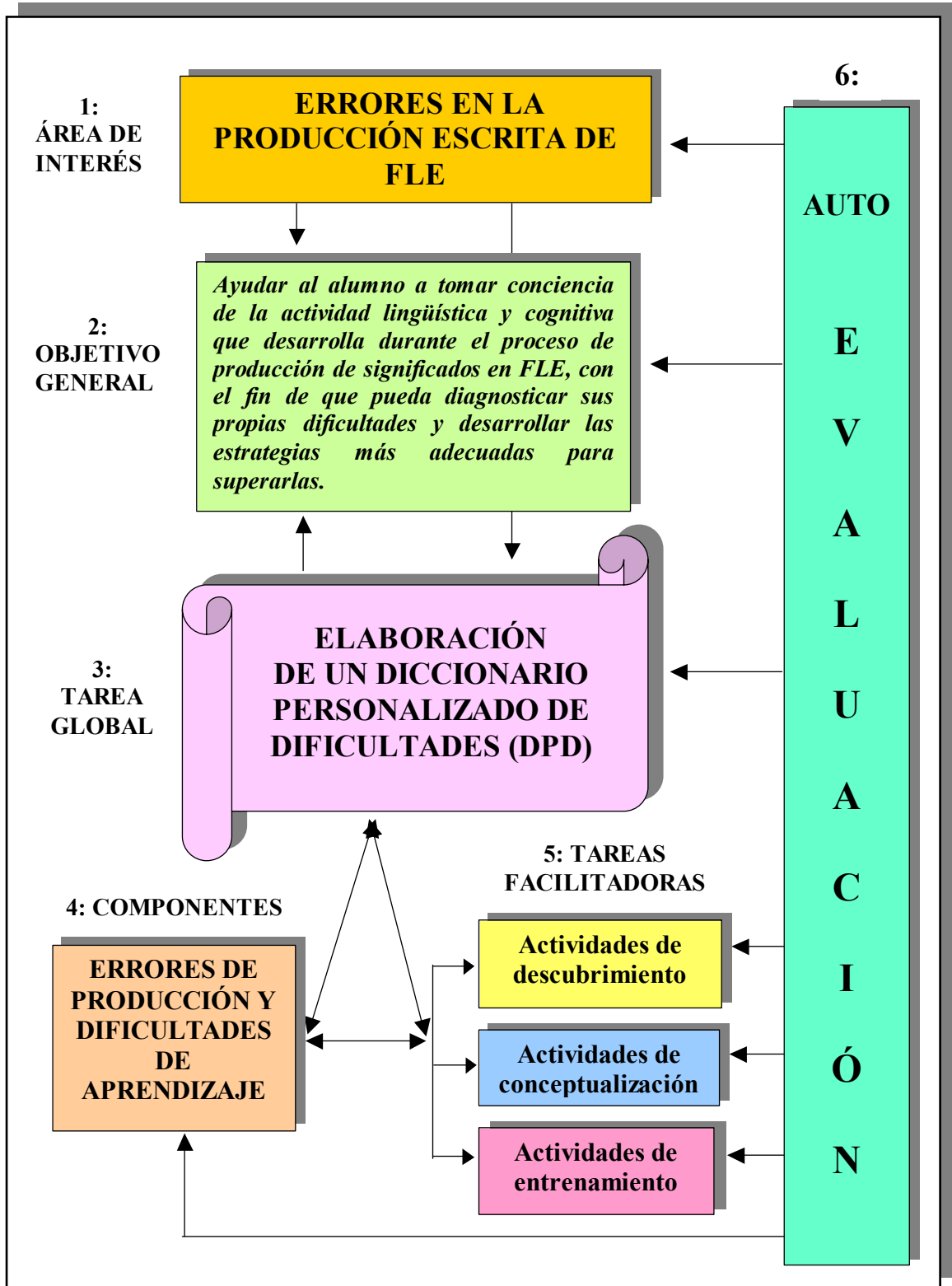


Figura 6.2.- Aplicación del marco de diseño del Enfoque por Tareas a la elaboración del DPD.

Esta propuesta es adaptable, por tanto, a cualquier tipo de programación que permita incluir, entre sus objetivos, el conocimiento de las dificultades que manifiesta un alumno en la comunicación y en el aprendizaje de la LE y se ofrezcan orientaciones para un tratamiento didáctico de las mismas.

Asimismo, la configuración de la propuesta es abierta y aplicable no solo al francés sino también a otras lenguas europeas que son impartidas en nuestro país, así como a niveles educativos diferentes. Intentamos, en este sentido, ser coherente con nuestra propia situación pedagógica, la cual concierne tanto al nivel universitario en el que nuestros alumnos reciben su formación inicial como al no universitario en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, actuales ámbitos de la actuación profesional de los maestros especialistas en LE.

1.2.2.- CONCEPTO DE DICCIONARIO PERSONALIZADO

Se llama así a un diccionario individual que elaboran los alumnos con la orientación del profesor. La concepción de los **diccionarios personalizados**, también llamados **autodiccionarios** o **diccionarios de aprendizaje** (G. Berger, 1990 y 1995; P. Mairesse, 1992; J. Binon y S. Verlinde, 1997), se enmarca dentro de la dimensión cognitiva de la DLE y de los trabajos publicados sobre las actividades de concienciación lingüística y el aprendizaje autónomo. Para G. Berger (1995):

“Un dictionnaire personnalisé est un dictionnaire d'usage, d'emploi des mots ou syntaxique. C'est aussi un dictionnaire qui est constitué par l'apprenant au fur et à mesure de son apprentissage. Pour certains élèves, c'est aussi un dictionnaire grammatical.” (G. Berger, 1995: 46).

Nuestra aportación consiste en dar forma a dicha noción, adaptando sus principios de elaboración al análisis y tratamiento de los errores de producción escrita en FLE y aplicando su concepción pedagógica a nuestra situación docente.

Llamamos “**personalizado**” al diccionario, porque es un trabajo que se realiza de forma individual y autónoma, en el cual el alumno refleja **sus** estrategias para construir y producir significados en la LE, manifestando, **su** propio estilo de aprendizaje y **sus** capacidades para apropiarse de dicha lengua.

Por otro lado, la denominación “**de dificultades**” intenta abarcar no sólo el análisis de los errores sistemáticos y de las faltas o equivocaciones más características que, realmente, ha cometido el alumno en las distintas actividades de producción sino, además, aquellos otros elementos y conceptos lingüísticos que él mismo percibe como problemáticos y que considera necesarios para mejorar su propia comunicación en la LE.

1.2.3.- OBJETIVOS DEL DPD

Según se desprende de los planteamientos anteriores, en la configuración de nuestra propuesta pedagógica pretendemos integrar las perspectivas lingüísticas, cognitivas y didácticas que se han ido generando a lo largo de este trabajo de investigación. Si tomamos como referencia para la aplicación de la propuesta, nuestra propia situación pedagógica, la elaboración del DPD tiene como objetivo fundamental:

Ayudar al alumno a tomar conciencia de la actividad lingüística y cognitiva que desarrolla durante el proceso de producción de significados en FLE, con el fin de que pueda diagnosticar sus propias dificultades y desarrollar las estrategias más adecuadas para superarlas.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y clasificar los errores y las dificultades que, de forma reiterada, aparecen en las producciones escritas de cada alumno en FLE.
- Analizar los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a dichos errores y dificultades, para determinar su naturaleza, sus causas, las hipótesis formuladas y las estrategias seguidas en la producción de significados.
- Reformular los enunciados erróneos, proporcionando las formas correctas, mediante aquellos procedimientos que resulten más rentables para corregirlos.
- Poner de manifiesto las estrategias individuales de aprendizaje potenciando aquellas técnicas que resultan más eficaces para la apropiación del significado en FLE.
- Verificar, mediante pruebas de revisión y de autocontrol, los progresos y ritmos de aprendizaje individuales.

1.2.4.- APORTACIONES DEL DPD AL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LE

Dice P. Maraisse (1992) que:

“Entreprendre de construire son autodictionnaire présuppose un certain degré d'autonomie, car une telle démarche repose sur une attitude active, exploratrice et responsable de l'apprenant vis-à-vis d'un apprentissage qu'il doit

nécessairement envisager dans la perspective d'un perpétuel devenir" (P. Maraisse, 1992: 60).

En efecto, el trabajo de elaboración del DPD supone que el alumno **reflexiona** sobre su propia actuación en la LE, **contextualiza** los enunciados, **analiza** las causas del error, **reformula sus hipótesis** sobre las formas correctas y las **verifica** a través de aquellas fuentes y referencias que él mismo selecciona para su aprendizaje.

Todas estas operaciones tienen lugar a partir de unos **materiales** y de unas **actividades** que **ayudan a la construcción del diccionario** en sus diferentes apartados. Estas actividades equivaldrían, en nuestro marco organizador de referencia, a las **tareas intermedias** que facilitan la consecución de la tarea global o proyecto y podrían identificarse con aquellas que hemos descrito en las conclusiones pedagógicas del análisis efectuado en el capítulo V de este trabajo.

Se trata de las **actividades de descubrimiento, de conceptualización, de entrenamiento y de (auto)evaluación**, mediante las cuales el alumno va adquiriendo, sistemática y simultáneamente, por un lado, aspectos lingüísticos (gramaticales, semánticos, ortográficos...) y pragmáticos referidos a los contextos y a las situaciones de comunicación en los que cada dificultad se inscribe y, por otro lado, pone en práctica nuevas estrategias de aprendizaje o desarrolla las que ya posee.

La información que se genera en el transcurso de la realización de las actividades mencionadas deberá sintetizarse, por el alumno, en su DPD, de forma clara y concisa, seleccionando los datos más relevantes sobre cada dificultad que le concierne, los modos de manifestarse, las estrategias utilizadas o los procedimientos seguidos para superarla.

De este modo, el trabajo de elaboración del DPD sin duda contribuye a que el alumno **tome conciencia** de su propio estilo de aprendizaje y de las posibilidades que

se le ofrecen para adquirir y organizar sus conocimientos, ya que como señala R. Porquier (1989):

“Un apprenant construit non seulement sa grammaire, mais aussi sa propre manière de la construire, selon ses ressources cognitives, son expérience d'apprentissage, ses stratégies adaptatives et, bien sûr, ses choix, ses motivations et ses besoins.” (R. Porquier, 1989: 132).

Esta tarea de concienciación es facilitada mediante el análisis de aquellas palabras y expresiones de su IL que le resultan problemáticas a la hora de producir significados en FLE, ya sea en su extensión semántica, por las relaciones de correspondencia que se establecen con el ELM, ya sea por su incidencia intralingual en los demás niveles del sistema lingüístico.

Por esta razón, desde una perspectiva de integración en un contexto educativo específico, el DPD deberá recoger **no solamente las interferencias léxicas** que han constituido el objeto de análisis en este trabajo, **sino también otro tipo de errores y dificultades** que reflejan procesos de analogía y de generalización intralingüística.

En este sentido, la elaboración del DPD constituye un modo de **enriquecer el léxico** permanentemente, no sólo por las interacciones lingüísticas que se desencadenan sino también porque se realiza una delimitación, cada vez más precisa, del significado y del uso de las palabras.

Asimismo, la confección del DPD, ayuda no sólo a **mejorar la expresión** sino también la **comprensión escrita**, gracias a la observación de los contextos en que aparecen los errores y al examen de las hipótesis que se formulan sobre el significado y la función de los diferentes enunciados.

Se potencian así **estrategias** como la **deducción**, la **oposición contrastiva**, la **inferencia**, el **razonamiento por analogía o por eliminación**, etc, dependiendo del

tipo de dificultad y de los estilos de aprendizaje individuales. En definitiva, el DPD constituye, en nuestra opinión, un **medio privilegiado de expresión** sobre lo que los alumnos hacen y sobre lo que podrían hacer, permitiéndoles tomar y asumir sus propias decisiones sobre el aprendizaje.

Por este motivo, conviene aconsejar a los alumnos que, en lo posible, elijan para su estudio y análisis **instrumentos de referencia en lengua francesa** como documentos, libros de texto, gramáticas o diccionarios monolingües, por la posibilidad que se les ofrece de hacer **fructificar el aprendizaje**, al alimentarse éste con los descubrimientos que se generan.

Además, el DPD integra, en su concepción, un **principio de recurrencia** y permite al alumno revisar continuamente sus adquisiciones anteriores para poderlas reconstruir y apropiarse de nuevos elementos.

1.2.5.- PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN

La configuración de esta propuesta de intervención está determinada por lo que, a nuestro juicio, constituye la causa principal de los errores de producción: la influencia de la LM. Sin embargo, ya hemos señalado que, al tratarse de una tarea que se integra en la programación de curso, la aplicación del DPD se hace extensible a cualquier dificultad lingüística cuyo origen sea diferente.

De este modo, hemos concebido la organización del DPD desde un **enfoque contrastivo entre el ELM y el FLE**, partiendo de los significados que cada alumno ha querido expresar en un determinado contexto y que, por diversas causas, se manifiestan como errores en la producción.

Las razones que sustentan este tipo de organización son las siguientes:

- a) Se opta por el mismo **proceso onomasiológico**⁸⁶ que siguen nuestros estudiantes para buscar los significantes en FLE, al partir de los conceptos y significados en los que cada uno tiene dificultad. Este proceso permite explicitar la gramática interiorizada del alumno, ayudándole a conceptualizar los fenómenos lingüísticos mediante las reglas que él mismo construye y no según las explicaciones del manual o del profesor⁸⁷.
- b) Según han demostrado numerosas investigaciones sobre las operaciones mentales que subyacen al lenguaje (H. Trocmé-Fabre, 1987; J. Courtillon, 1989; J. P. Narcy, 1990b), la **estructuración semántica y conceptual de las palabras** genera, por una parte, conexiones neuronales al ponerse en funcionamiento mecanismos de asociación y comparación con otros aspectos ya conocidos. Esta estructuración favorece, por otra parte, la construcción y la memorización del significado por el alumno que, de este modo, lo integra a su repertorio lingüístico según sus propias representaciones⁸⁸ y con sus propias palabras.
- c) Se facilita al alumno la realización del trabajo de **análisis** y de **autocorrección** de forma autónoma, al posibilitar la tarea de revisión de sus propias dificultades, en el DPD, y al rentabilizar así sus estrategias y sus modos preferidos de aprender.

⁸⁶.- Como emisor de enunciados, el que escribe sigue un proceso onomasiológico en sus producciones, tal y como se deduce de la secuencia de operaciones cognitivas que intervienen la producción escrita (capítulo IV de este trabajo). En Lexicología y en Semántica, la Onomasiología es el estudio del significado que consiste en partir de una noción o de un concepto y buscar el signo o los signos lingüísticos correspondientes (R. Galisson y D. Coste, 1976).

⁸⁷.- Según nuestra experiencia docente, las explicaciones que dan los propios alumnos para “resolver” sus propias dificultades, a menudo resultan sorprendentes por su claridad y funcionalidad, siendo más operativas para la apropiación de la LE que las que se ofrecen en los manuales con carácter normativo.

⁸⁸.- Por “representación” se entiende aquí “l’arrière-plan notionnel non verbalisé qui permet aux locuteurs d’une langue donnée de choisir la forme qui convient pour véhiculer leur pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise.” (J. Courtillon, 1989: 114).

Por la dificultad y complejidad que entraña el trabajo de identificación y descripción de los distintos tipos de errores, proporcionamos al alumnado una **tabla de clasificación** que engloba los factores más relevantes que intervienen en la producción de errores (Tabla 6.1). Se trata de un soporte para facilitar el análisis y el tratamiento de aquellas dificultades que son características de cada alumno en sus producciones escritas de FLE

De este modo, el alumno toma conciencia de los diferentes mecanismos que conducen al error. Las **categorías A, B, C, D y E** intentan sintetizar las diferentes perspectivas desde las que puede abordarse el análisis de los diferentes tipos de errores, poniendo de relieve los aspectos lingüísticos, cognitivos y pedagógicos subyacentes.

Asimismo, estas categorías no son excluyentes entre sí sino complementarias. La superposición de los factores que intervienen en cada una de ellas traduce la relación que establece el alumno con el FLE, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE FLE

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	DENOMINACIÓN Y EJEMPLOS
A.- Según la categoría lingüística afectada	<ul style="list-style-type: none"> a) Morfológico: *<i>Tu écris très <u>rapide</u>.</i> b) Sintáctico: *<i>La fille <u>que</u> vend les fleurs.</i> c) Semántico: *<i>Je n'aime pas sa <u>forme</u> de parler.</i> d) Pragmático: *<i>Cette situation <u>me met</u> noir.</i> e) Sociocultural: *(Dans une lettre) <i>Salut monsieur.</i> f) Ortográfico: *<i><u>practique</u>; *<u>proffeseur</u>; ils trou-vent.</i> g) Fonográfico: *<i>Il m'a dit que <u>ces</u> parents vont l'accompagner.</i>
B.- Según la causa que motiva el error	<ul style="list-style-type: none"> a) Desconocimiento de las funciones gramaticales y/o semánticas de las palabras en FLE y en ELM: *<i>Les connaissances qu'on a <u>acquis</u>.</i> *<i>Il va <u>meilleur</u>.</i> b) Similitud formal de palabras ELM / FLE: *<i>Il m'a raconté l'<u>argument</u> du film (argumento / argument), y entre términos del FLE: *Elle lisait un <u>magasin</u> (magazine / magasin).</i> c) Divergencia en la carga de aprendizaje: una palabra polisémica en ELM corresponde a varios términos en FLE: *<i>Je <u>sens</u> ce que j'ai dit (sentir < sentir / éprouver / regretter / entendre).</i> d) Analogía en la formación de palabras o estructuras con otras del FLE: *<i>apparentement (con los adverbios en -ment que se forman a partir del femenino de los adjetivos); *après de sortir... (con avant de + infinitivo).</i> e) Influencia de códigos (oral en escrito): *<i>Maintenant, tout <u>et</u> prêt.</i> *<i>Il faut <u>arrivé</u> à l'heure.</i>

<p>C.- Según la estrategia de comunicación utilizada</p>	<p>a) Recurso a la LM o a otras lenguas conocidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calcos: *<i>Je suis en faisant un travail.</i> • Préstamos: *<i>J'aime play le piano.</i> • Creaciones morfológicas, sintácticas, semánticas: *<i>Duration.</i> *<i>C'était une pomme de maisons très pauvres.</i> *<i>À Michel n'aime pas son travail.</i> <p>b) Generalización: *<i>Ma mère a les yeux bleux.</i> *<i>Ils ont rendu un taxi.</i></p> <p>c) Simplificación: *<i>On voyé les montagnes.</i></p> <p>d) Creación de palabras: *<i>un pourpleuvoir;</i> *<i>un périodiste.</i></p> <p>e) Inhibición: <i>C'est le problème. Nous parlons de ce problème.</i> (Omisión en el uso del relativo <i>dont</i>: <i>C'est le problème dont nous parlons</i>).</p> <p>f) Sobreproducción: *<i>Ma mere elle est infirmière, mon père il est comptable.</i></p> <p>g) Hipercorrección: *<i>Je n'ai pas vu personne.</i></p>
<p>D.- Según la metodología de enseñanza</p>	<p>a) Errores de instrucción: *<i>J'ai des bons amis.</i> (El profesor no ha explicado este caso en la presentación de los partitivos).</p> <p>b) Imprecisión, ambigüedad o inadecuación en las consignas de una propuesta de escritura: <i>Raconte tes dernières vacances</i> (para alumnos principiantes).</p>
<p>E.- Según la metodología de aprendizaje</p>	<p>a) Errores en el método de aprendizaje: *<i>La fille faisait le papier de la sorcière.</i> (Elección inadecuada del significante en el diccionario bilingüe).</p> <p>b) Errores por imitación del modelo lingüístico de referencia: *<i>Ma chambre a la forme de carré</i> (por imitación del modelo: <i>La pièce a la forme de "L"</i>).</p>

Tabla 6.1.- Los errores en la producción escrita de FLE: perspectivas de análisis.

1.2.6.- FORMATO

Para que el DPD tenga un tratamiento funcional y sea operativo en su utilización, debe poseer un **formato flexible** que permita ampliar, modificar o suprimir información allí donde se desee, ya que el primer principio que enseñamos a nuestro alumnado es que nunca se termina de aprender una palabra⁸⁹.

El mejor formato será pues el sistema de **fichas removibles**, que podrán clasificarse y archivarse fácilmente, en una pequeña carpeta (con anillas, gomas, etc.) o en un fichero clásico de pequeño volumen, aunque, si se tiene la posibilidad, lo mejor será dar a la elaboración del DPD un **tratamiento informático**.

El uso del ordenador facilita enormemente la recogida de los datos relativos a las diferentes dificultades ya que su capacidad para tratar la información permite efectuar procedimientos de revisión y modificación mucho más eficientes que los soportes tradicionales ya mencionados.

En cualquier caso, los diferentes significados susceptibles de error se sintetizan en **palabras clave**, con el fin de que se puedan clasificar alfabéticamente y así facilitar rápidamente su localización y consulta ya sea en una ficha, en la pantalla del ordenador o en una hoja impresa.

Como sería ineficaz tratar de consignar todos y cada uno de los errores que cometen los alumnos en la producción escrita de FLE, proponemos que cada uno analice aquellas dificultades que, en su caso, sean más características, ya sea por la frecuencia de aparición, porque inciden de manera directa en la comprensión del mensaje que se intenta transmitir o por desconocimiento de las realizaciones

⁸⁹.- Para I. A. Mel'cuk (1984-1996) "pas seulement chaque langue mais chaque lexème d'une langue est un monde entier en lui-même". Citado por G. A. Berger (1995). "Élaborer un dictionnaire personnalisé en classe" *Le Français dans le Monde* n° 277: 48.

lingüísticas correctas, que debieran corresponder en la situación concreta de escritura en FLE.

En cada situación pedagógica, sin embargo, deberán atenderse a unos u otros errores en función de los beneficios que puedan derivarse en un momento dado del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Siguiendo la técnica y la terminología léxicográficas, para la elaboración del DPD utilizaremos una ficha para cada dificultad, la cual se identificará mediante una palabra clave o **entrada** léxica que constituye la vía de acceso al **artículo**, es decir, al conjunto de informaciones relativas a dicha dificultad.

Este formato permite que el alumno modifique, amplíe o suprima el contenido de cada artículo, a medida que se analizan y se corrigen las dificultades características de su propia producción en FLE.

Como hemos señalado, los errores se producen cuando el alumno intenta, por medio de palabras, expresar significados en la LE, sin tener en cuenta su adecuación a categorías gramaticales o semánticas. Por esta razón, al elaborar el DPD, partimos de la LM ya que, a través de ella, se configuran los conceptos que el alumno quiere expresar cuando aún no ha adquirido los significantes de la nueva lengua. Sin embargo, al tratarse de un instrumento de trabajo y de aprendizaje personal, dejamos a elección de cada uno la utilización del francés o del español en la elaboración del diccionario.

Con la utilización del **francés**, el alumno desarrolla nuevas hipótesis en su producción escrita que sin duda contribuyen a afianzar el aprendizaje de dicha lengua. Si se emplea el **español**, sobre todo para las explicaciones y observaciones, evitamos nuevos errores de expresión y facilitamos la elicitación de las hipótesis formuladas y de las estrategias individuales utilizadas en la producción escrita.

Por otra parte, el empleo de colores y subrayados para destacar la información más relevante, contribuye a la memoria visual y la retención.

Creemos, sin embargo, que la confección de un DPD es un trabajo que requiere orientación y práctica si queremos que constituya un recurso de aprendizaje provechoso para cada alumno. Hemos comprobado que, en la mayoría de los casos, los alumnos no están habituados a interrogarse sobre su propio aprendizaje ni a hacerse responsables del mismo, por lo que necesitan pautas que les ayuden a trabajar en autonomía de una forma eficaz.

Por este motivo, especialmente en los primeros momentos de elaboración del DPD, el profesor tendrá un papel fundamental que desempeñar en su puesta en marcha y en su seguimiento con el fin de formar la conciencia lingüística de los alumnos, orientando el trabajo de análisis, verificando las diferentes hipótesis, facilitando datos de estudio e instrumentos de referencia, proporcionando técnicas variadas de aprendizaje y, en definitiva, evaluando todo el proceso de elaboración.

1.2.7.- MODELOS DE FICHAS

Por nuestra parte, hemos confeccionado unos modelos de fichas que pretenden facilitar, a nuestros alumnos, la tarea de analizar y registrar sus propias dificultades en la producción escrita de FLE.

En la Tabla 6.2, proponemos un formato de ficha para el registro de datos sobre cada dificultad y en Tabla 6.3, describimos el tipo de información que puede ser objeto de registro en los diferentes apartados de cada artículo.

(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

--

2.- Correction

--

3.- Explication

Intention significative		
Type d'erreur		Fréquence
Causes / Stratégies		
Règle / Exception		
Remarques		Date de l'analyse

4.- Travail d'auto-apprentissage

Techniques / Activités		Temporalité
Références		
Remarques		Date de la pratique

5.- Auto-évaluation

Tests d'auto-contrôle		
Résultats		
Remarques		Date d'auto-évaluation

Tabla 6.2.- Modelo de formato de ficha para el análisis y el registro de datos sobre cada dificultad.

ENTRÉE LEXICALE

(Mot o unité lexicale de repérage qui peut signaler la relation contrastive ELM/FLE).

1.- **ERREUR** (en contexte linguistique ou situationnel).

2.- **CORRECTION** (même énoncé corrigé).

3.- **EXPLICATION**

3.1.- **Intention significative / communicative** (éventuellement exemple en langue maternelle).

3.2.- **Type d' erreur:** phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique, d'orthographe, etc.

3.3.- **Importance / fréquence** (marquer d'une coche, d'un signe, d'une indication ...).

3.5.- **Causes de l'erreur et stratégies suivies de compensation:**
Interférence avec la LM ou avec d'autres langues, confusion avec tel mot ou telle structure dans la langue d'origine ou dans la langue cible, mauvaise application de la règle, erreur causée par la méthodologie d'enseignement ou d'apprentissage (ex: mauvaise utilisation du dictionnaire), ignorance, distraction, etc.

3.6.- **Explication de la règle / de l'exception** (qui soit opératoire et fonctionnelle pour l'apprenant lui-même).

3.7.- **Remarques:** Attention!, renvois (voir tel mot ou telle structure, ne pas confondre avec ...), autres sens ou acceptions de l'entrée lexicale et de sa traduction ou relation contrastive avec la LM, etc.

3.8.- **Date de l'analyse.**

4.- TRAVAIL D'AUTO-APPRENTISSAGE: Méthodes, activités et organisation du travail de recherche. Façons d'auto-corriger, d'étudier et de faire la pratique pour surmonter chaque erreur / difficulté.

4.1.- Activités et techniques d'étude et d'apprentissage: Recherche d'explications et d'éclaircissements. Définitions, synonymes, paraphrases, familles de mots, traduction en LM, création d'autres exemples, contextes différents, etc. Techniques de mémorisation: (associer, colorier, grouper, copier, faire des schémas ou des diagrammes ...). Tenue d'un journal d'apprentissage.

4.2.- Temporalité: Temps consacré à la pratique et à l'étude, périodicité et régularité.

4.3.- Références d'étude et d'apprentissage: Matériels, manuels et sources d'information.

4.4.- Remarques: Expériences et problèmes.

4.5.- Date de la pratique d'auto-apprentissage.

5.- AUTO-ÉVALUATION: Contrôle des connaissances acquises et de la progression de l'apprentissage. Tests d'auto-contrôle (textes à trous, Q.C.M, exercices d'appariement, de mettre dans l'ordre, de classement ...) etc.

5.1.- Résultats et remarques: Appréciation de l'acquis, utilité de la recherche et des moyens d'étude et de contrôle, besoin postérieur de répétition et de pratique. Fixation d'objectifs à court et moyen terme.

5.2.- Date de l'auto-évaluation.

Tabla 6.3.- Contenido del artículo correspondiente a cada dificultad susceptible de análisis y de registro.

No es nuestra intención encasillar al alumno en este formato, pues iríamos en contra de la denominación de “personalizado” que atribuimos al DPD y de la valoración de los estilos individuales de aprendizaje.

Los diferentes apartados del artículo intentan ser un recordatorio de los aspectos que, a nuestro juicio, pueden incidir, significativamente, en el análisis de cada dificultad y en su superación. Sin embargo, la diversidad, la extensión y la cumplimentación de dichos apartados dependerá de las circunstancias que concurren en cada situación pedagógica, adaptándose al nivel de conocimientos de los alumnos y al grado de autonomía que, progresivamente, vayan adquiriendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Anexo II).

Este formato pretende, ante todo, ser funcional y facilitar la recogida y el registro de datos. Por eso, está sujeto a modificaciones en función de la información que se desea incluir y de los condicionantes de la situación de enseñanza/aprendizaje. Ya hemos señalado, en este sentido, que el uso del ordenador permite una enorme flexibilidad y adaptabilidad en el registro y tratamiento de los datos que se generan con el trabajo de corrección y de análisis.

1.2.8.- INTEGRACIÓN DEL DPD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE

Teniendo en cuenta la flexibilidad que ofrece el Enfoque por Tareas, y las orientaciones que sobre el tratamiento del error se proponen en los documentos del M.E.C. (1989a, 1989b, 1992a, 1992b), para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria, creemos que la elaboración de un DPD podría adaptarse a la mayoría de contextos educativos y de programas de enseñanza/aprendizaje de LE y, especialmente, a aquellos en los que se utilice un modelo metodológico que promueva la reflexión y el análisis de los fenómenos lingüísticos y del aprendizaje y favorezca la autonomía del alumno.

Tomando como referencia nuestro propio contexto institucional, proponemos, a modo de ejemplo, una forma de integrar el DPD en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE en una situación pedagógica específica. Estas pautas deberán adaptarse a los condicionantes que determine cada contexto de intervención.

Como muestra la Figura 6.3, los errores que aparecen en las producciones escritas que realizan los alumnos en cada situación pedagógica son objeto de análisis, con el fin de determinar la naturaleza de las dificultades que cada uno experimenta al intentar transmitir significados en la LE.

La información que genera este proceso de análisis permite al alumno, por un lado, construir progresivamente su DPD y, por otro, conocer aquellos aspectos lingüísticos y de aprendizaje que necesitan de un tratamiento didáctico posterior. De este modo, los conocimientos adquiridos se aplican a nuevas situaciones de producción escrita.

La evaluación se realiza de forma consecutiva y, a la vez, simultánea a cada una de las fases del proceso de integración del DPD. Asimismo, los resultados de dicha evaluación repercuten en el desarrollo del programa de LE, permitiendo el replanteamiento y la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

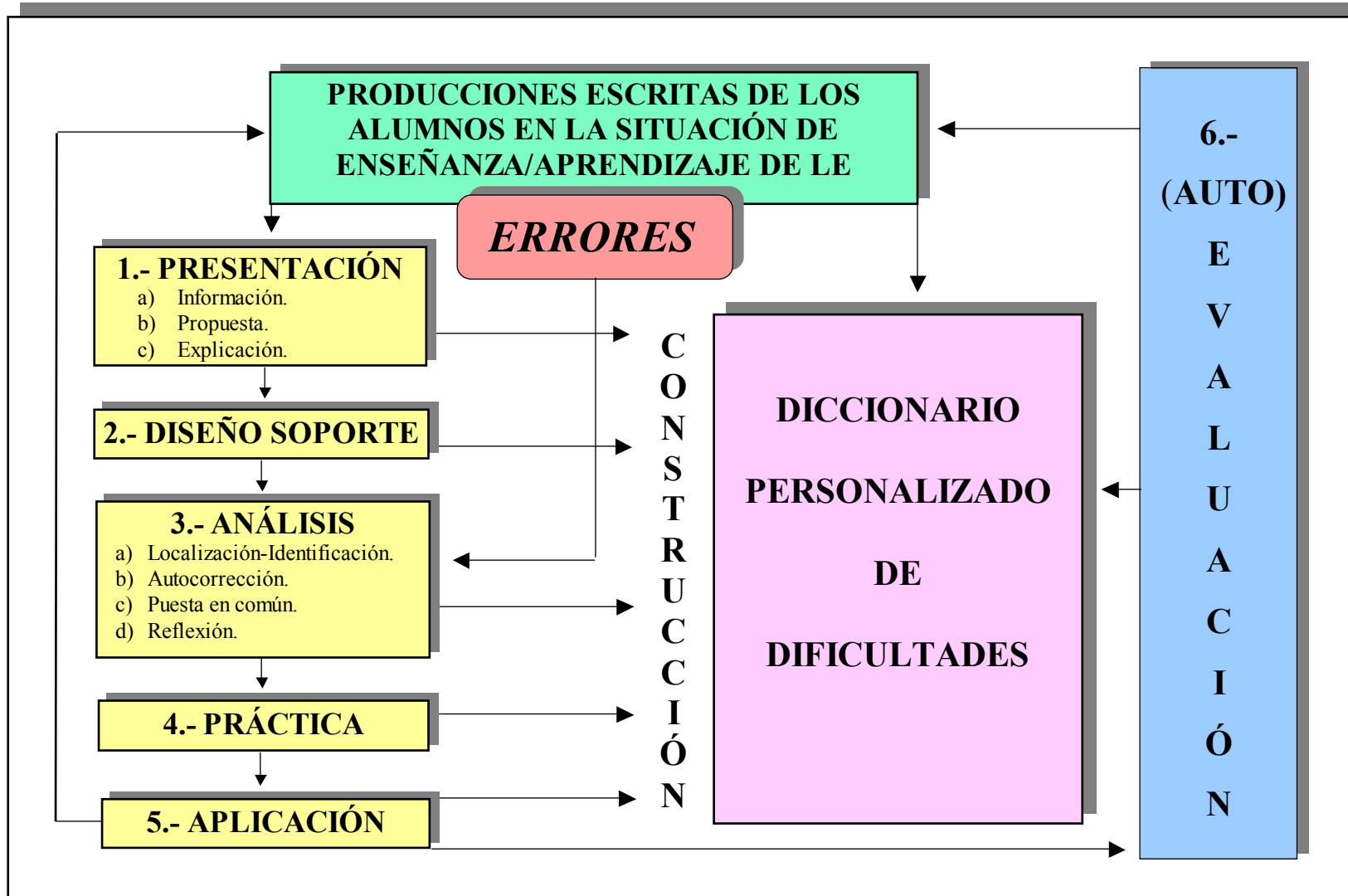


Figura 6.3.- Integración del DPD en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE en una situación específica.

En la situación pedagógica que nos ocupa, en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, la propuesta de elaboración del DPD se realiza a los alumnos que cursan la titulación de Maestro especialidad de Lengua Extranjera (Francés). Dicha propuesta se incorpora a la programación de aquellas asignaturas en las que impartimos docencia: Literatura Infantil (Francés) en primer curso, Metodología del Idioma Extranjero I (Francés) en segundo curso y Metodología del Idioma Extranjero II (Francés), Morfosintaxis y Semántica III (Francés) y Practicum II en tercer curso. De este modo, el desarrollo de la actividad de elaboración del DPD y su seguimiento se perfila, con cada alumno, a lo largo de los tres cursos de la especialidad.

La integración del DPD en el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE tiene lugar a lo largo de las siguientes fases:

1ª FASE: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta primera fase consta de varios momentos que tienen lugar durante una o dos sesiones, a principio de curso.

- a) **Información**. El primer paso para abordar la construcción de nuestro DPD consiste en informar a los alumnos de cual va a ser su situación como sujetos de aprendizaje de una LE.

Les comunicamos que, durante los tres cursos de la especialidad, tendrán que realizar diferentes actividades de producción escrita en FLE y que estos escritos contribuyen a diagnosticar el estado de su competencia lingüística y comunicativa en esa lengua.

En este sentido, les explicamos que el progreso del aprendizaje se manifiesta tanto por las formas correctas de la producción como por los

diferentes modos de desviarse de la norma de uso de la lengua francesa: errores, simplificaciones, omisiones, etc. que dan cuenta de las diversas estrategias utilizadas en la comunicación.

- b) **Propuesta**. Es en ese momento cuando les proponemos la elaboración de un **Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD)** que les permita identificar dichos errores, sus causas y las estrategias que han utilizado al cometerlos, mediante un trabajo de análisis que les ayude a conocer y gestionar su propio aprendizaje.
- c) **Explicación**. Les explicamos los objetivos del DPD, su naturaleza, los principios pedagógicos en los que se fundamenta así como su formato y modo de organización.

2ª FASE: DISEÑO DEL SOPORTE

A partir del análisis de diferentes ejemplos de errores característicos, los alumnos, con la orientación del profesor, determinan la categorización de los diversos apartados que debe contener el soporte que facilite la recogida y el análisis de los datos. Según estos apartados, se elabora la ficha que servirá de modelo para sistematizar la información relativa a cada error o dificultad y que constituye cada artículo del DPD.

De este modo, comprobamos también el grado de conocimiento de los alumnos de determinados conceptos cognitivo-lingüísticos y explicamos el metalenguaje.

3ª FASE: ANÁLISIS

Es en esta etapa cuando se emprenden propiamente la configuración y la utilización del DPD. Para ello, partimos de las propias producciones de los alumnos que se generan en cada situación de escritura. Estos escritos constituyen los diferentes materiales de análisis.

A medida que se van sistematizando los datos sobre las dificultades más características del grupo-clase, cada alumno irá recogiendo aquella información que le concierne registrándola, de forma individual y autónoma, en sus fichas correspondientes. Es así como cada uno va construyendo su propio DPD.

Las actividades que se proponen facilitan la construcción del DPD, por lo que se identifican con las tareas facilitadoras del marco organizador del Enfoque por Tareas y se determinan por la función que desempeñan (Figuras 6.1 y 6.2) en cada momento del análisis. Estos momentos son los siguientes:

- a) **Localización-Identificación**: Consiste en señalar, sin corregir, los diferentes errores que ha cometido el alumno en una producción escrita determinada. Para que resulte eficaz, esta actividad deberá efectuarse con una ayuda externa al autor del escrito. Serán, por tanto, el profesor u otros compañeros de clase, en parejas o en pequeño grupo, quienes contribuyan a dicha tarea.
- b) **Autocorrección**: Cada alumno, en clase o en casa, identifica, analiza y corrige los errores señalados en su producción escrita.
- c) **Puesta en común**: En clase, el profesor, comprueba la autocorrección de los alumnos, confirma y/o invalida hipótesis e interroga sobre la naturaleza y las causas de los errores mediante procedimientos de elicitación. Asimismo,

puede proponer el intercambio de escritos - intercorrección - para analizar aquellas dificultades que no han logrado autocorregirse.

- d) **Reflexión:** Mediante la reflexión colectiva y un enfoque heurístico dirigido por el profesor, se intenta que el alumno descubra y verbalice las características lingüísticas y los mecanismos cognitivos subyacentes a una selección de errores y de conceptos problemáticos encontrados en las producciones escritas que han sido objeto de análisis.

El profesor, en este caso, rellena las lagunas de conocimiento suministrando información y proporcionando técnicas que ayudarán al alumno a rentabilizar su aprendizaje.

4ª FASE: PRÁCTICA

Esta fase complementa la anterior mediante actividades y técnicas que favorecen el desarrollo de estrategias en el alumno y la aplicación de determinadas capacidades cognitivas.

A partir de un *corpus* de enunciados correctos y erróneos, el profesor propone una serie de tareas a realizar. Con cada tarea, se determinan los objetivos tanto lingüísticos como de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Asimismo, se proponen a los alumnos técnicas de trabajo variadas para atender a los estilos cognitivos de cada uno y a sus modos preferidos de aprender. Se recurre especialmente a aquellas técnicas que son susceptibles de motivarle y que se manifiestan de clara utilidad para el aprendizaje.

Las actividades que se proponen en esta fase son del tipo de las que ya hemos descrito anteriormente: de descubrimiento, de conceptualización o de entrenamiento. En ellas se fomentan las operaciones de inferencia, de deducción o de memorización

de la información: identificar, discriminar, clasificar, asociar, reformular, explicitar una regla, realizar ejercicios de traducción controlada o libre, determinar la aceptabilidad lingüística o comunicativa de un conjunto de enunciados, proporcionar ejemplos que ilustren la extensión significativa de determinadas palabras en ELM y FLE, sus reglas morfosintácticas y pragmáticas según el contexto en el que aparecen, etc.

De igual modo, se trata de tareas facilitadoras que ayudan a la construcción del DPD, ya que la información recogida permite precisar y sistematizar los datos referidos a cada dificultad consignada.

5ª FASE: APLICACIÓN

Como su nombre indica, en esta fase se pretende que los alumnos apliquen los datos que van registrando sobre sus propias dificultades a nuevas situaciones de producción escrita que se plantean en FLE. La información que se genera en cada momento del proceso de enseñanza/aprendizaje juega un papel decisivo y constituye un nuevo *input* que reestructura constantemente el sistema individual de conocimientos.

6ª FASE: (AUTO)EVALUACIÓN

Podemos decir que esta fase no sólo es una sucesión de las anteriores sino una consecuencia simultánea a cada una de ellas. A lo largo de todo el proceso descrito, el profesor y los alumnos van recibiendo información sobre el resultado y utilidad de cada tarea realizada, sobre el grado de apropiación de los conocimientos lingüísticos y cognitivos y sobre la eficacia de los procedimientos utilizados, tanto para la enseñanza/aprendizaje del FLE como para la elaboración del DPD.

Se trata, por tanto, de una **evaluación continua de diagnóstico, formativa y sumativa** por la que se miden los progresos realizados. La información resultante de esta evaluación no sólo repercute positivamente en la calidad de las producciones escritas en FLE sino que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que tanto el profesor como los alumnos se replantean, continuamente, su propia actuación en dicho proceso.

1.2.9.- TEMPORALIZACIÓN

Por tratarse de un instrumento de aprendizaje que responde a las necesidades de cada alumno y a los condicionantes de la situación pedagógica, la temporalización para elaborar el DPD deberá adaptarse a la programación del curso de LE.

Este tiempo debe tenerse en cuenta, ya que se materializa, en el marco de la clase, en varias fases del proceso de integración del DPD, especialmente, en los momentos dedicados a la intercorrección, la reflexión y la práctica de aquellos elementos y estructuras que son susceptibles de causar dificultad.

En nuestro contexto de intervención, son los propios alumnos los que gestionan el tiempo de elaboración del DPD, a la luz de las conclusiones que ellos mismos van extrayendo del análisis de sus dificultades de producción escrita, y durante el trabajo de autoaprendizaje.

Hacemos hincapié, no obstante, en que es necesario concienciar a los alumnos de que deben ser constantes en la realización del análisis y en el registro de sus dificultades. No debemos olvidar este principio si queremos que el DPD constituya una herramienta de trabajo que ayude al alumno a construir su aprendizaje y si pretendemos que ese aprendizaje se nutra con las aportaciones de los demás, en el marco de la clase.

1.2.10.- EVALUACIÓN

La concienciación, por parte del alumno, de que el DPD constituye un instrumento de trabajo personal cuya elaboración, para que resulte efectiva, debe ser cotidiana y basarse en la constancia, se fundamenta en el hecho de que quienes no realizan este esfuerzo de una forma regular, suelen pasar por alto sus dificultades, en el momento en que éstas se manifiestan.

Es aconsejable, por tanto, que, una vez que los alumnos han detectado sus errores más característicos, los analicen cuanto antes y registren, a ser posible el mismo día, los datos recogidos en las fichas correspondientes.

Sin embargo, aquí nuestra labor como enseñante se limita a aconsejar y no a imponer. Al tratarse de una herramienta de trabajo personal, la toma de conciencia de la utilidad del DPD debe provenir del propio alumno a la vista de los resultados de su aprendizaje.

No obstante, consideramos que, si la elaboración del DPD se integra en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE, debe ser objeto de evaluación con el fin de conferir seriedad y rigor al trabajo realizado. Por esta razón, proponemos examinar el DPD, de cada alumno, varias veces a lo largo del curso, haciendo un seguimiento del mismo para poder emitir una valoración sobre su confección.

En esta evaluación, se calificará la rigurosidad en el proceso de análisis, la riqueza y precisión de la información recogida, la explicación de las técnicas de autoaprendizaje, la forma de presentación de los datos y, sobre todo, las observaciones personales efectuadas en cada ficha.

1.2.11.- OBSERVACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA PROPUESTA

La propuesta de elaboración de un DPD ha sido validada, durante tres años consecutivos, en el contexto de la titulación de Maestro, especialidad de Lengua Extranjera (Francés) de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Tras su evaluación y los problemas detectados a lo largo de este tiempo, hemos recogido un conjunto de observaciones que creemos importante reseñar con el fin de perfilar y mejorar la puesta en práctica de esta herramienta de trabajo en el futuro.

Los aspectos que se destacan van referidos, por un lado, a los problemas encontrados en la recogida y el análisis de los datos y, por otro, a la utilidad del DPD para superar las dificultades de comunicación y de aprendizaje del FLE. En ellos se conjuga la opinión de los alumnos sobre el tema con nuestras propias apreciaciones, como consecuencia del trabajo realizado. Estas observaciones se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Nos hemos afirmado en la necesidad de preparar la construcción del DPD con los alumnos, como grupo clase, previamente a su elaboración individual y personalizada. La mayoría de nuestros alumnos no están acostumbrados a cuestionarse su propio aprendizaje, ni a responsabilizarse del mismo, ni a trabajar de forma autónoma.

Es necesario, pues, enseñarles cómo hacerlo, mediante la práctica de actividades y ejercicios referidos a las diferentes categorías de que se compone cada apartado del artículo correspondiente a cada dificultad (Tablas 6.2 y 6.3).

Esta práctica permitirá delimitar los distintos niveles lingüísticos (morfológico, sintáctico, fonético, semántico y pragmático), explicar el

metalenguaje, aprender a formular y verbalizar las propias hipótesis, comprender los mecanismos que subyacen al error y decidir los procedimientos más eficaces para superar las dificultades según el estilo individual de aprendizaje.

2. La elaboración del DPD debe plantearse como una herramienta que se construye de forma paulatina, a medida que se avanza en el aprendizaje, por lo que no es aconsejable abordar todas las categorías y conceptos que lo integran al mismo tiempo, para no desmotivar al alumno con un exceso de trabajo. Por eso, dependiendo del grupo específico de alumnos, la configuración y cumplimentación de las fichas podrá realizarse de forma más o menos exhaustiva.

En este sentido, el registro de las actividades de autoaprendizaje y la autoevaluación podrán plantearse para cada error que se analiza o bien para un conjunto de dificultades que reúnan características similares. De ahí que, en nuestra situación pedagógica, ofrezcamos al alumnado la posibilidad de que los dos apartados mencionados se inserten en la ficha relativa a cada dificultad, en fichas separadas o que éstas se incluyan al final del DPD como respectivos anexos (Ver Modelos de fichas en el Anexo II).

3. La aplicación de la propuesta pedagógica debe realizarse de forma paulatina según el contexto de enseñanza/aprendizaje. En nuestra situación pedagógica y a la vista de los resultados obtenidos, creemos que el primer curso conviene trabajar solamente la parte correspondiente a la autocorrección y al análisis, posponiendo para segundo y tercero el trabajo de autoaprendizaje y de autoevaluación, debido a que las asignaturas de Didáctica del Idioma Extranjero I y II (Francés) y de Metodología del Idioma Extranjero I y II (Francés), que se imparten en estos cursos, proporcionan los fundamentos y las técnicas necesarias para que los alumnos lleven a cabo estas actividades de una forma más eficaz.

4. Hemos comprobado que los objetivos del DPD únicamente pueden alcanzarse mediante la constancia en el trabajo de análisis y de registro de los errores. Los alumnos que han ido efectuando dicho trabajo de una forma regular y progresiva y han consignado, para cada dificultad, una información rica y variada, son aquellos que han obtenido los resultados más satisfactorios en sus evaluaciones en las asignaturas específicas de la especialidad. Hay alumnos que redactan el DPD en francés, aun cuando no se les pide expresamente.
5. Hemos apreciado bastantes dificultades a la hora de escoger una palabra clave o entrada léxica que encabece cada ficha. Algunos alumnos seleccionan dicha entrada a partir del error cometido. Consideramos que siempre es mejor hacerlo a partir de una forma correcta que traduzca la intención significativa del alumno mediante palabras que a él mismo le resulten funcionales y operativas para comprender las normas de uso del FLE o que pongan de relieve su relación contrastiva con el ELM. Ejemplos: *COMPLEMENTO DIRECTO DE PERSONA* (para ilustrar que no lleva la preposición *à*); *POR EL CONTRARIO / PAR CONTRE* (si en un enunciado encontramos **pour le contraire*). También pueden clasificarse en relación con otra palabra o categoría de la LE que sirva de recordatorio, ya que el propio proceso de selección y de asociación contribuye a su aprendizaje y a su fijación en la memoria. Ejemplo: *PART / PARTIE*.

Estas palabras claves pueden constituir, además, un índice o glosario de términos que se recoja al final del DPD. Dicho glosario ayudará, mediante numeración o paginación, a localizar cada dificultad registrada y a comprender su funcionamiento.

6. Es preciso concienciar a los alumnos que para identificar y corregir un error es necesario referirse al contexto en el que se produce, es decir, al campo y a

la extensión de cada error. Será necesario, por tanto, transcribir al DPD dichos contextos con frases o enunciados lo suficientemente amplios para poder ilustrar las dificultades que se desean registrar.

7. Tras entrevistar a cada alumno en la evaluación de su DPD, hemos constatado que el grado de motivación en su elaboración está en estrecha relación con la toma de conciencia de su utilidad. Sin duda, el detonante de dicha motivación es que el alumno se da cuenta de que sus propias dificultades de comunicación, en FLE, constituyen un material de enseñanza/aprendizaje para todo el grupo-clase.

En este sentido, hemos apreciado un mayor sentido de responsabilidad en el alumnado. Los estudiantes de tercer curso de la especialidad Lengua Extranjera (Francés), en la asignatura de Morfosintaxis y Semántica III (Francés), advierten que gran parte del proceso de enseñanza/aprendizaje está determinado por las dificultades que manifiestan en sus producciones individuales. Además, son conscientes de la importancia que adquieren cuando son ellos mismos, en vez de la profesora, quienes toman la iniciativa para encontrar una solución a los problemas de su propio aprendizaje.

8. Es importante que el alumno se conciencie de que la solución a ciertas dificultades de su aprendizaje de la LE muchas veces no se encuentra en las obras bibliográficas al uso como manuales, gramáticas o diccionarios, sino que surge de la interacción que se produce, en el trabajo de aula, con sus compañeros o con el profesor. De ahí que sea necesario aprovechar al máximo dicha interacción explicitando y analizando todas las cuestiones que, al respecto, se susciten.

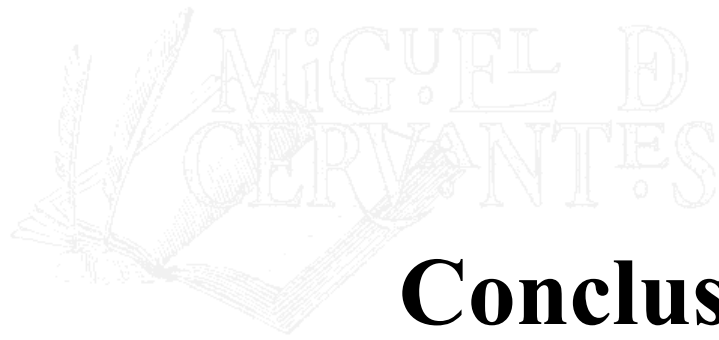
Sin embargo, no se trata de transcribir los apuntes de clase en fichas individuales, como algún alumno ha entendido, sino de hacer un trabajo de análisis y reflexión sobre sus propios errores o sus dificultades de

aprendizaje. Anotando sistemáticamente, para cada dificultad, las causas del problema y lo que cree haber asimilado, el alumno se da cuenta de que progresa y de que, poco a poco, controla mejor ciertos parámetros de sus estrategias de comunicación en la lengua escrita.

9. Por nuestra parte, se ha producido un cambio de percepción en lo que supone aprender una LE. La evaluación del DPD nos ha ayudado, como profesora, a considerar a los alumnos de FLE de forma íntegra, en todas las facetas de su personalidad. Además, por su escaso número en la especialidad de Lengua Extranjera (Francés), podemos efectuar un seguimiento paulatino de cada uno de ellos y llegar a comprender sus preferencias de aprendizaje. Aprender a ser un mejor alumno de francés no implica solamente tomar conciencia de las propias dificultades lingüísticas y comunicativas y después controlarlas. También hay que tener presentes los factores motivadores y afectivos que contribuyen a determinar la aproximación que cada uno hace a esta lengua.
10. De todas las observaciones anteriores se deriva que el DPD constituye, además, un instrumento de (auto)evaluación de nuestra labor docente. Nos hemos dado cuenta de que, con frecuencia, los problemas de aprendizaje que tienen nuestros alumnos son un fiel reflejo de nuestras dificultades y limitaciones en la enseñanza. Creemos que la consecución del objetivo de “aprender a aprender” que pretendíamos con la elaboración del DPD, se ha enriquecido, en nuestro caso, con la consecuencia “para aprender a enseñar”, lo que sin duda nos ayudará a replantearnos numerosos aspectos de nuestro trabajo de formación y a actuar en consecuencia.

BIBLIOTECA VIRTUAL

VII



Conclusiones generales

En este capítulo se recogen los aspectos más significativos de nuestro trabajo de investigación, los cuales han determinado la configuración del marco epistemológico y su aplicación en nuestro contexto de intervención.

En primer lugar, analizamos el proceso seguido en la tarea investigadora y las decisiones que tuvimos que tomar en cada una de sus fases, haciendo referencia a las fuentes bibliográficas que marcaron el rumbo de la investigación y fundamentaron su desarrollo.

En segundo lugar, sintetizamos las conclusiones más relevantes de orden lingüístico, cognitivo y didáctico que ha generado el proceso de investigación a partir de la hipótesis planteada y del objetivo general que se deriva.

Por último, proponemos unas perspectivas de investigación que pretenden dar continuidad a este trabajo en el futuro.

1.- REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El contexto institucional en el que se ha desarrollado este trabajo, un centro universitario de formación de maestros y maestras, enmarca nuestra actual situación como profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid.

En este contexto, la permeabilidad entre docencia e investigación se concibe no sólo como una necesidad profesional sino también como un objetivo didáctico que intentamos incorporar a la cultura de los futuros docentes, con el fin de responder a los diversos interrogantes que se formulan en el ejercicio de la tarea educativa.

Dentro de este marco de formación, el tema de esta investigación se fue planteando al observar la actividad que desarrollaban los alumnos que cursaban la especialidad de Filología, sección Francés, en su relación con esta LE, como objeto de aprendizaje y como instrumento de comunicación. Esta relación se mostraba, a nuestro juicio, de forma problemática a través de los errores que, reiteradamente, aparecían en sus producciones.

Tal constatación nos llevó, desde el comienzo de nuestra labor profesional, a efectuar un registro de estos errores con una intencionalidad pedagógica, ante la hipótesis de que **el conocimiento de las dificultades que manifiestan nuestros alumnos en la comunicación y en el aprendizaje del FLE, nos permitiría inferir unas propuestas de intervención que facilitasen su tratamiento didáctico.**

Un primer análisis de los datos que íbamos recogiendo nos revelaba que la mayoría de los errores de producción, en FLE, estaban originados por el recurso que efectuaban los alumnos a su LM, el español, para poder compensar sus lagunas de comunicación en la lengua objeto de aprendizaje.

De igual forma, comprobamos que este recurso, generalmente afectaba a las palabras del enunciado de forma aislada, por la traducción del significado de las mismas, del ELM al FLE, sin que los alumnos fueran conscientes de su funcionamiento morfológico, sintáctico o semántico en cada una de estas lenguas. Como consecuencia, decidimos centrar nuestra investigación en el análisis de las interferencias léxicas, limitándonos a aquellas que se manifestaban en la producción escrita.

Nuestra hipótesis de trabajo se determinó, por tanto, de una forma progresiva, tras la información que nos iban ofreciendo los datos empíricos de nuestro contexto institucional. De este modo, nos propusimos como objetivo general de la investigación:

Conocer la naturaleza de las interferencias léxico-semánticas que, por influencia del ELM, comenten nuestros alumnos en la producción escrita de FLE, mediante el análisis de un corpus de datos que permitiera poner de relieve los mecanismos psicolingüísticos subyacentes a dichas interferencias, a fin de ofrecer propuestas de intervención que facilitasen su tratamiento didáctico.

Por este motivo, la fundamentación epistemológica que sustenta esta investigación se planteó como una necesidad derivada del ejercicio de nuestra tarea profesional, y se concibió como un objetivo de autoformación para poder comprender y explicar las relaciones que manifestaban nuestros alumnos con el FLE y como un medio para mejorar la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Entre las fuentes bibliográficas que, en un principio, consultamos destacan los planteamientos que, sobre el papel que desempeña la LM en el proceso de apropiación de una LE, nos ofrecían R. Galisson (1980a), J. Giacobbe (1990) y R. Porquier (1991). La visión de este último autor sobre el tema, considerando que la LM actúa, a la vez, como soporte y filtro del aprendizaje de la LE, resultó determinante para marcar las líneas que debíamos seguir en nuestra investigación y para decidir abordarla, globalmente, desde una perspectiva lingüística, cognitiva y didáctica.

De este modo, para configurar el marco epistemológico, comenzamos por definir los conceptos que subyacen a las denominaciones de lengua materna (LM) y de lengua extranjera (LE), como elementos vertebradores de esta investigación. En esta definición conceptual nos ayudó, en gran medida, la aproximación sociológica que, de la LM y de la LE, nos brindaba L. Dabène (1994c), lo cual nos permitió, asimismo, clarificar la terminología para aplicarla a nuestro contexto de intervención.

De igual forma, la constatación de que a la mayoría de los errores registrados subyace como causa fundamental el recurso a la LM nos llevó a interesarnos por la interferencia como resultado de uno de los mecanismos psicolingüísticos de apropiación de una LE: la transferencia lingüística. Para analizar este concepto y sus efectos en la comunicación, nos basamos, entre otros, en el trabajo de T. Odlin (1989) y, especialmente, en las investigaciones de E. Kellerman (1977-1987) y de B. Py (1984, 1986) para quienes la transferencia lingüística es un procedimiento subjetivo mediante el cual el individuo que aprende reestructura la L2 según las similitudes y diferencias que percibe con respecto a otra lengua que ya conoce.

Por otra parte, para poder identificar la naturaleza de los errores de comunicación en FLE, necesitábamos conocer los modelos de investigación que han resultado más significativos para analizar las relaciones de lenguas en contacto, con

el fin de configurar nuestro propio modelo de análisis y aplicarlo a nuestra situación pedagógica.

Es así como, en el curso 1993-94, efectuamos una visita, de cuatro semanas de duración, al Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo, donde se nos brindó la oportunidad de asistir a seminarios y conferencias sobre el tema de la transferencia lingüística, lo cual nos proporcionó una información directa y actualizada de los trabajos experimentales que se estaban realizando sobre el mismo, tomando como referencia los modelos del Análisis Contrastivo (AC), del Análisis de Errores (AE) y de la Hipótesis de Interlengua (IL) y siguiendo la trayectoria de S. P. Corder (1967-1983) y L. Selinker (1966-1992), autores estrechamente vinculados, por sus investigaciones, al mencionado Departamento.

Asimismo, la información recogida, en esta visita, se enriqueció con la consulta de revistas como *Language Learning*, *Second Language Research* o *International Review of Applied Linguistics* que nos documentaron sobre las hipótesis de trabajo, los procedimientos metodológicos, los resultados y las implicaciones pedagógicas de los tres modelos de análisis señalados.

En el ámbito francófono, han sido especialmente las revistas *Le Français dans le Monde* y *Etudes de Linguistique Appliquée*, de consulta obligada para actualizar la formación permanente del profesorado en DLE, las que nos han informado sobre las experiencias relativas a nuestro ámbito de investigación.

Finalmente, dentro de las fuentes bibliográficas publicadas en español, destacamos el estudio de I. Santos Gargallo (1993) en el que se recogen las aportaciones de cada uno de los tres modelos de investigación: AC, AE e IL, intentando superar sus limitaciones. Dicho estudio influyó, notablemente, en nuestra decisión de configurar nuestro propio modelo de análisis, integrando los tres paradigmas citados.

Así, en primer lugar, el AC nos ayudó a describir los datos recogidos en nuestro contexto institucional y a comprender el funcionamiento de los respectivos sistemas lingüísticos del ELM y del FLE, a partir de las alteraciones formales que se manifestaban en el discurso escrito de nuestros alumnos, en comparación con las instancias normativamente correctas en francés y teniendo en cuenta sus intenciones significativas en español.

De igual modo, desde un enfoque contrastivo, profundizamos en el conocimiento de las interferencias léxicas, a partir del estudio de los mecanismos de correspondencia que efectúa el alumno entre los elementos que constituyen las palabras o unidades léxicas del ELM y del FLE. A este estudio contribuyeron, significativamente, los planteamientos y conclusiones de los trabajos de M. B. Dagut (1977), R. Galisson (1979), A. Coianiz (1981), C. Sautermeister (1989), W. Wilczynska (1989), S. E. Carroll (1992), H. Séguin (1994), M. Masperi (1996) y M. C. Treville y L. Duquette (1996).

El AE, en segundo lugar, nos llevó a un replanteamiento del concepto del error y a la adopción de una perspectiva positiva del mismo, no sólo para utilizarlo como objeto de investigación sino también para incorporarlo como material de enseñanza/aprendizaje del FLE en nuestra situación pedagógica. En este sentido, nos guiamos de los procedimientos de este modelo para analizar el “dialecto idiosincrásico” de un grupo de alumnos con características homogéneas, tal y como propugna S. P. Corder (1971), con la intención de plantear propuestas de intervención que mejorasen el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE y que redundasen en una comunicación más eficaz en dicha lengua.

Por último, la Hipótesis de IL (L. Selinker, 1969, 1972; H. Besse y R. Porquier, 1991) nos hizo tomar conciencia del sistema de reglas que creaba el alumno para poder comunicarse en FLE y tratamos de explicitar dichas reglas

poniendo de relieve los mecanismos psicolingüísticos subyacentes a las interferencias léxicas que se manifestaban en la producción escrita.

Para ello, tuvimos que indagar en el estudio de las estrategias de aprendizaje (J. Rubin, 1987; J. M. O'Malley y A. U. Chamot, 1990; R. L. Oxford, 1990; J. Roca, M. Valcárcel y M. Verdú, 1990; P. Cyr, 1996) y de las estrategias de comunicación (C. Faerch y G. Kasper, 1980, 1983, 1984; N. Poulisse, T. Bongaerts y E. Kellerman, 1984; N. Poulisse, 1987; R. L. Oxford, 1990), con el objeto de determinar aquellas operaciones mentales que intervenían en las interferencias léxicas de FLE y poder extraer, de este modo, las consecuencias pedagógicas pertinentes.

Las implicaciones pedagógicas que se derivan de la conjunción del AC, del AE y de la Hipótesis de IL, modelos centrados en la investigación de las relaciones que se producen entre lenguas en contacto, nos indujeron a analizar, directamente, los métodos y enfoques para la enseñanza/aprendizaje de una LE cuyos planteamientos conceptuales y procedimientos metodológicos se fundamentan en las teorías del aprendizaje y en la Psicología Cognitiva (H. Besse, 1985; E. Bérard, 1991; R. Porquier, 1991; L. Dabène, 1994a; M. Pendanx, 1989-1998).

De este modo, estudiamos el funcionamiento y las aplicaciones de los Enfoques Procesuales (M. P. Breen, 1986-1997), a través del marco de trabajo que nos ofrecía el Enfoque por Tareas (S. Estaire y J. Zanón, 1990; J. Zanón, 1995). La consideración de las potencialidades de estos enfoques nos ayudaría a configurar una propuesta de intervención que pudiera integrar los errores de producción de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE.

Esta propuesta comenzó a definirse al observar la actividad del alumno en el marco de la clase de FLE y al reflexionar sobre las operaciones que conllevaba la construcción del sistema individual de conocimientos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Dichas operaciones se manifestaban a través de acciones de

tratamiento de la información como preguntar, repetir, anotar, clasificar, subrayar, consultar fuentes de referencia, etc.

De este modo, decidimos configurar una propuesta que permitiera sistematizar y estructurar los datos que se originaban con el análisis y con el tratamiento de los errores de producción, los cuales daban cuenta de las dificultades que, individualmente y como grupo, mostraban nuestros alumnos en la comunicación y en el aprendizaje del FLE. Es así como fue tomando forma la idea de elaborar un Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD).

El DPD se ha configurado, por tanto, a partir de las demandas de nuestro contexto educativo institucional. Sin embargo, se ha concebido como una propuesta abierta y flexible que deberá ser modificada y adaptada, para su aplicación, a los condicionantes que impone cada situación pedagógica específica.

Asimismo, el DPD integra, en su concepción, aquellos planteamientos conceptuales, expectativas e implicaciones pedagógicas que se han ido generando a lo largo de todo el proceso investigador y que reflejan las decisiones tomadas sobre los aspectos más relevantes de dicho proceso.

Estas decisiones han dado, como resultado, un conjunto de conclusiones de orden lingüístico, cognitivo y didáctico que intentan responder a la hipótesis y al objetivo general que nos hemos planteado en nuestra investigación.

2.- CONCLUSIONES SOBRE EL PAPEL QUE DESEMPEÑA LA LM EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LE

La LM,- el español en nuestro contexto de investigación-, se concibe como un componente de la identidad afectiva y referencial del individuo, por ser la lengua en la que aprendió a hablar, la que mejor conoce y, por tanto, la que mejor traduce verbalmente su pensamiento, al ser utilizada de forma habitual para la interacción con el entorno inmediato.

Cuando nos situamos en un contexto educativo institucional, en el que se aborda la enseñanza/aprendizaje de otras lenguas, la LM constituye un objeto de estudio como disciplina del *curriculum* académico y representa el substrato lingüístico y cognitivo a partir del cual se estructuran los datos de la LE.

La transferencia lingüística entre la LM y la LE se concibe, por tanto, como un mecanismo que contribuye, entre otros procesos psicolingüísticos, a la formación de la IL del alumno.

La transferencia lingüística es, a la vez, un fenómeno objetivo y subjetivo. Por un lado, la transferencia suele verse favorecida entre aquellas lenguas que presentan rasgos similares en el funcionamiento global de sus respectivos sistemas lingüísticos, como es el caso del español y del francés.

Sin embargo, las condiciones de la transferencia trascienden, a menudo, las similitudes y diferencias entre las lenguas ya que es el alumno quien relaciona las lenguas contrastivamente, decide qué elementos son transferibles de la LM a la LE, y construye estas relaciones intersistémicas, mediante una serie de mecanismos,

estrategias y etapas que dan cuenta de su actividad cognitiva en el proceso de aprendizaje de la LE.

Esta relación contrastiva entre la LM y la LE constituye, por tanto, un proceso creador que, sin embargo, está condicionado por la distancia que el alumno percibe entre las dos lenguas en contacto, y por la organización estructural de su propia LM. Estos factores son conceptos cambiantes que pierden relevancia a medida que aumenta la competencia de este alumno en la LE.

La transferencia lingüística opera, pues, en conjunción con las secuencias que son propias del desarrollo lingüístico de un individuo. De este modo, la influencia de la LM puede acelerar o retrasar el paso de una secuencia a otra, ya que los conocimientos adquiridos condicionan las hipótesis que este individuo se plantea sobre el funcionamiento de la LE.

En este sentido, la aparición de los errores que comete el alumno durante el proceso de apropiación de una LE refleja etapas del desarrollo de su IL equiparables a las que se determinan para la adquisición de la LM.

Estos errores caracterizan, la competencia transitoria del alumno en la LE y constituyen la manifestación observable de que está construyendo su propio sistema lingüístico a partir de los elementos de la LE, de la LM y de sus propias estrategias de aprendizaje. Para el procesamiento de los datos, el alumno verifica y ajusta progresivamente las hipótesis que formula al modelo de lengua que desea alcanzar.

Dentro de los errores que comete el alumno cuando intenta comunicarse en la LE, las interferencias constituyen el resultado de los procedimientos de correspondencia que éste establece entre la LM y la LE, manifestándose por la falta de adecuación de las instancias producidas a las normas de uso de la LE.

En nuestro contexto de investigación, hemos optado por analizar las interferencias léxicas que tienen lugar en la producción escrita de FLE. De este modo, hemos constatado que la mayoría de estos errores interferenciales tienen lugar en el ámbito de la palabra aislada, aunque su campo y su extensión afecten a la frase o al enunciado en que dichos errores se insertan.

El análisis nos ha revelado, asimismo, que el alumno supone la misma operatividad comunicativa a las palabras del FLE que la que tienen en ELM. Por este motivo, a las interferencias léxicas subyace siempre un origen semántico, ya que el alumno construye los significantes de su IL a partir de la intención comunicativa y de los significados que genera desde el ELM.

Este proceso de construcción de significados se caracteriza por la descomposición de estructuras o palabras, del FLE, en elementos más simples los cuales son alterados formalmente al atribuírseles las mismas funciones ortográficas, gramaticales y semánticas de otros elementos, del ELM, que el alumno considera equivalentes.

Las causas que determinan dicha equivalencia, para el alumno, son principalmente: el desconocimiento de las funciones gramaticales y semánticas en ELM y en FLE, la percepción de una cierta similitud formal o semántica de elementos entre las dos lenguas, la analogía en la formación de palabras o estructuras tanto en ELM como en FLE y la influencia del código oral sobre el escrito para determinados errores ortográficos.

Por otro lado, las estrategias que utiliza el alumno para efectuar las correspondencias léxicas, entre el ELM y el FLE, son: el préstamo de elementos lingüísticos del ELM y de sus funciones morfosintácticas y semánticas; el calco, por la traducción de sus elementos, de sintagmas o estructuras del ELM y del mismo orden de palabras; la generalización de reglas en la formación de palabras o

estructuras del FLM; la transferencia del significado del ELM y, finalmente, la creación de palabras, a partir de lexemas del ELM y del uso analógico de afijos del FLE.

3.- IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las implicaciones pedagógicas que se desprenden de estas conclusiones revelan la necesidad de gestionar el aprendizaje del FLE, rentabilizando, didácticamente, las dificultades que encuentra el alumno cuando intenta transmitir significados en esta lengua. Será necesario, por tanto, considerar que:

- ❑ El error es consubstancial con el aprendizaje y un medio privilegiado de investigación y de explotación didáctica. Su corrección es necesaria como una forma de verificar la validez o invalidez de las hipótesis que se formulan en la comunicación y en el aprendizaje del FLE y poder mejorar, de este modo, la competencia en dicha lengua.
- ❑ La identificación y el análisis de los errores que cometen los alumnos en sus producciones, en un medio educativo institucional, constituyen una de las principales fuentes de información, tanto para el profesor como para el investigador, de conocer la actividad cognitiva que desarrolla el alumno en su proceso de aprendizaje de la LE y para caracterizar su IL.
- ❑ El análisis de los errores de producción pone de relieve las experiencias y los conocimientos adquiridos mediante el ELM y el papel que esta lengua desempeña como filtro y soporte para la comunicación y para el aprendizaje del FLE. Son estas funciones de la LM las que dan lugar a las operaciones de correspondencia que efectúa el alumno entre los dos sistemas lingüísticos en presencia.

Por otra parte, para dar cuenta de estos procedimientos de correspondencia es necesario:

- Unificar el metalenguaje de las lenguas en contacto ELM / FLE, de modo que se utilice una terminología común que permita describir las relaciones morfosintácticas y semánticas entre los dos sistemas y dé cuenta de la interdependencia de niveles lingüísticos en cada una de ellas.

La unificación del metalenguaje permitirá, además, desarrollar la capacidad de transferencia de competencias entre el ELM y el FLE y favorecerá la actividad de reflexión, de concienciación y de corrección lingüística en ambas lenguas, aprovechando su proximidad..

- Adoptar un enfoque metodológico contrastivo que, basado en la experiencia docente, permita poner de relieve las similitudes y divergencias entre el ELM y el FLE y las realizaciones lingüísticas en los respectivos sistemas, a partir de los elementos léxico-semánticos en los que se apoya el alumno para construir significados en su IL.
- Introducir en el aula actividades que movilicen el potencial cognitivo del alumno, le permitan liberar su sentimiento lingüístico y le ayuden a mejorar su competencia en FLE.

Estas actividades, pueden elaborarse a partir del material lingüístico que proporcionan los alumnos en sus producciones, con el fin de desarrollar, en ellos, la toma de conciencia lingüística y cognitiva, mediante la reflexión y el análisis de los fenómenos lingüísticos y psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la LE.

De esta forma, se ayuda al alumno a describir operativamente su propia gramática de aprendizaje, mediante la verbalización de las hipótesis que se plantea cuando intenta comunicarse en FLE.

En nuestro contexto de investigación, hemos clasificado este tipo de actividades en cuatro grupos: de descubrimiento, de conceptualización, de entrenamiento y de evaluación. Todas ellas van dirigidas al tratamiento didáctico de aquellos elementos que se manifiestan como errores en la comunicación y causan dificultad en el aprendizaje del FLE.

Asimismo, estas actividades sirven de soporte para la propuesta pedagógica con la que hemos concluido este trabajo de investigación: la elaboración, por parte de los alumnos, de un Diccionario Personalizado de Dificultades (DPD).

Para configurar el DPD, incorporamos el error al proceso de enseñanza/aprendizaje y lo utilizamos como material de investigación de dicho proceso. Deseamos, por un lado, ayudar al alumno a conocer sus dificultades de aprendizaje y a desarrollar aquellas capacidades que le permitan mejorar su competencia en FLE. Por otro lado, pretendemos proporcionar al profesor un instrumento de evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de los resultados que se deriven de la elaboración del DPD en su situación pedagógica.

La aplicación de la propuesta a nuestro propio contexto de investigación ha puesto de relieve la utilidad del DPD, especialmente, por el aumento de la motivación que demuestran los alumnos en el aprendizaje del FLE.

El hecho de que las dificultades individuales se incorporen al proceso de enseñanza/aprendizaje y sean objeto de tratamiento didáctico para mejorar la comunicación en FLE, constituye un estímulo para que el aprendizaje resulte verdaderamente significativo para el alumno, ya que dicho aprendizaje se fundamenta en:

- La consideración de las intenciones comunicativas del alumno en FLE.
- El desarrollo de su concienciación lingüística y de sus capacidades cognitivas.
- La valoración de sus itinerarios y estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento.
- La elicitación, con sus propias palabras, de las reglas que rigen su IL.
- La apreciación de las aportaciones individuales al aprendizaje, por la interacción que se crea, en el aula de FLE, dentro del grupo de alumnos.
- La autonomía y la responsabilidad individual para construir el aprendizaje.
- La valoración de los progresos individuales para superar las dificultades en la comunicación y mejorar la competencia en FLE.
- La actitud del profesor para revisar su acción pedagógica a la vista de los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se trata, como ya hemos señalado, de una propuesta de intervención flexible y abierta, susceptible de modificación a partir de la evaluación de su puesta en práctica y de las dificultades encontradas en su desarrollo.

4.- PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN Y NUEVAS INVESTIGACIONES

La toma de decisiones que hemos debido efectuar a lo largo de todo el proceso investigador ha puesto de relieve un conjunto de aspectos que podrían ser objeto de investigaciones posteriores para complementar y dar continuidad a este trabajo en el futuro.

Como se ha demostrado en esta investigación, el AE ayuda a determinar la naturaleza de las hipótesis que formula un individuo sobre el funcionamiento de la LE y permite obtener información sobre las dificultades que caracterizan a un grupo de alumnos, con vistas a su tratamiento didáctico y a la preparación de materiales curriculares.

En este sentido, nuestro modelo de análisis podría utilizarse como referencia para investigar aquellos errores cuyo origen resida en otros factores diferentes del recurso a la LM. Tal es el caso de los errores intralinguales en FLE.

También puede determinarse la naturaleza de aquellos errores que se manifiestan con la práctica de las demás destrezas de la lengua que no han sido analizadas en este trabajo: comprensión oral, producción oral y comprensión escrita. Será necesario, en estos casos, disponer de medios técnicos de grabación que faciliten la recogida de datos. Los resultados de estos análisis pondrían de relieve las diferencias derivadas de los condicionantes que impone la práctica de cada una de las

destrezas, en cuanto a las alteraciones formales y a los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a los errores que se analicen.

De igual forma, este modelo de análisis podría aplicarse a otras LE, diferentes del francés, que son objeto de aprendizaje en nuestro país y en otras partes del mundo que tienen el español como LM.

Otra aplicación práctica de este trabajo consistiría en evaluar la incidencia de la elaboración de un DPD en los resultados del aprendizaje de una LE. Esta investigación experimental podría llevarse a cabo por un profesor que utilizase el mismo método de enseñanza con dos grupos paralelos de alumnos pertenecientes a un mismo curso de LE. El grupo control no elaboraría el DPD mientras que sí lo haría el grupo experimental. La evaluación y la comparación de los progresos realizados en los dos grupos pondrían de relieve el grado de incidencia del DPD en el aprendizaje de la LE.

Finalmente, insistimos en la necesidad de disponer de unos materiales y de unas actividades que permitan desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma “estratégica”, es decir que ayuden al alumno a tomar conciencia de su propio aprendizaje y le impliquen en la utilización y desarrollo de sus capacidades cognitivas.

En este sentido, el papel que desempeña el ELM como filtro y soporte del conocimiento del FLE deberá verse reflejado en el diseño de las programaciones curriculares y en la creación de los materiales didácticos, destacando los aspectos que faciliten el aprendizaje en ambas lenguas y aquellos que se traducen en dificultades. De este modo proponemos:

- La elaboración de una gramática pedagógica, basada en la experiencia docente, que ponga de relieve las dificultades que suelen caracterizar a los

alumnos hispanohablantes en el aprendizaje y en la comunicación en FLE. Esta gramática pedagógica, concebida a la manera de S. P. Corder (1973) y de H. Besse y R. Porquier (1991), en función de los procesos de aprendizaje y de la especificidad de la situación pedagógica, deberá describir las diferencias de funcionamiento entre los sistemas lingüísticos del ELM y del FLE y dará cuenta de las realizaciones lingüísticas en cada una de las lenguas, a partir de las intenciones significativas del alumno.

- La creación y el diseño de materiales curriculares que, de forma complementaria a la programación de un curso implementen el método o el manual utilizado, planteen actividades que permitan explotar la proximidad lingüística entre el ELM y el FLE y faciliten la práctica y el tratamiento didáctico de aquellos elementos que por influencia del ELM presentan dificultad en la comunicación y en el aprendizaje del FLE. Esta tarea constituye la perspectiva didáctica que dará continuidad a nuestro trabajo de investigación en el futuro.

BIBLIOTECA VIRTUAL



Bibliografía

- ABBOT, G. 1983. "El otro Lado -or come back, Robert, nearly all is forgiven". *World Language English*, vol. 2, nº 2, PP. 93-96.
- ABOU, S. 1981. *L'identité culturelle*. Paris: Anthropos.
- ADIV, E. 1984. "Language learning strategies: The relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development" en R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley: Newbury House, pp. 125-142.
- ADJEMIAN, C. 1976. "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning*, vol. 26, nº 2, pp. 297-330.
- ADJEMIAN, C. y MUÑOZ LICERAS, J. 1984. "Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake" en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. 1997. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel Referencia.
- ALLEN, J. P. B. 1987. "Modèle de programme à trois niveaux pour l'enseignement d'une langue seconde" en P. Calvé y A. Mollica (dir.), *Le français langue seconde – des principes à la pratique*. Ontario: Revue canadienne des langues vivantes, pp. 33-56.

- ALLWRIGHT, R. L. 1975. "Problems in the study of teacher's treatment of error" en M. Burt y H. Dulay (eds.), *On TESOL '75*. Washington, DC: TESOL, pp. 96-109.
- ALLWRIGHT, R. L. 1988. *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- ANDERSEN, R. 1983. "Transfer to somewhere" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 177-201.
- ANDERSON, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman & Co.
- ANDRÉ, B. (selec.).1989. *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris: Alliance Française. Didier-Hatier.
- ARABSKI, J. 1968. "A linguistic analysis on English composition errors made by Polish students". *Studia Anglica Posnaniensia*, nº1, pp. 71-89.
- ARABSKI, J. 1979. *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Uniwersytet Slaski.
- ARD, J. W. y HOMBURG, T. 1983. "Verification of language transfer" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 157-176.

- ASHER, J. J. y PRICE, B. 1967. "The learning strategy of the total physical response". *Child Development*, nº 38, pp. 1219-1227.
- ATKINSON, D. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?". *ELT Journal*, vol. 41, nº 4, pp. 241-247.
- AUSUBEL, D. P. 1976. *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BAHNS, J. 1993. "Lexical collocations: a contrastive view". *English Language Teaching Journal*, vol. 47, nº 1, pp. 56-63.
- BAILEY, N., MADDEN C. y KRASHEN, S. D. 1974. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?". *Language Learning*, nº 24, pp. 235-243.
- BAILLY, D. 1984. *Éléments de Didactique des Langues*. Paris: Association de professeurs de langues vivantes.
- BALEY, K. D. 1978. *Methods of Social Research*. London: Macmillan.
- BARBOT, M. J. 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. 1997. "Concepción psicolingüística de las estrategias de comunicación: revisión e implicaciones para la enseñanza de una segunda lengua" en F. C. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Universitat de Barcelona, pp. 465-468.

- BENDLE, N. 1992. "Metalinguistic Development and Bilingual Acquisition". *Working papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, nº 11, pp. 33-47.
- BENSOUSSAN, M. y LAUFER-DVORKIN, B. 1984. "Lexical guessing in context in EFL reading comprehension". *Journal of Research in Reading*, nº 7, pp. 15-32.
- BÉRARD, E. y LAVENNE, C. 1989. *Grammaire utile du français*. Paris: Hatier.
- BÉRARD, E. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- BÉRARD, E. 1995. "La grammaire, encore... et l'approche communicative". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 100, pp. 9-19.
- BERGER, G. A. 1990. "Lexique: construire son propre dictionnaire". *Le Français dans le Monde*, nº 235, pp. 55-59.
- BERGER, G. A. 1995. "Élaborer un dictionnaire personnalisé en classe". *Le Français dans le Monde*, nº 277, pp. 46-48.
- BEREIRTER, C. y SCARDAMALIA, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. NJ.: Erlbaum.
- BEREIRTER, C. y SCARDAMALIA, M. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43-64.

- BERMAN, R. A. 1984. "Cross-Linguistic First Language Perspectives on Second Language Acquisition Research" en R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley, Mass. Newbury House, pp. 13-36.
- BESNARD, C. 1998. "Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues". *Le Français dans le Monde*, n° 294, pp. 22-25.
- BESSE, H. 1972. "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger au début de l'apprentissage d'une langue seconde". *Revue de Phonetique Appliquée*, n° 23-24, pp. 3-35.
- BESSE, H. 1974. "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2". *Voix et Images du CREDIF*, n° 2, pp. 38-44.
- BESSE, H. 1977. "Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, pp. 7-22.
- BESSE, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- BESSE, H. 1987. "Langue maternelle, seconde et étrangère". *Le Français aujourd'hui*, n° 78, pp. 9-15.
- BESSE, H. y GALISSON, R. 1980. *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris: Clé International.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier.

- BIALYSTOK, E. 1979. "The role of conscious strategies in second language proficiency". *Revue canadienne des langues vivantes*, nº 35, pp. 372-394.
- BIALYSTOK, E. 1987. "Influences of bilingualism on metalinguistic development". *Second Language Research*, vol. 3, nº 2, pp. 150-166.
- BIALYSTOK, E. 1990. *Communicative Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- BIALYSTOK, E. y SHARWOOD SMITH, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition". *Applied Linguistics*, nº 6, pp. 101-117.
- BINON, J. y VERLINDE, S. 1997. "Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?". *Le Français dans le Monde*, nº 291, pp. 66-68.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. y VALLI, A. (coord.). 1997. "L'intercompréhension: le cas des langues romanes". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial. Janvier.
- BLUM, S. y LEVENSTON, E. A. 1978. "Lexical simplification in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, vol 2, nº 2, pp. 43-64.
- BOGAARDS, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier.
- BOGAARDS, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier.

- BOUCHER, A. M., DUPLANTIE, M. y LEBLANC, R. 1986. *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc. et CEPCEL.
- BOURGUIGNON, C. y DABÈNE, L. 1983. “Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère”. *Le Français dans le Monde*, nº 177, pp. 45-49.
- BOURGUIGNON, C. 1993. “Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en LM et LE”. *LIDIL*, nº 9, pp. 97-113.
- BOURGUIGNON, C. y CANDELIER, M. 1988. “La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales pour l'apprentissage d'une langue étrangère”. *Les Langues Modernes*, nº 2, pp. 19-34.
- BOUTON, C. P. 1974. *L'acquisition d'une langue étrangère. Aspects théoriques et pratiques. Conséquences pédagogiques essentielles*. Paris: Klincksieck.
- BOUZET, J. 1980. *Grammaire espagnole*. Paris: Éditions Belin.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. y PENDANX, M. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- BREEN, M. P. 1986. “Language Learning Tasks” en C. N. Candlin y D. F. Murphy (eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Teaching*, nº 7. London: Prentice Hall International.
- BREEN, M. P. 1990. “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 7-32.

- BREEN, M. P. 1996. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 19, pp. 50-64.
- BREEN, M. P. 1997. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (y II)". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 20, pp. 52-73.
- BRIÈRE, E. 1968. *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*. The Hague: Mouton.
- BROWN, G. y YULE, G. 1981. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BROWN, R. y FRASER, C. 1963. "The Acquisition of Syntax" en C. N. Cofer y B. S. Musgrave (eds.), *Verbal Behaviour and learning: Problems and Processes*. New York: Mc Graw Hill, pp. 158-201.
- BRUNER, J. S. 1975. "From communication to language: a psychological perspective". *Cognition*, vol. 5, nº 3, pp. 255-287.
- BUENO GONZÁLEZ, A. 1992. "El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera" en F. Etxeberria y J. Arzamendi (eds.), *Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de A.E.S.L.A.* Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco - AESLA, pp. 161-169.
- BURT, M. K. y KIPARSKY, C. 1972. *The Gooficon: A repair manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- BURT, M. K. y KIPARSKY, C. 1974. "Global and local mistakes" en J. H. Schumann y N. Stenson (eds.), *New frontiers in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 71-80.
- BURT, M. K. y DULAY, H. C. 1980. "On acquisition order" en S. W. Felix (ed.), *Second language development: trends and issues*. Tübingen: Guter Narr Verlag, pp. 265-327.
- BUTEAU, M. F. 1970. "Students errors and the learning of French as a second language. A pilot study". *International Review of Applied Linguistics*, nº 8, pp. 133-146.
- CALVET, L. J. 1971. "Comparaison morphosyntaxique du système des pronoms personnels en français et en bambara". *Le Français dans le Monde*, nº 81, pp. 16-22.
- CAMILLERI, A. 1991. "Crosslinguistic influence in a bilingual classroom: the example of Maltese and English". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 2, pp. 101-111.
- CANALE, M. 1981. "From communicative competence to communicative language pedagogy" en J. C. Richards y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Harlow: Longman, pp. 2-28.
- CANALE, M. y SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, vol. 1, nº 1, pp. 1-47.

- CANDLIN, C. N. 1990. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 33-53.
- CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. F. (eds.). 1987. *Tasks in language learning*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- CAPORALE, D. 1989. "L'éveil aux langages, une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues". *LIDIL*, nº 2, pp. 128-141.
- CARDONA, G. R. 1991. *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CARROLL, S. E. 1992. "On cognates". *Second Language Research*, vol. 8, nº 2, pp. 93-119.
- CARTER, R. J. y McCARTHY, M. (eds.). 1988. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- CARVER, D. 1983. "The mother tongue and the English language teaching". *World Language English*, vol. 2, nº 2, pp. 88-92.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLOTTI, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- CATANI, M. 1976. "La parole de l'autre". *Langue française*, nº 29, pp. 93-107.
- CELCE-MURCIA, M. 1978. "The simultaneous acquisition of English and French in a two-year-old child" en E. M. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- CELCE-MURCIA, M. y HAWKINS, B. 1985. "Contrastive analysis, error analysis and interlanguage analysis" en M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond Basics: issues and research in TESOL*. Rowley Mass.: Newbury House, pp. 60-77.
- CERDÁ MASSÓ, R. (coord.). 1986. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Anaya.
- CEULAR FUENTES, C. 1993. "El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas" en V. García Hoz (dir.), *Tratado de Educación Personalizada. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp, pp. 109-158.
- CHAMOT, A. U. 1978. "Grammatical problems in learning English as a third language" en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 176-189.
- CHAMOT, A. U. 1987. "The Learning Strategies of ESL Students" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 71-83.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KÜPPER, L. y IMPINK-HERNÁNDEZ, M. V. 1987. *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, Va.: Interstate Research Associates.
- CHANGEUX, J. P. 1983. *L'homme neuronal*. Paris: Fayard.
- CHARAUDEAU, P. 1983. *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1959. "Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner". *Language*, nº 35, pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. 1964. *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT. Press.
- CHOMSKY, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and World.
- CHOMSKY, N. 1972. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague-Paris: Mouton.
- CICUREL, F. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris: Clé International.
- CICUREL, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- CLARK, R. 1974. "Performing without competence". *Journal of child language*, nº 1, pp. 1-10.
- CLARK, H. H. y CLARK, E. 1977. *Psychology and language*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- CLASHEN, H. y MUYSKEN, P. 1986. "The availability of universal grammar to adult and child language learners: a study of the acquisition of German word order". *Second Language Research*, nº 2, pp. 93-119.

- CLYNE, M. G. 1980. "Typology and grammatical convergence among related languages in contact". *ITL Review*, nº 45, pp. 49-50.
- COHEN, A. D. 1987a. "Student Processing of Feedback on their Compositions" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 57-69.
- COHEN, A. D. 1987b. "Studying Learner Strategies: How We Get the Information" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 31-42.
- COIANIZ, A. 1981. "Les interférences". *Travaux de didactique du français langue étrangère*, nº 4, pp. 71-102.
- COLIN, J. P. 1978. *Dictionnaire des difficultés du français*. Paris: Le Robert.
- CONDAMINES, A. 1993. "Un exemple d'utilisation de connaissances de sémantique lexicale". *Cahiers de Lexicologie*, vol. 62, nº1, pp. 25-65.
- COOK, V. J. 1977. "Cognitive processes in second language learning". *International Review of Applied Linguistics*, nº 15, pp. 1-20.
- COOK, V. J. 1988. *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- COOK, V. J. 1992. "Evidence for Multicompetence". *Language Learning*, vol. 42, nº 4, pp. 557-591.
- COOK, V. J. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.

- ORDER, S. P. 1967. "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, nº 4, pp. 161-170.
- ORDER, S. P. 1971. "Idiosyncratic dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nº 2, pp. 147-159.
- ORDER, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middx.: Penguin Books.
- ORDER, S. P. 1974. "Error Analysis" en J. P. B. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press. pp. 122-154.
- ORDER, S. P. 1978. "Error analysis, interlanguage and second language acquisition" en V. Kinsella (ed.), *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. London: Cambridge University Press, pp. 60-78.
- ORDER, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- ORDER, S. P. 1983. "A role for the mother tongue" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 85-97.
- CORNAIRE, C. M. y RAYMOND, P. M. 1994. *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*. Anjou (Quebec): Les Éditions CEC inc.

- COSTE D. y FERENCZI, V. 1971. "Méthodologie et moyens audio-visuels" en A. Reboullet (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette, pp. 135-154.
- COSTE, D., FERENCZI, V., COURTILLON, J., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. y ROULET, E. 1976. *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Hatier. Conseil de l'Europe.
- COURTILLON, J. 1980. "Que devient la notion de progression?". *Le Français dans le Monde*, nº 153, pp. 89-97.
- COURTILLON, J. 1989a. "La grammaire sémantique et l'approche communicative". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 113-122.
- COURTILLON, J. 1989b. "Lexique et apprentissage de la langue". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Août- Septembre, pp. 146-153.
- COURTILLON, J. 1996. "L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine?". *Le Français dans le Monde*, nº 285, pp. 40-43.
- CRYSTAL, D. 1980. *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London: André Deutsch.
- CUMMING, A. 1989. "Writing expertise and second-language proficiency". *Language Learning*, nº 39, pp. 81-141.

- CUMMING, A., REBUFFOT, J. y LEDWELL, M. 1989. "Reading and summarizing challenging texts in first and second languages". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, nº 2, pp. 7-25.
- CUMMINS, J. 1978. "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups". *The Canadian Modern Language Review*, nº 34, pp. 395-416.
- CUMMINS, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, nº 49, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. 1980. "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue". *TESOL Quaterly*, nº 14, pp. 175-188.
- CUMMINS, J. 1981. "Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education". *Journal of Education*, nº 163, pp. 16-29.
- CUMMINS, J. 1983. "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". *Infancia y Aprendizaje*, nº 21, pp. 37-68.
- CUMMINS, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK.: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 1993. "Bilingualism and Second Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 13, pp. 51-70.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman.

- CUQ, J. P. 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- CUQ, J. P. 2000. "Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Juillet, pp. 42-55.
- CYR, P. 1996. *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou (Quebec): Les Éditions CEC inc.
- DABÈNE, L. 1984. "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère" *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55, pp. 39-46.
- DABÈNE, L. 1992. "Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères". *Repères*, n° 6, pp. 13-21.
- DABÈNE, L. 1994a. "Le projet européen Galatea: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes" en J. Stolidi (ed.), *Études Hispaniques, n° 22, Recherches en linguistique hispanique. Actes du Colloque d'Aix-en-Provence*. Mars 1992, pp. 41-45.
- DABÈNE, L. 1994b. "Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine" en C. López Alonso y A. Séré de Olmos (eds.), *Langage, Théories et Applications en FLE. Texte et Compréhension*. Madrid: Revue Ici et Là / SGEL, pp. 177-184.
- DABÈNE, L. 1994c. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- DABÈNE, L. *et al.* 1994d. *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*. Grenoble: LIDILEM. Université de Grenoble.
- DABÈNE, L. 1995. "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 98, pp. 103-112.
- DABÈNE, L. 1996. "Pour une contrastivité 'revisitée'". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 104, pp. 393-400.
- DABÈNE, L. y DEGACHE, C. (coord.). 1996. "Comprendre les langues voisines". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 104.
- DAGUT, M. B. 1977. "Incongruences in lexical 'gridding' - an application of contrastive semantic analysis to language teaching". *International Review of Applied Linguistics*, nº 15, pp. 221-229.
- DAKIN, J. 1973. *The Language Laboratory and Language Learning*. London: Longman.
- DALGALIAN, G. *et al.* 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International.
- DANCHEV, A. 1982. "Transfer and translation". *Finnlance*, nº 2, pp. 39-61.
- DAVIES, A., CRIPER, C. y HOWATT, A. P. R. (eds.). 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DAVIES, E. 1983. "Error evaluation: the importance of viewpoint". *English Language Teaching Journal*, vol. 37, nº 4, pp. 304-311.

- DEBYSER, F. 1971. "Comparaison et interférences lexicales français/italien". *Le Français dans le Monde* n° 81, pp 51-57.
- DEBYSER, F. 1970. "La linguistique contrastive et les interférences". *Langue Française* n° 8, pp. 31-61.
- DINNSEN, D. A. y ECKMAN, F. R. 1975 "A functional explanation of some phonological typologies" en R. E. Grossman *et al.* (eds.), *Papers from the Parasession on Functionalism*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 126-134.
- DOMMERGUES, J. Y. 1973. *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*. Thèse de 3e cycle. Université de Paris VII.
- DÖRNYEI, Z. 1990. "Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning". *Language Learning*, vol. 40, n° 1, pp. 45-78.
- DROMARD, D. 1991a. "Vous avez dit stratégies? (I)". *Ici et Là*, n° 17, pp. 31-33.
- DROMARD, D. 1991b. "Vous avez dit stratégies? (II)". *Ici et Là*, n° 8, pp. 35-37.
- DUBOIS, J. 1979. *Dictionnaire de Français Langue Étrangère*. Paris: Larousse.
- DUBOIS, J. *et al.* 1971. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse.
- DUFF, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

- DULAY, H. C. y BURT, M. K. 1972. "Goofing: an indicator of children's second language learning strategies". *Language Learning*, nº 22, pp. 235-252.
- DULAY, H. C. y BURT, M. K. 1973. "Should we teach children syntax?". *Language Learning*, nº 23, pp. 245-258.
- DULAY, H. C. y BURT, M. K. 1974a. "Errors and strategies in child second language acquisition". *TESOL. Quarterly*, nº 8, pp. 129-136.
- DULAY, H. C. y BURT, M. K. 1974b. "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*, nº 24, pp. 37-53.
- DULAY, H. C. y BURT, M. K. 1974c. "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition". *Language Learning*, nº 24, pp. 253-278.
- DULAY, H. C., BURT, M. K. y KRASHEN, S. D. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- DUSKOVA, L. 1969. "On sources of errors in foreign language learning". *International Review of Applied Linguistics*, nº 7, pp. 11-36.
- ECHEVARRÍA ROSALES, C. 1992. "Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés", en V. García Hoz (dir.), *Tratado de Educación Personalizada. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp, pp. 189-206.
- ECKMAN, F. R. 1977. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*, vol. 27, nº 2, pp. 315-330.

- ECKMAN, F. R. 1985. "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en B. Wheatley *et al.* (eds.), *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club, pp. 3-21.
- EDGE, J. 1989. *Mistakes and Correction*. London / New York: Longman.
- EISTERHOLD CARSON J. y KUEHN, P. A. 1992. "Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers". *Language Learning*, vol. 42, nº 2, pp. 157-182.
- EDELSKY, C. 1982. "Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts". *TESOL Quaterly*, nº 16, pp. 211-228.
- ELLIS, R. 1985. "Sources of Variability in Interlanguage". *Applied Linguistics*, vol. 6, nº 2, pp. 118-131.
- ELLIS, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, N. C. y BEATON, A. 1993. "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning". *Language Learning*, vol. 43, nº 4, pp. 559-617.
- ERVIN-TRIPP, S. M. 1974. "Is the second language learning like the first?" *TESOL Quaterly*, nº 8, pp. 111-127.

- ESPERET, E. 1990. "Apprendre à produire du langage: Construction des représentations et processus cognitifs". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 8-15.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 55-90.
- FABRE, C. 1988. "Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 71, pp. 51-69.
- FAERCH, C. y KASPER, G. 1980. "Processes and strategies in foreign language learning and communication". *International Studies Bulletin*, nº 5, pp. 47-118.
- FAERCH, C. y KASPER, G. 1983. "Plans and strategies in foreign language communication" en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 20-60.
- FAERCH, C. y KASPER, G. 1984. "Two ways of defining communication strategies". *Language Learning*, nº 34, pp. 45-63.
- FAERCH, K., HAASTRUP, K. y PHILLIPSON, R. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Copenhagen: Multilingual Matters.
- FELIX, S. 1981. "On the (in)applicability of Piagetian thought to language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 3, nº 2, pp. 201-220.
- FELIX, S. 1985. "More evidence on competing cognitive systems". *Second Language Research*, nº 1, pp. 44-72.

- FILLMORE, C. J. 1968. "The Case for Case", en E. Bach y R.T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 1-88.
- FISCHER, R. A. 1979. "The Inductive-Deductive Controversy Revisited". *The Modern Language Journal*, vol. 63, nº 3, pp. 98-106.
- FLEGE, J. 1980. "Phonetic approximation in second language acquisition". *Language Learning*, nº 30, pp. 117-134.
- FLEGE, J. 1981. "The phonological basis of foreign accent: a hypothesis". *TESOL Quaterly*, nº 15, pp. 443-445.
- FLEGE, J. 1987. "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics*, nº 15, pp. 47-65.
- FLETCHER, R. P. 1985. *A child's learning of English*. Oxford: Blackwell.
- FLOWER, L. S., HAYES, J. R., CAREY, L., SCHRIEVER, L. y STRATMAN, J. 1986. "Detection, diagnosis and the strategies of revision". *College Composition and Communication*, nº 37, pp. 16-55.
- FONT, J. 1998. "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras" en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 215-225.

- FRANKENBERG-GARCIA, A. 1990. "Do similarities between L1 and L2 writing processes conceal important differences?". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 1, pp. 91-102.
- FRANKLIN, C. E. 1990. "The effect of co-operative teaching on the quantity and quality of teacher foreign language discourse in the French classroom". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 1, pp. 79-90.
- FRANKLIN, C. E. 1990. *The Use of the Target Language in the French Language Classroom: Co-operative Teaching as an Aid to Implementation*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Edinburgh.
- FRIEDBOOTH, D. 1986. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- FRIES, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GADNER, R. C. y LAMBERT, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GAIRNS, R. y REDMAN, S. 1986. *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALISSON, R. 1979. *Lexicologie et enseignement de langues*. Paris: Hachette.
- GALISSON, R. 1980a. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.
- GALISSON, R. (dir.). 1980b. *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris: Clé International.

- GALISSON, R. 1983. *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris: Clé International.
- GALISSON, R. 1986. “Éloge de la 'didactologie/didactique' des langues et des cultures (maternelles et étrangères) -D/DLC-”. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, pp. 39-54.
- GALISSON, R. 1988. “Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique”. *Reflét*, n° 27, pp.14-19.
- GALISSON, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.
- GALISSON, R. 1995. “Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa: apologie de l'interdidacticité”. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 99, pp. 99-105.
- GALISSON, R. y COSTE, D. 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- GALISSON, R. y PUREN, C. 1999. *La formation en questions*. Paris: Clé International.
- GALLEGOS, A. 1983. *Design, implementation, and evaluation of an individualized learning packet on cognate word understanding for adult Spanish speakers at the University of New Mexico*. Ph. D. dissertation. New Mexico: University of New Mexico.

- GAONAC'H, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- GAONAC'H, D. (coord.). 1990. "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro Spécial Février-Mars.
- GARCÍA, M. y MARTÍN MÁZ, F. 1985. *Elementos de sintaxis comparada francesa y española*. Murcia: Manuel García y Francisco Martín Mas.
- GARCÍA ALONSO, M., SANTOS MALDONADO, M. J. y PRIETO RODRÍGUEZ, C. 1995. "Intercomprensión y estrategias de comprensión lectora en una nueva lengua" en P. Guerrero Ruiz y A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1)*. Murcia: Universidad de Murcia / Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 433-437.
- GARCÍA ALONSO, M., PRIETO RODRÍGUEZ, C. y SANTOS MALDONADO, M. J. 1996. "Interferencias del inglés L2 en la producción del francés L3: planteamiento de una investigación" en F. C. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Universitat de Barcelona, pp. 617-620.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, B. 1982. "Interferencias del francés sobre el español en los niños españoles emigrantes en Francia". *Revista de Bachillerato*, nº 22, pp. 22-99.
- GARCÍA-PELAYO R. y TESTAS, J. 1999. *Gran Diccionario Español-Francés Français-Espagnol*. Barcelona: Larousse.

- GARDNER, C. R. y MacINTYRE, P. D. 1993. "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning". *Language Learning*, vol. 43, nº 2, pp. 157-194.
- GARRIDO MEDINA, J. 1996. Idioma e Información. La lengua española de la comunicación. Madrid: Síntesis.
- GASS, S. 1984. "A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals". *Language Learning*, nº 34, pp. 115-132.
- GASS, S. 1988. "Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer" en S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 384-403.
- GASS, S y SELINKER, L. (eds.). 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GEORGE, H. 1972. *Common errors in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GERMAIN, C. 1983. "Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique". *Le Français dans le Monde*, nº 177, pp. 27-30.
- GERMAIN, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

- GEVA, E. y RYAN, E. B. 1993. "Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages". *Language Learning*, vol. 43, nº 1, pp. 5-42.
- GIACOBBE, J. 1990. "Le recours a la langue première: Une approche cognitive". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 115-123.
- GIACOBBE, J. 1992. "A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process". *Second Language Research*, vol. 8, nº3, pp. 232-250.
- GIACOBBE, J. y LUCAS, M. 1980. "Quelques hyphothèses sur le rapport langue maternelle – systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes *ser* et *estar* par des adultes francophones". *Encrages*, nº spécial, pp. 25-36.
- GIBSON, E. J. y LEVIN, H. 1975. "On the perception of words: an application of some basic concepts" en E. Gibson y H. Levin (eds.), *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- GIRARD, D. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Armand-Colin. Longman.
- GOMBERT, J. E. 1990. *La développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- GÓMEZ CAPUZ, J. 1998. *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- GÓMEZ TORREGO, L. 1999. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

- GOODY, J. 1979. *La raison graphique*. Paris: Éditions de Minuit.
- GREENBERG, J. H. (ed.) 1966. *Universals of Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- GREVISSE, M. 1980. *Le bon usage*. Paris: Duculot.
- GROSS, G. 1992. "Reconnaissance des emplois à l'aide d'un dictionnaire électronique". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 85, pp. 89-97.
- GROSS, M. 1991. "Lexique et syntaxe". *Travaux de linguistique*, nº 23, pp. 107-132.
- GUBÉRINA, P. 1965 "La méthode audio-visuelle structuro-globale". *Revue de phonétique appliquée*, nº 1, pp. 35-64.
- GUERRERO, A. H. 1989. *Curso de creatividad*. Buenos aires: El Ateneo.
- GUILLÉN DÍAZ, C. 1994. "En torno a las prácticas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la presencia masiva del escrito". *Intercomprensao. Revista de Didáctica das Linguas*, nº 4, pp. 129-143.
- GUILLÉN DÍAZ, C. 1995. "La intercomprensión clave para una gramática de las lenguas extranjeras: el valor de los datos del Proyecto Trofeo" en B. Mantecón Ramírez y F. Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones. Universidad de Málaga. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 614-621.

- GUILLÉN DÍAZ, C. y CALLEJA LARGO, I. 1995. “La terminología gramatical en los manuales de lengua: su problemática en un aula de secundaria” en B. Mantecón Ramírez y F. Zaragoza Canales (eds.), *La gramática y su didáctica*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones. Universidad de Málaga. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 418-424.
- GUILLÉN DÍAZ, C., ESCRIBANO HAWKEN, K. y SANZ DE LA CAL, E. 1995. “¿Podemos hablar de los ‘momentos de la clase de lengua’ en el marco de los enfoques comunicativos?” en P. Guerrero Ruiz y A. López Valero (eds.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Murcia: Universidad de Murcia. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 461-465.
- GUMPERZ, J. J. 1971. *Language in Social Groups. Essays by Gumperz, J. J.* Stanford: Stanford University Press.
- HAINES, S. 1989. *Projects for the classroom*. Walton-on-Thames. Surrey: Nelson.
- HALL, C. 1990. “Managing the complexity of revising across languages”. *TESOL Quarterly*, nº 24, pp. 43-60.
- HALLYDAY, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLYDAY, M. A. K. 1975. *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLYDAY, M. A. K., McINTOSH, A. y STREVENS, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

- HARBORD, J. 1992. "The use of the mother tongue in the classroom". *English Language Teaching Journal*, vol. 46, nº 4, pp. 350-355.
- HARDER, P. 1980. "Discourse as self-expression and the reduced identity of the L2 learner". *Applied Linguistics*, nº 1, pp. 262-270.
- HATCH, E. M. 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HAWKINS, E. 1984. *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (dir.). 1983-85. *Get the Message. Using language. How do we learn language?* Cambridge: Cambridge University Press.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. S. 1980. "Identifying the organization of writing processes" en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 3-30.
- HEATON, J. B. 1975. *Writing English Language Tests*. London: Longman.
- HEILENMAN, L. K. y McDONALD, J. L. 1993. "Processing Strategies in L2 Learners of French: The Role of Transfer". *Language Learning*, vol. 43, nº 4, pp. 507-557.
- HILL, D. J. 1991. "Interlanguage lexis: an investigation of verb choice". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 2, pp. 24-35.

- HILL, D. J. 1992. "Cluster analysis and the interlanguage lexicon". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 3, pp. 67-77.
- HILLES, S. 1986. "Interlanguage and the pro-drop parameter". *Second Language Research*, vol. 2, nº 1, pp. 33-52.
- HOLEC, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier / Le Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H. 1987. "The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 145-157.
- HOUSTON, S. H. 1972. *A survey of psycholinguistics*. The Hague: Mouton.
- HUGHES, A. y LASCARATOU, C. 1982. "Competing criteria for error gravity". *English Language Teaching Journal*, vol. 36, nº 3, pp. 175-182.
- HYLTENSTAM, K. 1977. "Implicational patterns in interlanguage syntax variation". *Language Learning*, vol. 27, nº 2, pp. 383-411.
- HYMES, D. H. 1972. "On communicative competence" en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- IJAZ, I. H. 1986. "Linguistic and Cognitive Determinants of Lexical Acquisition in a Second Language". *Language Learning*, vol. 36, nº 3, pp. 401-451.

- IOUP, G. 1984. "Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in a second language". *Language Learning*, nº 34, pp. 1-17.
- JACOBS, S. E. 1982. *Composing and coherence: The writing of eleven premedical students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- JAKOBOVITS, L. 1970. *Foreign Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- JAMES, C. 1977a. "The ignorance hypothesis in interlanguage". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 2, pp. 152-165.
- JAMES, C. 1977b. "Judgements of error gravities". *English Language Teaching Journal*, vol. 31, nº 2, pp. 116-124.
- JAMES, C. y GARRETT, P. (dir.). 1992. *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- JOHNSON, J. y NEWPORT, E. 1989. "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL". *Cognitive Psychology*, nº 21, pp. 60-99.
- JONES, C. S. y TETROE, J. 1987. "Composing in a second language" en A. Matsuhashi (ed.), *Writing in real time: Modeling the production processes*. Norwood, New Jersey: Ablex. pp. 34-57.
- JORDENS, P. 1977. "Roles, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 2, pp. 5-76.

- KAHN, G. (coord.). 1993. "Des pratiques de l'écrit". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro Spécial Février-Mars.
- KAMIMOTO, T., SHIMURA, A. y KELLERMAN, E. 1992. "A second language classic reconsidered - the case of Schachter's avoidance". *Second Language Research*, vol. 8, nº 3, pp. 251-277.
- KAPLAN, R. B. 1966. "Cultural thought patterns in inter-cultural education". *Language Learning*, vol. 16, nº 1, pp. 1-20.
- KASPER, G. 1992. "Pragmatic transfer". *Second Language Research*, vol. 8, nº 3, pp. 203-231.
- KEAN, M. L. 1986. "Core issues in transfer" en E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp. 80-90.
- KEENAN, E. y COMRIE, B. 1977. "Noun phrase accessibility and universal grammar". *Linguistic Inquiry*, nº 8, pp. 63-99.
- KELLER-COHEN, D. 1981. "Input from the Inside: The Role of a Child's Prior Linguistic Experience in Second Language Learning" en R. W. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley: Newbury House, pp. 95-103.
- KELLERMAN, E. 1977. "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 2, pp. 58-145.

- KELLERMAN, E. 1978. "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability". *Working Papers in Bilingualism*, nº 15, pp. 59-92.
- KELLERMAN, E. 1979. "Transfer and non-transfer: where we are now". *Studies in Second Language Acquisition*, nº 2, pp. 37-57.
- KELLERMAN, E. 1983. "Now you see it, now you don't", en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 112-134.
- KELLERMAN, E. 1984. "The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage" en A. Davies, C. Cripe y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburgh University Press, pp. 98-122.
- KELLERMAN, E. 1985. "If at first you do succeed", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KELLERMAN, E. 1987. *Aspects of transferability in second language acquisition*. Ph. D. Thesis. Nijmegen: Catholic University of Nijmegen.
- KELLERMAN, E. 1991. "Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision and some (non-)implications for the classroom" en R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KELLERMAN, E. y SHARWOOD SMITH, M. (eds.). 1986. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- KELLERMAN, E., AMMERLAAN, T., BONGAERTS, T. y POULISSE, N. 1990. "System and Hierarchy in L2 Compensatory Strategies" en R. C. Scarcella, E. S. Andersen y S. D. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 163-178.
- KLEIN, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEINEMANN, H. H. 1978. "The strategy of avoidance in adult second language acquisition" en W. C. Richie (ed.), *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: Academic Press, pp. 157-174.
- KOBAYASHI, H. y RINNERT, C. 1992. "Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition". *Language Learning*, vol. 42, nº 2, pp. 183-215.
- KRASHEN, S. D. 1976. "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL. Quaterly*, nº 10, pp. 157-168.
- KRASHEN, S. D. 1977. "The monitor model for second language performance" en M. K. Burt, H. C. Dulay y M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints of English as a second language*. New York: Regents, pp. 152-161.
- KRASHEN, S. D. 1978. "Is the 'natural order' an artifact of the bilingual syntax measure?". *Language Learning*, nº 28, pp. 187-191.
- KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- KRASHEN, S. D. 1982a. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. 1982b. "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment" en S. D. Krashen, R. Scarcella y M. Long (eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 202-226.
- KRASHEN, S. D. 1983. "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 135-153.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S. D. y SELINGER, H. 1975. "The essential characteristics of formal instruction in adult second language learning". *TESOL Quarterly*, nº 9, pp. 173-183.
- KRASHEN, S. D., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L. y FATHMAN, A. K. 1976. "Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". *Language Learning*, vol 26, nº 1, pp. 145-151.
- KRASHEN, S. D. y SCARCELLA, R. 1978. "On routines and patterns in language acquisition and performance". *Language Learning*, nº 26, pp. 283-298.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.

- KRAMSCH, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.
- LABOV, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.
- LADO, R. 1957. *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- LAMY, A. 1976. "Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 22, pp. 118-127.
- LAMY, A. 1981. *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Paris: BELC.
- LAMY, A. 1983. "Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples". *Le Français dans le Monde*, n° 174. pp. 60-63.
- LAMY, A. 1984. "Mes rendez-vous avec la faute. Lettre ... ouverte". *Le Français dans le Monde*, n° 185. pp. 77-92.
- LAMBERT, R. y FREED, B. (eds.). 1982. *The loss of language skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. 1993. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

- LAUFER-DVORKIN, B. 1985. *Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Hypothesis of "Synforms" (similar lexical forms)*. Unpublished Ph. D. Thesis. Edinburgh: University of Edinburgh.
- LAUFER-DVORKIN, B. 1994. "Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles". *Encrages*, nº 3, pp. 97-114.
- LAUFER-DVORKIN, B. y ELIASSON, S. 1993. "What causes avoidance in L2 learning. L1-L2 Difference, L1-L2 Similarity, or L2 Complexity?". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, nº 1, pp. 35-48.
- LAY, N. D. S. 1982. "Composing processes of adult ESL learners: A case study". *TESOL Quaterly*, nº 16, pp. 406-407.
- LÁZARO CARRETER, F. 1971. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LEDERER, M. 1994. *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- LEGENDRE, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris-Montreal: Larousse.
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons. Trad. española: *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- LENNON, P. 1991. "Error: Some problems of definition, identification, and distinction". *Applied Linguistics*, vol. 12, nº 2, pp. 180-196.

- LEVENSTON, E. A. 1979. "Second language vocabulary acquisition: issues and problems". *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 4, nº 2, pp. 147-160.
- LEVENSTON E. A. y BLUM, S. 1978. "Discourse completion as a technique for studying lexical features of interlanguage". *Working Papers in Bilingualism*, nº 15, pp. 13-21.
- LEWANDOWSKI, T. 1986. *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LEWIS, M. y HILL, J. 1985. *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications.
- LHOTE, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- LIGHTBOWN, P. M. y LIBBEN, G. 1984. "The Recognition and Use of Cognates by L2 Learners" en R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley: Newbury House. pp. 393-417.
- LITTLEWOOD, W. T. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ ORNAT, S., FERNÁNDEZ, A., GALLO, P. y MARISCAL, S. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España editores. S. A.
- LUC, C. (dir.). 1991. *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.
- LUC, C. 1992. "Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire". *Repères*, nº 6, pp. 23-40.

- LUK, V. 1992. "Interactional listening tasks: A comparative study of strategy and practice teaching approaches". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 3. pp. 78-87.
- LYONS, J. 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACKEY, W. F. 1965. "Bilingual interference: Its analysis and measurement". *The Journal of Communication*, vol. 25, nº 4, pp. 239-249.
- MACKEY, W. F. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- MAKINO, T. Y. 1993. "Learner self-correction in EFL written compositions". *English Language Teaching Journal*, vol. 47, nº 4, pp. 337-341.
- MARAISSE, P. 1992. "Pratique de l'autodictionnaire: Pour un apprentissage autonome". *Le Français dans le Monde*, nº 246, pp. 59-64.
- MARGERIE, C. DE y PORCHER, L. 1981. *Des média dans les cours de langues*. Paris: Clé International.
- MARTINET, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris: Aramnd Collin.
- MARTON, W. 1972. "Some methodological assumptions for transformational contrastive studies" en R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes), London: Oxford University Press, pp. 198-205.

- MARTON, W. 1977. "Foreign vocabulary learning as problem nº 1 of language teaching at the advanced level". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 2, pp. 33-57.
- MASPERI, M. 1996. "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 104, pp. 491-502.
- MAUGER, G. 1968. *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- McCARTHY M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCRETTON, E. y RIDER, N. 1993. "Error gravity and error hierarchies". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 31, nº 3, pp. 177-188.
- McDONOUGH, S. H. 1981. *Psychology in Foreign Language Learning*, London: George Allen & Unwin.
- McDONOUGH, S. H. 1986. *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Routledge.
- McLAUGHLIN, B. 1978. "The monitor model: some methodological considerations". *Language Learning*, vol. 28, nº 1, pp. 309-332.
- McLAUGHLIN, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

- McLAUGHLIN, B. ROSSMAN, T. y McLEOD, B. 1983. "Second language learning: an information-processing perspective". *Language Learning*, nº 33, pp. 135-158.
- McNEILL, D. 1970. *The acquisition for language. The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- MEARA, P. M. 1980. "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, nº 13, pp. 221-246.
- MEARA, P. M. 1984. "The study of lexis in interlanguage" en A. Davies, C. Criper y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 225-235.
- MEARA, P. M. 1990. "A note on passive vocabulary". *Second Language Research*, vol. 6, nº 2, pp. 150-153.
- MEARA, P. M. y INGLE, S. 1986. "The formal representation of words in a L2 speaker's lexicon". *Second Language Research*, vol. 2, nº 2, pp. 160-171.
- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1989a. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1989b. *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1992a. *Primaria. Area de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- M. E. C. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA). 1992b. *Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEL'CUK, I. A. *et al.* 1984-1996. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- MILLER, G. A. 1951. *Language and communication*. New York: Mc Graw Hill.
- MILLER, G. A., GALANTER, E. y PRIBRAM, K. H. 1960. *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MITTON, R. 1989. "The peer review process: Harnessing students' communicative power" en D. M. Johnson y D. H. Roen (red.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman.
- MOIRAND, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
- MOIRAND, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MONACO TRAPANI, F. 1989. "Évaluer dans une perspective communicative". *Le Français dans le Monde*, nº 229, pp. 58-61.
- MONNÉ MARSELLÉS, P. 1998. "La escritura y su aprendizaje" en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 155-168.
- MOREAU, M. L. y RICHELLE, M. 1981. *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.

- MORGAN, J. y M. RINVOLUCRI. 1986. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MORSELEY, D. y VASSEUR, M. 1976. "L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais". *Langue française*, n° 29, pp. 80-92.
- MOULTON, W. 1962. "Toward a classification of pronunciation errors". *Modern Language Journal*, n° 46, pp. 101-109.
- MUÑOZ LICERAS, J. 1991. "Hacia un modelo de análisis de la interlengua" en J. Muñoz Licerás (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 11-27.
- MYERS-SCOTTON, C. 1993. "Common and uncommon ground: Social and structural factors in codeswitching". *Language in Society*, vol. 22, n° 4, pp. 475-503.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H. y A. TODESCO (1978). *The Good Language Learner. Research Series in Education*, n° 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NARCY, J. P. 1990a. "Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage?" en R. Duda y P. Riley (eds.), *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 89-105.
- NARCY, J. P. 1990b. *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais*. Paris: Les éditions d'organisation.

- NATION, R. y McLAUGHLIN, B. 1986. "Experts and novices: an information-processing approach to the 'good language learner' problem". *Applied Psycholinguistics*, nº 7, pp. 41-56.
- NATTINGER, J. R. y DeCARRIOCO, J. S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NEISSER, U. 1967. *Cognitive psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- NEMSER, W. 1971a. *An experimental study of Phonological Interference in the English of Hungarians*. The Hague: Indiana University, Bloomington and Mouton.
- NEMSER, W. 1971b. "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9, nº 2, pp. 115-123.
- NEMSER, W. y SLAMA-CAZACU, T. 1970. "A contribution to contrastive linguistics". *Revue roumaine de linguistique*, vol. 15, nº 2, pp. 101-128.
- NEWMARK, L. y REIBEL, D. A. 1968. "Necessity and sufficiency in language learning". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 6, nº 3, pp. 145-164.
- NICKEL, G. 1972. "Project on Applied Contrastive Linguistics: A Report", en R. Filiopovic (ed.), *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes). London: Oxford University Press, pp. 220-226.
- NOVAK, J. D. 1982. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.

- NUNAN, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOYAU, C. 1976. "Les français approchés des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherches". *Langue Française*, nº 29, pp. 45-60.
- ODLIN, T. 1989. *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. 1992. "Transferability and linguistic substrates". *Second Language Research*, vol. 8, nº 3, pp. 171-202.
- O'MALLEY, J. M. 1987. "The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall. pp. 133-144.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KÜPPER, L. y RUSSO, R. 1985. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*, vol. 35, nº 1, pp. 21-46.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

- OXFORD, R. L. y NYIKOS, M. 1989. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal*, vol. 73, nº 3, pp. 291-300.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. 1980. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Empeño 14.
- PARROT, M. 1993. *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVIS, J. 1988. "Le carnet de bord". *Le Français dans le Monde*, nº 218, pp. 54-57.
- PAYRATÓ, L. 1984. "Barbarismes, manlleus i interferències. Sobre la terminologia dels contactes interlingüístics". *Els Marges*, nº 32, pp. 45-58.
- PENDANX, M. 1989. "L'apprentissage du français en Catalogne. Grammaire pédagogique et grammaire d'enseignement". *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 66-74.
- PENDANX, M. 1993. "La toma de conciencia del lenguaje en el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela". *Idiomas*, nº 16, pp. 33-37.
- PENDANX, M. 1995. "Enseignement communicatif et réflexion sur la langue: Quelle complémentarité en contexte scolaire?". *Études de Linguistique Appliquée*, nº 100, pp. 117-127.
- PENDANX, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

- PERY-WOODLEY, M. P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage: clés pour analyser les productions des apprenants*. Vanves: Hachette.
- PIAGET, J. 1923. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. 1967. *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. 1975. *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIATELLI-PALMARINI, M. (ed.). 1979. *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Seuil.
- PICOCHÉ, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.
- PORCHER, L. 1992. "Le point sur... TRANSFERT". *Ici et là*, n° 23, p. 32.
- PORQUIER, R. 1976. "Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non maternelle". *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, n° 3, pp. 37-64.
- PORQUIER, R. 1977. "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, pp. 23-43.
- PORQUIER, R. 1984. "Communication exolingue et apprentissage des langues". *Encrages*, n° spécial: *Acquisition d'une langue étrangère III*, pp. 17-47.

- PORQUIER, R. 1989. "Quand apprendre, c'est construire du sens" *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 123-132.
- PORQUIER, R. 1991. "Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé" en R. Gauchola, C. Mestreit y M. Tost (coord.), *Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle. Experiences et pratiques d'enseignement-apprentissage de FLE. Actas de las XIV^{as} Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11-20.
- PORQUIER, R. y FRAUENFELDER, U. 1980. "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l'autre côté du miroir". *Le Français dans le Monde*, nº 154, pp. 29-36.
- PORQUIER, R. y WAGNER, E. 1984. "Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner". *Le Français dans le Monde*, nº 185, pp. 84-92.
- PORQUIER, R. y D. GAONAC'H. 1990. "Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 182-191.
- POSTIGO, R. M. 1998. "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto" en A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE / HORSORI, pp. 265-274.
- POULISSE, N. 1987. "Problems and solutions in the classification of compensatory strategies". *Second Language Research*, vol. 3, nº 2, pp. 141-153.

- POULISSE, N., BONGAERTS, T. y KELLERMAN, E. 1984. "On the use of compensatory strategies in second language performance". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 8, pp. 70-105.
- POULISSE, N. y BONGAERTS, T. 1994. "First Language Use in Second Language Production". *Applied Linguistics*, vol. 15, nº 1, pp. 36-57.
- PURCELL, E. y SUTER, R. 1980. "Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination". *Language Learning*, nº 30, pp. 271-287.
- PUREN, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- PUREN, C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif-Didier.
- PY, B. 1984. "L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle". *Le Français dans le Monde* nº 185, pp. 32-37.
- PY, B. 1986. "Native language attrition among migrant workers: Towards an extension of the concept of interlanguage" en E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp. 163-272.
- PY, B. 1994. "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique" en D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Hatier-Crédif, pp. 42-54.

- QUILIS, A. *et al.* 1982. *Interferencias lingüísticas en el habla de niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid: M.E.C.
- READ, J. 1993. "The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge". *Language Testing*, vol. 10, nº 3, pp. 355-368.
- REY-DEVOBE, J. 1978. *Le métalangage*. Paris: Fayard.
- RICCIARDELLI, L. A. 1993. "Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge". *Applied Psycholinguistics*, vol 14, nº 3, pp. 349-367.
- RICHARDS, J. C. 1971. "Error analysis and second language strategies". *Language Sciences*, nº 17, pp. 12-22.
- RICHARDS, J. C. 1974. "A non contrastive approach to error analysis" en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 172-188.
- RICHARDS, J. C. 1976. "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly*, nº 10, pp. 77-89.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. y PLATT, H. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- RINGBOM, H. 1978. "The influence of the mother tongue on the translation of lexical items". *Interlanguage Studies Bulletin*, nº 3, pp. 80-101.

- RINGBOM, H. 1982. "The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners" en G. Nickel y D. Nehls (eds.), *Error Analysis, Contrastive Linguistics and Interlanguage*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- RINGBOM, H. 1983. "Borrowing and lexical transfer". *Applied Linguistics*, nº 4, pp. 207-212.
- RINGBOM, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learners*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- RINGBOM, H. 1992. "On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production". *Language Learning*, vol. 42, nº 1, pp. 85-112.
- RINVOLUCRI, M. y MORGAN, J. 1983. *Once upon a time. Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, W. 1975. *A practical guide to the teaching of French*. New York: Oxford University Press.
- ROBERT, P. 1977. *Dictionnaire de la langue française Petit Robert*. Paris: Le Robert.
- ROCA, J., VALCÁRCEL, M. y VERDÚ, M. 1990. "Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8, pp. 25-46
- RODARI, G. 1973. *Grammatica della fantasia*. Turín: Giulio Einaudi.

- RODRIGUEZ AGUADO, J. I., VILLORIA DÍEZ, B. E. y PAREDES ARRANZ, F. J. 1997. *Las redacciones en lengua extranjera en bachillerato y COU: Investigación pedagógica*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid.
- ROLLAND, J.C. 1995. "Vers les dictionnaires d'apprentissage". *Le Français dans le Monde*, nº 275, pp. 67-69.
- ROMAINE, S. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- ROOS, E. 1991. "L'apport de l'analyse contrastive". *Le Français dans le Monde* nº 238, pp. 44-52.
- ROSANSKY, E. 1975. "The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations". *Working Papers on Bilingualism*, nº 6, pp. 10-23.
- ROST, M., y ROSS, S. 1991. "Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability". *Language Learning*, vol 41, nº 2, pp. 235-273.
- ROULET, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- ROULET, E. 1983 "Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale". *Le Français dans le Monde*, nº 177, pp. 23-26.
- RUBIN, J. 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly*, vol. 9, nº 1, pp. 41-51.

- RUBIN, J. 1981. "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics*, vol. 11, nº 2, pp. 118-131.
- RUBIN, J. 1987. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall. pp. 15-30.
- RUTHERFORD, W. 1983. "Language typology and language transfer" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 358-370.
- SAJAVAARA, K. 1981. "Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach" en J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press, pp. 33-56.
- SALA, M. 1998. *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- SÁNCHEZ ANAYA, M. 1985. *Mil modismos y expresiones españolas*. Salamanca: Mariano Sanchez Anaya.
- SÁNCHEZ CERREZO, S. (dir.). 1991. *Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y MARCOS MARÍN, F. 1988. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1982. *La Enseñanza de Idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora, S.A.

- SANTOS GARGALLO, I. 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SAUTERMEISTER, C. 1989. "Pour une meilleure compétence lexicale". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Août-Septembre, pp. 122-133.
- SCARCELLA, R. C. 1984. "How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers". *TESOL Quarterly*, nº 18, pp. 671-688.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. 1987. "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition" en S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.
- SCHACHTER, J. 1974. "An error in error analysis". *Language Learning*, vol. 24, nº 2, pp. 205-214.
- SCHACHTER, J. 1983. "A new account of language transfer" en S. Gass y L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: pp. 98-111.
- SCHACHTER, J. 1988. "Language acquisition and its relationship to universal grammar". *Applied Linguistics*, nº 9, pp. 219-235.
- SCHACHTER, J. y RUTHERFORD, W. 1979. "Discourse function and language transfer". *Working Papers in Bilingualism*, nº 19, pp. 1-12.

- SCHOLES, R. 1968. "Phonemic interference as a perceptual phenomenon". *Language and Speech*, nº 11, pp. 83-103.
- SCHUMANN, J. H. 1976. "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning*, vol. 26, nº 1, pp. 135-143.
- SCHUMANN, J. H. 1977. "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en E. M. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 256-271.
- SEGALOWITZ, N. 1991. "Does Advanced Skill in a Second Language Reduce Automacity in the First Language?". *Language Learning*, vol. 41, nº 1, pp. 59-83.
- SEGALOWITZ, N. S. y SEGALOWITZ, S. A. 1993. "Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition". *Applied Psycholinguistics*, vol. 14, nº 3, pp. 369-385.
- SÉGUIN, H. 1994. "Les congénères anglais-français. Étude de leur similarité graphique et suggestions d'exploitation pédagogique" en C. Buridant y J. C. Pellat (comp.), *L'écrit en Français Langue Étrangère. Réflexions et Propositions*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 193-199.
- SÉGUIN, H. y TRÉVILLE, M. C. 1992. "Les congénères interlinguaux: un atout pour accélérer l'acquisition du vocabulaire et faciliter la compréhension des textes?" en R. J. Courchène *et al.* (eds.), *Comprehension-based Second Language Teaching/L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 477-487.

- SELIGER, H. W. 1977. "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and second language competence". *Language Learning*, vol. 27, nº 2, pp. 263-278.
- SELINKER, L. 1966. *A Psycholinguistic Study of Language Transfer*. Unpublished PhD dissertation. Georgetown: Georgetown University.
- SELINKER, L. 1969. "Language Transfer". *General Linguistics*, vol. 9, nº 2, pp. 67-92.
- SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, nº 3, pp. 209-231.
- SELINKER, L. 1980. "Interlanguage", en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. pp. 31-54.
- SELINKER, L. 1984. "The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary" en A. Davies, C. Cramer y A. P. R. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, pp. 332-343.
- SELINKER, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SELINKER, L., SWAIN, M. y DUMAS, D. 1975. "The interlanguage hypothesis extended to children". *Language Learning*, nº 25, pp. 139-153.
- SHARWOOD SMITH, M. 1979. "Strategies, language transfer and the simulation of the language learner's mental operations". *Language Learning*, nº 29, pp. 345-361.

- SHARWOOD SMITH, M. 1986. "The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars" en E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, pp. 10-20.
- SHARWOOD SMITH, M. y KELLERMAN, E. 1989. "U-shaped learning in second language learning" en H. Dechert y M. Raupach (eds.), *Transfer in production*. Englewood Cliffs. NJ: Ablex.
- SHARWOOD SMITH, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- SHEOREY, R. 1986. "Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL". *English Language Teaching Journal*, nº 4, pp. 306-312.
- SHUELL, T. J. 1986. "Cognitive conceptions of learning". *Review of Educational Research*, nº 56, pp. 411-436.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- SINGLETON, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. y LITTLE, D. 1991. "The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German". *Second Language Research*, vol. 7, nº 1, pp. 61-81.
- SKINNER, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

- SLOBIN, D. I. 1973. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar" en C. A. Ferguson y D. I. Slobin (eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt Rinehart Winston, pp. 175-208.
- SMITH, P. D. 1971. *Toward a practical theory of second language instruction*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- SOKOGUKIRA, M. 1993. "Influence of Languages other than the L1 on a Foreign Language: A case of Transfer from L2 to L3". *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, nº 4, pp. 110-132.
- SOULE-SUSBIELLES, N. 1990. "L'apprenant apprend à se connaître" en R. Duda y P. Riley (eds.), *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 175-185.
- SPACK, R. 1984. "Invention strategies and the ESL composition student". *TESOL Quaterly*, nº 18, pp. 649-670.
- SPRATT, M. 1985. "Should we use L1 in the monolingual FL classroom?" en A. Matthews, M. Spratt y L. Deangerfield (eds.), *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching*. London: Edward Arnold, pp. 198-202.
- STENSON, N. 1974. "Induced errors" en J. Schumann y N. Stenson (eds.), *New frontiers in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STERN, N. 1975. "What can we learn from the good language learner?". *Revue canadienne des langues vivantes*, nº 31, pp. 304-318.

- STERN, H. H. 1980. "Some approaches to communicative language teaching in Canada" en K. Muller (ed.), *The foreign language syllabus and communicative approaches to teaching. Studies in second language acquisition 3*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 57-63.
- STOCKWELL, R. P. y BOWEN, J. D. 1965. *The sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- STOCKWELL, R. P., BOWEN, J. D. y MARTIN, J. W. 1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- STRONG, M. 1984. "Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?". *Language learning*, vol. 34, nº 3, pp. 1-14.
- SUNYOL, V. 1992. *Màquines d'escriure. Jocs de creació escrita*. Vic: EUMO.
- TAGLIANTE, C. 1994. *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- TARDIF, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions logiques.
- TARONE, E. 1977. "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report" en H. Brown, C. A. Yorio y R. Crymes (eds.), *On TESOL '77, teaching and learning English as a second language*. Washington D. C.: TESOL, pp. 194-203.
- TARONE, E. 1980. "Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage". *Language Learning*, vol. 30, nº 2, pp. 417-431.
- TARONE, E. 1988. *Variation in interlanguage*. London: Arnold.

- TAYLOR, B. P. 1975. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL". *Language Learning*, nº 25, pp. 73-108.
- THOMASON, S. y KAUFMAN, T. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- THOMPSON, I. 1987. "Memory in Language Learning" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall. pp. 43-56.
- TRÉVILLE, M. C. 1994. "Rôle de l'écrit et de la parenté interlexicale dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau des débutants" en C. Buridant y J. C. Pellat (comp.), *L'écrit en Français Langue Étrangère. Réflexions et Propositions*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 201-205.
- TRÉVILLE, M. C. y DUQUETTE, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- TROCMÉ-FABRE, H. 1987. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris: Les éditions d'organisation.
- TROUBETZKOY, N. S. 1973. *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- TUNNELL, G. 1982. "La motivación: algunas sugerencias" en A. L. Pujante y J. Hyde (comp.), *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca: ICE, Universidad de Salamanca, pp. 201-216.

- URGESE, T. 1987. "L1 as a useful tool in teaching foreign languages". *FORUM*, vol. 25, nº 3, pp. 39-40.
- UZAWA, K. y CUMMING, A. 1989. "Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards". *The Canadian Modern Language Review*, nº 46, pp. 178-194.
- VAN EK, J. A. 1975. *The threshold level in a European unit / credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- VAN HELMUND, H. y VAN VUGHT, M. 1984. "On the transferability of nominal compounds". *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 8, nº 2, pp. 5-34.
- VAN OVERBEKE, M. 1976. *Mécanismes de l'interférence linguistique*. Madrid: Fragua.
- VEZ, J. M. 1984. *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga: Librería Ágora, S.A.
- VEZ, J. M. 1985. *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés: una aproximación triglósica*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- VEZ, J. M. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- VIGNER, G. 1990. "Activité d'exercice y acquisitions langagières". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 134-146.

- VIGNER, G. 1993. "Écriture et savoir. Langage et traitement du référent". *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Février-Mars, pp. 39-51.
- VINCENT, M. 1982. "Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde". *Encrages*, n° spécial: Acquisition d'une langue étrangère II, 8-9, pp. 28-32.
- VOGEL, K. 1995. *L'interlangue: la langue des apprenants*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- VYGOTSKY, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- WARDHAUGH, R. 1970. "La hipótesis del análisis contrastivo" en Muñoz Liceras, J. (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 41-49.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York. (Ed. 1963. The Hague: Mouton).
- WEINRICH, H. 1989. "Les langues, les différences". *Le Français dans le Monde*, n° 228, pp. 49-56.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. 1986. "The teaching of learning strategies" en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of reseach on teaching*. New York: Macmillan, pp. 315-327.
- WELTENS, B. 1987. "The attrition of foreing-language skills: a literature review". *Applied Linguistics*, n° 8, pp. 22-38.

- WENDEN, A. L. 1987a. "How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A. L. 1987b. "Incorporating Learner Training in the Classroom" en A. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 159-178.
- WENDEN, A. L. 1987c. "Conceptual Background and Utility" en A. L. Wenden y J. Rubin (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, pp. 3-14.
- WHITE, L. 1988. "Universal Grammar and language transfer" en J. Pankhurst, M. Sharwood Smith y P. Van Buren (eds.), *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris.
- WHITE, L. 1989a. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- WHITE, L. 1989b. "Linguistics universals, markedness and learnability: comparing two different approaches". *Second Language Research*, vol. 5, nº 2, pp. 127-140.
- WHORF, B. L. 1956. "Science and Linguistics" en J. B. Carroll (ed.), *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, pp. 207-219.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

- WILCZYNSKA, W. 1989. "Un dictionnaire de faux-amis: pour quoi faire?" *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Numéro spécial Août-Septembre, pp. 179-186.
- WILKINS, D. A. 1976. *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- WODE, H. 1976. "Development sequences in naturalistic L2 acquisition". *Working Papers on Bilingualism*, nº 11, pp. 1-31.
- WODE, H. 1977. "On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition" en C. Henning (ed.), *Proceedings from the Second Language Research Forum*. Los Angeles: UCLA.
- WODE, H. 1984. "Some theoretical implications for L2 acquisition research and the grammar of interlanguages" en A. Davies, C. Cramer y A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- WOODLEY, M. P. 1985. "Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit". *Le Français dans le Monde*, nº 192, pp. 60-63.
- YELLAND, G. W., POLLARD, J. y MERCURI, A. 1993. "The metalinguistic benefits of limited contact with a second language". *Applied Psycholinguistics*, nº 4, pp. 423-444.
- ZANÓN, J. 1995. "La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas". *Signos. Teoría y práctica de la educación*. nº 14, pp. 52-67.
- ZARATE, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Crédif-Didier.

ZOBL, H. 1982. "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences". *TESOL Quaterly*, nº 16, pp. 169-184.

ZOBL, H. 1983. "Markedness and the projection problem". *Language Learning*, nº 33, pp. 293-313.

ZWANENBURG, W. 1992. "Lexique, morphologie et interprétation sémantique". *Cahiers de Lexicologie*, vol. 60, nº 1, pp. 5-17.



BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

Anexo I:

Corpus de datos

El presente anexo está formado por el conjunto de palabras que hemos utilizado como corpus de datos para elaborar la tipología de interferencias léxicas y efectuar el análisis de las mismas.

La primera relación de palabras está organizada desde el ELM para facilitar la consulta de aquellos elementos que se describen en el análisis.

La segunda relación, que se presenta en francés, constituye una lista de las alternativas léxico-semánticas que, por su similitud formal o por su relación semántica con el ELM y/o con otras palabras del FLE, son susceptibles de causar dificultad en la comunicación y en el aprendizaje e inducir a errores.

Todos estos datos han sido efectivamente recogidos de las producciones escritas de nuestros alumnos, por lo que pueden constituir una base empírica sobre la que fundamentar e ilustrar el diseño de actividades y materiales curriculares. De este modo, se facilitará el tratamiento didáctico de los errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE.

A

a (preposición) 1.- *a / *à (con objeto directo de persona) He visto a Pedro *J'ai vu à Pierre → J'ai vu Pierre. 2.- *a → à.

abrazar embrasser / baiser.

abrigo *abri → manteau.

abuela *grande-mère → grand'mère.

acercarse a *s'approcher à → s'approcher de.

aconsejar *aconseiller → conseiller.

acordarse *se rappeler de qqch; *se souvenir qqch. → se rappeler qqch; se souvenir de qqch. *L'enfance que je me souviens fut très joyeuse → L'enfance dont je me souviens ...; l'enfance que je me rappelle ...

actualidad en la actualidad *dans l'actualité → À l'heure actuelle, aujourd'hui, à présent.

acuerdo de acuerdo con *d'accord avec → en accord avec. *S'habiller d'accord avec la mode → ... en accord avec la mode. Être d'accord sur.

adelantar *avancer (coches) → doubler, dépasser.

adverbio adverbios en -ment: clara y rápidamente *claire et rapidement → clairement et rapidement.

algo, algún, a, os, as algún otro *quelque autre → quelqu'un d'autre; *quelque autre chose → quelque chose d'autre, rien d'autre.

Errores ortográficos: *quelqu'uns, *quelqu'unas → quelques uns, quelques unes; algo + adj. *quelque chose + adj. → quelque chose de + adj.; *quelque chose grave → quelque chose de grave; *quelque chose plus (moins) nécessaire → quelque chose de plus (de moins nécessaire) alguien + adj.; *quelqu'un + adj → quelqu'un de + adj. Alguien conocido *quelqu'un connu → quelqu'un de connu.

alto Él es muy alto *Il est très haut → Il est très grand.

amanecer *un aube → un lever du jour.

ambiente *ambiance. *Le milieu ambiance → le milieu ambiant.

amenazar *amenacer → menacer.

análisis *un analyse → une analyse.

anciano *ancien → vieux, vieillard.

anexo *un annexe → une annexe.

antes 1.- antes de + inf. *avant + inf. → avant de + inf. *Avant manger, *avant partir
→ avant de manger, avant de partir. 2.- *avant qu'il parte → avant qu'il (ne)
parte. 3.- El día antes *Le jour avant → le jour d'avant.

antiguo *antique → ancien.

año an / année.

aparentar Aparenta tristeza *Il apparente de la tristesse → Il semble (à l'air) triste.

Aparenta cuarenta años * Il apparente 40 ans → Il paraît avoir 40 ans. Il fait 40 ans.

aparentemente *apparemment → apparemment.

aparición apparition / parution

apartado *aparté → 1.- séparé. 2.- un écart.

aparte de eso *à part de cela → mis à part cela, à part ça.

aprovechar *profiter qqch. → profiter de qqch. *Ils ont profité chaque minute → Ils ont profité de chaque minute.

apreciar *apprécier qqn → avoir de l'estime pour qqn.

arena *la sable → le sable.

argumento *argument → histoire, sujet. *Je n'ai pas aimé l'argument du film → je n'ai pas aimé l'histoire du film.

armario *un armoire → une armoire.

arreglar(se) *(s')arranger → 1.- ranger. 2.- réparer. 3.- régler. 4.- se préparer, s'habiller.

así como *ainsi comme → ainsi que.

asignatura *asignature, *signature → matière.

asomar(se) *assomer → se pencher au dehors, se montrer à la fenêtre.

atención *Llamar la atención* 1.- *Appeler l'attention de qqn → attirer l'attention de qqn.
 2.- *C'est qqn qui aime appeler l'attention → (...) qui aime se faire remarquer. 3.-
Llamar la atención a alguien *appeler l'attention à qqn → reprimander qqn.
atender *attendre → s'occuper de qqn, faire attention à qqn. *Comme on ne m'attendait
 pas je suis parti → Comme on ne s'occupait pas de moi je suis parti.
atrayente *atrayant / attirant.*
atreverse a + inf. *s'oser (à) + inf. → oser + inf.
autora *l'auteure → l'auteur.
aventurero *aventureur → aventurier.
azucar *la sucre → le sucre.

B

banco *banc / banque* *Il est allé au banc pour tirer de l'argent → Il est allé à la banque
 pour tirer de l'argent.
banquero *banqueur → banquier.
barato *Más barato* *plus bon marché → meilleur marché.
beber(se) *Se bebe dos litros de cerveza* *Il se boit deux litres de bière → il boit deux
 litres de bière.
besar *baiser → embrasser.
bajo *bas (con personas) → petit.
bicicleta *monter en bicyclette → monter à bicyclette, faire du vélo.
blando *mou → souple *J'ai acheté des lentilles moues → (...) des lentilles souples.

C

cabello (*pelo en sentido colectivo*) *cheveu (*muy frecuente*), poil (*menos frecuente*) →
 cheveux.
cambio *change / échange / changement.*

cambiar *changer / échanger. Cambiar una cosa por otra* *changer une chose par une autre → pour (contre) une autre.

cada 1.- Cada uno, una *chaqu'un, *chaqu'une → chacun, chacune. 2.- Cada cuatro años *chaque quatre ans → tous les quatre ans. 3.- Cada vez (día) más (menos) *chaque fois (jour) plus (moins) → de plus en plus, de moins en moins.

caerse *se tomber → tomber.

caja *caisse → boîte.

calidad *calité → qualité.

calificar *califier → qualifier.

calma *la calme → le calme.

calor *avoir beaucoup de chaud, *avoir beaucoup de chaleur → avoir très chaud.

calle (por la calle) *par la rue → dans la rue.

cama *une lit → un lit.

campo 1.- *champ → campagne. *On a acheté une maison dans le champ → On a acheté une maison à la campagne. 2.- *champ de concentration → camp de concentration. 3.- *champ → domaine.

cantidad *cantité → quantité.

capa *cape → couche.

capitan *le capitain → le capitaine.

cara face / visage.

carácter *carácter → caractère.

carne chair / viande.

carretera En (por) la carretera *Dans (par) la route (salvo en passer par) → sur la route. *Ils se promenaient par la route → Ils se promenaient sur la route.

carta *carte → lettre.

casa *(À) ma, sa... chez est là) → Sa maison est là. *Ma mère travaille dans / en chez → ... chez elle, chez moi. *En chez moi → chez moi. Voy a casa *Je vais à chez moi → Je vais chez moi. Hacer las cosas de casa *Faire les choses de la maison → Faire le ménage.

casarse *s'épouser → se marier avec quelqu'un *Il est épousé avec Clara → Il est marié avec Clara. Il a épousé Clara.

cáscara *croûte / écorce / zèste / peau / coquille.*

caso *cas → attention 1.- *faire cas de → faire attention à. 2.- *en mon cas → dans mon cas.

celebrarse *se célébrer → célébrer, avoir lieu.

chocar(se) con 1.- *choquer avec, contre. 2.- *(se) cogner avec, (se) heurter avec → (se) cogner à, contre, (se) heurter contre.

cita *cite → rendez-vous, citation.

ciudadano *citoyen / citadin.*

clase *classe* → cours. (Avoir, prendre, suivre des cours). 1.- *Nous avons (une) classe de linguistique → Nous avons un cours de linguistique. 2.- Dar clase *Donner des classes → donner des cours. 3.- *clase → sorte, genre.

clasificación *classification / classement.*

cocodrilo *cocodrile → crocodile.

colegio *collège / école.*

color *le couleur → la couleur.

combinación *combination → combinaison.

comenzar 1.- *commencer pour → commencer par; comenzar + ger. → comencer à + inf. 2.- Al comenzar *au commencer → au commencement, au début.

comer(se) 1.- Dar de comer *donner de manger → donner à manger. 2.- Comerse una manzana *Se manger une pomme → manger une pomme.

comida *repas → déjeuner / nourriture. *Je veux plus de repas → je veux plus de nourriture. *À l'heure de la nourriture → À l'heure du repas. *Le problème principal du tiers monde c'est le repas → le problème principal du tiers monde c'est la nourriture.

como / cómo 1.- comme / comment. *Je ne me souviens pas comme il s'appelle → Je ne me souviens pas comment il s'appelle. 2.- Así como *ainsi comme → ainsi que.

cómodo, a *commode → confortable

compartir *compartir → partager.

comunicación. Medios de comunicación (TV, radio, prensa) *moyens de communication → moyens d'information, mass-média.

con (preposición).

concordancia 1.- *concordance → accord. 2.- Las flores que he traído *les fleurs que j'ai apporté → les fleurs que j'ai apportées. 3.- Soy yo quien debe hacerlo *Je suis qui doit le faire → C'est moi qui dois le faire.

condicional (con frases hipotéticas) *Si j'aurais de l'argent, je voyagerais beaucoup → Si j'avais de l'argent ...

confundirse (equivocarse) *se confondre → se tromper.

conscientemente *conscientement → consciemment.

consecuencia Como consecuencia de ello, a consecuencia de ello *Comme conséquence de cela → À la suite de quoi.

constantemente *constamment → constamment.

constipado *constipé → 1.- rhume. 2.- enrhumé.

consulta *Le médecin n'était pas à la consultation → le médecin n'était pas dans son cabinet (de consultation).

contaminación *contamination → pollution.

contar *compter → raconter, conter.

continuación A continuación *a continuation → ensuite, par la suite.

continuar *continuer + ger. → continuer à / de + inf.

contrario Por el contrario *par / pour le contraire → par contre.

convivir *convivre → vivre avec.

convivencia *convivence → vie en commun, coexistence, convivialité.

corteza (ver cáscara).

correr *courir → couler / rouler.

corresponder *correspondre (amour) / partager. *Son amour n'était pas correspondu → Son amour n'était pas partagé.

cosa 1.- Sus cosas *ses choses → ses affaires. 2.- Otra cosa que hacer *Autre chose que faire → Autre chose à faire.

costar Costar hacer algo *couter faire qqch. → avoir du mal à faire qqch. *Il me coûte beaucoup d'apprendre les LE → j'ai du mal à apprendre les LE.

cotidiano, a *cotidien, cotidiene → quotidien, quotidienne.

creer en algo, en alguien *croire en quelque chose, en quelqu'un → croire à quelque chose (mais croire en Dieu).

cruzar *croiser → traverser.

cuadro *cadre → tableau.

cuando 1.- *Quand le soleil se levait et quand il se reveillait → Quand le soleil se levait et qu'il se reveillait. 2.- Es ... cuando *C'est ... quand *C'est demain quand nous partons → C'est demain que nous partons.

cuanto, a, os, as Cuantos pasteles quieres? *Combien gâteaux est-ce que tu veux?

cuenta Darse cuenta *se donner compte → se rendre compte.

cuerna *corde → ficelle.

cuervo *le corp → le corps.

culto *culte → cultivé.

cultivo *cultive → culture. *Le cultivate de la betterave → La culture de la betterave.

curso 1.- le cour → le cours. 2.- *cours → année *J'étudie troisième cours de philologie → J'étudie (je suis en) troisième année de philologie.

D

dar 1.- Dar de comer, de beber *Donner de manger, de boire → Donner à manger, à boire. 2.- Dar un paso, una vuelta *Donner un pas, un tour → Faire un pas, un tour. 3.- Darse cuenta *Se donner compte → Se rendre compte.

de (preposición).

decidir + inf. *décider + inf. → décider de + inf.

decir. El qué dirán. *Le qu'on dira → le qu'en dira-t-on.

dedo *doigt (del pie) → orteil.

dejar 1.- *laisser (abandonner) → quitter. *Il a laissé son travail pour s'occuper de ses enfants → Il a quitté son travail (...). *Elle a laissé son fiancé → Elle a quitté son fiancé. 2.- *laisser → prêter. *Je lui ai laissé ma caméra pour les vacances. 3.- dejar de + inf. *laisser de + inf. → cesser de + inf; arrêter de + inf. 4.- dejarse llevar (por) *se laisser porter (par) → se laisser aller / se laisser emporter par.

delante / detrás *devant de la porte, *derrière de la porte → devant la porte, derrière la porte.

delgado mince / maigre.

demasiado, a, os, as Hay demasiados alumnos *Il y a trop élèves → ... trop d'élèves.

dentro de (temporal) *dedans (de) → dans. *Dedans (de) quelques jours → Dans quelques jours.

deporte *pratiquer du sport → faire du sport.

derecho. Tener derecho a *Avoir droit à → Avoir le droit de (faire) qqch.

desarrollar(se) (se) développer / se dérouler.

desayunar *déjeuner → prendre son petit déjeuner.

descansar *reposer → se reposer.

desconocido *inconnu → méconnu.

desde *dès → depuis.

deshabitado *deshabité → inhabité.

después 1.- *depuis → après, puis, ensuite (de, de que) *après de (que) → après que. 2.- despues de + inf. *après de + inf. *après manger, *après de manger → après avoir mangé; *après sortir → après être sorti(e)(s). 3.- el día después *le jour après → le jour d'après.

destacar *detacher → souligner, mettre en relief. *L'auteur détache la tristesse d'Amélie → l'auteur souligne la tristesse d'Amélie (met la tristesse d'Amélie en relief).

destino *destin → 1.- destinée; 2.- destination.

día 1.- *jour → journée *tout le jour → toute la journée. 2.- Al día *au jour → par jour. *Trois fois au jour → trois fois par jour. 3.- Al día siguiente *au jour suivant, *au lendemain → le lendemain. 4.- En nuestros días *en nos jours → de nos jours, à présent, aujourd'hui.

diente *le dent → la dent.

diferente *a, de* *différent *a* → différent *de*. *On présente aux élèves des différentes situations → On présente aux élèves différentes situations. On présente aux élèves des situations différentes.

diferentemente *différentement → différemment.

dirigir(se) *(se) diriger → (s')adresser. *Elle se dirigea au public qui le regardait → Elle s'adressa au public ...

divisar *diviser → percevoir, distinguer.

doblar *doubler → plier.

doce *douce → douze.

dolor *le douleur → la douleur.

donde *C'est en Italie où je vais en vacances → C'est en Italie que je vais en vacances.

ducharse *se doucher → prendre une douche (mucho más corriente que se doucher).

duda *la doute → le doute.

dulce *doux → sucré.

duración *duration → durée.

dureza *duresse → dureté.

E

el, ellos (*art. y pron.*) → (*ver morfología*).

ejemplo. *Por ejemplo* *pour exemple → par exemple.

embarazada *embarassée → enceinte.

en (*preposición*).

enamorarse *s'énamourer → tomber amoureux.

encantado,a *enchanté(e) → hanté (e). *On disait que la maison était enchantée et personne ne voulait l'habiter* → *On disait que la maison était hantée...*

encontrar(se) *rencontrer → trouver *se trouver avec qqn., se rencontrer avec qqn. → rencontrer qqn.

enfermo *infirmes → malade.

enseñar 1.- *enseigner → montrer. 2.- *enseigner → apprendre.

entender *entendre → comprendre.

entre *entre → parmi.

entretener *entretenir → 1.- amuser, distraire. 2.- occuper.

envidioso *envieux → jaloux.

época En aquella época *en cette époque → à cette époque là. *En toutes les époques
→ à toutes les époques.

equipo *un équipe → une équipe.

equipaje *équipage → bagage.

equivocado *Tu es trompé → tu t'es trompé; tu as tort.

error *un erreur → une erreur.

escenario *scénario → scène.

escolar scolaire / écolier.

escritora *écrivaine → (femme) écrivain.

escribir *écrire → écrire.

espacioso *espacieux → spacieux.

especial *especial → spécial.

espejo glace / miroir.

esperar *espérer → attendre.

eso. 1.- Por eso *pour cela → c'est pour cela que, voilà pourquoi, c'est pour cette
raison que. 2.- Eso se puede ver *Cela peut on voir, *cela peut se voir → On peut
voir cela.

estación *station → gare, saison.

estar + ger. 1.- *etre+ gérondif *Ils furent en parlant pendant deux heures → ils
parlèrent ... *Les politiciens sont en travaillant → Les politiciens sont en train de
travailler. 2.- Estar + adv. / adj. + inf. *C'est bien / bon apprendre une langue →
C'est bien d'apprendre une langue.

estatura *stature → taille *Il est de stature moyenne → Il est de taille moyenne.

este,a,os,as, *cets, *cettes → ces.

estilo *stylo → style.

estudio *un étude → une étude.

estudiar *J'étude, *il étudie → j'étudie, il étudie. Estudio francés *J'étudie français → j'étudie le français.

evolucionar *évolutionner → évoluer.

excursión. Ir de excursión *Aller d'excursion → aller en excursion.

exposición *exposition → exposé.

expresar *exprimer → exprimer.

experimentar *expérimenter → éprouver.

expectativa *expectative → attente.

exposición *exposition → exposé.

exprimir *exprimer → presser (un citron).

E

fábrica *fabrique → usine.

famoso *fameux → célèbre, renommé. *À Paris se trouvent les couturiers les plus fameux → (...) le plus renommés.

fantasma *fantasme → fantôme.

falta *faute → manque (mais! Faute d'argent, je n'ai pas pu aller en vacances).

farmacia *farmacie → pharmacie.

fenómeno *fénomène → phénomène.

fijarse en *se fixer en → remarquer, regarder, faire attention à.

filosofía, filósofo *philosophie, *philosophe → philosophie, philosophe.

filtro *filtre → philtre (d'amour).

fin 1.- *le fin → la fin. 2.- *Les fins de ce projet envisagent le tiers monde → Les buts de ce projet ... 3.- En fin, por fin *en fin, *par fin → enfin. 4.- Afin de *a fin de → afin de.

final 1.- *final → fin *Je n'aime pas le final du roman → Je n'aime pas la fin du roman.

*On est resté jusqu'au final → On est resté jusqu'à la fin. 2.- *final → bout

*Vous allez tout droit jusqu'au final de la rue → *Vous allez tout droit jusqu'au

bout de la rue. 3.- al final *au final → à la fin de / au bout de.

finaliser *finaliser → finir.

fonetico (a), *fonétique → phonétique.

fonema, *fonème → phonème.

forma 1.- *forme → façon. 2.- *En forme de → sous forme de. 3.- *La forme que tu me parles → La façon dont tu me parles. 4.- De otra forma Los libros nos enseñan cosas que no podríamos conocer de otra forma *(...) d'une autre forme → autrement.

frecuencia Con frecuencia *avec fréquence → fréquemment, souvent.

frecuentemente *fréquemment → fréquemment.

frente *la front → le front.

frío *avoir, faire beaucoup de froid → avoir, faire très froid.

fruta *la fruit → les fruits.

fuera de *dehors de → hors de, en dehors de.

fuerza. A la fuerza *a la force → de force, par la force.

forzado *etre forcé a faire qqch. → être forcé de faire qqch.

G

ganar. Ganarse la vida trabajando *Se gagner la vie en travaillant → gagner sa vie à travailler.

ganas. Tener muchas ganas de *Avoir beaucoup d'envie(s) de → avoir très envie de.

gastar dépenser / user.

gente *La gens, *la gent → les gens. *Dans un petit village, la gens (la gent) se reveille tôt → Dans un petit village, les gens se reveillent tôt.

gerundio 1.- Estoy leyendo un libro *Je suis en lisant un livre → je suis en train de lire, je lis un livre. 2.- Los alumnos iban saliendo *Les élèves allaient en sortant → les élèves sortaient peu à peu.

gustar *goûter → aimer. *Á Pierre n'aime pas le travail qu'il fait → Pierre n'aime pas le travail qu'il fait.

H

haber Hay que + inf. *Il y a que+ inf. → il faut + inf., on doit + inf.

habitación *chambre, *habitation → pièce; *pièce → chambre *Ma pièce est très grande et claire → Ma chambre est très grande et claire.

hábito *habit → habitude.

hacer + exp. temporal *Il fait cinquante ans, *il fait longtemps → Il y a cinquante ans, il y a longtemps, ça fait longtemps.

hacia *vers / envers.

hambre *J'ai beaucoup de faim → j'ai très faim.

harto. Estar harto *etre rassasié → en avoir assez *Je suis rassasié → J'en ai assez, j'en ai ras le bol.

hasta. Somos egoistas hasta para eso *Nous sommes égoïstes jusqu'à pour cela → Nous sommes égoïstes même pour cela.

hijo, hijos *fils → enfants *Ma grand'mère eut douze fils: quatre filles et huit garçons → Ma grand'mère eut douze enfants: quatre filles et huit garçons.

humor 1.-*un humor → une humeur. 2.-*humeur / humour *Il s'agit d'un film d'humeur → Il s'agit d'un film d'humour. 3.- Estar de mal humor *Etre de mal humeur → être de mauvaise humeur.

I

idioma *idiome → langue.

ilusión. 1.- *Avoir illusion. Hacer ilusión + inf. *Il me fait illusion d'aller au Brésil → Je rêve d'aller au Brésil. 2.- Qué ilusión *Quelle illusion! → Quel plaisir (de) ...!; quel bonheur (de) ...!

importar *importer *Cela n'importe pas → Cela n'a pas d'importance. Cela n'est pas important. Cela ne fait rien. Peu importe cela. *Avant les LE n'importaient pas → avant les LE n'avaient pas d'importance, (...) n'étaient pas importantes. *Si cela ne t'importe pas ... → si cela ne te dérange pas ... *Cela ne t'importe pas → cela ne te regarde pas.

incluso *inclus → même.

infantil *infantile / enfantin .

influir *influer en → influencer sur.

inseguro *insécure → incertain, chancelant.

intercambio *interchange → échange.

ir 1.- Ir a Francia *Aller à la France → aller en France; *aller à Portugal → aller au Portugal 2.- Irse (se confunde con être en la traducción de “el fue pintor” y “el fue a Madrid”). 3.- Ir haciendo algo (idea de progresión) *Aller en faisant qqch → faire peu à peu *Elle allait en montant les marches de l'escalier → El montait peu à peu les marches de l'escalier. *L'enseignement va en changeant → L'enseignement change peu à peu. 4.- Ir a + inf. *aller à + inf → aller + inf.

J

joven *un jeune, *une jeune → un jeune homme, une jeune fille.

junto(s) 1.- *joint → ensemble, à côté. 2.- juntos, juntas *ensembles → ensemble.

L

la(s) 1.- (art. y pron.) → morfología. 2.- la de *la de → celle de.

laboral *labourable → de travail.

largo *large → long.

le(s) (pronom. personal y uso redundante).

literatura, literario *littérature, *littéraire → littérature, littéraire.

lugar En mi / tu / su lugar *Dans / en mon / ton / son lieu → à ma / ta / sa place.

lunes *les lundis → le lundi.

LL

llamar *appeler à la porte → frapper à la porte; *appeler l'attention → attirer son attention sur qqch.

llegar *Han llegado tarde* *Ils ont arrivé tard → ils sont arrivés tard.

llevar 1.- *amener / emmener / mener, porter / emporter*. 2.- *LLevar + exp. temp.+ ger.*

LLevo un mes comiendo verduras *Je mène un mois en mangeant des légumes verts. → *Je mange des légumes verts depuis un mois*. 3.- *llevarse* *se porter, *s'emmener → *porter, emmener*.

M

malo *méchant / mauvais / malade*.

mancha *manche → *tache*.

manzana *pomme (de maisons) → *Il habite à trois pommes d'ici → *Il habite à trois pâtés (blocs) de maisons d'ici*.

mañana 1.- *une matin → *un matin* 2.- *Por la mañana* *Pour le matin → *le matin* 3.- *Mañana por la mañana (tarde, noche)* *Demain pour le matin (pour le soir), pour la nuit → *Demain matin, soir, nuit*. 4.- *matin → *matinée* *Tout le matin* → *toute la matinée*.

marchar(se) *(se) *marcher* → *partir, s'en aller*.

marrón *marron(e)(s) → *marron (invariable)*.

más. 1.- (con superlativos) *C'est le repas plus important → *C'est le repas le plus important*. 2.- *Más ... de lo que* *Plus ... de ce que → *plus ... que ... ne (explétif)* *Il était plus grand de ce que je croyais → *Il était plus grand que je ne croyais*. 4.- *Un jour (une année) plus → *un jour (une année) de plus*. 5.- *Cada vez más → *De plus en plus*.

matemáticas *matématiques → *mathématiques*.

material *matériel / matériau / matériel*.

matricular(se) *s'immatriculer* → *s'inscrire*.

matrimonio *mariage → *couple* *Dans la salle il y avait deux mariages et un curé → *Dans la salle il y avait deux ménages (deux couples de mariés) et un curé*.

mayor 1.- *majeur → *plus grand / plus âgé* 2.- *Las personas mayores* *Les personnes majeurs → *Les grandes personnes*.

mecánico *mécanique → mécanicien *Mon père est mécanique → Mon père est mécanicien.

medio (a) 1.- *Demi → moyen. *Elle est de taille demie → Elle est de taille moyenne. 2.- *Moyen → milieu. *Mets-toi au moyen de la salle → Mets-toi au milieu de la salle. 3.- *Moyen → milieu. *Il vient d'un moyen privilégié → Il vient d'un milieu privilégié. 4.- Por medio de *par moyen de → au moyen de, grâce à. 5.- *Demi kilo → un demi kilo. 6.- *Demie heure → une demi heure.

mediterráneo (adj.) *méditerranée → méditerranéen.

mejor *meilleur → *Il se trouve meilleur aujourd'hui → Il se trouve mieux aujourd'hui.

memoria 1.- une mémoire → un mémoire (faire un mémoire). 2.- *De mémoire → par coeur.

menor 1.- Es menor que yo *Il est mineur que moi → il est plus jeune que moi. 2.- *Je n'ai pas la mineur idée → Je n'ai pas la moindre idée.

menos 1.- Por lo menos *par le moins → du moins, au moins. 2.- Menos (salvo) *moins → sauf. 3.- Menos ... de lo que *Moins ... de ce que (qui) → Moins ... que ... ne *Moins sérieux de ce qu'il semble → Moins sérieux qu'il ne semble. 4.- Un dia menos *Un jour moins → Un jour de moins. 5.- Cada vez menos *Chaque fois moins → De moins en moins.

mermelada 1.- mermelade → marmelade 2.- *marmelade → confiture.

método *le méthode → la méthode.

miedo 1.- Tener mucho miedo *Avoir beaucoup de peur → Avoir très peur. 2.- Tener miedo a *Avoir peur à → avoir peur de.

mientras pendant que / tandis que.

minuto *un minute → une minute.

mismo 1.- (lo mismo) *le même → 1.- la même chose, de même (faire de même). 2.- mismo, a *Le maire même est venu nous voir → Le maire lui-même est venu nous voir. 3.- *(maison) il tournait autour de la même → il tournait autour de celle-ci. 4.- *Les choses de la vie même → de la vie elle-même.

modelo *modèle → mannequin.

momento 1.- *En ese momento* **En ce moment* → *à ce moment là*. 2.- *En el momento en que* **Dans le moment que* → *au moment où*. 3.- *En todo momento* **En tout moment* → *à tout moment*.

moneda **une monnaie* → *une pièce de monnaie*.

morirse **se mourir* → *mourir*.

mover(se) *(*se*) *mouvoir* → 1.- *remuer qqch*. 2.- **se bouger* → *bouger*.

mucho, a, os, as 1.- **beaucoup* **Il fait beaucoup (de) chaud* → *Il fait très chaud*. **J'ai beaucoup (de) faim* → *J'ai très faim*. (*El mismo tipo de error se produce con frío, soif, sommeil, honte, etc.*). 2.- *muchos niños* → *beaucoup d'enfants*. 3.- **muchos* → *nombreux, nombreuses*. **Les avantages de la ville sont beaucoup(s)* → *Les avantages de la ville sont nombreuses*.

N

nada (*ver negación*) 1.- **Il n'avait rien d'argent* → *Il n'avait pas d'argent du tout (avec un sustantif)*. 2.- **Ce n'est rien important* → *Ce n'est rien d'important (avec adjectif)*.

nadie (*ver negación*).

necesitar **nécessiter* → *avoir besoin de* **Tout ce que tu néessesites* → *tout ce dont tu as besoin (ver relativos)*.

negación (*redundancia en partículas negativas*) **Je ne comprends pas rien* → *je ne comprends rien*. **Il n'y a pas personne* → *Il n'y a personne*.

nervioso **nerveux* → *énervé*.

nuevo, nueva **neuf, *neuve* → *nouveau, nouvelle*.

número **nombre* → *nombre*.

número (*morfema de*).

nunca (*ver negación*).

noche **pour la nuit* → *la nuit*.

nombre **nombre* → 1.- *nom*. 2.- *prénom*.

notar **noter* → *remarquer*.

noticia **notice* → *nouvelle*.

O

oler 1.- Oler bien, mal *Sentir bien, mal → sentir bon, mauvais. 2.- Oler a flores
*Sentir à fleurs → sentir les fleurs.

olor *un odeur → une odeur.

olvidar(se) *s'oublier → oublier.

oprimir *opprimer → opprimer.

oración *oraison → phrase.

orden *une ordre → un ordre.

orgulloso *orgueilleux → fier. *Je suis orgueilleux de toi → Je suis fier de toi.

origen *un origine → une origine.

original *original / originel.

otro,a,otros,as 1.-*autre → un autre *autre livre → un autre livre; *autres livres, *des
autres livres → d'autres livres. (mais! autre chose).

P

padres *pères → parents.

palabra mot / parole.

papel *papier → rôle.

parcial *partial / partiel.

parecer(se) *(se) paraître *Elle paraissait la panthère rose → Elle ressemblait à la
panthère rose. *Juliette se paraissait beaucoup à sa mère → Juliette ressemblait
beaucoup à sa mère.

par *un pair → une pair.

para (preposición).

pareja *couple → partenaire, copain, fiancé *Mon couple est très jaloux → mon
partenaire (mon copain, mon fiancé) est très jaloux.

parte part/ partie 1.- *Cette part de la maison → Cette partie de la maison. 2.- *Je veux ma partie du gâteau → Je veux ma part du gâteau. 3.- Dar parte *donner partie → Faire part. 4.- Formar parte *former partie → faire partie. 4.- Íbamos a todas partes con ellos *Nous allions à toutes les parties (*parts) avec eux → Nous allions partout avec eux.

pasar 1. *passer → se passer, arriver *Qu'est ce qu'il passe? → Qu'est ce qu'il se passe, qu'est ce qu'il y a, qu'est ce qu'il arrive? 2.- Pasar(se) el tiempo + ger. *Passer le temps + ger → Passer le (son) temps à + inf. *Nous passions les heures en jouant → Nous passions les heures à jouer. 3.- *Passer → réussir. *Il n'a pas passé son examen → Il n'a pas réussi (à) son examen. 4.- Pasarlo bien *le passer bien → s'amuser. Lo hemos pasado muy bien *Nous l'avons passé très bien → Nous nous sommes très bien amusés. Pasarlo mal *le passer mal → s'ennuyer, avoir des difficultés.

pasear por *se promener pour, par → se promener dans, sur.

paso pas / passage 1.- *un pas souterrain → un passage souterrain 2.- *donner un pas → faire un pas.

patrocinar *patrociner → patronner, être sous le patronage de.

pedir + subj. *demander + subj. → demander de + inf.

película *pellicule → film.

pelo Tiene el pelo rubio *Il a le cheveu (*le poil) blond → Il a les cheveux blonds.

pendiente *pendant → boucle d'oreille.

pensar en *penser en → penser à.

percha *perche → porte-manteau, cintre.

perder *perdre → rater (transport).

período *le période → la période.

periodista *périodiste → journaliste.

perjuicio / prejuicio → prejudice / préjugé.

permiso *permis → permission.

permitir *permettre + inf. → permettre de + inf.

pisar *pisser → marcher sur les pieds, marcher sur. *Pierre pissa la grenouille → Pierre marcha sur la grenouille (écrasa la grenouille).

- pisó** *étage → appartement *La maison de mes rêves est un étage avec beaucoup de lumière → un appartement.
- plan** *plan → projet. *Nous n'avons pas de plans pour le weekend → nous n'avons pas de projets pour le weekend.
- plato** *plat → assiette *Versez le mélange sur un plat → Versez le mélange sur une assiette.
- plaza.** En la plaza *Dans la place → sur la place. *La mairie est dans la place → La mairie est sur la place.
- pobreza** *pauvresse → pauvreté.
- poco, a, os, as** *peus + nom → peu de + nom. *Peus amis → peu d'amis.
- polvo** poudre / poussière.
- por** 1.- *par → pour, contre. *Échanger une chose par une autre → échanger une chose pour, contre une autre. 2.- *pour → par *Commencer pour → Commencer par. *Finir pour → finir par.
- práctica, practicar** *practique, *practiquer → pratique, pratiquer.
- preocuparse** 1.- *se préoccuper → s'inquiéter, se faire du souci. *Ne te preocupes pas → Ne t'inquiète pas. 2.- Preocuparse por *Se préoccuper par, pour → Se préoccuper de, se soucier de.
- presenciar** *présencier → être présent à.
- presumir** *présumer → 1.- Être bien habillé. 2.- Se croire, se vanter, se prendre pour. *Il aime présumer → Il aime se vanter.
- primero(a)** 1.- *premier → d'abord, en premier lieu, premièrement. 2.- pour première fois → pour la première fois.
- principio** 1.- *principe → début, commencement 2.- al principio *au principe → au début, au commencement.
- probar**-*prouver → 1- essayer. 2.- goûter. 3.- éprouver.
- procedimiento** *procediment → procédé, procédure.
- proceso** *procès → processus.
- profesora** *la (une) professeure → le professeur (femme), la professeur, la "prof".
- prolongación** *prolongation → prolongement.
- programa** (un programa de radio, de televisión) *programme → émission.

propio *propre → même 1.- *Le propre directeur est venu me voir → Le directeur lui-même est venu me voir. 2.- Una religión propia *une religion propre → une religion à nous.

proponer Sin proponérselo *Sans se le proposer → sans le vouloir, sans le faire exprès.

protagonista *le protagoniste du film → le personnage principal du film.

próximo proche / prochain 1.- *Les vacances sont prochaines → Les vacances sont proches. 2.- *proche à → proche de.

prueba preuve / épreuve.

pueblo *peuple → village.

pues *puis → car, puisque.

Q

que 1.- *que → qui; 2.- *que → dont. *Il prend l'argent qu'il a besoin → il prend l'argent dont il a besoin.

quedarse 1.- quedarse sorprendido *se rester surpris → se surprendre 2.- quedarse + ger. *rester + ger. → rester + à + inf. *Je suis resté en regardant la televisión → Je suis resté à regarder la televisión.

querer *aimer → vouloir *Le loup aime manger le petit cochon → Le loup veut manger le petit cochon.

querido,a *chéri → cher.

quitar *quitter → enlever.

R

rápido *rapide → vite.

raro *rare → bizarre. *C'était une personne assez rare → C'était une personne assez bizarre.

rayo *rayon / foudre.

- razón* 1.- * Il a beaucoup de raison → il a vraiment raison 2.- *par cette raison → pour cette raison.
- real* *réel / royal.
- recordar* *se rappeler de qqch. → se rappeler qqch, se souvenir de qqch.
- referirse* *se référer → se rapporter.
- reflejar(se)* (se) réfléchir / (se) refléter sur.
- refrán* *refrain → proverbe.
- regalar* *regaler → offrir, faire cadeau de qqch.
- reirse (de)* *se rire (de) → se moquer de.
- relación* *relation → rapport *être en relation avec → être en rapport avec, se rapporter à.
- relacionar(se)* *(se) relationner avec → (se) rapporter à, (se) mettre en rapport avec.
- reloj* horloge / montre / pendule.
- repartir* *repartir → distribuer, partager.
- repaso* *repas → révision.
- repasar* *repasser → réviser.
- repetir (curso)* *répéter → redoubler.
- respeto, respetar* *respect, *respeter → respect, respecter.
- reyes* *les rois → le roi et la reine.
- ridículo.* Hacer el ridículo *Faire le ridicule → se rendre ridicule.
- ritmo* *ritme → rythme.
- rodilla (de rodillas)* *de genoux → à genoux.
- rogar* *prier + inf. → prier de + inf.
- romper* *rompre → 1.- casser. 2.- briser 3.- déchirer.
- ropa* *vêtement → vêtements.

S

- sabio* savant / sage.
- sabor* *le saveur → la saveur.

salir *sortir → 1.- paraître (dans les journaux). 2.- passer (à la TV). 3.- pousser (plantes, cheveux). 4.- se lever (soleil). 5.- ressembler (salir a, parecerse). 6.- s'en sortir, se tirer (salir a flote, arreglárselas).

se (pron. personal y reflexivo) 1.- *Je se le raconte → je le lui (le leur, vous le) raconte. 2.- *Cela peut se voir → On peut voir cela. 3.- Se ve *On se voit → On voit.

salvación *salvation → salut.

sed Tener mucha sed *avoir beaucoup de soif → avoir très soif.

seguir suivre / continuer Seguir + ger. *Suivre + ger. → continuer à + inf.. Hay que seguir haciendo lo mismo *Il faut suivre (continuer) en faisant la même chose → Il faut continuer à faire la même chose.

seguridad *sécurité → sûreté.

semáforo *sémaphore → feu (rouge).

semana 1.- La semana pasada *La semaine passée → la semaine dernière. 2.- A la semana *À la semaine → par semaine.

semejante En semejante caso *Dans pareil cas → dans un cas pareil.

sentir *sentir 1.- *Je sens ce que j'ai dit → Je regrette ce que j'ai dit. 2.- *Je sens une grande curiosité → J'éprouve une grande curiosité.

señora *la madame → la dame.

ser (ver presentativos y relativos) il est / c'est, ils sont / ce sont.

servir Servir para *servir pour, par → servir à.

sesión *saison → séance.

sí (pron. reflexivo) *en soi-même → en lui (elle) même; entre soi → entre eux.

simpático(a) *simpatique → sympathique.

sino / si no *sinon → mais.

sinónimo *sinonime → synonyme.

sol *sol → soleil.

sombra *sombre → ombre.

soñar con *songer avec, *rêver avec → rêver de. Ej. *Je rêvais avec le dimanche suivant → Je rêvais du dimanche suivant.

su(s) 1.- *son, *sa → leur, votre 2.- *ses → leurs, vos.

subjuntivo 1.- (con valor de futuro) Haz lo que (como, cuando) quieras *Fais ce que (comme, quand) tu veules → Fais ce que (comme, quand) tu voudras. 2.- (con verbos de ruego o mandato) Te pido que vengas *Je te demande que tu viennes → Je te demande de venir.

subterráneo *subterrain → souterrain.

suced *succéder → arriver, se passer.

suceso *succès → événement.

sueño songe / sommeil / rêve. Tengo mucho sueño *J'ai beaucoup de sommeil → J'ai très sommeil.

suficientemente *suffisamment → suffisamment.

suerte *sort, *sorte → chance. *Il n'a pas beaucoup de sort → Il n'a pas beaucoup de chance.

sufrir *souffrir → subir.

superar *supérer → surmonter, surpasser.

superación *supération → surpassement, dépassement.

superficie *superficie → surface.

susto. Dar un susto, dar miedo → *donner peur, faire peur.

T

tal En tal situación *Dans telle situation → dans une telle situation.

tan tan ... (como) *tant ... (que) *autant ... que. *Il était tant petit que le pouce → Il était aussi petit que le pouce.

tanto. Por tanto *pourtant → par conséquent.

tarde 1.- une après-midi, *une soir → un après-midi, *une soir → un soir. 2.- Por la tarde *pour l'après-midi, *pour le soir → l'après midi, le soir. 3.- *Demain pour le soir → demain soir. 4.- *Nous avons passé un très bon soir → Nous avons passé une très bonne soirée.

té *té → thé.

techo *toit → plafond.

tela *toile → tissu.

televisión *voir la télévision → regarder la télévision.

tener (que) 1.- *avoir que + inf. → devoir. Elle avait qu'arriver à l'heure → Elle devait arriver à l'heure. 2.- *avoir que + inf. + qqch. → avoir qqch. à + inf., devoir *Thierry a qu'envoyer un paquet → Thierry a un paquet à envoyer. 4.- No tener más que + inf. *n'avoir plus que + inf. → n'avoir qu'à + inf.

tercero *troisième → tiers.

tiempo *le temp → le temps.

timbre *timbre → sonnette.

terminar por *finir pour → finir par.

tiempo 1.- *au même temps → en même temps. 2.- pasar el tiempo + ger. *Les enfants passent des heures en regardant la télé → les enfants passent des heures à regarder la télé. 3.- Hace (mucho) tiempo *Il fait (beaucoup de) temps → Il y a (très) longtemps, Ça fait (très) longtemps.

tíos *mes oncles → mon oncle et ma tante.

tocar *Jouer le piano, la guitare → jouer du piano, de la guitare.

todo(s) 1.- Todos *touts → tous. 2.- No del todo *pas du tout (con frase negativa) → tout à fait, complètement. No estoy del todo satisfecha *Je ne suis pas du tout satisfaite → Je ne suis pas tout à fait (complètement) satisfaite. *Je suis d'accord mais pas du tout → Je suis d'accord mais pas tout à fait. Je ne suis pas complètement d'accord. 3.- (Como sujeto) *Tous sont dehors → Ils sont tous dehors. 4.- Todo lo que *tout le que → tout ce que.

traer apporter / amener.

tratar *L'histoire s'agit de ... → Dans l'histoire il s'agit de ...

través A través de *à travers de → à travers *A través de la forêt → a travers la forêt.

U

último 1.- *La última semana* *la semaine dernière → *La dernière semaine* 2.- *Por último* *par dernier → *finalement*.

uno, una, unos, unas 1.- *unes → *quelques*. *Unas semanas más tarde* *Unes semaines plus tard → *Quelques semaines plus tard*. 2.- *Uno y otro* *Un et autre → *l'un et l'autre*.

usar *user → *utiliser, employer*.

útil *utile → *outil* 1.- *Les utiles de cuisine → *les outils de cuisine*. 2.- *Cela n'est pas très util → *cela n'est pas très utile*.

V

vago *vague → *paresseux*.

valor *valeur → *courage*.

vaso vase → *verre*.

ventaja *une avantage → *un avantage*.

ver (la televisión) *voir la télévision → *regarder la télévision*.

verdura *verdure → *légumes verts*. *Mon fiancé n'aime pas la verdure → *Mon fiancé n'aime pas les légumes verts*.

verbo 1.- *Morfosintaxis*. 2.- *Con preposición*. 3.- *Locuciones verbales*.

verguenza *Tener mucha verguenza* *Avoir beaucoup de honte → *Avoir très honte*.

vestir 1.- *vêtir → *habiller*. *Vestían bien* *Ils vêtaien bien → *Ils étaient bien habillés*. *Ils s'habillaient bien*. 2.- *S'habiller de noir, de civil → *S'habiller en noir, en soldat*. 3.- *S'habiller à la dernière mode → *S'habiller à la dernière*.

vez 1.- *Por primera vez, por última vez* *Par première fois, *par la première fois → *pour la première fois, pour la dernière fois*. 2.- *Cada vez más (menos)* *Chaque fois plus (moins) → *De plus en plus, de moins en moins*.

visitar *visiter qqn → *voir qqn, rendre visite à qqn*.

vísperas *en vèpres de → *à la vieille de*.

vivencia *vivence → 1.- fait vécu 2.- le vécu.

vivir vivre / habiter. Vivo en el número catorce *Je vis au numéro quatorze → J'habite au numéro quatorze.

vivo vif / vivant.

vocal *vocal(e) → voyelle.

volver *tourner → retourner. *Il a tourné en France → Il est retourné en France.

voto voeu / vote.

Y

ya 1.- Ya no, no ya *déjà non, * ne... (pas) déjà → ne... plus. *Elle ne sortait déjà (pas) de la maison → Elle ne sortait plus de la maison. 2.- Ya que *déjà que → puisque, parce que, car.

Z

zapato *Les chaussures noirs → les chaussures noires.

ALTERNATIVAS LÉXICO-SEMÁNTICAS EN FLE**A**

a / à.

abri / manteau.

aller / être.

an / année.

ancien / antique.

ancien / vieux / vieillard.

apparition / parution.

apprécier / avoir de l'estime pour.

argument / sujet.

attirant / attrayant / attractif.

B

baiser / embrasser.

C

cadre / tableau.

caisse / boîte / case.

cape / couche.

cas / attention.

citation / rendez-vous.

classe / cours / année.

classe / sorte (genre, type).

collège / école.

comme / comment.

concordance / accord.

(se) confondre / (se) tromper.

contamination / pollution.

conter / raconter / compter.

corde / ficelle.

correspondu / partagé (amour).

couler / courir.

courir / rouler.

culte / cultivé.

champ / campagne.

change / échange / changement.

changer / échanger.

cheveu(x) / poil.

D

déchirer / rompre / casser / briser.

(se) dérouler / (se) développer.

dès / depuis.

destin / destinée / destination.

diriger / adresser.

doigt / orteil.

doubler / plier / redoubler.

douter / se douter.

doux / sucré.

E

écolier / scolaire.

embraser / embrasser.

enfants / fils.

enfin / à la fin / au bout.

enseigner / apprendre.

enseigner / montrer.

entendre / comprendre.

entre / parmi.

envieux / jaloux.

espérer / attendre.

expérimenter / éprouver.

exposition / exposé.

F

fabrique / usine.

face / visage.

fameux / célèbre.

fantasme / fantôme.

faute / manque.

félicité / bonheur.

fil / enfant.

fin / but / bout.

forme / façon.

foudre / rayon.

G

garçons / fille(s) et garçon(s) / jeunes.

H

habit / habitude.

habitation / pièce / chambre.

haut / grand.

humour / humeur.

I

idiome / langue.

inclus / même.

inconnu / méconnu.

infantile / enfantin.

L

laisser / cesser.

laisser / prêter.

laisser / quitter.

M

mais / sinon.

malade / infirme.

marcher / s'en aller (partir).

mariage / couple.

marmelade / confiture.

matériel / matériau / matériaux.

matriculer / immatriculer / inscrire.

méchant / mauvais.

mieux / meilleur.

mi / demi / milieu / moyen.

mince / maigre.

modèle / mannequin.

N

nerveux / énervé.

neuf / nouveau; neuve / nouvelle.

nombre / numéro / chiffre.

noter / remarquer.

Q

oppresser / opprimer.

orgueilleux / fier.

original / originel

oublier / s'oublier.

outil / utile.

P

papier / rôle.

par / pour.

parole / mot.

part / partie.

partial / partiel.

pas / passage.

passer / réussir.

passer / se passer.

passer / s'écouler.

peau / croûte / zeste / écorce / coquille.

pellicule / film.

pendant que / tandis que.

perdre / rater.

pères / parents.

permis / permission.

pièce / chambre.

plat / assiette.

poésie / poème.

porter / emporter / apporter / mener / emmener / amener.

poudre / poussière.

pourtant / par conséquent.

préjudice / préjugé.

preuve / épreuve.

principe / début.

procédé / procédure.

procès / processus.

proche / prochain.

programme / émission.

projet / plan.

prolongation / prolongement.

prouver / essayer / goûter.

puis / depuis / après.

Q

que / qui.

R

rapide / vite.

rare / bizarre.

réel / royal.

(se) référer / (se) rapporter.

réfléchir / refléter.

(se) régaler / offrir.

régler / ranger / arranger / réparer.

relation / rapport.

reposer / se reposer.

rêve / sommeil / songe.

rompre / casser / déchirer / briser.

S

scène / scénario.

se souvenir / se rappeler.

sécurité / sûreté / assurance

sembler / ressembler.

sentir / éprouver / regretter.

ses / leurs / vos.

sombre / ombre.

son / sa / leur / votre.

souffrir / subir.

souple / mou.

station / saison / gare.

succéder / arriver.

suivre / continuer.

superficie / surface.

T

toile / tissu / étoffe / chiffon.

trafic / circulation.

traverser / croiser.

troisième / tiers.

trouver / rencontrer.

U

user / utiliser.

V

vague / paresseux.

valeur / courage.

verdure / légumes verts.

vers / envers.

vêtir / habiller .

vif / vivant.

village / peuple.

vocal(e) / voyelle.

voeu / vote.

vos / ses.

votre / son, sa.

FALSOS AMIGOS

*carte *carta.*

*constipé *constipado.*

*doubler *doblar.*

*embarrassée *embarazada.*

*équipage *equipaje.*

*exprimer *exprimir.*

*large *largo.*

*majeur *mayor.*

*manche *mancha.*

*nombre *nombre.*

*pisser *pisar.*

*pourtant *por tanto.*

*quitter *quitar.*

*repasser *reparar.*

*sombre *sombra.*

*sorte / sort *suerte.*

*succéder *suceder.*

*succes *suceso.*

*timbre *timbre.*

*usar *user.*

BIBLIOTECA VIRTUAL

MIGUEL DE
CERVANTES

Anexo II:

Modelos de fichas

En este anexo presentamos varios modelos de fichas para la elaboración, por parte de cada alumno, de su DPD.

BIBLIOTECA VIRTUAL

La flexibilidad del formato y el uso del ordenador permite su adaptación a las necesidades y características de cada situación pedagógica específica. En este sentido, el registro de la información relativa a cada dificultad podrá realizarse en español o en la LE objeto de aprendizaje y será más o menos exhaustiva, según el nivel de competencia de los alumnos y los objetivos planteados.

Asimismo, puede optarse por cumplimentar los apartados del trabajo de autoaprendizaje y de autoevaluación únicamente para aquellas dificultades que se consideren más significativas en cada alumno o bien englobando un grupo de errores que pertenezcan a la misma tipología. En nuestra propuesta, ofrecemos a los alumnos la posibilidad de que las dos categorías mencionadas se inserten, en el DPD, en fichas separadas o como un anexo pedagógico.

(ENTRADA LÉXICA)

(ENTRÉE LEXICALE)**1.- Erreur****2.- Correction****3.- Explication**

BIBLIOTECA VIRTUAL

4.- Travail d'auto-apprentissage**5.- Auto-évaluation**

(ENTRADA LÉXICA)**1.- Error**

--

2.- Corrección

--

3.- Explicación

Intención significativa		
Tipo de error		Frecuencia
Causas / Estrategias		
Regla / Excepción		
Observaciones		Fecha de análisis

4.- Trabajo de autoaprendizaje

Técnicas / Actividades		Temporalización
Referencias		
Observaciones		Fecha de estudio

5.- Autoevaluación

Pruebas de autocontrol		
Resultados		
Observaciones		Fecha de autocontrol

(ENTRÉE LEXICALE)**1.- Erreur**

--

2.- Correction

--

3.- Explication

Intention significative		
Type d'erreur		Fréquence
Causes / Stratégies		
Règle / Exception		
Remarques		Date de l'analyse

4.- Travail d'auto-apprentissage

Techniques / Activités		Temporalité
Références		
Remarques		Date de la pratique

5.- Auto-évaluation

Tests d'auto-contrôle		
Résultats		
Remarques		Date d'auto-évaluation

(ENTRÉE LEXICALE)**1.- Erreur****2.- Correction****3.- Explication**

(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

2.- Correction

3.- Travail d'auto-apprentissage

(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

2.- Correction

3.- Auto-évaluation

(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

2.- Correction

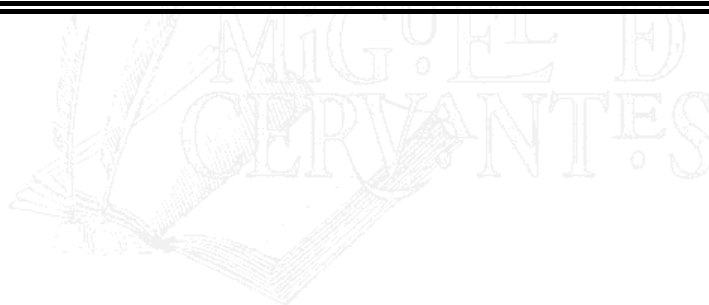
3.- Explication

Intention significative		
Type d'erreur		Fréquence
Causes / Stratégies		
Règle / Exception		
Remarques		Date de l'analyse

(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

2.- Correction



(ENTRÉE LEXICALE)

1.- Erreur

2.- Correction

3.- Explication

(ENTRÉE LEXICALE)**4.- Travail d'auto-apprentissage**

Techniques / Activités		
Temporalité		
Références		
Remarques		Date de la pratique

5.- Auto-évaluation

Tests d'auto- contrôle		
Résultats		
Remarques		Date d'auto- évaluation