



Ziglobitha,  
Revue des Arts, Linguistique,  
Littérature & Civilisations

Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo

## Análisis de errores en las producciones orales de estudiantes del Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas (LECH) y propuestas pedagógicas

---

Oumar Seydi

Université Assane Seck de Ziguinchor

[o.seydi@univ-zig.sn](mailto:o.seydi@univ-zig.sn)

**Resumen:** Este artículo se centra en el análisis de los errores en las producciones orales de los estudiantes del primer curso del Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas (LECH) de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis (UGB). Se enmarca en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Senegal. Partimos del modelo de análisis propuesto por Corder (1971) para estudiar los errores cometidos por los estudiantes durante el examen de CEO (Comprensión y Expresión Oral) del primer semestre. Nos proponemos analizar estas producciones orales para destacar los errores más frecuentes e indagar sobre sus causas, con la finalidad de ofrecer propuestas de remediación de estos errores y proponer estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje del español en Senegal. La mayoría de estos errores son de índole interlingüística, debido a la transferencia negativa del francés. Por tanto, la aplicación de un método metacognitivo podría ser una estrategia muy eficaz y eficiente para ofrecer una mayor calidad de enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal.

**Palabras clave :** Análisis de errores, español como lengua extranjera, lingüística aplicada, estrategias de aprendizaje.

**Analysis of errors in the oral productions of students of the Department of Spanish Language and Hispanic Civilizations (LECH) and pedagogical proposals**

**Abstract:** This article focuses on the analysis of the errors in the oral productions of first year students at the Department of Spanish Language and Hispanic Civilizations (LECH) at the University Gaston Berger of Saint-Louis (UGB). It is part of the field of linguistics applied to the teaching and learning of Spanish as a foreign language (ELE) in Senegal. We start from the analysis model proposed by Corder (1971) to study the errors made by students during the CEO exam (Oral Comprehension and Expression) of the first semester. We propose to analyze these oral productions to highlight the most frequent errors and inquire about their causes, in order to offer proposals to remedy these errors and propose pedagogical strategies for teaching and learning Spanish in Senegal. Thus, the application of a metacognitive method could be a very effective and efficient strategy to offer a higher quality of ELE teaching and learning in Senegal.

**Keywords :** Error analysis, Spanish as a foreign language, applied linguistics, learning strategies.

## Introducción

El sistema educativo senegalés es hoy una de las estructuras educativas más apegadas a la tradicional enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en África. Entre los idiomas extranjeros más enseñados y aprendidos en Senegal, al igual que en la mayor parte de los países del África francófona, se encuentra el español (Guèye 2012). Generalmente, «el alumnado senegalés de ELE se caracteriza por óptimos logros en competencia lingüística; no obstante, sigue presentando algunas carencias en lo que se refiere a la consecución de la competencia comunicativa» (Diop 2020: 297). La repetición de algunos errores en el aprendizaje del español se debe, en parte, a la riqueza del repertorio lingüístico de los alumnos y a la complejidad de la situación sociolingüística del país (Diop 2007; Seydi 2021). En efecto, la diversidad sociolingüística y el plurilingüismo educativo senegalés se reflejan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Durante las clases de español, por ejemplo, podemos apreciar transferencias e interferencias lingüísticas en las producciones orales de los estudiantes, provenientes principalmente del francés o, en menor medida, de sus lenguas maternas. Por esta problemática nos planteamos las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son los errores más frecuentes en las producciones orales de los estudiantes del primer curso?

¿Por qué cometen algunos tipos de errores más que otros en sus producciones orales?

¿Cómo remediar la proliferación de tales errores y transferencias lingüísticas negativas en la enseñanza y aprendizaje de ELE, en general?

¿Qué métodos y estrategias se pueden adoptar para conciliar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, con la necesidad de un aprendizaje significativo y más contextualizado de ELE en Senegal?

A raíz de estas cuestiones, centramos este artículo en el análisis e interpretación de los errores localizados en las producciones orales de los estudiantes del primer curso del Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas de la UGB. Para ello, analizaremos sus discursos con el objetivo de destacar los errores más frecuentes en las clases de CEO (Comprensión y Expresión Oral), determinar el origen de los mismos y clasificarlos en categorías. También nos proponemos evaluar el impacto del plurilingüismo en las producciones discursivas de los alumnos y, por tanto, en la producción de errores al hablar o escribir en español. Esto nos permite identificar la interlengua, su naturaleza y la influencia de las lenguas en juego para medir el grado de implicación de cada una de ellas.

Finalmente, este estudio tiene fines didácticos, a saber, encontrar terapias para la resolución de los errores y problemas de aprendizaje de los estudiantes y proponer estrategias y métodos didácticos idóneos para un aprendizaje significativo e integrador de ELE en la UGB y en las universidades senegalesas, en general.

### **1. Fundamentos teóricos y conceptuales**

El Análisis de Errores (AE) es una perspectiva de estudio emergente dentro de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Se considera el punto de intersección entre el Análisis Contrastivo (AC) y el modelo de análisis de la interlengua (Penadés Martínez 2003). Desde su inicio en los años 70 con las publicaciones de Corder (1971) y Nemser (1971), el AE sigue demostrando su eficacia en el proceso de adquisición de segundos idiomas gracias al aporte nada desdeñable que ofrece a los actores de la educación para afrontar el desafío de las dificultades y los problemas educativos que encuentran los discentes. El análisis de los errores producidos por estos últimos puede ayudar a encontrar terapias de resolución de las dificultades de aprendizaje, diseñando nuevas estrategias y actividades lectivas integradoras y significativas. Gracias a este enfoque, el error deja de considerarse como una abominación para convertirse en una herramienta y un material eficaz para superar los límites y las barreras que se imponen en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras (LE) participando activamente en la amplificación de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y en el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua meta.

En las teorías del AE, la interlengua se ha convertido en un elemento clave. Es el término más comúnmente utilizado entre los analistas del error, aunque Corder (1971) y Nemser (1971) emplearon respectivamente los conceptos de dialecto idiosincrásico y sistemas aproximativos para hacer referencia a lo que Baralo (2004) define como «el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje». Asimismo, considerada por Pérez (2003) como un contínuum o una intersección entre la primera (L1) y la segunda lengua (L2), la interlengua no es un sistema en sí, sino que es el resultado de la influencia de un sistema lingüístico asimilado en la producción discursiva realizada en la lengua meta en el proceso de su adquisición. Así que hay que reconocer que la interlengua procede del error, es decir, una dificultad en la construcción discursiva del alumno. Por eso, a ningún profesor le gustaría que sus alumnos los cometieran con mucha frecuencia, aun sabiendo que los fallos son inevitables en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la interlengua no

puede ser una referencia inmutable para el alumno, porque tiene que estar en una constante evolución hacia el perfeccionamiento de la adquisición de competencias (lingüísticas, comunicativas, etc.) y del dominio de las normas de la lengua meta.

Como afirma de la Torre (2004: 7), «el error no posee un valor educativo por sí mismo», pero eso no quiere decir que el error es censurable, porque su toma de consciencia ayuda a mejorar el nivel de lengua del alumno si el profesor lo explota como es debido. Además, el docente debe saber de antemano que el error revela un fallo o un déficit en la producción discursiva del discente en relación a una norma lingüística determinada, y que este último necesita aprender de sus errores. Por consiguiente, el análisis del error debe tender al perfeccionamiento y a la perfección, que es un ideal en el aprendizaje. El docente puede, a partir de los tipos de errores cometidos y sus orígenes, crear su propia metodología de enseñanza estructurada en la resolución de problemas.

Por otra parte, la producción del error en el aula no se debe considerar como un caso aislado. Sería conveniente saber que el error es común tanto en el proceso de adquisición de segundas lenguas como en la comunicación social en su sentido amplio. La diferencia es que, en el primer caso, el error casi nunca pasa desapercibido por la atención que siempre le dedican los actores de la educación. Mientras que, en la comunicación del día a día, el error no siempre está sujeto a tensión ni a sanción, porque, en los hábitos de comunicación social, es más importante saber «lo que se dice», que «cómo se dice», y «cómo se tiene que decir» pasa a un segundo plano. Sin embargo, de acuerdo con Cassany (2021: 11), “No deberíamos comportarnos en el aula de manera diferente a como lo hacemos en la calle”. Por ende, una enseñanza/aprendizaje basada en una comunicación libre y democrática permite mejorar el clima en el aula, desarrollar la seguridad del aprendiz y facilitar la interacción entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí.

De acuerdo con Diop (2020: 202), «el enfoque comunicativo vigente en la enseñanza de lenguas en Senegal se compagina con el trabajo mediante tareas». Las tareas pueden ser de varios tipos: exposiciones orales en pequeños grupos, debates, juegos de rol o teatrales, simulación global, etc. Su elaboración se asienta en una perspectiva constructivista aplicable a una pedagogía por competencias. Se parte de un enfoque integrador y productivo «arraigado en la historiografía de la enseñanza de lenguas segundas» (Gargallo 1994: 170), para crear una situación-problema. Luego, la productividad del error permite al profesor abrir otros debates sobre la resolución de las dificultades que encuentran sus alumnos en el aula. En definitiva, gracias a la interacción y la participación de todos, se pueden elaborar métodos y estrategias metacognitivas de autoaprendizaje, se

eliminan las dudas, se corrigen los errores y se facilita el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

## **2. Metodología**

Para la recopilación de los datos hemos realizado un trabajo de campo con la intención de identificar los errores más comunes durante el examen de CEO del primer semestre del año académico 2020-2021. Esa prueba realizada por los estudiantes del primer curso se llevó a cabo mediante exposiciones orales en pares e individuales (33 estudiantes en total). Las conversaciones giraban en torno a los siguientes temas: «Descripción de lugares (ciudad y/o campo)» y «Las redes sociales». Cada intervención oral individual duró unos tres minutos y cada presentación en grupo duró alrededor de 5 minutos. En total, hemos identificado más de 150 oraciones y segmentos con algún tipo de error.

Para el tratamiento y procesamiento de los errores, hemos aplicado el método inductivo del AE (Análisis de Errores) asentado en el modelo propuesto por Corder (1971) y estructurado en los siguientes pasos intrínsecamente relacionados: la recopilación del corpus, la identificación de los errores más frecuentes, la catalogación de los errores, la descripción y explicación de los errores. Asimismo, aplicamos el método de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras centrado en el estudio fonético-fonológico, morfosintáctico, gramaticales y léxico-semántico de los errores para descubrir su naturaleza y procedencia. Finalmente, brindamos algunas propuestas de remediación de los errores y estrategias didácticas de enseñanza/aprendizaje del español en Senegal.

## **3. Perfil de los informantes**

Nuestra muestra es heterogénea porque los informantes son estudiantes plurilingües que tienen diferentes lenguas maternas (wolof, pulaar, serer, diola, etc.). En efecto, aunque casi todos comparten el wolof (lengua vehicular más extendida), el francés (lengua oficial y una de las lenguas de aprendizaje) y el español (su principal lengua de aprendizaje), la mayoría de ellos no tiene el wolof como lengua materna. Sin embargo, todos los informantes han estado en contacto con dicha lengua y la utilizan desde su más tierna edad. Por eso podemos afirmar que dominan tanto su lengua materna como el wolof.

Dada la complejidad de esta situación sociolingüística resulta muy difícil establecer una clasificación de los errores partiendo del criterio «lengua materna» y determinar la influencia directa de una determinada L1 en la interlengua del alumno. En efecto, las semejanzas estructurales de las lenguas nacionales de Senegal hacen imposible la identificación de la lengua que interfiere en las

producciones orales de los estudiantes, porque, en palabras de Bop (2019: 208), «la similitud genética privilegia más interferencias entre las dos lenguas románicas (francés/español) que entre el wolof y el español».

En cuanto a la lengua española, nuestros informantes empezaron a estudiarla como LV2 (*Langue vivante 2*, en francés) a partir del tercer curso de la Enseñanza Media, equivalente al tercer curso de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en España. Por tanto, el perfil lingüístico-educativo del alumno senegalés implica el francés, como primera lengua de aprendizaje (LA1); el inglés, como primera lengua viva (LV1) desde el primer año de ESO, sin olvidar sus respectivas lenguas maternas (LM) y una lengua vehicular (LV0), para los no-nativos del wolof, idioma que usan con frecuencia en el aula y fuera de ella. Hasta el último curso de la Enseñanza Secundaria (Bachillerato), el perfil sociolingüístico del estudiante de lenguas puede oscilar entre un plurilingüismo compuesto de 4 lenguas (LM/LA1/LV1/LV2) y un plurilingüismo integrado que incluye una quinta lengua (LM/LV0/LA1/LV1/LV2).

Sin embargo, una vez en la universidad, se opera un pequeño cambio, dado que los estudiantes pueden tener un idioma extranjero como principal lengua de aprendizaje, al lado del francés, dependiendo de la carrera de lengua elegida. En el caso de nuestros informantes (estudiantes del primer curso del Departamento de LECH), el español se convierte en su principal lengua de aprendizaje junto con el francés, mientras que el inglés se convierte en la única LV2 de los estudiantes.

#### **4. Tratamientos de los errores: clasificación y descripción**

Recordemos que optamos por el criterio lingüístico para la clasificación de los errores de los estudiantes, porque, según Diop (2020: 311), «los errores cometidos por el alumnado senegalés de ELE recaen mayoritariamente sobre criterios formales y lingüísticos que no obstaculizan la construcción de la competencia comunicativa». En efecto, partimos de los niveles lingüísticos para clasificar los errores más cometidos por los estudiantes, a saber, el fonético-fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico.

##### *4.1. Los errores fonético-fonológicos*

Los errores fonético-fonológicos son los que afectan a la estructura fonética y/o fonológica del discurso oral o escrito. Partiendo del criterio de la naturaleza lingüística, Canales y López (2014: 263-264) clasifican los errores en fónicos (fonéticos) y fonológicos.

- Los errores fonéticos

Los errores fónicos son los que afectan a la pronunciación del sonido. Se pueden clasificar en dos subclases: los errores vocálicos y los errores consonánticos. El primer caso se produce cuando los estudiantes pronuncian incorrectamente una vocal por estar seguida de un sonido nasal (/n/o/m/). Por ejemplo, con las palabras *entre*, *centros*, *incluso* e *implica*, los estudiantes pronuncian \*[ãntre] por [entre], \*[θãntros] por [θentros], \*[ẽnklyso] por [inkluso] y \*[ẽmplika]) por [implika], respectivamente. Este tipo de errores proviene de la transferencia negativa de los sonidos del francés. Recordemos que en francés los sonidos *i* y *e* seguidos de un sonido consonántico nasal *n* o *m* se nasalizan y se pronuncian respectivamente [ɛ̃] (ejemplos: *implique* [ẽplik], *intéressant* [ẽtérèsã]) y [ã] (ejemplos: *centre* [sãtrɛ] y *entre* [ãtrɛ]). Sin embargo, este no es el caso en español, donde la distribución de estos sonidos es diferente porque cada vocal o sonido vocálica se pronuncia de la misma manera, independientemente del fonema anterior o posterior.

Los errores consonánticos, por su parte, afectan a la pronunciación de algunas consonantes. Así, se han notado errores relativos a la pronunciación de la [s] como una consonante constrictiva sonora. Por ejemplo, en vez de pronunciar representado [řrepresentaðo] y positivo [pozitiβo], los estudiantes dicen \*[řreprezentado] y \*[pozitiβo], respectivamente. Producen este tipo de errores por influencia del francés, lengua en que la [s] en posición intervocálica se pronuncia /z/.

Además, podemos subrayar otro error consonántico relativo a la simplificación de la vibrante múltiple [ř]. Generalmente, los estudiantes producen este error en dos casos. El primer caso se produce cuando [ř] correspondiente al dígrafo *rr* como en las palabras *herramienta* y *burro*, que pronuncian \*[eramjenta] \*[buro] en vez de [eřamjenta] [buřo], respectivamente. En el segundo caso, se produce la simplificación de la vibrante múltiple [ř] cuando esta se encuentra en posición inicial absoluta de palabras. Ejemplos: con las palabras *robots* y *redes*, los estudiantes pronuncian [roβotes] por [řoβotes] y [reðes] por [řeðes].

Todos estos ejemplos demuestran que los estudiantes del primer curso no realizan la vibración múltiple, porque en francés no se da la diferencia entre la vibrante simple *r* y el dígrafo *rr* en cuanto a sus características y propiedades articulatorias. Solo se percibe esta diferencia en la representación gráfica.

#### - Los errores fonológicos

Los errores fonológicos afectan al funcionamiento de la estructura fonológica de la lengua. El frecuente entre los estudiantes de español en la UGB es el relacionado con el acento prosódico. Según la RAE (1999: 41), “El acento

prosódico es la mayor intensidad con la que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico”.

Por ejemplo, para la pronunciación de palabras como informáticos, ámbito, árboles, los estudiantes dicen \*/inʃformatíkos/ por /inʃformátkos/, \*/ambíto/ por /ámbito/ y \*/arβóles/ por /árβoles/, respectivamente. Así, podemos decir que muchos estudiantes pronuncian mal las palabras esdrújulas, debido a la realización errónea de la intensidad en la pronunciación de la penúltima sílaba. Lo mismo ocurre con las palabras agudas, como es el ejemplo de la palabra ciudad, es decir los estudiantes la pronuncian erróneamente como /θiúða/, en vez de la forma correcta /θiuðá/.

En efecto, este tipo de errores es causado por la hipergeneralización de las reglas de pronunciación en español, donde la mayoría de las palabras son llenas. Para impedir la proliferación de estas dificultades de pronunciación, el profesor debe enseñar a los estudiantes el sistema fonético y fonológico del español desde un enfoque por tareas, haciendo hincapié en los rasgos articulatorios de cada sonido y morfema.

#### 4.2. Los errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos provienen mayoritariamente de la interferencia de la L1 en la lengua extranjera. En el caso de los estudiantes de la UGB, a imagen del resto de los alumnos senegaleses, estas interferencias provienen principalmente del francés por las semejanzas estructurales con el español (Bop 2020). Además, los estudiantes conocen la organización del sistema lingüístico del francés, sobre todo su estructura morfosintáctica, mejor que la de sus lenguas maternas. Es más, los estudiantes desconocen el funcionamiento interno de sus L1, por ser lenguas en proceso de normalización o carentes de ella.

Los errores morfosintácticos más cometidos por los estudiantes se clasifican en tres grandes categorías: los errores preposicionales, los errores de concordancia et los errores de conjugación.

##### - Los errores preposicionales

Son errores de relación entre las oraciones, sea por omisión o adición indebida de una preposición, que afecta la estructura sintáctica de las oraciones. Los errores relacionados con la omisión son muy frecuentes en las producciones de los estudiantes y consisten en omitir una preposición que funciona como un enlace. Estos errores conciernen principalmente a las preposiciones *a* y *de*.

Hay dos casos en que los estudiantes suelen omitir la preposición *a*. El primer caso se produce cuando dicha preposición debe ir antepuesta al complemento directo de personas. Por ejemplo, los estudiantes dicen \*los padres



educan muy bien sus hijos; \*engañar la gente por los padres educan muy bien a sus hijos; engañar a la gente, respectivamente.

El segundo caso de omisión de la preposición *a* se da cuando los estudiantes usan las perífrasis verbales con *ir*, donde este verbo denota una acción que se proyecta realizar en un futuro próximo. Veamos los siguientes ejemplos con errores: \*voy rápidamente tomar mi baño por voy rápidamente a tomar mi baño; \*Va dar la palabra a... por va a dar la palabra a...

En suma, los errores relacionados con la omisión de la preposición *a* son de corte interlingual porque en francés, al igual que en las lenguas maternas, no se usa una preposición ni en las perífrasis verbales del tipo de *ir a* ni después de un verbo predicativo seguido de complemento directo de persona. La omisión de este enlace en español se debe a la transferencia de la estructura del francés. Sin embargo, hay que recordar que en español la presencia de la preposición *a* es obligatoria ante un verbo predicativo seguido de un complemento directo de personas consabidas.

Los errores de omisión de la preposición *de* afectan a las locuciones adjetivales *antes de*; *después de* y *a través de*. En efecto, los estudiantes dicen \*después mis clases; \*antes ir a la escuela; \*después haber aprender mis lecciones y a través mis amigos; en vez de después de mis clases; antes de ir a la escuela; después de haber aprendido mis lecciones y a través de mis amigos, respectivamente. Por tanto, podemos deducir que la omisión de la preposición *de* en estas estructuras se debe a la influencia del francés, lengua en que estas locuciones no suelen ir acompañadas de preposición.

En cuanto a los errores preposicionales relacionados con la adición o elección indebida de un enlace, se pueden clasificar según la preposición añadida. Entre las preposiciones más frecuentes en este caso se destacan *en* y *de*.

Los errores de elección indebida de la preposición *en* se producen cuando los estudiantes usan los verbos de movimiento (*ir*, *viajar*, *venir* y *salir*), que normalmente van con la preposición *a*.

Ejemplos: \*voy en el río; \*ir en otra casa; \*salir con mis amigos en la ciudad y \*viajar en otro pueblo; mientras que lo correcto es decir voy al río; ir a una nueva casa; salir a la ciudad con mis amigos y viajar a otro pueblo.

En estos tipos de construcciones erróneas, la dificultad no proviene ni de una interferencia del francés ni de una influencia de las lenguas nacionales, porque la mayoría de ellas no disponen de preposiciones, tal y como las conocemos en español, como morfemas libres. Son más bien de naturaleza intralingüística, por dificultad propia de aprendizaje del español.

Por lo que se refiere a los errores relacionados con la adición indebida de la preposición *de* o, en raras veces, *a*, podemos destacar dos casos. En el primer

caso, encontramos el error en las perífrasis verbales formadas con el verbo *permitir*. En efecto, el uso de estas oraciones conduce a la comisión del error a causa de la adición de la preposición *de* (o *a*) después del verbo *permitir*, como en los siguientes ejemplos: \*permite de ver; \*nos permiten de hacer y \*nos permiten a comunicar; por permite ver; nos permite hacer; nos permite comunicar. Este error se debe a la transferencia negativa del francés, lengua en que el uso de la preposición *de* después del verbo *permettre* es la norma.

El segundo caso se relaciona con el uso de la preposición *de* después de los sintagmas adjetivales, tales como es muy *difícil/fácil/complicado/interesante*. Veamos los siguientes ejemplos: \*es muy difícil de tenerlos por es muy difícil tenerlos; \*es muy fácil de explicarlo por es muy fácil explicarlo; \*es muy complicado de tener éxito por es muy complicado tener éxito; \*es muy importante de saberlo por es muy importante saberlo. Estas construcciones calcadas del francés son fáciles de tratar ya que basta con anteponer el sujeto al verbo para facilitar la comprensión de la lógica gramatical.

Ejemplos: explicar es muy difícil; tener éxito es muy complicado; saberlo es muy importante.

Sin embargo, los errores de adición no conciernen únicamente a las preposiciones. En efecto, hemos destacado un caso de adición incorrecta de artículos indefinidos, a saber, *un* y *una*, al lado de los indefinidos *otro* u *otra*. A continuación, ofrecemos los siguientes ejemplos: \*en una otra casa en lugar de en otra casa; \*un otro problema en vez de otro problema. Esta práctica usual es una estrategia movilizadora erróneamente por los estudiantes y se manifiesta por una transferencia de una regla del francés que no se aplica al español. Ya que en el idioma español no se suele yuxtaponer dos indefinidos de esta clase.

Asimismo, podemos subrayar otros errores morfosintácticos que afectan a la disposición de las palabras dentro de las oraciones. En la mayoría de los casos, este error está relacionado con el uso del pronombre reflexivo *se*, que acompaña los verbos en infinitivo.

Ejemplos: \*la gente debe se querer; \*hay que se ocupar...; \*permite de se reunir; donde deberían decir la gente debe quererse; hay que ocuparse...; permite reunirse; respectivamente.

En efecto, se nota que los estudiantes anteponen el pronombre reflexivo al verbo de la misma manera que suelen hacerlo en francés, sobre todo, cuando el verbo pronominal va en infinitivo. Estos errores interlingüales revelan la ausencia de la enclisis, fenómeno que en francés no se produce con los verbos en infinitivo, mientras que en español la enclisis es la norma cuando el verbo pronominal está en infinitivo, en gerundio o en imperativo positivo.

- Los errores de concordancia

Los errores de concordancia pueden afectar al género y/o al número de las palabras. En el primer caso se perciben dificultades de concordancia con el género, que puede afectar a las siguientes categorías gramaticales:

- *artículo + sustantivo*: los estudiantes suelen cometer estos errores cuando el género gramatical del sustantivo no está marcado con el morfema femenino *-a*. Por eso los estudiantes usan generalmente un artículo masculino *el/los*. Por ejemplo, los estudiantes dicen \**el ciudad* por *la ciudad*; \**los redes sociales* por *las redes sociales*.

Además, hay casos de errores de hipergeneralización de los artículos femeninos (*la/las*) en dos contextos: en los grupos nominales masculinos en los que el núcleo nominal, es decir, el sustantivo, es una palabra de origen griego terminada en *-a* (ejemplo: \**las problemas* por *los problemas*) y en los grupos nominales masculinos acabados en consonante (ejemplos: \**la valor* por *el valor*; \**la rigor* por *el rigor*).

Así, podemos deducir que la terminación del núcleo nominal puede inducir a los estudiantes a cometer errores de concordancia, sobre todo, si la terminación del sustantivo no refleja la dualidad *-o/-a*. Sin embargo, consideramos como errores de inatención aquellos que se perciben en el siguiente caso: \**un hermosa casa* por *una hermosa casa*.

- *sustantivo + adjetivo*: generalmente los estudiantes cometen esta clase de errores cuando el género gramatical no está marcado con un morfema gramatical femenino distintivo como *-a*. Los siguientes ejemplos lo demuestran claramente: \**nuevas lugares* por *nuevos lugares*; \**el paisaje es bonita* por *el paisaje es bonito*; \**la ciudad es mucho más tranquilo* por *la ciudad es mucho más tranquila*.

Otras veces cometen estas faltas cuando hay otros elementos entre el sustantivo y el adjetivo como en: \**la compra no es caro* por *la compra no es cara*; \**la vida no es muy complicado* por *la vida no es muy complicada*.

Sin embargo, los estudiantes deberían saber que la distancia no impide la concordancia del sustantivo con el adjetivo.

Finalmente, podemos encontrar el mismo tipo de errores cuando el adjetivo va antepuesto al sustantivo. Veamos los siguientes ejemplos: \**hay buen educación* por *hay una buena educación*; \**construir de bonitas edificios* por *construir bonitos edificios*. En pocas palabras, los profesores deben enseñar a sus alumnos que la distancia y la posición del adjetivo no impide su concordancia con el sustantivo.

- *artículo + sustantivo + adjetivo*: \**la sistema educativa* por *el sistema educativo*; \**la programa educativa* por *el programa educativo*. Los errores de este tipo se deben a la generalización de una regla de concordancia en el femenino

con las palabras terminadas en *-a*, que son mayoritariamente femeninas. Sin embargo, hay una excepción con la mayoría de las palabras terminadas en *-a* de origen griego, ya que son generalmente masculinas. Así que tienen que ir con los artículos y los adjetivos masculinos. Es el caso de las palabras siguientes: sistema, problema, diagrama, programa, etc.

En cuanto a la clasificación de los errores de concordancia con el número, podemos presentar los siguientes casos:

- *Artículo + sustantivo*: este caso se presenta cuando la palabra en singular termina por *-s*. Esta terminación del singular suele confundirse con la terminación *-s* del plural. Por eso ponen el artículo en el plural y deja el sustantivo en el singular.

Ejemplos: \*los autobús en lugar de los autobuses; los senegalés por los senegaleses.

A veces cometen simplemente el mismo error por influencia de la forma más frecuente. Eso ocurre con la indicación de la hora, como lo ilustran los siguientes ejemplos: \*a las una de la mañana en vez de a la una de la mañana; \*las una de la noche en lugar de la una de la noche. En efecto, los estudiantes escuchan más ejemplos en plural (son las 2, son las 4, etc.) que en singular (aquí solo se presenta un caso: es la una).

- *Sustantivo + adjetivo*: como ya lo hemos explicado anteriormente, este tipo de error se debe en la mayoría de las veces por la intercalación del verbo y del adverbio, que provoca un distanciamiento entre el sustantivo y el adjetivo. Esta distancia genera un olvido de concordancia como en los siguientes casos: \*las personas son muy amable por las personas son muy amables; \*los hombres que son trabajador por los hombres que son muy trabajadores.

- *Cuantificador + sustantivo*: este tipo de construcción errónea suele darse cuando el alumno quiere cuantificar un sustantivo y antes de pronunciar dicho sustantivo se da cuenta de que este evoca cosas no contables que suelen ir en el singular.

Ejemplos: \*muchos educación por mucha educación; \*muchos ruido por mucho ruido.

También se advierte el mismo error con algunos sustantivos colectivos, como gente (\*muchas gentes por mucha gente). Muchos estudiantes ignoran que la forma del singular es la correcta y basta para hacer referencia a muchas personas.

- Los errores de conjugación

Los errores de conjugación cometidos por los estudiantes pueden afectar a la persona en la que se conjuga el verbo y al modo verbal en el que se debe

realizar la conjugación (indicativo, imperativo, subjuntivo, infinitivo, etc.). En cuanto a las faltas de concordancia con la persona, primero podemos citar la dificultad que tienen los alumnos para conjugar los verbos como gustar, apetecer, encantar, etc. Por ejemplo, en las siguientes oraciones podemos percibir la dificultad de concordancia entre el sujeto y el verbo: \*me gusto mucho vivir en el pueblo por me gusta mucho vivir en el pueblo; \*¿te encantas vivir en la ciudad? por ¿te encanta vivir en la ciudad?

En los ejemplos anteriores se advierte la hipergeneralización en casos cuya realización necesita un procedimiento de conjugación particular. Por eso la mayoría de los estudiantes con competencias reducidas en español tienden a realizar erróneamente la concordancia del verbo con el complemento indirecto. Lo hacen porque ignoran que, en estos tipos de construcciones, el sujeto suele ir antepuesto al verbo. No obstante, deberían saber estas tres reglas para descartar la duda. Primero, los verbos como gustar siempre necesitan un pronombre que desempeñe la función de complemento de objeto indirecto para indicar quién recibe el gusto; y que el sujeto del verbo es siempre quién o lo que da gusto. Razón por la cual, las formas más usadas son la tercera persona del singular y del plural. Segundo, es posible tener la estructura normal *sujeto + verbo + complemento o sujeto + complemento* (si es un pronombre) + *verbo*, según los casos.

Ejemplo: vivir en la ciudad (sujeto) + me (complemento) + gusta (verbo).

Y, por último, los pronombres personales *me, te, le, nos, os, les* no pueden ejercer la función de sujeto por ser complementos de objeto. Solamente pueden desempeñar la función de sujeto los siguientes: *yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros y ellos/ellas/ustedes*, aunque suelen omitirse cada vez que no haya énfasis.

Otro error de concordancia con la persona en la que se conjuga el verbo suele producirse cuando el grupo nominal *la gente* desempeña la función de sujeto de la oración. En efecto, los estudiantes del primer curso suelen conjugar el verbo en la tercera persona del plural cuando el sujeto es *la gente*, como lo ilustran los siguientes ejemplos: \*la gente van a ayudar por la gente va a ayudar; \*la gente se ayudan por la gente se ayuda; \*la gente usan las redes sociales por la gente usa las redes sociales.

Aunque el grupo nominal *la gente* hace referencia semánticamente a muchas personas y puede considerarse como un sinónimo de las personas, va gramaticalmente en el femenino singular.

Por lo que se refiere a los errores del modo en el que se debe poner el verbo, las faltas más cometidas se encuentran en las secuencias compuestas con la preposición *para* de tipo \*para que les habla por para que les hable; \*para me preparo por para prepararme; \*para duermo a las 23: 00 por para dormir a las 23: 00.

En efecto, el error está en que muchos estudiantes suelen optar por el modo indicativo, que es con el que están más familiarizados, aun cuando se necesita un modo diferente. Sin embargo, las oraciones con conjunciones finales, especialmente las formadas por *para*, se presentan bajo dos posibilidades: cuando *para* está seguido de la conjunción *que* se usa obligatoriamente el modo subjuntivo (ejemplo: *para que hable*); y cuando *para* está seguido directamente del verbo, es decir *no hay que*, en este caso el verbo que va después debe ir en la forma infinitiva (ejemplo: *para dormir a las 23: 00*).

Otra dificultad gramatical relacionada con la conjugación se produce cuando hay dos verbos seguidos en la misma frase. Generalmente, los estudiantes no saben qué verbo debe ir conjugado y qué verbo debe ir en infinitivo. Por ejemplo, hay estudiantes que optan por conjugar el segundo verbo como en la siguiente oración: *\*nos hacer perdemos*; pero otros deciden poner ambos en infinitivo: *\*nos dejar llevar*. En ambos casos hay un error en la elección del verbo que debe ir conjugado, porque cuando hay yuxtaposición de dos verbos el segundo suele ir en infinitivo. Así, lo correcto sería decir: *nos hacen perder y nos dejamos llevar*.

#### 4.3. Los errores léxico-semánticos

Los errores léxico-semánticos tienen que ver con las impropiedades léxicas. En efecto, cuando los estudiantes del primer curso hablan suelen cometer faltas léxico-semánticas por confusión, proximidad léxico-semántica o creación indebida de nuevas palabras (barbarismos).

##### - Los errores de confusión léxico-semántica

Muchas veces se ha producido una confusión en la elección léxica de los estudiantes. Entre los más frecuentes podemos destacar las dualidades léxicas *haber/tener* y *ser/estar*. En el primer caso podemos citar los siguientes ejemplos con errores: *\*hemos algunos argumentos por tenemos algunos argumentos*; *\*si alguien hay un problema por si alguien tiene un problema*.

En efecto, los estudiantes tienden a generalizar el uso de *haber* en todos los contextos de uso del verbo *avoir* en francés, lengua en que este verbo puede ser tanto auxiliar como verbo principal. Sin embargo, en español este verbo corresponde a dos verbos diferentes: *haber*, cuando es auxiliar o en las formas impersonales (en este caso *haber* adopta la forma invariable *hay*), y *tener*, cuando indica la posesión.

En cuanto a la dualidad *ser/estar*, a pesar de las clases que reciben sobre las particularidades de uso de sendos verbos, a los estudiantes les cuesta asimilarlas para poder emplear correctamente ambos verbos. Para ilustrarlo,

veamos las siguientes oraciones: \*somos aquí para... por estamos aquí para...; \*estoy aldeano por soy aldeano; \*somos aquí para hablar... por estamos aquí para hablar...

En estas oraciones se percibe una confusión en el uso de *ser* y *estar* provocada por una traducción literal de las ideas concebidas en francés al español. Ya que la traducción se hace de manera sistemática, la producción del discurso en español se hace con una elección aleatoria entre *ser* y *estar*, sin fijarse en sus normas de uso. Por tanto, los estudiantes usan indistintamente ambos verbos en sus producciones orales. Y generalmente, el verbo copulativo (*ser* o *estar*) va antepuesto al predicado o atributo (hay que recordar que es este último el que determina la elección del primero), ellos eligen el primer verbo que se les ocurre.

Entonces, ante esta problemática lo más conveniente es que el profesorado organice una sesión de repaso de las normas de uso de *ser* y *estar*. Lo que deberían saber los estudiantes es que *ser* expresa características naturales, lo permanente y lo inherente; mientras que *estar* permite expresar un cambio transitorio, lo accidental y el resultado de una acción. No obstante, la creación de actividades adicionales como ejercicios prácticos con contenidos gramaticales enfocados en los contextos de uso de sendos verbos será la clave para remediar las dificultades de aprendizaje de *ser* y *estar*.

Finalmente, podemos evocar los errores en la elección del léxico, debidos a la proximidad formal de algunas palabras. Son como impropiedades intralingüales que suelen producirse con el uso de léxicos conocidos como palabras de la misma familia.

Ejemplos: \*muchos personajes respiran de aire fresco y \*mis parientes son... en lugar de *muchas personas respiran aire fresco* y *mis padres son...*, respectivamente.

En los dos ejemplos anteriores se perciben las dualidades *personas/personajes* y *padre/pariente*, que proceden de una confusión terminológica a la hora de producir las oraciones. O sea, en estos ejemplos, los estudiantes suelen optar por el término inapropiado a causa de la proximidad léxica y semántica que mantiene con otra palabra.

#### - La creación de nuevas palabras

Es un fenómeno lingüístico que consiste en crear palabras o expresiones por analogía con el léxico disponible en la primera lengua, el francés en el caso de nuestros informantes. La creación léxica es una estrategia muy característica de la interlengua de los estudiantes del primer curso. La movilización de métodos analógicos da resultados como la creación de sustantivos, adverbios y

verbos (conjugados o en infinitivo, casi todos del primer grupo). A continuación, vamos a ver cada uno de estos errores e interpretar sus orígenes:

- La creación de sustantivos: esta clase de errores está compuesta básicamente de calcos del francés. Para ilustrarlo veamos los siguientes ejemplos con errores: \*paysaje por paisaje; \*aventajes por ventajas.

Estos ejemplos calcados respectivamente de *paysage* y *avantages* revelan una estrategia errónea de los estudiantes. En efecto, los estudiantes saben que la mayoría de las palabras francesas terminadas por *-ge* dan terminación en *-je* en español. Por ende, si no conocen la raíz de la palabra en español, usan la raíz del francés + el morfema *-je* o *-j-* + otra vocal.

- Adverbios: los estudiantes crean adverbios por analogía con el francés. Por ejemplo, tenemos \*mutualmente por mutuamente, que es adverbio acuñado a partir de la influencia formal del adjetivo francés, *mutuel*. Es una adaptación que ha funcionado porque, aunque la terminación del adjetivo en francés es *-el/-elle*, en español el adjetivo termina en *-o/-a*; en vez de *-al*, que es el más frecuente.

Esto demuestra que el proceso de formación de adverbios por analogía no siempre funciona. Por ejemplo, no todos los adjetivos terminados por el morfema *-el* en francés corresponden con *-al* en español. De esta excepción forman parte adjetivos como *mutuo* (*mutuel* en francés), *amistoso* (*amical* en francés), etc.

- Creación de verbos del primer grupo: el verbo creado puede ir en infinitivo o estar en su forma conjugada. En el primer caso podemos citar los siguientes ejemplos: \**exposar*, creado a partir del francés *exposer* que significa *exponer*; \**discutar*, otro verbo que los estudiantes han creado a partir del francés *discuter* que se puede traducir por *discutir*, *conversar*, *chalar*, etc; \**añadir*, barbarismo que revela el conocimiento de la raíz *añad-* y el desconocimiento del grupo de verbos al que pertenece, es decir, el tercer grupo (*añadir*).

En estos casos el error resulta, sobre todo, de la generalización de la terminación del primer grupo. Por eso, todos los verbos creados por los estudiantes terminan por *-ar*.

En el segundo caso el verbo creado aparece en su forma conjugada. Veamos el ejemplo siguiente: \**la gente imposita su lengua por la gente impone su lengua*. Aquí \**imposita* es el léxico creado a partir de la conjugación de \**imposar*, infinitivo acuñado a partir de la raíz del verbo francés *imposer* + *-a* (la terminación de la tercera persona del singular en presente de indicativo). En efecto, los alumnos recurren a esta estrategia cuando olvidan el equivalente en español de la palabra en francés. Por eso dicen \**imposita* en vez de *impone*, que es la forma correcta.

En suma, podemos decir que, para la creación de verbos, los estudiantes recurren a la raíz de un verbo del francés + la terminación *-ar*. Sin embargo, a veces



el verbo aparece en su forma conjugada en la tercera persona del singular en el presente de indicativo. A continuación, vamos a ver qué estrategias adoptar para remediar estos errores.

### **5. Estrategias de remediación de los errores y propuestas didácticas para la enseñanza de ELE en Senegal**

En el apartado anterior hemos visto que los errores cometidos por los estudiantes se pueden clasificar en interlingüales e intralingüales (Diop 2020). La primera categoría se explica por la influencia y transferencia negativa del francés, mientras que en la segunda intervienen factores lingüísticos como la hipergeneralización, la analogía, la simplificación o reducción formal, etc. Así, en el presente apartado ofrecemos algunas propuestas de remediación y estrategias didácticas para afrontar el reto de la calidad de enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal.

Por una parte, los resultados del análisis demuestran que la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes de L1 son errores interlingüales provocados por la interferencia de las estructuras fonéticas, fonológicas, morfosintácticas, gramaticales y léxico-semánticas del francés en sus discursos orales en castellano. Eso significa que los estudiantes recurren a la transferencia al español de competencias ya adquiridas en francés. En palabras de Alexopoulou (2010: 5), «La transferencia se concibe (...) como una de las estrategias universales que el alumno activa para compensar sus carencias y que dista mucho de ser el fenómeno de una simple transposición mecánica de estructuras o reglas». Esta estrategia presenta muchas ventajas en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras para la adquisición de competencias, pero no siempre funciona bien, como suele ser el caso de la transferencia de los conocimientos. Por tanto, a la hora de enseñar el español en la UGB a estudiantes francófonos, es imperativo determinar las competencias transferibles entre ambas lenguas e inculcarles nuevas estrategias de autoaprendizaje.

Asimismo, unas estrategias metacognitivas, junto con unas actividades muy variadas como la visualización de videos, la presentación de audiciones y las exposiciones orales, pueden ser muy útiles para despertar la consciencia y la curiosidad en los estudiantes y permitirles «aprender a aprender» (Puente, Rodríguez y Pablos 2012). Pero también se pueden ofrecer tareas adicionales enfocadas en el tipo de problema que se plantea. A continuación, vamos a ofrecer algunas propuestas de actividades adicionales para la mejora de la interlengua de los estudiantes según los niveles lingüísticos anteriormente mencionados:

Para solucionar la abundancia de los errores fonético-fonológicos durante las clases de CEO, primero, se deben privilegiar las presentaciones orales

organizadas en grupos reducidos. Por ejemplo, cada grupo de estudiantes debe elegir un tema de actualidad, prepararlo y presentarlo oralmente delante de sus compañeros de clase, mientras que los demás grupos, así como el profesor, se aseguran hacer un repertorio de las faltas de pronunciación y de entonación. Al final de la presentación, se puede emprender un debate sobre la clasificación y descripción de los errores antes de corregirlos. Luego, se pueden realizar actividades adicionales, como las tareas de repetición de inventarios de palabras de alto riesgo de interferencia y transferencia negativa del francés, además de hacer hincapié en los sonidos y fonemas distintivos de cada lengua. Y, por último, el profesor puede aprovechar el debate para repasar las reglas de acentuación de las palabras.

En cuanto a los errores morfosintácticos, ya que se caracterizan mayoritariamente por la adición y la omisión de enlaces como las preposiciones, se puede aplicar una estrategia doble: la comprensión auditiva, en la que los estudiantes apuntan todas las oraciones con preposición y luego hacer un análisis gramatical de sus componentes; y la producción oral discursiva, en la que se pide a los estudiantes que realicen diálogos en los que usen los enlaces (preposiciones, conjunciones, etc.), antes de terminar con el repaso de los usos específicos de las preposiciones en español. Por último, a partir de un inventario de palabras se pueden añadir unas tareas de descomposición y de formación de palabras.

Por lo que se refiere a la resolución de los errores de concordancia y de conjugación, la estrategia reside en la creación de actividades adicionales después de cada visualización de videos, audición o presentación oral. En efecto, se pueden utilizar vídeos subtítulos seguidos de tareas y ejercicios variados y asentados en las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, ellos mismos pueden buscar las reglas gramaticales más complicadas, memorizarlas, recuperarlas y aplicarlas para resolver sus propios problemas, lo cual les permitirá adquirir competencias gramaticales, junto con una buena competencia de comprensión y expresión oral (Puente, Rodríguez y Pablos 2012). Después, se puede hacer hincapié en los ejercicios sobre los temas gramaticales recurrentes en las presentaciones orales y su corrección al final de cada sesión. Finalmente, se pueden organizar sesiones de consultas de manuales gramaticales de referencia para comparar las diferencias y las similitudes en cuanto a aspectos teóricos y prácticos.

Por último, el tratamiento de los errores léxico-semánticos necesita más diversificación de estrategias y actividades en el aula y fuera de ella. Se puede llevar a cabo una serie de actividades enfocadas en la resolución de dificultades de aprendizaje y adquisición de léxico, describiendo videos y audiciones elegidas para adquirir vocabulario. También se puede aplicar el enfoque por tareas para

fines específicos a la remediación de los errores léxicos. Por ejemplo, para solucionar la confusión entre ser y estar o entre haber y tener se pueden realizar tareas o actividades de presentación (exposiciones orales sobre descripción física, de carácter, de lugares, etc.). En las actividades sobre estos temas fluyen usos específicos de estos verbos. De igual manera se puede trabajar sobre la descripción de gustos y afición, temas en los que se ofrecen los usos específicos de los verbos gustar y encantar, apetecer, etc. Finalmente, se pueden usar internet y las redes sociales para trabajar sobre los sinónimos, antónimos, palabras de la misma familia léxica o campos léxico-semánticos como ejercicios complementarios.

Por otra parte, el buen éxito de estas estrategias debe asentarse en un programa más completo, puesto que la clase de CEO se enmarca en un programa más amplio. En efecto, el programa del primer curso está compuesto de otras asignaturas complementarias como la CEE (Comprensión y Expresión Escrita), la Traducción, la Gramática, la Lingüística general, la Morfosintaxis, etc. Estos programas académicos favorecen una buena y eficaz práctica de la lengua española. El objetivo de esta práctica es desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas sin pasar por el francés, excepto la Traducción. Estas competencias pueden ser beneficiosas para el alumnado del primer curso durante las clases de CEO, ya que permiten erradicar los errores intralingüales. El éxito de estos procedimientos de adquisición de competencias pasa por la aplicación del enfoque comunicativo.

En suma, para remediar las dificultades de aprendizaje de ELE el profesorado debe privilegiar las pedagogías activas encaminadas a la resolución de errores. Para ello, las exposiciones y los ensayos en grupos sobre temas de actualidad bien planeados por los propios estudiantes y supervisadas por el profesor, favorecen las interacciones, creando, así, un ambiente propicio a la participación de todos. También puede ser de gran ayuda el uso de internet y de las redes sociales como herramientas motivadoras para los estudiantes. Para terminar, la elaboración de actividades adicionales como los ejercicios prácticos y los juegos de roles debe ser fundamental en el aula de ELE para reforzar las competencias y habilidades auditivas y expresivas de los alumnos.

## **6. Conclusiones**

La redacción de este artículo responde a una doble necesidad de analizar los discursos orales de los estudiantes del primer curso: primero, para resaltar los errores más frecuentes, clasificarlos y describirlos mediante la aplicación de las teorías del AE; Luego, para proponer no solo terapias de remediación de los

errores sino también estrategias didácticas encaminadas a mejorar la enseñanza y aprendizaje de ELE en Senegal.

Primero, partimos del criterio lingüístico para clasificar los errores más cometidos en cuatro categorías: fonético-fonológicos, morfosintácticos, gramaticales y léxico semántico. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que este criterio solo era pertinente para realizar una descripción de índole lingüística de los errores. Luego, realizamos una clasificación complementaria recurriendo a criterios como la naturaleza y el origen del error. Así, pudimos distinguir los errores interlingüales, que provienen mayoritariamente de la transferencia de las competencias del francés (lo cual descarta una influencia directa de las lenguas maternas de los alumnos), de los errores intralingüales, resultantes de una movilización errónea de estrategias como la hipergeneralización, la analogía y la simplificación.

Los errores interlingüales son más fosilizados y más frecuentes en las producciones orales de los estudiantes del primer curso, por tanto, son más difíciles de remediar. Su remediación depende de la flexibilidad del estudiante y de su implicación en el proceso de aprendizaje y resolución de sus propias dificultades. Por eso, se debe enfocar en una concientización de los alumnos sobre los límites de la transferencia de competencias del francés al español. O sea, a pesar de las similitudes fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas y semánticas entre el francés y el español, los alumnos deben saber que hay competencias no transferibles entre ambas lenguas. Es la clave de toda estrategia exitosa encaminada a la resolución de errores y problemas de aprendizaje de ELE. En otras palabras, frente a la transferencia negativa de competencias, se debe inculcarles a los estudiantes nuevas estrategias de autoaprendizaje y de autoevaluación constructivas asentadas en el trabajo de grupo, el debate y las sesiones de corrección de ejercicios.

En cuanto a la remediación de los errores intralingüales, aunque se precisa de la participación activa del alumno en la construcción de sus propias competencias, la clave reside en la elección de un material didáctico para fines específicos y la realización de tareas idóneas a la adquisición de las competencias requeridas. Para ello, se pueden ofrecer clases magistrales enmarcadas en un programa más amplio, gracias al que se complementan los objetivos de las materias o asignaturas implicadas. En este caso, el papel del profesorado consiste en establecer puentes entre las nuevas necesidades de los estudiantes (el desarrollo de competencias en la comprensión y expresión oral) y las competencias desarrolladas anteriormente en las demás asignaturas (Comprensión y expresión escrita, Gramática, Traducción, etc.). Para este

propósito, se debe favorecer el aprendizaje significativo, la interdisciplinariedad, el intercambio y la construcción de habilidades transversales.

El profesorado, por su parte, debe favorecer el enfoque comunicativo y aplicar las estrategias metacognitivas encaminadas a «aprender a aprender» a sus estudiantes para que ellos mismos puedan identificar y resolver sus errores y dificultades de aprendizaje. Favorecer la interacción en el aula permite maximizar la posibilidad del alumnado de expresarse para que el profesor localice sus principales dificultades y crear actividades adicionales. Las actividades se deben organizar en tareas que pueden variar de las exposiciones orales sobre temas que interesan a los alumnos, la visualización de videos y presentación de audiciones, a los juegos de rol y juegos sociodramáticos.

### **Bibliografía**

- Alexopoulou, A. (2010): «Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le», *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*. CD (Vol. 2).
- BARALO, M. (2004). «La interlengua del hablante no nativo», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE* (pp. 369-389), SGEL, Madrid.
- BOP, A. K. (2020). *Análisis de la transferencia de wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE por alumnos senegaleses*. [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid.
- Canales, A. B. y Nogueroles López, M. F. (2014). «Errores fónicos de producción en español/L2: Una propuesta de categorización», *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 255-274.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*, Barcelona, Anagrama Argumentos.
- Corder, S. P. (1971). «Idiosincratic Dialects and Error Analysis», *IRAL*, 9, pp. 161-170 (Traducido en Licerias 1992: 61-67).
- De La Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Diop, P. M. (2007). «El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica», *Lenguaje y textos*, (25), 205-227.
- Diop, P. M. (2020). «Estrategias de aprendizaje y de comunicación de los alumnos de ele del contexto escolar de Senegal y tratamiento didáctico de los errores», *Langues et Litteratures* 26, pp. 295-318

- Gargallo, I. S. (1994): «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica», *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación*, Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990 (pp. 169-174).
- Gueye, C. (2012). «Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal», *El Guiniguada* 21, pp. 47-64.
- Nemser, W. (1971). “Approximative systems of foreign language learners», *International Review of Applied Linguistics*, IX, 2, pp. 115-123 (traducido en Licerias 1992: 51-61).
- Penades Martínez, I. (2003). «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores», *Linred: Lingüística en la Red nº1*, Universidad de Alcalá. Consultado el 8 de julio de 2021, de <http://hdl.handle.net/10017/24703>
- Puente Ferreras, A., Rodríguez, V. J. y Pablos, C. L. (2012). *Silvia explora: estrategias cognitivas*, CEPE.
- Quiñones, V. A. (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 3(5), pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael35103>
- RAE (1999). *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, S. A.
- Seydi, O. (2021). «Representaciones sociolingüísticas del inglés y del francés entre estudiantes de lenguas de la universidad Gaston Berger de Saint-Louis (UGB)», *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, N.º. 41
- Torijano Pérez, J. A. (2003). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español. L-2: expresión escrita*, Ediciones Universidad de Salamanca.