



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Grado

Grado En Magisterio Educación Primaria
Mención Lengua Francesa

La pedagogía del error en la enseñanza-aprendizaje del FLE en
Educación Primaria

Error treatment in French as a Foreign Language Learning in Primary School

Autora

Cecilia Arrondo Redrado

Directora

María Jesús Salillas Paricio

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017/2018

Resumen

Expresarse en una lengua extranjera no resulta una tarea especialmente sencilla para quien la realiza. Ante estas situaciones, al aprendiente le surgen grandes problemas que, a veces, desencadenan una inquietud en él. De esta manera, este trabajo presenta una aplicación práctica fundamentada en el marco teórico, basado en una exhaustiva búsqueda e información en relación al tema y estableciendo definiciones esenciales para la comprensión del contenido del documento como “error” y “falta”, realizando a su vez un recorrido histórico por la concepción del error. Asimismo, se presentan y clasifican los más comunes en los aprendientes de francés como lengua extranjera (FLE). Bajo los estudios realizados, este trabajo hace hincapié en la pedagogía y el tratamiento del error en las producciones orales y escritas, con el fin de remediarlos.

La aplicación práctica de este trabajo aborda los resultados obtenidos en la prueba presentada a alumnos de un colegio público bilingüe, español-francés, en el organismo español, tratando de ofrecer un análisis de los errores extraídos de las producciones de los aprendientes de FLE.

¿Puede verse el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera exento de errores? ¿De dónde provienen? ¿A qué se deben? ¿Qué actividades pueden proponerse para evitarlos?

Palabras clave

Falta, error, pedagogía del error, tratamiento del error y aprendiente de lengua extranjera.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. La pedagogía del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera	8
3.1.1. <i>Diferencia entre “falta” y “error”</i>	8
3.1.2. <i>El error en lengua extranjera en los diferentes enfoques didácticos</i>	10
3.2. Tipos de error en la enseñanza-aprendizajes del francés como lengua extranjera	18
3.3. Corrección y tratamiento de los errores	19
3.3.1. <i>¿Qué se debe corregir?</i>	20
3.3.2. <i>¿Cuándo se debe corregir?</i>	21
3.3.3. <i>¿Cómo se debe corregir?</i>	23
4. APLICACIONES PRÁCTICAS	27
4.1. Presentación del contexto escolar	27
4.2. Análisis de las producciones escritas	28
4.2.1. <i>Presentación de la actividad</i>	28
4.2.2. <i>Transcripción de las producciones escritas. Corrección y análisis de los errores</i>	28
4.2.3. <i>Tratamiento de los errores y actividades de remediación</i>	32
4.3. Análisis de las producciones orales	42
4.3.1. <i>Presentación de la actividad</i>	42
4.3.2. <i>Transcripción de las producciones orales. Corrección y análisis de los errores</i>	43
4.3.3. <i>Tratamiento de los errores y actividades de remediación</i>	48
5. CONCLUSIÓN	50

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
Anexos	¡Error! Marcador no definido.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera en contexto escolar es una actividad cognitiva que requiere realizar y verificar una serie de hipótesis haciendo comparaciones e incluso en muchas ocasiones, traducciones literales de la lengua materna. De esta manera, los aprendientes de una lengua extranjera cometen errores en el momento de producir determinadas estructuras en esta segunda lengua y muchos de ellos son comunes y recurrentes.

Antiguamente, el error tenía una connotación negativa durante el proceso de aprendizaje, y por lo tanto había que penalizarlo. Poco a poco, esta visión fue cambiando a raíz de los estudios de Jean Pierre Astolfi y sobre todo, a partir de la publicación de su libro *El “error”, un medio para enseñar* (1999). De tal forma, Astolfi se convirtió en un pionero en el estudio del error, dando a su vez un giro a la concepción del mismo; considerándolo como algo positivo durante el proceso de adquisición y aprendizaje, dando lugar a un nuevo enfoque y una nueva etapa en la trayectoria histórica de la pedagogía del error. Hoy en día, en el campo de la didáctica de las lenguas, el error se concibe no sólo como un elemento natural e inevitable en el proceso de aprendizaje, sino también como un indicador que ofrece una información valiosa acerca del nivel de “interlengua” del alumno, constituyendo un recurso importante que el docente debe saber abordar. Este estudio pretende presentar y realizar un análisis y una reflexión sobre los errores –los orígenes y las causas- más frecuentes en los alumnos de FLE en un colegio público bilingüe español-francés en Zaragoza, España.

Con el fin de tratar el error en toda su complejidad, es imprescindible realizar un estudio tanto teórico como práctico. En la parte teórica de este trabajo se van a abordar las diferencias entre los términos “error” y “falta”, así como la evolución histórica del tratamiento del error. En la parte práctica se presentará el análisis de los resultados de los alumnos que serán los protagonistas de la aplicación práctica de este trabajo. Finalmente, se propondrán una serie de actividades de remediación de los errores extraídos de las producciones.

2. JUSTIFICACIÓN

La falta de tiempo por parte de los docentes en los centros escolares da lugar a las tradicionales correcciones de las producciones de sus alumnos consiguiendo así, una

angustia en los mismos y un sentimiento de frustración que puede desencadenar en un rechazo hacia la materia estudiada. Debido a la escasez de tiempo, estas correcciones suelen hacerse de una manera rápida y predominando el color rojo, sin explicaciones aparentes de los errores cometidos –ni reflexiones por parte de los docentes para intentar encontrar las causas y su origen - y sin una categorización de los mismos que permita a los creadores de dichas producciones una comprensión de las anotaciones. Así pues, es imprescindible conocer y realizar un estudio de la trayectoria de las connotaciones del término “error” a lo largo de la historia de la didáctica en el aprendizaje de lengua extranjera, realizando a su vez, un análisis práctico de producciones, tanto orales como escritas, de aprendientes de una lengua extranjera, concretamente de lengua francesa en Educación Primaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La pedagogía del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera

3.1.1. Diferencia entre “falta” y “error”

Desde un primer momento, en las teorías del aprendizaje el error tuvo una connotación negativa, dando lugar así, a lo que diversos didácticos se referían con el término “falta”. Se consideraba que el error era un defecto, ya fuese del docente o del aprendiente. Actualmente, en el lenguaje coloquial, los términos “falta” y “error” se consideran sinónimos, pero existen varias diferencias entre ellas.

“Falta” ha sido una palabra utilizada peyorativamente desde hace años por las personas que se dedican al estudio de la didáctica, ya que se considera que tiene una connotación religiosa muy marcada. En la cultura judeo-cristiana el término “falta” implica un carácter voluntario (Eva sabía que no debía morder la manzana...). En cambio, el “error” es considerado como un término más neutro (Marquilló Larruy, 2003: 12). Además, muchos pedagogos contemporáneos revalorizan su papel en el aprendizaje de una lengua extranjera como es el caso de Pit Corder que, al igual que Rabadi en 2010, distingue entre “falta” y “error” refiriéndose respectivamente a la noción de *performance* y *compétence*. Los errores, siendo de tipo sistemático y de los que se hablará más adelante, dependen de la competencia transitoria del aprendiente y se pueden analizar. Mientras que las faltas, las que no son sistemáticas, se deben más bien a la distracción o la fatiga del aprendiente.

“Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa “compétence transitoire”. Les erreurs de compétence systématiques (...). Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler “fautes” les erreurs de performance, en réservant le terme d’ “erreur” aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c’est-à-dire leur compétence transitoire” (Corder, 1980 : 13).

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, se observan diferencias importantes entre ambos términos, “falta” y “error” que se van a abordar detalladamente en los párrafos siguientes.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra “error” proviene del verbo *error* en latín, de *errare* se considera como “*un acte de l’esprit qui tient pour vrai ce qui est*

faux et inversement; jugement, faits psychiques qui en résultent.” (*Le petit Robert*, 1985 : 684) ; “*un jugement contraire à la vérité*” (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : 390). Desde un primer momento, los errores se han visto definidos como “*un écart par rapport à la représentation d’un fonctionnement normé*” (Cuq, Alii, 2003 :86). Por otra parte, los errores en didáctica de las lenguas extranjeras “*relèvent d’une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en « chevaux » lorsqu’on ignore qu’il s’agit d’un pluriel irrégulier)*” resulta pues evidente que “*les élèves ne peuvent donc pas corriger tout seuls leurs erreurs*”. (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Otro de los autores especialistas en este ámbito, como es Lockman en 2009, considera que los errores son parte del proceso de enseñanza aprendizaje demostrando así que el aprendiente está poniendo en marcha su interlengua. Según Rey (2005), el error permite informar sobre el estado de avance de los conocimientos de un aprendiente. De esta manera, se pueden determinar las estrategias o procedimientos ya adquiridos y los que todavía no lo están, por lo que se muestran tambaleantes o incluso en proceso de adquisición. Es por ello por lo que Demirtas junto con Gümüs, afirman que el error forma parte en la adquisición de conocimientos. En esta misma línea, Rabadi (2010) también considera natural la aparición de errores en el aprendizaje. En cambio, en lo que también respecta a la didáctica de lenguas, para otros autores como son Rémy Porquier y Uli Frauenfelder no les resulta tan sencillo definir el término “error”, de hecho consideran esta tarea como algo, más bien, delicado.

“L’erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible (point de vue a), soit par rapport à l’exposition (point de vue b). Mais par rapport au système intermédiaire de l’apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d’erreurs. On voit alors qu’il est impossible de donner de l’erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c’est le point de vue qui définit l’objet” (Porquier et Frauenfelder, 1980 : 33).

El término “falta” se extrae etimológicamente de la palabra *fallita*, de *fallere* lo que se traduce como “fallar”. Se considera como “le fait de manquer, d’être en moins.” (*Le petit Robert*, 1985 : 763); “*Le manquement au devoir, à la morale, aux règles d’une science, d’un art, etc.*” (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : 420). En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, las faltas se conocen como “*des erreurs de type « lapsus », inattention/fatigue que l’apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)*” (Marquilló Larruy, 2003 : 120).

Se evidencian de esta manera diferencias significativas entre los términos “error” y “falta”. No obstante, en el lenguaje habitual no se aprecian suficientemente sus distinciones. Por lo consiguiente, numerosos docentes siguen confundiendo a menudo ambos términos. (Demirtas y Gümüs, 2009: 127,128).

3.1.2. *El error en lengua extranjera en los diferentes enfoques didácticos*

En la didáctica de las lenguas el error ha tenido un estatus diferente según la teoría del aprendizaje y la teoría lingüística a las que están ligadas las distintas metodologías. Por lo tanto, se establecen distintas corrientes de investigación que, poco a poco, dan lugar a la creación del término “interlengua” en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Estas teorías son el behaviorismo de Skinner o el estructuralismo de Bloomfield y el constructivismo de Piaget. En este apartado se presentará la corriente del behaviorismo, concretamente el análisis contrastivo predominante entre los años 1950 y 1970. También se abordará el constructivismo, teoría que surge posteriormente a la behaviorista y haciendo especial hincapié en su origen, que proviene de las teorías interaccionistas de Piaget y Vygostky, favoreciendo así el análisis de los errores.

Según la psicología behaviorista, el aprendizaje de una lengua es el resultado de una acumulación de experiencias, de un condicionamiento e imitación y la lingüística estructural que, a través de ejercicios estructurales de estímulo-respuesta, pretende conseguir unos automatismos lingüísticos para prevenir el error. Las ideas acerca del error de esta la época -años cincuenta y sesenta- se pueden resumir en dos enunciados; por un lado, los errores se deben sobre todo a las interferencias con la lengua materna y por otro lado, existe una comparación sistemática de la lengua extranjera con la lengua materna (que da lugar a un análisis contrastivo). De esta manera se pueden prever las dificultades que los aprendientes pueden encontrarse y evitar dichas interferencias. Más concretamente, en la corriente del behaviorismo predominante en los años sesenta, el aprendizaje de una lengua se considera como un proceso mecánico de formación de automatismos. Así pues, el error se ve como una fuente de fracaso en el aprendizaje que hay que eliminar o reducir. Por otra parte, el error se debe al uso de técnicas pedagógicas inadecuadas y es por ello por lo que hay que evitarlo. Además, el error en el aprendizaje de una lengua se considera inevitable a pesar de todos los esfuerzos que se pongan en marcha. La técnica para el tratamiento del error es corregirlo con la ayuda de un *feed-back* positivo.

El análisis contrastivo estudia la relación entre un aprendizaje y *savoir-faire* inicial y el aprendizaje y *savoir-faire* final, el nuevo. De esta manera, se trata de diferenciar los dos sistemas lingüísticos para así lograr encontrar las diferencias e interferencias y por lo tanto, se pueda analizar el aprendizaje de la lengua extranjera. Así pues, el análisis contrastivo se apoya en la idea de Fries afirmando que “*les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique parallèle de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant*” (Fries, 1945 :9, citado por Besse y Porquier, 1991 :200). Su discípulo, Robert Lado (1957), apoyándose también en esta idea, considera que el análisis contrastivo tiene fines pedagógicos. A su vez, Lado también defiende que las comparaciones de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua extranjera pueden dar lugar a problemas y dificultades en el aprendizaje, además de establecer progresiones teniendo en cuenta las similitudes que se puedan presentar entre las dos lenguas. Este enfoque permite prever el comportamiento de un aprendiente de lengua extranjera al mismo tiempo que prever todas las dificultades y predecir los errores. Las estructuras semejantes en la lengua materna y la lengua segunda, por lo general, no supone una tarea difícil para el estudiante, pero, por el contrario, aquello que dista entre ambas lenguas, da lugar a una transferencia negativa dando lugar así a errores. Según el modelo contrastivo, los errores se consideran como una transferencia negativa entre la lengua materna y la lengua extranjera. Las interferencias en el proceso de aprendizaje están provocadas por la transferencia y la comparación que realiza el estudiante de la lengua materna a la lengua extranjera. Mackey define interferencia como:

“ *L’interférence est l’utilisation d’éléments d’une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C’est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue en bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.*” (Mackey, 1976 : 414, citado por Nehaoua, 2010 :85).

Francis Debyser, por su parte, define la interferencia estableciendo tres puntos de vista:

“-psychologique (elle est alors considérée comme une contamination des comportements);

-linguistique (elle renvoie alors à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues) ;

-pédagogique (il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'élève : on parle à ce propos, de « déviations, glissements, transferts, parasites... »)’ (Debyser, 1971 :34 citado por Marquilló-Larruy, 2003 :64).

Es importante tomar nota de las connotaciones negativas de estos términos. Diversos trabajos adaptan estas teorías para las distintas lenguas:

“Cet essai de comparaison des grammaires française et espagnole doit pouvoir s'appliquer à des débutants hispanophones. [...] Cette comparaison devrait nous aider à prévoir où nos élèves auront le plus de difficultés d'apprentissage, à savoir où ils auront tendance à commettre des fautes. Nous pourrons, à partir de là, fabriquer et surtout doser les exercices oraux et écrits selon le degré de difficulté que la comparaison doit nous permettre de mesurer’’. (Perero, 1968).

Según los defensores y partidarios del análisis contrastivo, el error puede ser previsto por la comparación entre la L1¹ y la L2². Sin embargo, presenta límites, ya que distintos estudios muestran que existen errores previstos que no siempre se producen y otros que no se habían previsto, se han visto producidos. De este modo se afirma que no todos los errores se pueden atribuir a la lengua materna: “[...] *ni l'analyse contrastive, ni le transfert de la langue maternelle ne suffisent à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni a fortiori à les prévoir*” (Besse et Porquier, 1991 :204). Sin embargo, este análisis ha tenido una gran utilidad, ya que en ocasiones permite explicar, a posteriori, distintos errores cometidos por los estudiantes.

Este análisis negativo ha dado también lugar a una concepción más positiva del error (la teoría constructivista), como apunta Astolfi:

“Les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à une sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.’’ (Astolfi, 1999:32, citado por Nehaoua, 2010:84).

¹ L1: lengua primera, lengua materna.

² L2: Lengua segunda, lengua extranjera. En este caso se hace referencia a la lengua francesa.

De este modo, en el análisis contrastivo es importante destacar el término de “transferencia”, ya sea positiva o negativa, de la lengua materna a la lengua extranjera, así como el concepto de “interferencia” o los calcos y préstamos que toma el aprendiente de su lengua materna.

En los años 70, el behaviorismo se ve sustituido por la teoría psicológica del constructivismo de Jean Piaget (1978) y, en didáctica de las lenguas, surge la lingüística generativa de Noam Chomsky. En el ámbito de la psicología, el constructivismo es una teoría del desarrollo del aprendizaje basada en que el individuo ya conoce y lo que adquiere, es a través de interacciones con su entorno, no como resultado del condicionamiento y automatismo provocado por estímulos. Es así como, el individuo asimila y transforma los nuevos conocimientos y los adapta seguidamente a las nuevas situaciones que se le presentan.

En la revolución chomskiana de los años setenta, basada en la teoría del aprendizaje del constructivismo, el error se encuentra en un estatus positivo sobre las hipótesis de adquisición de una lengua. Este se considera una manifestación del estado de desarrollo lingüístico del niño. El constructivismo permite atribuir al error una connotación positiva, puesto que está considerada como una falsa hipótesis en la construcción de la interlengua, el sistema intermediario del aprendiente. Según P. Corder:

“Au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant de langue étrangère sont en substance les mêmes que celles permettant l'acquisition de la première langue. Ceci n'implique pas que le déroulement, la progression de l'apprentissage soit identique dans les deux cas”. (P.Corder, 1967-1980 :11).

Respecto a los errores, como ya se ha indicado, en la teoría constructivista se consideran como algo positivo y muy importante durante el proceso de aprendizaje. *“L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre”* (Porquier, 1977: 28). Tal y como indican Besse y Porquier (1991 :208), los errores pueden *“constituer des indices positifs d'acquisition et relever de stratégies d'apprentissages et d'acquisition”*. Así pues, los errores son considerados como la manifestación natural del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua; el alumno aprende por medio de su error, equivocándose. Los errores se utilizan también para resaltar las estrategias de aprendizaje de lenguas que los estudiantes pueden usar y en la

práctica, hacen posible lograr una mejor enseñanza. De este modo, el análisis de los errores tiene un propósito teórico y práctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua:

“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 pratiques d’enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs.” (Besse et Porquier, 1991 : 207).

Por otra parte, Tagliante en 1994 añade que los errores también son una ayuda para el docente y deben situarse en el centro del aprendizaje para determinar tanto su causa como su significado y así poder eliminarlos de las producciones de los estudiantes:

“Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d’apprentissage. Elles sont bien séparables, mais doivent être considérées par l’enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l’apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l’apprentissage, entre énoncés fautifs et l’expression juste” (citado por Nehaoua, 2010 : 84).

La teoría constructivista se basa en el análisis de los errores de 1970 – 1980 destacando autores como Pit Corder y Porquier. Además, esta teoría está desarrollando también el concepto de interlengua en el que se han adentrado autores como Selinker, y por supuesto, nuevamente Pit Corder, cuyos estudios a partir de 1967 son muy reveladores en esta época, instaura distintos niveles en el estudio de un aspecto particular del sistema de la lengua. Corder refuta la aleatoriedad de los errores y destaca su dimensión sistemática estableciendo los tres niveles (Corder, 1971: 13); el nivel “presistemático”, el “sistemático” y el “post sistemático”. Por un lado, el nivel “presistemático” hace referencia al estado en que el aprendiente no es capaz de identificar el error. Por otro lado, el nivel “sistemático” abarca que el aprendiente descubre lo que él considera un sistema, produce formas a partir de reglas erróneas y puede ofrecer explicaciones, pero no es todavía capaz de corregir los errores. Finalmente, en el nivel “post sistemático” o “nivel de la práctica” se descubren las reglas correctas pero se encuentran errores debidos a las dificultades de aplicación. Según Corder, es en este nivel en el que ya aparece la

capacidad de corregir el error después de una reflexión del aprendiente a diferencia del segundo nivel, puesto que se considera como un paso más avanzado. Además, Pit Corder pone de manifiesto el aspecto positivo del error tanto para el docente, como para el aprendiente. (Marquillo Larruy, 2003: 72, 73). El docente conoce así en qué punto del aprendizaje se encuentra el aprendiente, conoce por lo tanto su interlengua. Para el estudiante, el error es un medio para aprender.

En cuanto a la pedagogía de la falta André Lamy en 1976, considera que se deben tener en cuenta los errores, analizarlos con los alumnos, buscar el conjunto de razones que los provocan sin contentarse con marcar solamente “incorrecto” o dar directamente la corrección. El error se considera como algo positivo situándose en el centro del enfoque pedagógico como un elemento dinámico de aprendizaje. (Lamy, 1976).

Para profundizar en el análisis de los errores, debemos detenernos y explicar detalladamente el concepto de interlengua; la lengua del estudiante y el proceso que es obligatorio en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Besse y Porquier consideran que:

“L'étude des interlangues porte non seulement sur des performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement.” (Besse y Porquier, 1991 :216).

A partir de las investigaciones y estudios de Pit Corder en 1967 y posteriormente de Selinker en 1972, surge la denominación y un gran número de documentos basados en el término “interlengua”. Dicho término se ha visto reformulado por autores como Vogel (1995): *systemes approximatifs, systemes intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée* o *langue de l'apprenant* quien también considera que la *langue de l'apprenant* se define como un sistema distante entre la lengua materna y la lengua extranjera. Fillipovic basándose en la concepción de Nemser considera que la interlengua sería una sucesión de sistemas transitorios y artificiales que el estudiante incluye en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Selinker es el primer autor que hace aparecer el término “*interlanguage*”³ en su artículo *Language Transfer* de 1969. Este término se ve afinado en 1972. Selinker interpreta la interlengua como el nivel intermedio en el que se encuentra un estudiante de lengua extranjera entre su lengua materna y la lengua extranjera que está aprendiendo. Besse y Porquier indican que:

‘‘il est [...] en tous cas impossible, de décrire une interlangue comme exclusivement composée de la somme de règles de la langue maternelle et de règles de la langue-cible, susceptibles de cohabiter sans donner naissance à des règles spécifiques, ou de considérer que l’interlangue se réduirait au système de règles éventuellement communes aux deux langues, ce qui expliquerait son caractère prétendument « simplifié »’’ (Besse y Porquier, 1991 : 225) .

La interlengua es un nivel intermediario, transitorio y evolutivo en el que el aprendiente crea hipótesis dando lugar a ciertas reglas específicas que se van modificando de manera progresiva en el tiempo. La interlengua está además en continuo desarrollo entre la L1, la lengua materna, y la L2, la lengua extranjera. Es en la L2 en la que se detectan errores del estudiante desde el punto de vista de la lingüística, como pueden ser errores en el léxico, en la gramática, en la pronunciación, en la prosodia o en la actuación, haciendo referencia a la pragmática (Besse y Porquier, 1991: 226). El carácter evolutivo de la interlengua también lo defienden otros autores como Giacobbe y Lucas (1980:35, citado por Besse y Porquier, 1991:226):

‘‘les systèmes intermédiaires que l’apprenant construit sont des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. [...] Les hypothèses du système en question se construisent de façon déductive à partir de systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées.’’

Por otro lado, Vogel indica también que “‘[...] il [el estudiante] ira chercher de l’aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d’expression qu’il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère [...]’’ (Vogel, 1995, 183).

Selinker establece cinco procesos en el desarrollo de la interlengua que marcan la adquisición de la lengua extranjera (Selinker 1972, 215 citado por Vogel, 1995:35). En

³ *Interlangue*

primer lugar, la interferencia (*'interférence'*) que aparece en el momento que *“l'apprenant transfère dans la langue étrangère les habitudes de la langue maternelle [...] [qui] l'empêchent, en quelque sorte, d'acquérir les habitudes de la langue étrangère”*. (Corder, 1980: 27). Posteriormente tiene lugar la transferencia (*“transfert”*) de aprendizaje que es seguida de las estrategias de aprendizaje de una lengua segunda (L2 o lengua extranjera). En el momento en el que el estudiante ya lo ha adquirido, surgen las estrategias de comunicación en L2. Finalmente se da lugar a la “sobregeneralización” (*“surgénéralisation”*) de las reglas de la lengua extranjera.

Tras varios estudios realizados, se considera que la interlengua se ve representada por la transferencia y la “sobregeneralización”. Además, se puede dar lugar a la fosilización de los errores (*“fossilisation”*) *“[...] quand l'apprenant est confronté à des contenus ou des situations de communication difficiles, quand il a peur ou qu'il est extrêmement tendu”* (Vogel, 1995:39). De esta manera se puede interpretar el término fosilización como la fijación de reglas que no son las correctas durante el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera por el estudiante. Por otro lado, Cuq considera que:

“D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières”. (Cuq, 2003 : 106).

Así pues, todos los estudios que analizan el concepto de interlengua insisten en la gran complejidad de los enlaces que se establecen entre el conocimiento del alumno y su comportamiento lingüístico. En definitiva, se puede concluir que el proceso de interlengua se caracteriza por la estructuración progresiva de los conocimientos de los estudiantes de lengua extranjera y la complejidad de las competencias intermediarias para alcanzar así el objetivo inicial conocer el dominio y el conocimiento de la lengua extranjera.

3.2. Tipos de error en la enseñanza-aprendizajes del francés como lengua extranjera

Martine Marquilló Larruy considera que la tipología de las diferencias de los errores en lengua extranjera es significativa, distinguiendo así distintos niveles. Asimismo, establece los principales tipos de error cometidos por los aprendientes de lengua extranjera creando de esta manera, cuatro niveles.

En primer lugar, se engloban los que afectan a la adecuación del contexto comunicativo (*pragmatique*). Se puede ejemplificar de la siguiente manera: “*D’où venez-vous?*”-*Depuis septembre*”. Se constata así que la pregunta que se formula y la respuesta ofrecida no tienen relación alguna. En segundo lugar, se establecen aquellos que son relativos al sistema de la lengua (*a-grammaticalité*). Por ejemplo “*on a allé à (...)*” donde se puede observar que el verbo auxiliar utilizado no es el correcto. En tercer lugar, se incluyen aquellos que interfieren en la comprensión del mensaje (*sens/signification*). Como es el ejemplo: “*Les polices viennent. Ils se sont mis en prison*”, oración bien escrita desde el punto de vista sintáctico, pero carece de sentido afirmando así que “*un énoncé correct peut cacher une erreur*” tal y como apunta Marquilló Larruy. Y en último lugar, se presentan aquellos que perturban ya sea la norma o el buen uso de la lengua (*correct/incorrect*). Este último caso se puede ver ejemplificado con “*aller au docteur*” puesto que, en lengua francesa, en este enunciado, se debería hacer uso de la preposición “*chez*” en lugar de “*au*” (Marquilló Larruy, 2003: 46).

Otros autores proponen clasificaciones diferentes de los errores, para Christine Tagliante existen cinco tipos de errores en la didáctica de las lenguas extranjeras: “*erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégiques*” (Tagliante, 2001:152-153). Por su parte, Demirtas y Gümus los clasifican diferenciando errores de contenido y errores de forma. Los errores de contenido son aquellos que se producen cuando el alumno no entiende el enunciado de la tarea que debe realizar y por lo tanto se equivoca. En cuanto a los errores de forma, “*il s’agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l’emploi des temps des verbes, l’orthographe déficiente, la ponctuation, l’ordre des mots qui n’est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.)*” (Demirtas y Gümus, 2009:130).

Para la parte práctica de este trabajo, que consistirá en el análisis de los errores que cometen los niños de 6º de Educación Primaria, tanto en producciones escritas como orales, tomaremos como referencia la clasificación propuesta por Jean-Michel Ducrot

(2005), que establece errores de coherencia y cohesión textual, errores de morfosintaxis, errores de léxico, errores de fonemas-grafemas, errores fonéticos y errores de ortografía. (Ducrot, 2005: 1-2).

3.3. Corrección y tratamiento de los errores

Diversos estudios focalizados en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras han verificado que el tratamiento y la utilización de los errores de los aprendientes, cometidos, tanto de manera oral como de manera escrita, son desde hace mucho tiempo, un tema muy recurrente y relevante en los trabajos que hacen frente a la adquisición de lenguas extranjeras y a su proceso de aprendizaje.

Los errores, como ya se ha mencionado, forman parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que sería absurdo considerarlos como una penalización imperdonable o incluso como un inconveniente en el proceso. Es importante aceptarlos y evitar sancionarlos sin que esto vaya acompañado de una reflexión. Es por esto por lo que, más específicamente, en evaluación formativa es imprescindible utilizar el error como un medio, situándolo en el centro de un proceso pedagógico, para crear así las actividades de remediación, de tal modo que los errores no se ven como algo negativo, sino como un medio para aprender y progresar, siendo también imprescindible formar a los alumnos en la autocorrección y autoevaluación. (Demirtas y Gümüs, 2009: 128 y 133).

Con el enfoque comunicativo, la escritura y la oralidad, son consideradas dos competencias esenciales así como prioritarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En lo concerniente a las producciones escritas, el aprendiente puede disponer de más tiempo para reflexionar y actuar que en las producciones orales; el alumno puede preguntar a sus compañeros, al docente o incluso consultar un diccionario. A pesar del uso de estas estrategias en la creación de una producción escrita, lo cierto es que los errores se pueden reducir, pero no evitar en su totalidad. A su vez, se ha de mencionar la distinción entre las producciones escritas y orales en cuanto a la aceptación de los distintos errores. Algunos errores se consideran aceptados en lo que respecta a las producciones orales, no ocurriendo así en las producciones escritas. Esto es debido a la ausencia de una rigidez tan extrema que existe en las producciones orales.

3.3.1. ¿Qué se debe corregir?

La cantidad de estudios y publicaciones que conciernen, tanto la corrección como el tratamiento de los errores en didáctica de lenguas extranjeras, se van multiplicando en los últimos años, ocupando así, un lugar muy importante. A pesar de la relevancia que ha supuesto últimamente, lo cierto es que no se ha llegado todavía a una solución exacta, clara o precisa ante el tratamiento del error, más concretamente, en lo que se refiere a qué errores deben ser corregidos. Así pues, todavía es una tarea pendiente y no se considera como algo fácil de resolver.

En este trabajo se van a presentar diversos criterios de corrección ofrecidos por distintos investigadores para identificar qué errores se deben corregir siguiendo las teorías recogidas por Demirtas y Gümüs (2009).

Por un lado, están los errores que afectan a “*l’intelligibilité du message*”. Estos errores hacen referencia a aquellos que causan un impacto negativo en la comprensión del enunciado que se transmite. Se hace referencia pues, a aquellos errores que perjudican, ya sea la comprensión o la transmisión del mensaje que se ofrece. A veces, estos errores también pueden ocasionar malentendidos.

Por otro lado, se encuentran los errores frecuentes que son aquellos más repetidos en un mismo alumno o en un grupo. Entre estos, en las producciones escritas se encuentran por ejemplo la omisión de “*ne*” en un enunciado negativo, la falta de acentos en las palabras francesas, ya que éstos tienen un uso muy diferente del de la lengua española, los errores de transferencia sobre todo al inicio del aprendizaje como la escritura de una palabra francesa como si se utilizase en lengua española (ejemplos: los alumnos escriben “*cuto*” en lugar de *couteau*). En numerosas ocasiones, los estudiantes se olvidan de escribir el sujeto de una frase, debido a la influencia de la lengua española, en la que no siempre es necesaria la explicitación del mismo.

Finalmente se establece el grupo de los errores “irritantes” que hacen referencia a aquellos que pueden dar lugar a reacciones negativas en el interlocutor nativo. Por ejemplo, en ocasiones, el receptor nativo puede incluso rechazar dar una respuesta o incluso continuar la conversación si el emisor no respeta el tratamiento de usted, o en una producción escrita si no respeta la fórmula del saludo o la despedida, el tipo de letra; si es formal o informal, si hace referencia a un e-mail, a una queja, a una invitación...

Por todo ello el docente de FLE se considera como un guía y un mediador en el aprendizaje, insistiendo en la relevancia que tiene su papel en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera. De este modo, Demirtas y Gümüs consideran que queda en manos del docente la elección de los errores que finalmente deben ser corregidos, teniendo en cuenta tanto las necesidades de los alumnos como su nivel de competencia.

3.3.2. ¿Cuándo se debe corregir?

Encontrar el mejor momento para corregir los errores detectados depende del nivel de competencia lingüística que tengan los aprendientes, así como del tipo de tareas que se le han encomendado. De esta manera y basándose en el nivel de competencia, J.M. Hendrickson (1979) establece una jerarquía de tres niveles, que permite ayudar al docente para determinar los distintos tipos y errores a corregir. Por su parte, Champagne-Muzar y Bourdages en 1993, teniendo en cuenta esta jerarquía de Hendrickson según los tres niveles de competencias, establecen una sugerencia para la corrección de los errores.

En primer lugar, se establece el nivel elemental de competencia –lo que hoy en día corresponde a los niveles A1 y A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia* –. Ante este nivel solamente es importante corregir aquellos errores que dificultan o perjudican la comunicación escrita, los errores anteriormente denominados como aquellos que afectan a la “*l’intelligibilité du message*”.

En segundo lugar, se hace referencia al nivel intermedio –lo que según el *Marco Común Europeo de Referencia* se corresponde a los niveles B1 y B2-. En este nivel se recomienda también una corrección de aquellos errores que son más frecuentes.

En tercer y último lugar se recoge el nivel avanzado –C1 y C2 del *Marco Común Europeo de Referencia*- en el que se deberían atender además aquellos errores anteriormente denominados “irritantes”.

Respecto a lo ya tratado, se demuestra que no existe una única posibilidad para evaluar los conocimientos del aprendiente. El docente que se encarga de ello debe tener en cuenta el contexto y la situación, así como el momento del aprendizaje, siendo consciente del nivel en el que se encuentra el aprendiente; elemental, intermedio o avanzado.

De este modo, para que la realización de las actividades sea eficaz tanto en clase como fuera de la misma, es imprescindible tener en cuenta que tanto el docente como el alumno deben ser conscientes de su papel, así como de las estrategias y técnicas que son eficaces durante el aprendizaje. Por lo tanto, es muy importante establecer una distribución previa del tiempo de la clase y tener en cuenta la reserva de un tiempo para la corrección de las tareas propuestas durante el desarrollo de la clase. Es por esto por lo que se hace una distinción entre el trabajo durante y después de las clases (Demirtas y Gümüs, 2009:134).

Durante las clases, es importante que el docente ofrezca ayudas a los alumnos en momentos concretos, así como realizar correcciones de los ejercicios que se han acabado, siendo fundamental pedir al alumno que realice una corrección por sí mismo de sus propios ejercicios, una autocorrección. A veces es también importante recordar a los alumnos que, en las tareas de producción escrita, lean aquello que han escrito para darse cuenta de sus propios errores, ya que, en numerosos casos, los alumnos realizan sus trabajos de manera muy rápida sin prestar la atención suficiente. Para evaluar sus propias producciones, los alumnos pueden hacer uso de recursos como el diccionario del aula. Si el profesor ha ofrecido el resultado esperado del ejercicio, el alumno puede realizar así una evaluación de su propia producción de manera contrastiva. Pero es importante que se razone acerca de la diferenciación entre ambas proposiciones, la del docente y la del alumno. En algunos casos, es el docente quien debería realizar explicaciones acerca de los errores que los alumnos han cometido para que estos se vean aclarados y se eviten que vuelvan a aparecer a lo largo de sus próximas producciones.

Por otra parte, se considera preferible evitar una corrección inmediata por parte del docente junto con el estudiante. En cambio, es conveniente que el alumno la realice individualmente, por sí mismo. La autocorrección, entra en auge a partir de 1980 con la entrada de la evolución del enfoque comunicativo, ya que se considera que la autocorrección puede dar lugar a que los alumnos sean más autónomos y por lo tanto, más responsables durante la etapa de su aprendizaje. En este sentido, es importante que los alumnos reciban su producción en la que queden reflejados sus errores simplemente señalados, bien sea rodeados, subrayados o de otra manera cualquiera, pero para evitar una desmotivación en el alumno, nunca tachados. A partir de aquí deben ser ellos mismos quienes, después de la clase realicen una corrección minuciosa.

Para llevar a cabo la corrección con todo detalle, se pueden realizar rúbricas de autoevaluación y autocorrección, así como pedir ayuda y esforzarse para analizar sus propios errores y encontrar la causa de los mismos. Ante todo, es importante que el docente se haga cargo del control de las correcciones realizadas por sus alumnos de sus propias producciones, tanto para saber si las han realizado como para revisar los cambios que han hecho y si son los correctos o no. En numerosas ocasiones es necesario que los docentes busquen la causa de los errores detectados y comprobar si han sido repetidos por varios alumnos para intervenir creando actividades de remediación. A veces, el hecho de que un error se repita, puede ser debido a que es un contenido difícil de comprender o porque el maestro no ha realizado una buena explicación teórica y se requiera un nuevo enfoque de la misma. Así pues, en estas ocasiones el docente también podría verse evaluado por sí mismo.

3.3.3. *¿Cómo se debe corregir?*

Existen diversas maneras de corregir. Cada docente elige la más adecuada según su parecer. En muchos casos, además de tener en cuenta las preferencias de cada docente en su manera de corregir, se debe atender a todos alumnos de manera particular ya que, para una parte del alumnado, debido a sus características, pueden serles más efectivas unas técnicas que en cambio, no resultarían tan productivas para el otro grupo de alumnos. Cada maestro debería ser capaz de adecuarse a las particularidades de cada alumno ofreciéndoles así lo mejor para su aprendizaje.

En todo momento conviene que el docente de la clase comunique a sus alumnos que cometer errores durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es normal, que son inevitables además de considerarse como un hecho natural durante el aprendizaje. Es necesario entonces que el docente acepte los errores, que no culpabilice ni intimide ni al alumno por ello y que sepa sacar provecho de los mismos para que el alumno no se sienta frustrado ante el proceso.

Rémy Porquier también insiste en que no se puede aplicar el mismo tipo de corrección para las diferentes producciones. No se puede hacer frente de la misma manera a los errores extraídos de una producción oral que de una producción escrita. Según él, para una correcta identificación de los errores y un análisis adecuado de los mismos, se deben tener en cuenta numerosos factores:

“Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d’AE (analyse d’erreurs) [...] car l’identification des erreurs, tout comme l’analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d’activité langagière (mode d’expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon le cas.” (Rémy Porquier 1977 : 35).

Eddy Roulet refleja en sus estudios que en ningún momento los errores de los estudiantes deben ser penalizados considerando que:

“Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l’étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d’une hypothèse, mesurer le champ d’application d’une règle et dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication”. (Roulet, 1976 :57)

En este trabajo se recoge una técnica de corrección de los errores extraídos de las producciones de los alumnos de una manera ajena a lo sistemático y se procurará evitar, contra todo pronóstico, que esta recaiga sólo en manos del docente. De esta manera, los alumnos pueden y deben verse involucrados en su propio aprendizaje y sobre todo deben percatarse de sus errores gracias a los gestos que su maestro realice –conveniente variarlos para evitar la monotonía-. Respecto a las producciones orales de los alumnos, por ejemplo, se pueden realizar gestos como poner la mano detrás de la oreja simulando que el docente no ha escuchado perfectamente o bien realizar una repetición con una entonación ascendente. De esta manera, el alumno puede percatarse de que ha cometido un error en su producción y puede corregirse, ya sea a ser posible, de manera autónoma, o solicitando ayuda a sus propios compañeros. (Marquilló Larruy, 2003: 83).

Por otra parte, se puede establecer la diferencia entre una corrección explícita o implícita según las teorías de Germain y Séguin que apuntan que:

“Une rétroaction négative explicite est [...] toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d’un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation, les incompréhensions et les demandes de clarification,

*car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur. »*⁴ (Germain et Séguin, 1995).

De esta manera, se considera que tanto la corrección como la explicación del error pueden ayudar a mejorar la apropiación de las formas correctas, pero no se debe corregir todo, ya que, las interrupciones pueden romper el impulso comunicativo del mensaje. Así pues, la corrección debe aparecer en los puntos establecidos de manera previa. Por otra parte, deben estar adaptadas por el docente puesto que si no, esto desencadenaría en una desmotivación en el aprendiente. Esto implica que el docente tiene que ser capaz de motivar al alumno haciendo uso de aquello que ha hecho de manera correcta y evitar que tenga que repetir de nuevo toda la producción. Además, se ha de utilizar una serie de intervenciones que requieran, ya sea la reformulación o clarificación del mensaje, utilizar la mímica –como ya se ha apuntado, con el uso de los gestos, en este mismo apartado y en párrafos anteriores- e incluso favorecer la autocorrección de los aprendientes.

Generalmente y en lo que compete a las maneras de corregir, cada maestro en clase de FLE puede hacer frente a los errores detectados de una manera u otra. De aquí que se puedan recopilar las diversas estrategias frecuentemente utilizadas ante el tratamiento de los errores. Por un lado se encuentran maestros que ignoran los errores de sus alumnos dejándolos pasar aun siendo consciente de ellos. Por otra parte, otros deciden, como ya se ha citado en párrafos anteriores según Marquilló Larruy, señalarlos con gestos de manera implícita, bien sea con la mano detrás de la oreja simulando que no se ha oído correctamente, o bien frunciendo el ceño o incluso de manera explícita preguntando directamente al aprendiente: “*Attends, est-ce qu'on dit comme ça?*”. Asimismo, existen otras estrategias utilizadas como es la repetición de las palabras ofrecidas por el aprendiente añadiendo un “*est-ce que tu es sûr (e)?*”. Esta técnica puede verse ejemplificada con la descripción de una situación vivida en una clase de FLE en el centro escolar que se presentará más adelante. De este modo, la sesión basada en la introducción a la comparación, los alumnos estaban organizados por parejas e intentaban realizar frases haciendo uso de unas tarjetas preparadas por la maestra en primer lugar de manera oral y después de haberlas producido, quedaban reflejadas por escrito por ellos mismos. Uno de los alumnos dijo: “*Tu parles meilleur français que moi*”. Detectando el error, la maestra se acercó al alumno haciendo uso de sus palabras y le preguntó: “*Parler*

⁴ Esta cita se ha extraído de un libro electrónico por lo que la página exacta no se ha podido indicar ya que no se veía anotado en el documento. El libro se ve incluido en el apartado de referencias bibliográficas.

meilleur? Tu es sûr?”. Ante la intervención de la maestra el alumno se percató de su error formulando de nuevo la oración y esta vez de manera correcta “*Tu parles mieux français que moi*”. Ante esta misma situación otros docentes podrían haber usado la técnica de la reformulación, siendo una de las más utilizadas en nuestros días, repitiendo la frase ya de manera correcta y haciendo hincapié en remarcar la palabra correcta que se debería haber usado reformulando la oración “*tu parles MIEUX français que moi*”. También puede encontrarse entre los docentes de hoy en día la corrección explícita. De esta manera, ante la situación descrita el docente se hubiese dirigido al alumno diciendo “*Le mot « meilleur » ne convient pas ici, on dit parler « mieux »*”. Otros docentes en cambio usan la técnica de una clarificación dirigiéndose al alumno y preguntándole “*Comment est-ce que tu parles?*” esperando así una respuesta que permita su autocorrección. Esta técnica puede verse efectiva en casos en los que los alumnos sean conscientes de su error al verse formulada una oración de otro modo.

4. APLICACIONES PRÁCTICAS

4.1. Presentación del contexto escolar

El colegio en el que se va a experimentar la parte práctica de este trabajo está situado en una zona que abarca cuatro barrios de Zaragoza (La Jota, Vadorrey, Jesús y Arrabal). Dicho centro fue inaugurado en el año 2008/09 para Infantil y un año más tarde Primaria. Desde sus inicios está acogido al programa de bilingüismo español-francés, PIBLEA. La zona en la que está situado, está recientemente urbanizada (nueva creación en torno a 1995) aunque con barrios asentados. En general, hay poca actividad de comercio a sus alrededores pero hay una gran afluencia de tráfico. Presenta entornos culturales como el C.D.M “La Jota”, CC Estación del Norte, Ludoteca, Casa Solans, Azucarera (El Cubit), Molino de San Lázaro, etc.

El contexto socioeconómico que predomina es de clase media, media-alta, es decir, familias con poder adquisitivo, jóvenes y con estudios medios o superiores. Suelen ser familias en donde trabajan ambos padres (con uno o dos hijos), con un nivel cultural alto o medio-alto y participativos. Destacar que las familias más lejanas al centro (La Jota, Camino del Vado, Barrio Jesús), a pesar de ser una minoría, suelen presentar menos recursos y nivel cultural. Hay por otra parte, una presencia de 11’35% (2009) inmigrantes en el centro. A modo de conclusión, hay un nivel socioeconómico medio por encima de la media nacional, siendo el resto de la población inmigrante y de la zona más antigua del barrio.

La aplicación práctica se va a presentar a ciertos alumnos de una clase de 6º de Educación Primaria del centro escolar ya presentado. Se trata de un grupo heterogéneo de veinticinco alumnos, se caracteriza por ser un grupo muy trabajador y se refleja en los buenos resultados de sus trabajos. En cuanto a la lengua francesa, los alumnos tienen una hora y cuarenta y cinco minutos dedicada al área de Francés. Una sesión queda a cargo de una colaboradora del centro y la otra de la maestra responsable. Este tiempo se ve complementado la sesión semanal de Educación Plástica y Visual y con las cuatro sesiones de una hora de Ciencias (repartidas entre Naturales y Sociales) que se imparten también en lengua francesa para completar así las siete horas semanales en lengua extranjera que se requieren en el programa PIBLEA que sigue el centro escolar. Cabe destacar que estos alumnos se iniciaron en el aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera en su primer año de escolarización al sistema español –en 1º de

Educación Infantil-, durante siete horas semanales. De esta manera, este es su noveno año siendo conocedores de la lengua.

4.2. Análisis de las producciones escritas

4.2.1. Presentación de la actividad

La actividad que se presenta para realizar un análisis de la producción escrita al grupo de alumnos escogidos al azar está extraída del libro de texto *Les Loustiques 3* de Hugues Denisot y Marianne Capouet que se utiliza durante las clases ordinarias. Consiste en la creación del final de una historia siguiendo las pautas ya ofrecidas por el manual. Los alumnos tienen que introducir el *passé composé* en sus producciones, tiempo verbal trabajado durante la unidad, para comprobar así si han adquirido o no los conocimientos necesarios para el uso de dicho tiempo verbal.

4.2.2. Transcripción de las producciones escritas. Corrección, análisis y clasificación de los errores

En esta parte del trabajo se van a analizar los errores que los alumnos han cometido en sus producciones escritas. Es importante saber clasificar los errores para poder proceder posteriormente a su corrección y sobre todo para poder aprender de ellos y saber aprovecharlos para utilizarlos en futuras actividades.

Para definir y clasificar los errores de los alumnos, se ha seguido en líneas generales, ya que las producciones analizadas son muy sencillas y están muy guiadas, la tipología de errores propuesta por Ducrot, en 2005. De esta manera, los errores extraídos de las producciones se van a clasificar en los siguientes apartados: coherencia y cohesión del texto, morfosintaxis, léxico, fonema-grafema y ortografía.

- **Coherencia y cohesión del texto.** Para realizar un análisis de los errores de coherencia y cohesión del texto, se debe tener en cuenta el tipo de texto, la organización, los signos de puntuación y la división en párrafos del mismo. En este sentido, y aunque se trata de un centro escolar con programa bilingüe francés y las producciones recopiladas

son de alumnos del último curso de Educación Primaria, normalmente son muy sencillas y sobre todo están tan dirigidas, que no se producen errores de este tipo.

CD2
25
27

Écoute les histoires de Mamie Agathe et du Petit Chaperon jaune. Puis choisis l'activité a ou b.

a. Écris une histoire sur le modèle de celle de Mamie Agathe. Recopie et illustre la fin de ton histoire.

Voici enfin Mamie Agathe.
La grand-mère de la gentille fillette
Qui a couru après le gros chat roux
Qui a attrapé la petite souris brune
Qui a mangé tous les biscuits de la boîte
Qui est dans la cuisine
De la maison de Mamie Agathe.

Voici enfin le chat et le, la
grand-mère de le vilain garçon
Qui a mangé tout le chocolat
Qui est tombé par les escaliers
Qui a perdu son chat dans la rue
Qui a effrayé sa grand-mère
avec une souris. Qui est dans la
chambre de la maison de Charlotte

Figura 1: Ejemplo de una producción escrita

- **Morfosintaxis.** En cuanto a los errores relacionados con la morfosintaxis se extraen muchos más que en el apartado anterior, por lo que es conveniente clasificarlos en distintos grupos. Por un lado, se establecen los errores relacionados con las **construcciones verbales**, que son causados debido a las interferencias con su lengua materna. Se detectan errores como “*qui a vu à le voleur*”, “*qui a attrapé à la fille*” e “*ils ont allé à manger*” en lugar de “*qui a vu le voleur*”, “*qui a attrapé la fille*” e “*ils sont allés manger*”. Por otro lado, se encuentran errores causados por el uso de tiempos verbales equivocados. Esto se puede ejemplificar con el uso por parte de los alumnos de las formas verbales “*a*”, “*est*”, “*voit*” y “*qui vole*” en lugar de “*avait*”, “*était*”, “*a vu*” y “*qui a volé*”. En estos casos, los estudiantes no tienen en cuenta el contexto de la producción escrita y por ello no utilizan correctamente el tiempo verbal. Se detectan errores relacionados también con la ausencia del uso del verbo auxiliar en tiempos compuestos, como es el caso de “*qui attrapé*” y “*qui illuminé*” en lugar de “*qui a attrapé*” y “*qui a illuminé*”. En el primer ejemplo también ha podido influir que la letra inicial del participio pasado del verbo principal coincide con la forma verbal del verbo auxiliar y

ambos sonidos pueden quedar fusionados y por ello el niño se olvida cuando tiene que pasarlo al escrito. También se extraen varios errores relacionados con la concordancia del participio pasado del verbo principal con los auxiliares *avoir* y *être*. En las producciones se extraen errores en los que los alumnos realizan la concordancia del participio con el sujeto aunque el verbo auxiliar sea *avoir* y no se deba hacer, como por ejemplo “*elle avait ramassée*”. Otro de los alumnos escribe “*elle a trouvée*” en lugar de “*elle a trouvé*” o “*qui a frappée*”, siendo la manera correcta “*qui a frappé*”. Otros alumnos en cambio, no realizan la concordancia del participio con el sujeto cuando el verbo auxiliar es *être*. Como por ejemplo “*(Ana) qui est tombé*” o “*ils sont allée*”. En el primer ejemplo el estudiante no realiza la concordancia con el sujeto añadiendo una “e” al tratarse de Ana y en el segundo ejemplo, el alumno establece una concordancia de manera equivocada, ya que añade una “e” final al participio pasado del verbo principal en lugar de la “s” que marca la concordancia con el sujeto al tratarse del pronombre *ils*, tercera persona del plural. También se encuentran errores relacionados con la concordancia, pero en este caso entre el sujeto y el verbo. Ciertos alumnos reflejan por escrito en sus producciones “*les bombons qui est*” e “*ils mange*” en lugar de “*les bombons qui sont*” e “*ils mangent*”. En el primer caso, puede deberse a la fonética; el alumno no distingue entre [le] y [lə] y por ello elige la forma verbal que corresponde a la tercera persona del singular en lugar de la tercera persona del plural. En el segundo caso, tal vez el alumno no percibe que ambas formas verbales, la de la tercera persona del singular y la tercera del plural se pronuncian de la misma manera, pero se escriben de forma distinta.

Asimismo, se extraen errores relacionados con los **artículos contractos**. En estos casos, los alumnos han escrito “*de le gentil garçon*”, “*de le restaurente*”, “*de le vilain garçon*” y “*à le voleur*” en lugar de “*du gentil garçon*”, “*du restaurant*”, “*du vilain garçon*” y “*au voleur*”.

Además también se detectan errores **de concordancia de género en los adjetivos** como “*chat brune*”, “*du petite village*”, “*le mois dernière*”, “*le petit chat noire*” y “*un petite cochon*” en lugar de “*brun*”, “*petit*”, “*dernier*”, “*noir*” y nuevamente “*petit*”.

Se observan también errores en la **concordancia de número** “*tous les chocolat*”, “*son oncles*” y “*les trois petit cochons*” en lugar de “*chocolats*”, “*oncle*” y “*petits*”.

Por otra parte, los alumnos cometen errores haciendo **uso de preposiciones inadecuadas**, como “*est au le arbre*” y “*dans Saragosse*” en lugar de “*dans l’arbre*” y “*à Saragosse*”. Este último ejemplo se debe sin lugar a dudas a la influencia de la lengua materna ya que el alumno realiza una traducción literal al escribir la preposición delante de una ciudad.

Finalmente, en este apartado de errores de morfosintaxis se encuentran también aquellos que se relacionan con la **elisión y el apóstrofo**. La elisión es un fenómeno fonético que consiste en la pérdida de un sonido en un conjunto de palabras. Esto se debe a que la primera palabra del conjunto termina por vocal y la siguiente comienza también por vocal y es por ello que en lengua francesa se hace uso del apóstrofo. Se han detectado ejemplos como “*la soeur du Alfred*”, “*la tête de Ana*” y “*le universe*” en lugar de “*la soeur d’Alfred*”, “*la tête d’Ana*” y “*l’univers*”. La ausencia del uso del apóstrofo puede deberse a que en la lengua materna de los alumnos no aparece.

-Léxico. En las distintas producciones escritas también se extraen errores de tipo léxico, sobre todo palabras inventadas por los estudiantes a partir de la lengua materna. Como por ejemplo “*mallette*” que escribe un alumno para hacer referencia a “*valise*”. En este caso, el niño ha partido de la palabra “maleta” en su lengua materna y ha considerado que en francés sería tal y como lo ha escrito, “*mallette*”.

-Fonema-grafema. Se han detectado también errores relacionados con el fonema-grafema. En este grupo se encuentran aquellos en los que los alumnos no hacen la diferencia entre el sonido [y] y [u]. Se extraen ejemplos como “*roue*” en lugar de “*rue*”, “*sour*” haciendo referencia a la preposición “*sur*” o “*reçou*” en lugar del participio pasado “*reçu*”.

-Ortografía. Los errores ortográficos que se han detectado pueden verse clasificados en la omisión de acentos, la utilización incorrecta del acento, la alteración del orden de las letras y el uso de consonantes dobles. En cuanto a los errores relacionados con la **omisión de acentos** graves se encuentran palabras como “*mere*”, “*grand-pere*”, “*frere*” o “*planetes*” en lugar de “*mère*”, “*grand-père*”, “*frère*” o “*planètes*”. En estos casos, el niño no percibe la diferencia de pronunciación entre una “e” sin acento y otra con acento grave que suena de manera más abierta [ɛ]. Dentro de la omisión de acentos graves también se encuentra la no diferenciación entre la preposición “*à*” y la forma verbal del verbo *avoir*, “*a*”, como los ejemplos extraídos “*a la maison*” o “*Bastien à une*”.

voiture". En el primer caso, el alumno escribe la forma verbal del verbo *avoir* en lugar de la preposición y en el segundo, el alumno debería haber escrito dicha forma verbal y en cambio ha escrito la preposición. Por otra parte, dentro del apartado de omisión de acentos, se recogen las palabras que se ven escritas en las producciones sin acentos agudos, sobre todo en las "e" finales de los participios pasados de los verbos. Se extraen ejemplos como "*attrape*" en lugar de "*attrapé*", "*mange*" haciendo referencia a "*mangé*", "*joue*" en lugar del participio pasado "*joué*" o "*protege*" en lugar de "*protégé*". Por otra parte, se detectan errores de una **utilización incorrecta del acento**, como por ejemplo, uno de los alumnos escribe "*bôte*" en lugar de "*boîte*" y otro confunde el acento agudo con el grave escribiendo "*trés*" en lugar de "*très*". En este caso el estudiante es consciente de que la palabra lleva un acento, pero no sabe de qué tipo. En otros casos, los niños **alteran el orden de las letras**, como al escribir "*chein*" en lugar de "*chien*". Finalmente, y haciendo referencia al **uso las consonantes dobles**, los alumnos suelen tener dificultad para escribir correctamente las palabras con consonante doble ya que estas no se perciben en la pronunciación. Así pues, se encuentra en un caso "*apelle*" en lugar de la forma verbal correcta "*appelle*".

4.2.3. Tratamiento de los errores y actividades de remediación

Para intentar resolver los errores recopilados de las distintas producciones escritas, en primer lugar es esencial que los alumnos vuelvan a leer sus textos para revisar si consideran que todo lo que han escrito es correcto y puedan realizar sus propias modificaciones. Posteriormente se pueden utilizar distintas actividades de refuerzo para solventar los errores encontrados.

Para trabajar con los alumnos los errores que han cometido relacionados con la ortografía, concretamente con la ausencia de acentos para diferenciar la forma verbal del verbo *avoir*, *a* y la preposición *à*, se puede proponer este ejercicio de elaboración propia con el siguiente enunciado: "*Complétez les trous avec a du verbe avoir ou à préposition.*"

Complétez les trous avec *a* du verbe avoir ou à préposition.

1. Il ____ deux voitures.
2. Jeanne ____ besoin d'aide.
3. Rémi roule ____ vélo.
4. On ____ de bons amis en



France, concrètement ____ Lille.



5. Quentin ____ neuf ans et il va toujours ____ la piscine ____ pied tout seul. S'il ____ des problèmes pour y arriver, il cherche ____ demander ____ n'importe quelle personne qu'il rencontre dans la rue. S'il ____ faim, il achète le goûter dans la cafétéria qu'il y ____ près de la piscine. Mais parfois, c'est son père qui le lui prépare. S'il ____ faim, il le cherche dans son sac ____ dos parce que c'est là qu'il y ____ le petit sandwich fait par son père.

Otros de los errores frecuentes de morfosintaxis son los relacionados con los artículos contractos *au* y *du*. Para reforzar la utilización correcta de estos artículos, se va a presentar un ejercicio a los alumnos para que ellos rodeen los artículos contractos que aparezcan, así como los artículos y preposiciones y posteriormente puedan realizar una reflexión acerca del uso de los mismos, además de cómo se han formado. Este proceso de conceptualización gramatical (Tagliante, 2001) se puede llevar a cabo ya que los alumnos de 6º de Educación Primaria han realizado actividades de reflexión a lo largo de su trayectoria escolar tanto en su lengua materna como en lengua extranjera, aunque en esta última se han iniciado durante este año escolar. Así pues, el ejercicio propuesto tendrá como enunciado: “*Entourez les articles contractés au et du et les prépositions suivies des articles: de l', de la, à l' et à la.*”. Se presenta de este modo, un ejercicio de reflexión para que los alumnos deduzcan de una manera guiada la formación de los artículos contractos. “*Pour quoi on utilise au et du ? Comment ils sont formés ?*” Tras esto, como es conveniente, se presentará a los alumnos una serie de frases para que ellos mismos rellenen los huecos con los artículos contractos o con la preposición y artículo

correspondientes y pongan en práctica lo trabajado y reflexionado anteriormente. Además, como ya se ha indicado, estas actividades se pueden utilizar también para tratar otros contenidos como pueden ser el léxico y expresiones típicas de la lengua.

Entourez les articles contractés *au* et *du* et les prépositions suivies des articles: *de l', de la, à l' et à la*. Associez les images avec les phrases correspondantes.

1. Les filles de la classe parlent avec le concierge.
2. Je viens d'acheter le cadeau de la maitresse de mon fils.
3. Pierre prend soin de la soeur de Lise.
4. Il faut faire attention à l'examen.
5. Le crayon de la cousine de Pierre est neuf.
6. Ils sont très intéressés au vélo qu'il y a dans la vitrine.
7. Mon grand-père aime beaucoup jouer à la pétanque.
8. Je vais au jardin de Marie pour récolter les cerises qu'il y a dans l'arbre.
9. Les enfants du groupe jouent au foot.



***C'est l'heure de réfléchir !
Pour quoi on utilise au et du ?
Comment ils sont formés ?***

L'article contracté ***au*** est formé avec la préposition et l'article.....

L'article contracté ***du*** est formé avec la préposition et l'article.....

AU=..... +

DU=..... +.....

Remplissez les phrases avec : *du, de la, de l', au, à la et à l'*. Il y a des pistes dans les cadres orange.

1. Quentin vient _____ campagne.
2. J'aime la couleur _____ cahier.
3. Mathieu va _____ piscine.
4. Ma grand-mère est descendue _____ voiture.
5. Ma mère travaille _____ supermarché.
6. Il faut s'intéresser _____ l'environnement.
7. Où est le livre _____ information des musées?

LEXIQUE

La campagne



Le cahier



La piscine



La voiture



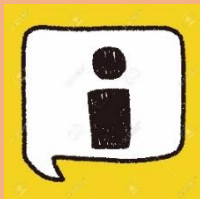
Le supermarché



L'environnement



L'information



VERBES

Venir de + lieu

Aller à + lieu



Descendre de



Travailler à quelque lieu

Penser à quelque chose



Para tratar de subsanar los errores de morfosintaxis relacionados con el uso incorrecto de los auxiliares *être* y *avoir*, se puede trabajar por medio de ejercicios proyectados en la pizarra del aula y que de manera inicial los alumnos se puedan apoyar en un soporte visual en el que se reflejen los verbos que requieren el auxiliar *être*. El soporte visual será una fotocopia con una imagen que el docente repartirá a cada alumno extraída de internet⁵ en la que aparecen unos recuadros para que los alumnos los completen con el participio pasado (ver anexo 1). Poco a poco, los alumnos irán adquiriendo de manera dinámica el uso de este auxiliar. Así pues, tras una serie de ejercicios, los alumnos tendrán que responder de manera autónoma y sin apoyo del soporte visual. Cada vez que el alumno en cuestión conteste oralmente, es conveniente que cada uno de sus compañeros copie la frase o el fragmento de texto en sus cuadernos, o bien rellenen una fotocopia preparada por el docente ya que la escritura permite facilitar la memorización de los conceptos trabajados. A continuación, se puede observar la fotocopia de los ejercicios propuestos para remediar este error y en el anexo 2 se verán maquetados en el *Power Point* que se proyectará a los alumnos en la sesión.

⁵<https://coco Chanel158.blogspot.com/2013/03/passe-compose-avec-etre.html?m=1>

Complétez les trous avec l'auxiliaire "être" ou "avoir" Soulignez les participes passés et notez les accords *Attention avec les concordances!*

1. J' _____ pris trois œufs. (Prendre)
2. Bastien _____ allé au supermarché. (Aller)
3. Il _____ versé le sucre. (Verser)
4. François et Pierre _____ partis en vacances. (Partir)
5. Mon père _____ coupé la pomme. (Couper)
6. Vous _____ mis de l'huile. (Mettre)
7. Elle s' _____ promenée dans la rue. (Se promener)
8. Je _____ venu pour acheter des bonbons. (Venir)
9. Est-ce que tu _____ regardé la télé? (Regarder)
10. Paul _____ parti (partir) de la maison à midi. Il _____ allé (aller) chercher les enfants à l'école. Il _____ vu (voir) quelques autres parents et il _____ discuté (discuter) avec eux. Paul et les enfants _____ fait (faire) quelques courses, puis ils _____ rentrés (rentrer) à la maison. Les enfants _____ fait (faire) leurs devoirs et Paul s' _____ occupé (s'occuper) du dîner. Quel père parfait!



Para trabajar los errores de morfosintaxis, especialmente del uso de los tiempos verbales, concretamente del *passé composé* y el *imparfait*, se va a realizar una intervención que consta de un juego mediante la aplicación *Plickers*. Además, se entregará a los alumnos una fotocopia en la que se recogen las expresiones más utilizadas en cada uno de los tiempos verbales para que les sea más fácil reconocer el que corresponde en cada caso (ver anexo 3). Como ya se ha explicado anteriormente, los alumnos solamente harán uso de esta ayuda en las primeras frases, después responderán de manera autónoma. A través de esta aplicación, *Plickers*, se pueden crear diversas preguntas y proponer distintas opciones de respuesta. Los niños disponen de una ficha con un código distinto al resto de sus compañeros. De esta manera, los alumnos no se pueden copiar entre ellos ya que cada fotocopia tiene una pieza distinta. Previamente, los estudiantes tienen asignada una ficha concreta para que después las respuestas queden

bien registradas en la cuenta del docente creada en la aplicación. En cada uno de los cuatro lados de la figura se sitúa una letra y cada respuesta propuesta tiene una letra asignada (ver anexo 4). Las preguntas que se realizan son de opción múltiple y se pueden proponer de dos a cuatro respuestas (ver anexo 5). Los alumnos responden a la pregunta y para ello deben levantar la fotocopia en alto, poniendo en la parte superior la letra de la respuesta que consideren la correcta. De esta manera, las muestran al docente que es quien escanea las piezas con el *Smartphone* y en la pizarra se proyecta si se ha registrado la respuesta o no. Es inmediatamente en el dispositivo móvil -y posteriormente en el ordenador desde la cuenta creada-, donde se puede comprobar si las respuestas son las correctas o no, además de la opción marcada por cada alumno (ver anexo 6). Las frases que se utilizarán en la aplicación para revisar el contenido serán las siguientes, que también quedarán recogidas en una fotocopia que se les entregará a los alumnos para que vayan rellenando tras haber respondido mediante las figuras, utilizando la misma numeración para ambos formatos y facilitar así la asociación.

Complétez ces phrases avec le passé composé ou l'imparfait des verbes entre parenthèses :

1. L'année dernière nous _____ (acheter) un nouveau bateau.
2. Aujourd'hui mon ami Lucas _____ (faire) de la voile sur le lac.
3. Dans le passé tu _____ (faire) de la voile aussi.
4. Comme il pleuvait, vous _____ (prendre) mon parapluie.
5. Je regardais la télé lorsque le téléphone _____ (sonner).
6. Il _____ (voir) sept fois ce film.
7. Nous _____ (dormir) quand vous êtes arrivés cette nuit.
8. Quand je n'_____ (avoir) pas de vélo, j'_____ (aller) toujours à pied.
9. Comme nous _____ (être) fatigués, nous _____ (rentrer) à la maison.
10. Josiane _____ (avoir) 45 ans quand elle _____ (mourir).



Además, se les puede ofrecer a los alumnos una serie de ejercicios online ⁶ en la que pueden trabajar de forma autónoma en sus casas para afianzar así el uso de los tiempos verbales. Los ejercicios que aparecen en esta página incluyen la parte corregida en otro documento, por lo que les permite realizar una autocorrección de sus ejercicios y si tuviesen alguna duda, podrían remitirse al docente responsable del área de Francés. (Ver anexo 7).

En cuanto al tratamiento de los errores de léxico extraídos y analizados en las producciones escritas de los alumnos de 6º de Educación Primaria, se puede crear un diccionario de aula denominado “*boîte à mots*”, técnica utilizada en diversos centros escolares. Como se han detectado errores de este tipo, y sobre todo debidos a la influencia de la lengua materna de los alumnos, es conveniente tratar estos errores de manera dinámica en el aula. Para ello, en esta “*boîte à mots*”, se van a recoger todas aquellas palabras que aparecen en las clases que se consideran importantes para que los alumnos aprendan y por lo tanto las incorporen en futuras producciones o aquellas con las que han surgido problemas. De esta manera, cada palabra tendrá dedicada una tarjeta plastificada. Cada una de ellas se incluirá en la caja preparada ordenadas alfabéticamente. Esta tarjeta puede ser creada, bien por los propios alumnos o bien por los docentes responsables (según cómo se considere más oportuno) y estará dividida en cuatro apartados como se muestra en la imagen con el ejemplo de uno de los errores que han cometido los alumnos en sus producciones. Por un lado, un apartado estará dedicado a un diseño original y llamativo de la inicial de la palabra, para atraer la atención del estudiante y favorecer así la memorización de la misma. Otro de los apartados recogerá un dibujo que represente gráficamente la palabra en cuestión. Por otra parte, quedará escrita la palabra en mayúsculas y en minúsculas además de identificarse el tipo de palabra que es y el género. Por último, el apartado restante estará dedicado a la escritura para que, tras la consulta de la tarjeta, los alumnos puedan escribirla con rotulador de pizarra para que se pueda borrar sobre el plástico de la tarjeta y volver a escribir cuantas veces se quiera. Numerosos estudios y publicaciones confirman la importancia de que los alumnos vuelvan a escribir aquello que tienen que memorizar, puesto que es una técnica que ayuda fundamentalmente al aprendizaje (Paschek, 2013). Posteriormente, estas tarjetas se

⁶ <https://lebaobabbleu.com/2017/11/17/4o-les-temps-du-passe-revision/>

pueden utilizar para diversas actividades del área de Francés. Por ejemplo, los alumnos en una tarea de producción oral o producción escrita, y por parejas pueden crear frases con las distintas palabras recogidas en la “*boîte à mots*” asignadas por el docente, elegidas al azar o bien escogidas por ellos mismos de manera consciente.

	<h1>LA VALISE</h1> <h2>La valise</h2> <p>(nom féminin)</p>
	

Para trabajar tanto la grafía como la pronunciación del sonido [ɛ], que es uno de los errores más comunes tanto en las producciones escritas, incluido en el apartado de errores de ortografía según nuestra clasificación, como en las producciones orales que se analizarán posteriormente, se puede utilizar la siguiente imagen recopilada de una página de internet⁷ con la que se puede trabajar este error detectado. Así pues, se puede comenzar a pronunciar de manera aislada el sonido en cuestión, explicando que es una “e” muy abierta y que puede ayudar a realizar correctamente su pronunciación si ponemos la boca como si sonriésemos y poco a poco ir trabajando con las distintas palabras, clasificadas según la grafía de dicho sonido que aparecen representadas en

	J'entends  [ɛ]			
è	 chèvre	 lièvre	mon père mon frère ma mère	Je me lève. Je pèle une pomme. J'enlève mes chaussures.
ê	 crêpe	 fenêtre	la fête la tête une bête	Je suis prête. Tu dois être à l'heure. Attention aux guêpes!
e+c r !	 mer	 bec	avec perdre une pelle	Elle écrit une lettre. Cette veste est verte. Je cherche mes clefs.
ai ou aî	 chaise	 aigle	une semaine faire le maître	La maîtresse aime bien les élèves attentifs. Tu as une belle maison.
ei	 neige	 reine	une baleine treize seize	Lili a de la peine car elle a perdu son chat. Léa a une veste beige. Maman fait des madeleines.

Figura 2: Actividad de remediación para el error grafema-fonema [ɛ]

las imágenes del recuadro. Poco a poco, se van leyendo conjuntos de palabras cada vez más completos. En el momento que se haya trabajado una fila -una grafía del sonido-, se pasará a la siguiente. Esto permite a los alumnos adentrarse en las distintas pronunciaciones de las vocales asociándola a su grafema que además está señalado para que los niños lo reconozcan mejor y les facilite la tarea y por lo tanto, el aprendizaje de la pronunciación y grafía de este sonido.

4.3. Análisis de las producciones orales

4.3.1. Presentación de la actividad

La actividad que se presenta al grupo de alumnos de 6º de Educación Primaria, también de este centro escolar escogidos al azar, consiste en una lectura extraída del propio libro de texto que siguen durante las clases ordinarias expresada en voz alta –sin

⁷ <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-103524.php>

una preparación previa- relacionada con el contenido que se está impartiendo en el momento de la aplicación práctica.

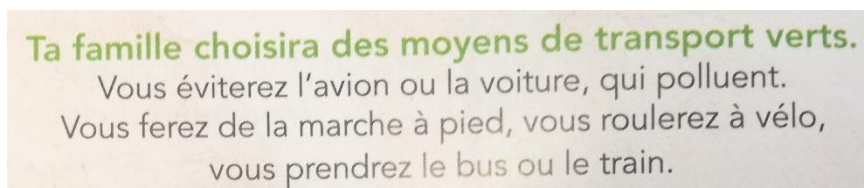


Figura 3: Lectura 1

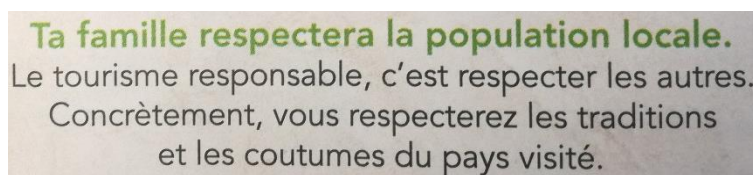


Figura 4: Lectura 2

4.3.2. Transcripción de las producciones orales. Corrección y análisis de los errores

La mayor parte de los errores detectados en las producciones orales de los alumnos de 6º de Educación Primaria se repiten entre ellos. Las cinco producciones de los estudiantes elegidos al azar, han sido realizadas sin una preparación previa y por lo tanto de manera improvisada. Por lo general, todas ellas destacan por una fluidez en la lectura.

En la primera lectura, ningún alumno ha realizado la *liaison* en “vous éviterez”, cuando en este caso se trata de una *liaison* obligatoria. Los cinco estudiantes han segmentado ambas palabras y las han pronunciado como si estuviesen de manera aislada. Además, los alumnos no hacen distinción fonética entre las distintas “e” que se encuentran en el texto. Esto puede deberse a la influencia de la lengua materna (el español) donde sólo existe el sonido [e] para esta vocal. Por lo tanto, los cinco alumnos pronuncian [vu] [eviteRe].

Por otra parte, cuatro de los cinco alumnos han pronunciado la palabra “*famille*” [famil] en lugar de [famij]. Esto se puede deber a que normalmente en lengua francesa, la doble consonante se pronuncia como una sencilla. Tal vez, los alumnos conocen estas normas de manera general y la atribuyen a todas las palabras con estas características. En este caso, sin embargo, la mayoría de las palabras que terminan en “-ille” se pronuncian con el sonido [j], aunque hay algunas excepciones y se trata de palabras con una frecuencia de empleo muy elevada: *ville* [vil], *mille* [mil], *tranquille* [trãkil] (Léon, 1978: 28). Los alumnos han podido verse también influenciados por el uso continuado de estas excepciones.

Otro de los errores más frecuentes extraídos de las producciones orales es la no distinción entre el fonema /b/ y /v/. Esto también se debe a la influencia de la lengua materna, ya que los alumnos hispanohablantes en su L1 no hacen distinción entre la pronunciación de la letra “b” y la letra “v” y esto lo extrapolan a la L2, el francés. Así pues, en cuatro de las producciones, de los cinco alumnos que participan en el estudio, se detectan errores en la pronunciación de las palabras “verts”, “vous”, “avion”, “voiture” y “vélo” ya que no discriminan entre los dos fonemas propiamente dichos. El alumno que, aunque sí que pronuncia /v/ en lugar de /b/, atribuye el primer sonido también a una de las palabras que comienza por la letra “b”, pronunciando [vu] en lugar de [bys]. De este mismo ejemplo, se pueden observar dos errores más frecuentes en los alumnos. Por una parte, la pronunciación de /u/ en lugar de /y/. Esto se debe tanto a la ausencia del segundo sonido en la lengua materna de los alumnos como a la pronunciación de la letra “u”. De esta manera, cuatro alumnos pronuncian la vocal de la palabra *bus*, /u/ en lugar de /y/. Esto ocurre también en tres casos en la palabra *voiture*, en la que los alumnos no hacen uso del sonido [y] sino que pronuncian [u]. Por otra parte, son también cuatro alumnos los que no pronuncian la “s” final de esta misma palabra. Esto se debe ya que aplican la regla general establecida en lengua francesa según la cual la letra “s” al final de la palabra, como ocurre también en el caso de otras consonantes, no se pronuncia. A pesar de ello, existen excepciones como es el caso de la palabra *bus*. Solamente en una de las producciones se puede escuchar la “s” de dicha palabra, los demás alumnos aplican la norma general, probablemente por desconocimiento de la excepción. Uno de los alumnos, a pesar de ser una palabra muy utilizada, “vous”, pronuncia el pronombre personal haciendo sonar la última consonante de la palabra, la “s”, es el único alumno que pronuncia también la “s” final de “bus”, por lo que tal vez no haya adquirido la norma de que por lo general no se pronuncia la “s” final de las palabras y por ello ha pronunciado la “s” de *bus*, y no porque sea conocedor de la excepción.

Por otra parte, tres de los alumnos pronuncian la palabra “ou” de manera errónea. Dos de ellos la pronuncian como la conjunción en su lengua materna [o] en lugar de [u] y otro pronuncia ambas letras de la palabra sin asociar que las vocales “o” y “u” en una misma sílaba en francés, se pronuncian [u].

Los alumnos también tienen problemas con los sonidos nasales, ya que por lo general, no los pronuncian correctamente. Esto también puede deberse a la ausencia de los sonidos nasales en la lengua materna. De esta manera, los alumnos en palabras como

“*moyens*”, “*avion*”, “*prendrez*” o “*train*” por lo general, no dan lugar a sonidos nasales. En el ejemplo de la palabra “*avion*” la mayoría la pronuncian tal y como suena en su lengua materna. Es una palabra además de uso frecuente en la vida cotidiana, que se escribe prácticamente igual que en su L1 y por lo tanto la pronuncian tal y como la ven escrita.

Por otra parte, a los alumnos les surgen dudas y cometen errores al pronunciar la forma verbal “*polluent*”. Varios alumnos intentan pronunciar esta forma verbal como si se tratase del gerundio del verbo *polluer*, *polluant*. Alguno de ellos usa en este caso el sonido nasal, pero otros no. El hecho de que la forma verbal “*polluent*” no la pronuncien de la manera exacta, puede deberse a la dificultad de adquirir que en lengua francesa, la terminación de la forma verbal del presente de indicativo de la tercera persona del plural “-ent” no se pronuncia y adquirir que una forma verbal suene exactamente igual que otra a pesar de la diferencia que existe en su escritura es una tarea difícil para los estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera.

Los alumnos tampoco pronuncian la terminación de los verbos en futuro. Esto puede deberse a que todavía no han trabajado este tiempo verbal y por lo tanto tienen dificultades para pronunciar correctamente algo que no han escuchado con anterioridad.

En la segunda parte de la producción se vuelven a detectar errores ya extraídos en la primera, e incluso más, pero sobre todo destaca una menor fluidez en la lectura y dudan más en diversas palabras (en algunos casos incluso llegan a leer palabras que no están escritas, a veces inventadas y en otras ocasiones asociadas a otras que ellos ya conocen y les resultan familiares). Esto puede deberse a la fatiga de los alumnos; a pesar de ser unos fragmentos breves, los alumnos no están acostumbrados a leer en voz alta fragmentos de esta extensión.

En primer lugar, se vuelven a detectar errores relacionados con el fenómeno de la *liaison*. En este caso, ninguno de los alumnos la hace de manera correcta, pero sí que hacen un intento, tal vez porque aparecen en unas palabras de uso más frecuente en los textos que leen y la maestra ha incidido en ello. En “*les autres*”, todos los alumnos, excepto uno, pronuncian la “s” final del artículo *les*, pero no de la manera correcta. Los niños se ven influidos por su lengua materna y la pronuncian con el sonido [s] sin hacer distinción del sonido [z] que es el que se requiere en este caso, ya que sólo aparece una “s” entre dos vocales.

Como también se ha indicado en la primera lectura, los alumnos no distinguen entre los diversos sonidos que tiene la vocal “e” en francés quedando todas ellas pronunciadas de la misma manera [e], es decir, exactamente igual que la vocal española.

Por otra parte, eran cuatro de los cinco alumnos que en la primera lectura habían pronunciado la palabra “*famille*” [famil] en lugar de [famij], en cambio, en este fragmento, todos los alumnos lo han realizado de forma incorrecta.

Otros de los errores fonéticos más frecuentes en la primera lectura estaban relacionados con la no diferenciación de los sonidos [b] y [v]. En este caso, nuevamente son cuatro alumnos los que vuelven a pronunciar el pronombre personal *vous* pronunciando [b] en lugar de [v]. En el adjetivo *visité* ninguno de los alumnos utilizan el sonido correcto [v]. La pequeña diferencia en la frecuencia del error entre ambas palabras puede deberse a la alta frecuencia en los textos que leen o escuchan los alumnos del pronombre personal *vous*, respecto al adjetivo *visité*.

En esta lectura aparece más el fonema /y/ que en la anterior y por ello se extraen más errores respecto al mismo. Son tres alumnos los que pronuncian el artículo contracto *du* pronunciando el sonido [u] en lugar de [y]. Este error se extrae también en palabras como *population* o *coutumes* en las que ningún alumno reproduce el sonido [y]. Como ya se había indicado anteriormente, esto puede deberse a la ausencia de este sonido en la lengua materna de los estudiantes.

Por otro lado, los alumnos en ciertos casos, no asocian la unión de las vocales “o” y “u” al fonema /u/ como ocurre en el sustantivo *coutumes*, que pronuncian con el sonido [o] en lugar de [u]. Esto puede deberse a la pronunciación de palabra en su lengua materna –*costumbres*–, e incluso uno de ellos incorpora el sonido [s] tras pronunciar [o], acercándose así a la pronunciación de su lengua materna. En cambio, en la palabra *tourisme*, ninguno de los alumnos muestra problemas en la pronunciación de la primera sílaba. Se puede considerar que, se debe de nuevo, a la influencia de su lengua primera, ya que la palabra a la que hace referencia es *turismo* y el sonido de la primera sílaba coincide en ambas lenguas. En el caso del pronombre personal de segunda persona del plural, *vous*, los alumnos no tienen problemas puesto que se trata, como ya se ha dicho anteriormente, de una palabra muy frecuente para ellos, aunque uno de los alumnos hace sonar la “s” final del pronombre, como ocurre también en dos casos con el artículo *les*, a

pesar de la frecuencia de empleo de ambas palabras en el contexto en el que se sitúan los alumnos.

Algo que ya se había previsto anteriormente, son los problemas con la palabra *pays*, pues sólo uno de los alumnos la pronuncia correctamente. Uno de ellos hace sonar la “s” final, y los otros tres la pronuncian de manera muy similar a la palabra que hace referencia en su lengua materna, ya que pronuncian [pai] en lugar de [pei].

Como ya se ha indicado en la descripción de los errores de la primera lectura, los alumnos no utilizan en ningún caso los sonidos nasales debido a la ausencia de los mismos en su lengua materna.

Por otra parte, en este fragmento de lectura, los alumnos tienen más errores relacionados con la lectura de palabras que no se encuentran escritas en los textos. En palabras como *respectera*, uno de los alumnos no pronuncia una de las letras de la palabra, la “s”, ocurriendo lo mismo con la palabra *responsable*. Por otra parte, dos de los alumnos no pronuncian la “c” de *respecter*. Esto puede deberse a la influencia de su lengua materna, ya que se refiere al verbo *respetar* o por la falta de atención necesaria. Asimismo, otro de los alumnos no lee la terminación de esta última palabra analizada, *respecter*, de la manera correcta, ya que el alumno lee la palabra “*respecteur*”. Esto último también ocurre en dos casos con el adverbio “*concrètement*”, ya que dos alumnos hacen alusión a otra palabra inventada por ellos mismos que si se escribe quedaría reflejado algo similar a “*concentrament*” y los alumnos la pronuncian [konsentrament]. Ambos alumnos producen el mismo sonido. Todo esto puede deberse a la fatiga o a la inatención, por lo que se podrían considerar faltas haciendo referencia a lo tratado anteriormente en el marco teórico de este trabajo.

En varios casos surgen problemas con la pronunciación de las terminaciones de los sustantivos “*population*” y “*traditions*”. Dos de los alumnos en lugar de pronunciar [sjõ] dicen [tion] o [tʃion].

Como ha ocurrido también en la primera lectura, los alumnos apenas hacen uso de los sonidos nasales debido a que no los tienen todavía asimilados al tratarse de una serie de sonidos que no existen en su lengua materna.

Así pues, a modo de recopilación, se puede decir que los alumnos aumentan sus errores en fonética cuando deben realizar la tarea sin descanso. Estos suelen ser más de

inatención, fatiga o incluso se muestra una menor fluidez y mayores dudas en la lectura. Además, varios errores son frecuentes, como por ejemplo la no distinción entre los fonemas /u/ y /y/ o /b/ y /v/ o la no asociación del conjunto de dos letras con su fonema como es el caso de la unión de las letras “o” y “u” en una misma sílaba o “a” y “y”. En este último caso, los alumnos suelen pronunciar ambos sonidos como si las letras no se encontrasen en la misma sílaba. Además, por la influencia de su lengua materna, los niños tienen problemas con la pronunciación de las vocales nasales ya que no se encuentran en su L1. Y finalmente, uno de los errores más frecuentes al analizar las distintas producciones orales, es que los alumnos no realizan el fenómeno fonético de la *liaison* y cuando lo intentan realizar, no lo hacen de la manera correcta, ya que pronuncian [s] en lugar del [z].

4.3.3. *Tratamiento de los errores y actividades de remediación*

Antes de proponer a los alumnos una serie de actividades de remediación para tratar los errores cometidos, es indispensable que sean los autores de las producciones quienes las escuchen y de esta manera puedan, por sí mismos, recopilar sus errores mientras siguen la lectura. Así pues, es muy conveniente grabar las intervenciones de los alumnos.

Algunos de los errores extraídos de las producciones orales son similares y están relacionados con los recogidos en el análisis de las producciones escritas. Por ello, ciertas actividades de remediación que se podrían crear para los detectados en las producciones orales se remiten a los ejercicios creados y explicados en apartados anteriores, como es el caso de la pronunciación del sonido [ɛ].

Para tratar los errores que se han extraído de las producciones orales relacionados con los sonidos [u] y [y] y clasificados en los errores de fonema-grafema en las producciones escritas, se va a trabajar con una serie de palabras que quedarán proyectadas en la pizarra junto con un dibujo representativo. Primero, será el alumno indicado por el docente quien lo leerá en voz alta. Si lo realiza de manera incorrecta, el docente puede intervenir para corregir la pronunciación. Tras esto, los compañeros lo repetirán por grupos de cuatro o cinco alumnos aproximadamente, para evitar que se haga de manera individual, puesto que requeriría mucho tiempo, y además así se puede controlar mejor que si los alumnos la repiten a grupo completo como suele ser habitual. (Ver anexo 8).

Primero se comenzará con palabras aisladas, y poco a poco, como en la tabla ofrecida para trabajar el sonido [ɛ], se irán agrupando con otras.

También se han detectado errores relacionados con la pronunciación de los sonidos [b] y [v]. Para remediar este error, se ha pensado crear un juego de ordenador para que los alumnos participen por grupos en el aula y también puedan hacerlo de manera autónoma en sus casas para poder seguir progresando poco a poco y también puedan autocorregirse sin tener la necesidad de la figura del docente. Se trata de un juego que consistirá en un tablero virtual de diversas casillas en las que aparecen dibujos de palabras que contengan al menos uno de los dos sonidos. Cada casilla con imagen dispondrá de una pista de audio en la que se reproducirá la palabra correspondiente para que los alumnos puedan comprobar si corresponde a la que ellos habían pronunciado. En las casillas, para cuando se realice el juego en el aula, se pueden incluir también letras o sílabas para que los alumnos traten de encontrar palabras que contengan el fonema o la sílaba. La razón de incluir estas casillas en las clases del área de Francés es porque los alumnos pueden recibir las correcciones del docente. También es conveniente, que al caer en las casillas con las imágenes, tras decir la palabra, el alumno indique la posición de los fonemas trabajados (en el inicio, en el medio o al final de la palabra). Otra de las variantes que puede incluirse en el aula, es que las palabras que hayan dicho, las incluyan en una frase. Es conveniente llevar a cabo esta actividad por grupos para que los alumnos interaccionen entre ellos, se fomente la socialización entre los estudiantes y además puedan beneficiarse al poner en común los conocimientos de cada uno de los componentes del grupo. Para este juego, además de necesitar el tablero virtual, será necesario un dado. (Ver anexo 9).

5. CONCLUSIÓN

A pesar de los numerosos estudios acerca de la pedagogía del error que se han publicado en los últimos años y la conciencia que los docentes tienen acerca de este tema, no son muchos los profesionales que lo ponen en práctica en su rutina diaria.

Se ha de tener en cuenta la importancia de tomar nota de todos los errores detectados en las producciones escritas y orales para poder reflexionar sobre ellos; primero por parte del docente para posteriormente realizarlo junto con el alumno que los ha cometido. Si son varios los alumnos que han cometido los mismos errores, sería conveniente tratarlos en clase, partiendo de ejemplos extraídos de sus propias producciones pero sin indicar quienes han sido sus autores para que no se sientan frustrados ni avergonzados ante sus compañeros. El hecho de que muchos de los alumnos hayan cometido los mismos errores puede servirle al docente también como una autoevaluación; tal vez él no se ha explicado de la manera más clara posible y requiera una nueva explicación acerca del tema. En estos casos también se puede partir de los errores extraídos de las producciones y cometidos por los niños. En varias ocasiones, el tratamiento del error se considera una pérdida de tiempo ya que requiere una larga dedicación y tiempo para volver sobre conceptos ya explicados y profundizando en los errores ya sea de manera colectiva o individual con el niño que los ha cometido. No obstante, se ha de considerar como un progreso, ya que, tras una buena reflexión junto con el alumno en cuestión, puede hacer al alumno consciente en sus producciones posteriores y evite así, de nuevo ese error. De esta manera, volver al error no ha de considerarse como una pérdida de tiempo, sino como una de las mejores técnicas para que los alumnos lo comprendan y por lo tanto desaparezca en sus futuras producciones.

Por otra parte, el hecho de haber realizado varias observaciones durante mis prácticas docentes acerca de las evaluaciones que se llevan a cabo habitualmente en el aula, me ha llevado a tratar este tema, puesto que me he dado cuenta de que no siempre son todo lo objetivas que deberían ser. A pesar de que, tras las conversaciones con los maestros del centro todos se muestran muy conscientes de la importancia de una evaluación objetiva, no la llevan a la práctica de la manera más adecuada posible, ni profundizan en los errores cometidos por sus alumnos a pesar de conocer los beneficios que se pueden obtener a partir de los mismos. Así pues, los niños reciben sus correcciones sin ninguna explicación sobre las mismas, ni de manera oral hablando con los maestros, ni con comentarios sobre sus producciones. En muchos casos los docentes se justifican

por el tiempo que esto requiere y la falta del mismo que tienen para tratar los temas impuestos por el currículo vigente. De esta manera, y para evitar las evaluaciones subjetivas es importante el uso de unas rúbricas previamente establecidas, ya que puede ofrecer finalmente una evaluación más objetiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Didier, collection L.A.L.
- Champagne-Muzar, C. y Bourdages, J.S. *Le Point sur la phonétique*. Paris : Clé International : 119.
- Corder P. (1971), Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée, *Bulletin CILA*, 14 : 6-15
- Corder, P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants?. En : *Langages*, 57 (14), pp. 9-15. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
- Debyser, F. (1971). La linguistique contrastive et les interférences. *LF*, 8 :31-62
- Demirtas, L. y Gümüs, H. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Turquie n°2*, 125-138.
- Ducrot, J.M. (2005). La pédagogie de l'erreur :corriger et remédier. *Synergie FLE*, pp. 1-5. Recuperado de : http://www.ecoledz.net/uploads/3/1/0/6/31060631/la_pÉdagogie_de_l_erreur_corriger_et_remÉdier.pdf
- François, F. (1974). *L'Enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette.
- Germain, C. y Seguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.
- Hendrickson, J.M. (1979). Evaluating Spontaneous Communication Through Systematic Error Analysis, *Foreign Language Annals*, Vol. 12 :357-364.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press
- Lamy, A. (1976). Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité, *ÉLA*, 22 : 118-127
- Léon, P-R. (1978). *Prononciation du français standard*. Paris : Didier
- Le petit Robert* (1985) : 2172

Le petit Larousse illustré (1972) : 1800

Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue

Marquillo-Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.

étrangère. *Algérie*, n°9, 83-91.

Paschek, G. (2013). Las ventajas de escribir a mano. *Mente y cerebro*, 62, pp. 18-21

Perero, M. (1968). *Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones. 1. Ébauche de comparaison grammaticale*, Paris, BELC, mp/am, (documento mimeografiado n°2102)

Piaget, J. (1978). *La equilibration de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI

Porquier, R. y Frauenfelder, U. (1980), "Enseignants et apprenants face à l'erreur",

Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives » *ÉLA*, 25:23-43.

LFDFM, 154 : 29-36.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 219-231. También en : Perspectives on

Second language acquisition. Editado por JC Richards, London : Longman, 19-27.

Rabadi, N. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et

bahreïnien. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, n°2, 163-177.

Rey, A. (2005). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation orthophonique*, n° 222, 101-119.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes

d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, *ÉLA*, 21 : 43-80

Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Vogel, K. (1995). *L'Interlangue, la langue de l'apprenant* (trad. de Confais y Bohée),

Toulouse, Presses universitaires du Mirail.