

Implicaciones didácticas de la percepción de los errores en los aprendices marfileños de ELE: caso de los aprendices de la Universidad de Bouaké

KOUAME Fréjuss Yafessou
Maître-Assistant
Enseignant-Chercheur
Université Alassane Ouattara-Bouaké
Département d'espagnol
kfrejuss@yahoo.fr

Resumen: Teóricamente, la concepción del error ha evolucionado a lo largo del tiempo. Este recorrido evolutivo y conceptual del error ha conllevado también nuevos enfoques didácticos, desde un punto de vista conceptual, en cuanto a la corrección y al tratamiento del error. Por lo tanto, la presente reflexión ha cuestionado la percepción del error por parte de aprendices marfileños de español como lengua extranjera para proponer soluciones paliativas que mejor se adecuen a su percepción de la noción del error. O, lo que es lo mismo, entender que la manera cómo estos aprendices conciben el error implica propuestas didácticas precisas, efectivas tanto para el docente como para el propio aprendiz con miras a superar las dificultades, fomentar y reforzar la enseñanza/aprendizaje.

Palabras claves: Percepción del error, corrección del error, didáctica, español como lengua extranjera, enseñanza/aprendizaje

Implications didactiques de la perception des erreurs chez les apprenants ivoiriens de ELE: cas des apprenants de l'Université de Bouaké

Résumé : Théoriquement, la conception de l'erreur a évolué au fil du temps. Ce parcours évolutif et conceptuel de l'erreur a également entraîné de nouvelles approches didactiques, d'un point de vue conceptuel, quant à la correction et au traitement de l'erreur. La présente réflexion a donc remis en question la perception de l'erreur par les apprenants ivoiriens d'espagnol como langue étrangère, pour proposer des solutions palliatives qui correspondent le mieux à leur perception de la notion d'erreur. En d'autres termes, comprendre que la façon dont ces apprenants conçoivent l'erreur implique des propositions didactiques précises, efficaces tant pour l'enseignant que pour l'apprenant lui-même, afin de surmonter les difficultés, encourager et renforcer l'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : perception de l'erreur, correction de l'erreur, didactique, espagnol comme langue étrangère, enseignement/apprentissage

Didactic implications of the perception of errors in the ivorian apprentices of ELE: case of the apprentices of the University of Bouaké

Abstract: Theoretically, the conception of error has evolved over time. This evolutionary and conceptual path of error has also led to new didactic approaches, from a conceptual point of view, to the correction and treatment of error. Therefore, the present reflection has questioned the

perception of error on the part of Ivorian apprentices of Spanish as foreign language, to propose palliative solutions that best suit their perception of the notion of error. Or, what is the same, understanding the way these apprentices conceive of error implies precise, effective didactic proposals for both the teacher and the apprentice themselves with a view to overcoming the difficulties, encouraging and reinforcing teaching/ learning.

Key words: error perception, error correction, didactics, Spanish as foreign language, teaching/ learning

Introducción

La noción de error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ha conocido una trayectoria dinámica y evolutiva, en particular desde el punto de vista de su concepción. En un principio el error se percibía como un «pecado» (F. Sonsoles, 1995, p. 207) que había que evitar sistemáticamente, percepción apoyada por el Análisis contrastivo en su versión fuerte. Como todo modelo de análisis teórico, el Análisis contrastivo–estipulaba que las causas de los errores se debían principalmente (si no únicamente) a las interferencias (transferencias negativas) de la lengua materna o de las lenguas conocidas anteriormente por el alumno. Por esta razón, este modelo de análisis preconizaba un estudio contrastivo entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) del alumno para prevenir la comisión de errores en el proceso de aprendizaje. Con el fracaso de este planteamiento surge el Análisis de errores como nuevo modelo de percepción y tratamiento del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este modelo, el error adquiere un valor positivo, es decir que, en adelante, se considera «un paso obligatorio» y necesario para la apropiación de la L2.

Los alumnos y, a veces, los profesores de idiomas extranjeros no siempre son conscientes de las diferentes evoluciones teóricas del concepto de error en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la concepción que tienen los profesores y los alumnos del error incide notablemente en el tratamiento y la corrección del mismo. De ahí una serie de interrogantes que constituyen la problemática del presente trabajo: ¿Cómo el alumno marfileño concibe el error? ¿Cómo lo entiende? ¿Cuáles son sus errores más frecuentes? ¿Qué condiciona o genera, según él, una respuesta positiva en la corrección? El enfoque comunicativo, que se posiciona hoy como central en los diferentes procesos de aprendizaje, responsabiliza al alumno y lo sitúa en el centro de su formación. Por lo tanto, resulta muy oportuno conocer y tener en cuenta sus aspiraciones pedagógicas y didácticas con el fin de guiarlo mejor en el camino de la adquisición de la L2.

El objetivo de esta reflexión es entender y explicar cómo los alumnos de E/LE marfileños se representan los conceptos de error en su progresión hacia la lengua meta. Sobre todo, que esta comprensión o concepción tiene una incidencia significativa en su manera de aprender de los errores y de corregirlos.

Empezamos por la presentación del marco teórico en relación con la evolución teórica y conceptual del error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, expondremos las condiciones de recogida de datos y el método de análisis para terminar con la presentación de los resultados y su interpretación.

1. Marco teórico

El paso del modelo del Análisis contrastivo al Análisis de errores demuestra que la actividad científica es un proceso evolutivo y dinámico. En la mayoría de los casos, esta dinámica científica se debe, a nuestro parecer, a las críticas constructivas de las teorías y postulados ya existentes y a la propuesta de nuevas maneras de ver y concebir lo que ya existe. A este respecto, el primer método de investigación de la lingüística contrastiva que es el Análisis contrastivo sufrió varias críticas que tuvieron como consecuencia la elaboración de otro modelo de análisis que es el Análisis de errores.

1.1. Del análisis contrastivo al análisis de errores

Para entender mejor el postulado del análisis contrastivo, cabe explicar, desde un punto de vista teórico, las bases lingüísticas y psicológicas que sustentan el método. En efecto, desde una perspectiva lingüística, el análisis contrastivo se apoya en el estructuralismo que concibe la lengua como « un système dans lequel les éléments se définissent par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'ils entretiennent avec les autres »¹ (D. Anctil, 2010, p. 77-78). Además, y desde una óptica psicológica, el análisis contrastivo se apoya en el behaviorismo que considera el aprendizaje de una lengua extranjera como «un transfert à cette dernière des savoirs et habitudes déjà acquis en L1² » (D. Anctil, 2010, p. 78). Asimismo, puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en trasponer unos conocimientos de una lengua ya dominada a otra, el papel del análisis contrastivo consistirá en

(...) prévoir, par la comparaison des deux langues en jeu, les points sur lesquels l'apprentissage risque d'achopper ; ceux sur lesquels les langues se ressemblent devraient être facilement acquis par les apprenants, alors que de plus grands écarts entre les systèmes linguistiques devraient donner lieu à des interférences. (D. Anctil, 2010, p. 78)

A. Pavón (2009, p. 112) lo define como «un modelo de investigación que principalmente propone o se fundamenta en la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, generalmente entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) que el estudiante está aprendiendo». Dicho de otra manera, este método consiste en comparar dos o varios sistemas lingüísticos. Esta comparación sistemática sirve como base para la elaboración de materiales didácticos y, consecuentemente, el establecimiento de unos parámetros bien determinados que servirían de guía en la producción de materiales para el aula.

Para los partidarios del análisis contrastivo, los errores tienen que ser evitados a toda costa, puesto que disminuirían las posibilidades de alcanzar un proceso exitoso de aprendizaje de la lengua extranjera. Luego, los errores serían causados por las interferencias o «transferencias negativas» entre la lengua materna y la lengua meta. Así es como, comparando los dos sistemas lingüísticos (lengua materna y lengua meta), las áreas de similitudes facilitarían la enseñanza y el aprendizaje (transferencia positiva). En cambio, las zonas de diferencias entre las lenguas contrastadas serían fuente de errores y dificultades.

En realidad, predecir de antemano estas zonas conflictivas era el objetivo primordial del análisis contrastivo a partir de la comparación de la lengua materna con la lengua meta. R. Piñel y C.

¹ un sistema en el que los elementos se definen por las relaciones de equivalencia u oposición que mantienen con los demás (notre traduction)

² una transferencia a esta última de los conocimientos y hábitos ya adquiridos en L1 (Notre traduction)

Moreno (1994, p. 114) piensan lo mismo cuando subrayan: «el modelo de análisis contrastivo postula que la contrastación lingüística de dos lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y las similitudes de ambas, predecir los problemas de aprendizaje».

1.2. Análisis de errores

El análisis de errores es también un método de investigación de la lingüística contrastiva. Según A. Akouaou y K. Bouzekri (2011, p. 1), «il est historiquement établi et méthodologiquement acquis que ce sont les critiques adressées à l'Analyse contrastive sous sa forme prédictive qui ont donné un regain d'intérêt à l'Analyse des erreurs et lui ont permis d'évoluer »³. Lo que viene a decir que, desde un punto de vista histórico y metodológico, se ha planteado que el análisis de errores es el resultado de la suma de críticas dirigidas al Análisis contrastivo en su versión fuerte. En efecto, el Análisis contrastivo, en su versión fuerte, postulaba que la lengua materna, a través de las interferencias que generaba, era la fuente de los errores cometidos durante el aprendizaje de la lengua meta. y que, a diferencia de la versión débil, habría que toleraba la presencia de la lengua materna en su diseño curricular.

El Análisis de errores tiene un enfoque conceptual diferente, e incluso totalmente opuesto al del análisis contrastivo en cuanto a sus percepciones de la noción de error. Mientras que el error es percibido, según palabras S. Fernández López (1995, p. 207), como «un pecado» lingüístico que se tiene que advertir y evitar a todo trance para el enfoque del Análisis contrastivo; el Análisis de errores lo percibe como un paso obligatorio, un índice e incluso como una estrategia de la que se vale el individuo para llevar a cabo su aprendizaje de la lengua meta. Es, pues, de derecho que S. Fernández López (1995, p. 207) precisa: «desde un punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligatorio en el aprendizaje ha conllevado la pérdida del miedo al error y la consideración que se hacía de él».

De manera casi unánime, los lingüistas tales como S. Fernández López (1995), A. Quiñones (2009), D. Ancil (2010) coinciden en la definición del concepto del error. S. Fernández López (1995, p. 204) lo define como «toda transgresión involuntaria de la norma». A esta transgresión involuntaria hay que añadir que es también un desvío y un uso incorrecto de la norma. Esta transgresión, este desvío y este uso incorrecto de la norma pueden ser lingüísticos, pragmáticos o culturales.

Si consideramos el error como una «transgresión involuntaria de la norma», ¿no sería oportuno definir lo que es la norma? A esta preocupación, S. Fernández López (1995, p. 204) contesta afirmando que se trata de «un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y socio cultural». Así, la norma es una regla que debe servir de medida y a la que todas las producciones lingüísticas deben ajustarse para que sean valoradas como correctas en una determinada lengua.

2. Obtención de datos

2.2. Informantes

Todos los informantes son estudiantes matriculados en primer grado en el Departamento de Español de la Universidad de Bouaké, en el año académico 2018-2019. Por ello, se encuentran al

³ está históricamente establecido y metodológicamente adquirido que son las críticas dirigidas al análisis contrastivo en su forma predictiva las que han dado un renovado interés al análisis de los errores y le han permitido evolucionar (Notre traduction)

inicio de su carrera y también al comienzo de su aprendizaje universitario del español. Son 106 estudiantes de los cuales 57 son chicos y 49 chicas. La encuesta tuvo lugar el 24 de septiembre de 2019 de las 10.30 a las 12.00 horas, durante un curso de técnicas de expresión escrita y oral. El cuestionario se presentó y se explicó a los informantes antes de aplicar la encuesta. Su participación en la investigación fue voluntaria y desinteresada, sin ninguna presión ni recompensa por parte del investigador. Además, eran conscientes de que sus respuestas servirían para una investigación científica. El cuestionario se recuperó poco después de contestar los participantes.

3. Métodos

Para lograr este objetivo, nos servimos de los métodos descriptivo y cuantitativo. La primera nos permite describir y presentar la actitud y la concepción de los informantes con respecto a la noción de error. El enfoque cuantitativo (que se limita esencialmente a las estadísticas descriptivas) sirve para medir las diferentes variables o modalidades de variables que estudiamos. Concretamente, habría que calcular las frecuencias y los porcentajes de las variables analizadas. En cuanto al cuestionario propiamente dicho y a su contenido, consta de cuatro preguntas que se refieren a las representaciones del error que tienen los informantes.

4. Presentación e interpretación de los resultados

Presentamos los resultados en función de las preguntas del cuestionario. En realidad, para cada pregunta, primero, explicamos la pregunta y luego, presentamos los datos en una tabla cuyo contenido es comentado.

Pregunta 1: ¿Te molesta cometer errores al hablar, al leer o al escribir?

De esta pregunta se desprenden dos niveles de comprensión y análisis. En primer lugar, tenemos la molestia que pueden sentir los informantes a partir de la habilidad en la que más no se sienten a gusto o en la que más pueden cometer errores como pueden ser las destrezas de hablar, leer o escribir.

	Molestados	No molestados	total
Frecuencia	97	9	106
Porcentaje (%)	91,5	8,5	100

Tabla n°1a: Molestia de los informantes

Al echar un vistazo a la Tabla 1a, nos damos cuenta de que la gran mayoría de los informantes (91,5%) se sienten molestados cuando cometen errores contra 8,5% a quienes no les pasa nada al cometer errores cuando hablan, leen o escriben. Para estos últimos, es normal cometer errores para seguir y lograr su aprendizaje. De hecho, notamos una paradoja entre lo que nos dice y nos enseña la teoría sobre el error y la percepción que tienen los informantes del mismo. Podemos suponer que los informantes molestados por el hecho de cometer errores aprendiendo la lengua meta consideran, por tanto, el error como algo negativo, un bloqueo que, al fin y al cabo, podría tener una incidencia negativa en su progresión hacia la lengua meta. De esta forma, a los docentes les toca explicar durante las primeras clases o durante los primeros contactos que el error ya no se considera un «pecado», es la trayectoria normal, el camino imprescindible para alcanzar una buena competencia en la L2. Tienen que ponerles a los aprendices seguros diciéndoles las nuevas concepciones del error en el proceso de aprendizaje de la L2. Concretamente, los aprendices no

deben centrarse en el error, es normal y natural cometer errores cuando se aprende. Permiten sobre todo a los propios aprendices saber qué es lo que no dominan y por qué no lo dominan. A los docentes, les permiten valorar sus enseñanzas, destacar el nivel de los aprendices, modificar, adaptar su manera de enseñar, el contenido, los materiales y las evaluaciones.

Hay otra manera de llamar la atención de los aprendices en cuanto al hecho de que cualquier persona (incluso el docente) puede cometer un error. En efecto, el docente puede, adrede, cometer un error básico, y dejar a los aprendices la posibilidad de detectarlo y corregirlo. A partir de allí, explicarles que ellos también están autorizados a cometer errores y capacitados para identificar y corregir un error. Lo que viene a decir que aprendan sin pensar en los errores. Asimismo, la otra vertiente de la primera pregunta se refiere a la habilidad lingüística (las destrezas de hablar, leer y escribir) en la cual más estaban molestados cuando cometían errores. Lo que nos lleva a analizar este aspecto a partir de la tabla que viene a continuación.

	Molestados			
	Al hablar	Al leer	Al escribir	total
Frecuencia	60	23	17	106
%	56,60	21,70	16,03	100

Tabla n°1b: Momento de la molestia

Al analizar esta tabla derivada o complementaria de la anterior, observamos que los informantes tienen más molestia cuando cometen errores hablando (56,60%). Además, se observa que el hecho de cometer errores cuando leen les hace sentir molestia. El porcentaje de este tipo de aprendices se eleva a 21,7%. Y en una medida relativamente baja 16,03% no están a gusto de cometer errores escribiendo.

Estos datos confirman que tanto al oral (hablar/leer) como al escribir, los informantes sienten frustración y molestia en su aprendizaje. Lo que más nos interesa es que es un grito para superar sus dificultades al oral. Esta habilidad no ha recibido gran atención e interés en los trabajos realizados sobre la interlengua de los aprendices marfileños de español/lengua extranjera, aun menos sobre la de los estudiantes de la universidad de Bouaké. W. J. Ekou y F. Y. Kouamé (2018), en un trabajo anterior, han analizado la interlengua oral de algunos aprendices de la Universidad Félix Houphouët-Boigny en su aprendizaje del español destacando sus errores lingüísticos y pragmáticos, e insistiendo en las dificultades que se desprenden de la interlengua oral de estos estudiantes. Otro análisis que hacemos de estos datos es que los informantes están más molestados al cometer errores cuando hablan o leen porque cometen estos errores «orales» delante del grupo. Por lo tanto, sus compañeros están al tanto de sus errores. En realidad, son errores «visibles» por los demás aprendices en el aula. Estas situaciones (vergüenza, burlas, risas, ruidos, apodos que se ponen al aprendiz que ha cometido el error etc...) que pueden perdurar hasta después de la clase, generan una especie de inseguridad lingüística en el contexto de aprendizaje por parte de los aprendices. Mientras que los errores «escritos» solo los ve el docente quien corrige las copias de los aprendices. Si esta situación está estrechamente relacionada con la frustración y la molestia que sienten la gran mayoría de los informantes, resulta necesario y urgente encontrar pautas para asegurar los aprendices y darles así la oportunidad y la gana de seguir aprendiendo.

En esta perspectiva, la primera implicación didáctica que surge de esta realidad es recomendar a los docentes que expliquen a todos los aprendices que nadie en el aula sabe más que los demás con una intención más bien motivadora que otra cosa. Además, juntos (docente y aprendices) pueden fijar algunas reglas, normas de funcionamiento del aula y de las clases. Estas reglas tienen que aplicarse a todos y aplicadas por todos también. Puede ser una especie de compromiso del aula que estipularía que nadie debe burlarse de un compañero. Proceder por voto y considerarlo como una de las leyes «didácticas y pedagógicas» del curso. Otra propuesta puede ser el trabajo en pequeños grupos en el cual el equipo protege, de cierta manera, a los aprendices proclives a sentir vergüenza o tímidos. El equipo entonces se convierte en carapacho para dar la misma oportunidad y suerte a este tipo de aprendices. No obstante, en contrapartida, estos aprendices tienen que trabajar efectivamente en el equipo, deben sentirse miembros integrantes del mismo (el docente puede facilitar esta etapa incluso en la constitución de los equipos). De esta forma, el resultado final ya no es individual sino colectivo. Cuando está mal, no es la culpa de solo un miembro del equipo sino la de todos sus miembros. La victoria también será colectiva.

Pregunta 2: ¿Cuándo crees que cometes más errores?

Antes de analizar los datos de la Tabla 2, cabe precisar que las frecuencias que allí aparecen tienen que ver con el número de veces que registra cada modalidad de la variable analizada (que es la situación que les lleva a cometer más errores, (pregunta 2)). Asimismo, los diferentes porcentajes también se relacionan con estas frecuencias y no con el número de informantes. Queremos hacer más hincapié en la frecuencia de aparición de cada modalidad de la variable que en el número de informantes en cuestión. Por consiguiente, el número total de las frecuencias supera 106 (que es el número total de informantes). Esto se debe también a que algunos encuestados han optado por más de una modalidad (respuesta).

	Hablando/leyendo	En publico	Factores externos (estrés, presión, confianza...)	escribiendo	total
Frecuencia	89	10	30	26	155
(%)	57,41	6,45	19,35	16,77	100

Tabla n°2: Momento de aparición de los errores

La lectura de la Tabla 2 nos indica que hablar y leer son las situaciones que más resultan difíciles para los informantes con 57,416%. Luego, tenemos los factores externos tales como la falta de confianza en sí, la influencia de los demás, el estrés y la presión que ocupan el segundo rango con 19,35%. Opinan que cuando escriben cometen más errores. La variable “escritura” representa 16,77%. Por fin, el público constituye 6,45%.

Estos datos descriptivos nos proporcionan informaciones didácticas en cuanto a la situación de aprendizaje que cuesta más dificultad y más trabajo a los aprendices. De esta manera, el aspecto oral tiene que requerir la misma atención que lo escrito. El tiempo dedicado a las actividades escritas tiene que ser igual al reservado para las actividades de expresión oral. Además, las clases de expresión y comprensión oral tienen que hacerse en español (exclusivamente si posible o casi exclusivamente). Y durante estas clases, el docente tiene que minorar o eliminar actividades escritas para centrarse en lo oral (el currículo que tenemos no otorga mucho tiempo a este tipo de

clases) y en las destrezas orales. La literatura escrita y digital en la materia es abundante y fácil de acceso (cvc.es; campus difusión, profedele, sgel, rockalingua en youtube, videoele, etc.).

Dado el porcentaje relativamente consecuente de dificultades al escribir, los puntos gramaticales, los ejercicios estructurales, las técnicas de redacción tienen que retener la atención del docente y la de los propios aprendices. Lo bueno aquí es que los aprendices son conscientes de sus dificultades, de las situaciones de aprendizaje difíciles. Es un primer paso que permite mostrar las áreas conflictivas desde una perspectiva jerárquica. Tiene, de esta forma, el mérito de poner de manifiesto las prioridades relativas a las acciones y actitudes didácticas y pedagógicas que favorecen la superación de estas dificultades.

Si el público (los compañeros de clase) puede contribuir a mejorar y a impulsar una dinámica al aprendizaje de una lengua extranjera dando ánimo para seguir aprendiendo, puede también ser fuente de angustia y problemas que hemos considerado como factores externos (de los que hemos hablado más arriba) que frenan el mismo proceso de aprendizaje. En este último caso, los protagonistas de la situación de aprendizaje (docente y aprendices) tienen que trabajar la autoestima de los aprendices (con palabras de ánimo, con felicidades, aplausos, etc...) para quitarles este *feedback* negativo externo (que viene de las burlas y malos comportamientos de los demás aprendices). Para conseguir la misma meta, las técnicas para dinamizar el aula (juegos de rol, juegos de postura, juegos de lectura, con turnos específicos, la adivinanza, etc...) son necesarias. Por fin, el trabajo cooperativo puede también permitir a los aprendices superar el estrés, la presión y la vergüenza.

Preguntas 3: ¿Por qué crees que cometes errores?

Aquí los propios aprendices tenían que dar las causas de sus errores.

	Normal cometer errores	Factores externos (estrés, presión, confianza...)	Problemas lingüísticos	Factores personales	total
Frecuencia	14	53	25	13	105
(%)	9,03	34,19	16,12	8,38	100

Tabla n°3: Causas de los errores

Al analizar la Tabla 3, notamos que las principales causas son debidas a factores externos tales como el miedo, el estrés, la vergüenza, las burlas, la corrección externa (la del profesor, de los compañeros) con 34,19%. Después de estas causas vienen las que se relacionan con las dificultades lingüísticas con 16,12%. Los hay que opinan que es necesario y normal cometer errores. Representan 9,03%. Según ellos, se aprende cometiendo errores. Es natural y forma parte del proceso de aprendizaje. Las últimas causas las llamamos causas "externas" porque los propios informantes piensan que son responsables directos de sus errores (por no estudiar cómo se deberían, por no hacer ejercicios en casa, por negligencia, etc...). Esta causa representa 8,38%. Como lo decíamos antes, y dado el porcentaje elevado de los factores externos, recomendamos las mismas propuestas que las citadas anteriormente. Lo que denominamos «inseguridad del contexto de aprendizaje» constituido esencialmente por los factores externos merece una atención didáctica muy especial por parte de los docentes y de los propios aprendices. La cultura de la

tolerancia y del respeto mutuo pueden complementar los esfuerzos realizados para superar estas dificultades y poner los aprendices en un contexto más seguro y fiable de aprendizaje, donde cada uno se sienta a sus anchas para aprender. Además, el refuerzo de lo ya dominado o conocido (gramaticalmente) ayudaría los aprendices a evitar los errores fosilizables y luchar contra la posibilidad de la fosilización de algunos puntos gramaticales erróneos o poco interiorizados. Por lo que corresponde a los que consideran normal cometer errores, hay que explicarles, sin embargo, que el hecho de cometer errores tiene ventajas que han de ser explotadas para seguir aprendiendo y avanzando hacia una buena competencia en la L2.

Pregunta 4: ¿Podrías señalar tus errores más frecuentes?

En un trabajo anterior, F. Y. Kouamé (2018) había identificado los errores escritos de algunos estudiantes de la UFHB y los había categorizado para facilitar la prioridad en el tratamiento de los mismos. Si esta pregunta (variable) puede parecerse a un aspecto del trabajo mencionado, importa señalar que aquí son los mismos aprendices los que identifican sus propios errores frecuentes o, lo que es lo mismo, los errores que necesitan más ayuda y más atención. De ahí la Tabla 4 a continuación:

	Reglas gramaticales	Conjugación	Léxico	Ortografía	Pronunciación/ acentuación	total
Frecuencia	33	23	14	10	26	106
(%)	31,13	21,69	13,20	9,43	24,52	100

Tabla n°4: Errores frecuentes

Apoyándonos en la tipología de los errores escritos de E. Gutiérrez Quintana (2005) y adaptándolos a nuestra situación, tenemos la clasificación, las frecuencias y los porcentajes siguientes. Al analizar estos datos, nos damos cuenta de que los errores gramaticales ocupan el primer rango con 31,13%. Estos errores constan, siempre según los encuestados, de la elección de ser/estar, de la noción de loísmo, laísmo, de leísmo, de los determinantes, de los adjetivos y de los adverbios. Vienen después los errores que tienen que ver con la pronunciación y la acentuación de las palabras, con 24,52%. Si los errores gramaticales son errores escritos, los de pronunciación son orales. La conjugación con puntos bien determinados como son los tiempos del pasado (pretérito perfecto/pretérito indefinido) y la concordancia de los tiempos. Estos errores forman parte también de los errores frecuentes en los informantes, con 21,69%. Finalmente, tenemos los errores léxicos y ortográficos con 13,20% y 9,43%, respectivamente. No son menos importantes ya que todos los tipos de errores y sus ramificaciones son los que los informantes reconocen como más recurrentes en su interlengua. Así que todos merecen una especial atención didáctica. Una vez más, el aspecto oral, con los errores de pronunciación, consiguen el segundo rango.

5. Discusión y tratamiento

Tras este diagnóstico, hemos propuesto una serie de soluciones o vías de reflexiones en relación con los problemas identificados por los propios aprendices. Algunas de estas vías paliativas ya existen, pero suponemos que son utilizadas de manera limitada o inadecuada dado los resultados de la encuesta realizada para este trabajo. En esta dinámica, y para los niveles iniciales (los de

primer año pueden ser considerados como formando parte del nivel inicial), se puede explicar en los primeros días de clase, el concepto de error y su contenido didáctico poniendo de relieve su valoración positiva. Una pequeña encuesta como la que hemos hecho para este trabajo puede proporcionar informaciones cruciales y esenciales al docente. Es lo que nos aconseja Blanco Picardo (2002).

Por lo que toca al aspecto oral, muchas vías de solución pueden ser consideradas y emprendidas. Primero, los currículos que no conceden mucho tiempo a las clases de expresión oral. Es casi la única clase durante la cual se supone reforzar y afianzar las destrezas orales en los aprendices (parece insuficiente). Además, la formación de los profesores universitarios (mayoritariamente empiezan su carrera sin una verdadera formación pedagógica, aunque existen formaciones continuas en algunos centros pedagógicos para colmar este déficit). A esta vertiente, puede añadirse las estancias lingüísticas para reforzar las habilidades orales de los propios profesores para que tenga una eficiencia repercusión en los aprendices. Completamos esta lista por el deseo de ver las clases, sobre todo las de expresión oral en español (casi exclusivamente en español, sino únicamente en español) para despertar la envidia y las ganas de aprender o de «hacer o hablar como los profesores» en los aprendices.

El contexto de aprendizaje es también problemático, con la multitud de aprendices en las aulas mientras que las técnicas para dinamizar el aula tal como se enseña están destinadas a aulas con un número reducido de aprendices para que sean realizables y eficientes. ¿Cómo adaptar todas estas técnicas al contexto de aprendizaje marfileño del español/lengua extranjera? ¿Tenemos que encontrar soluciones personalizadas que se adapten y se adecuen a este contexto peculiar de aprendizaje?

Las reflexiones sobre las destrezas orales tienen que orientarse también hacia los materiales (digitales, preferiblemente) para clases de comprensión oral y lectora. En este sentido, aunque existen enlaces electrónicos para colmar estas necesidades, en muchos casos, son poco utilizados o no utilizados del todo. Tal vez por no saber dónde ni cómo encontrarlos.

En cuanto a la influencia externa (sobre todo la de los compañeros) en el aprendizaje, podría aparecer como un hecho mínimo. No obstante, la encuesta realizada demuestra el contrario. Esta influencia es sumamente importante ya que tiene una incidencia negativa en el proceso de aprendizaje. Aún más cuando tenemos una idea del número elevado de aprendices en las aulas. Los resultados de la encuesta son una especie de alarma que nos llama la atención. Primero, para profundizar este aspecto en el proceso de aprendizaje (la influencia del público, de los compañeros). Nos hemos dado cuenta también de que si unos aprendices no halan ni dicen nada, no es por falta de deseo de habla o por carencia de envidia (ganas). El miedo, la vergüenza, la opinión de los demás, la mirada del docente, la de los compañeros se han convertido en verdadera pared que dejan a este grupo de aprendices en su concha. Uno de los resultados directos de esta situación es que tenemos, unos cuantos años después (en Master o en Doctorado) a estudiantes que no son capaces de mantener una conversación en español, tampoco lo pueden hacer con nativos.

Conclusión

En definitiva, esta contribución ha analizado la percepción y la actitud de algunos estudiantes matriculados en primer año en la Universidad de Bouaké durante el curso académico 2018-2019 acerca de la noción del error con miras a entenderla. Sus percepciones acerca de esta noción de error son fundamentales porque el error forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua

extranjera. Apoyándonos en el método descriptivo y a partir de un cuestionario, hemos sacado estas percepciones que hemos comentado, explicado para proponer soluciones. De estos análisis tres grandes constataciones han salido. En primer lugar, puntualizamos que, si teóricamente el error se percibe como algo necesario para poder aprender, este trabajo brinda luz sobre el hecho de que la gran mayoría de los informantes no lo conciben así por sentir molestia y frustración cuando lo cometen. La segunda observación es que los informantes necesitan gran ayuda para desarrollar y fomentar las destrezas orales en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Por fin, hay lo que hemos llamado «factores externos» constituidos de la vergüenza, del miedo, las burlas, la corrección ajena y sistemática, la mirada ajena, entre otros, y que constituyen un verdadero bloqueo en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

AKOUAOU Ahmed y BOUZEKRI Kaout, 2011, « Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en Interlangue », in FLSH, Meknès, p. 1-13.

ALBA QUIÑONES Virginia, 2009, «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n°5, p. 1-13.

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

BLANCO PICARDO Ana Isabel, 2002, «El error en el proceso de aprendizaje», in *Cuadernos Cervantes*, n°8, p. 12-22.

EKOU Williams Jacob KOUAMÉ y Fréjuss Yafessou, 2018, «Observaciones sobre la interlengua oral de los estudiantes marfileños español como lengua extranjera», in *International Journal of Current Research*, Vol. 10, Issue, 09, p.73921-73925

FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, 1995, «Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera», in *didáctica*, n°7, p. 203-216.

GUTIÉREZ QUINTANA Esther, 2005, «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español», in *ELUA*, n° 19, p. 223-242.

KOUAME Fréjuss Yafessou, 2018, «Analyse des erreurs des étudiants du 1er cycle universitaire apprenant l'espagnol : cas des étudiants de l'Université Félix Houphouët de Boigny», Thèse doctorale, Université Félix Houphouët-Boigny

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

PIÑEL Rosa y MORENO Consuelo, 1994, «La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana», in *ASELE*, Actas V, p. 119-126