



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue Espagnole

**Dificultades en la adquisición del léxico a partir del análisis
de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE
en el contexto universitario de estudiantes arabófonos:
Problemas y alternativas didácticas**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mlle MEHADJI Wafae

Devant le jury composé de :

TOUIL Khalida	Professeur	Université d'Oran 2	Président
BEGHADID MAATI Halima	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
SOUALI Widad	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
BERRAGHDA Rabea	Professeur	Université d'Alger2	Examineur
TALEB ABDERRAHMANE Karima	MCA	Université de Mostaganem	Examineur

Année 2024-2025



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue Espagnole

**Dificultades en la adquisición del léxico a partir del análisis
de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE
en el contexto universitario de estudiantes arabófonos:
Problemas y alternativas didácticas**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mlle MEHADJI Wafae

Devant le jury composé de :

TOUIL Khalida	Professeur	Université d'Oran 2	Président
BEGHADID MAATI Halima	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
SOUALI Widad	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
BERRAGHDA Rabea	Professeur	Université d'Alger2	Examineur
TALEB ABDERRAHMANE Karima	MCA	Université de Mostaganem	Examineur

Année 2024-2025

Agradecimientos

Agradezco a Alláh por darme la fortaleza de seguir adelante.

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis la Profesora BEGHADID MAATI Halima, quien me asesoró en el desarrollo de esta tesis doctoral. Quiero agradecerle por su honestidad, su profesionalidad y su disponibilidad.

Un especial agradecimiento a los honorables miembros del Tribunal por aceptar examinar esta tesis doctoral:

Doy las gracias a la Profesora TOUIL Khalida por aceptar presidir el tribunal de la defensa del presente trabajo de investigación.

A la Señora SOUALI Widad, de la Universidad de Orán 2, a la Profesora BERRAGHDA Rabea, de la Universidad de Argel 2 y a la Señora TALEB ABDERRAHMANE Karima, de la Universidad de Mostaganem.

También me gustaría agradecer a mis profesores y profesoras, sin excepción, quienes me formaron a lo largo de mi carrera universitaria, así como me animaron a seguir la carrera investigadora.

Agradezco a mis compañeros y compañeras por su ayuda, y a mis colegas, Hidayat, Sabrina y Fatima, un cordial saludo.

No quisiera dejar de nombrar a todos los bibliotecarios de la Universidad de Murcia y de la Biblioteca Nacional de España en Madrid, por sus consejos durante mi estancia a la Universidad del Mar. Gracias por abrirme las puertas y facilitarme la búsqueda en el seno de su biblioteca.

Dedicatoria

Dedico esta tesis doctoral,

A mis padres

A mi madre, quien con su amor

y sacrificio me brindó el apoyo para

cursar mis estudios superiores

A mi hermano Abderahim, y a mis hermanas Hanan y Ahlam por su apoyo, colaboración e
inspiración.

ÍNDICE

Índice

Índice de figuras	XI
Índice de cuadros.....	XII
Índice de tablas.....	XIII
Resumen	XVI
 INTRODUCCIÓN.....	 5
PRIMERA PARTE: Marco teórico	
CAPÍTULO I: Teorías y modelos de aprendizaje	12
Introducción	13
1. Concepción del aprendizaje	14
2. Teorías de aprendizaje	16
2.1. Teoría conductista.....	16
2.1.1. El condicionamiento clásico.....	20
2.1.2. El condicionamiento operante: Skinner	22
2.2. Teoría cognitiva.....	24
2.2.1. El constructivismo de Piaget.....	28
2.2.2. El socio-constructivismo de Vygotsky.....	29
2.2.3. La construcción social del conocimiento	30
2.3. Teoría integrativa de Ausubel.....	30
2.3.1. Aprendizaje memorístico	31
2.3.2. Aprendizaje significativo	32
3. Nuevos modelos de aprendizaje.....	36
3.1. Aprendizaje basado en competencias	36
3.2. Aprendizaje basado en proyectos	37
3.3. Aprendizaje basado en tecnologías.....	38
Conclusión.....	39
CAPÍTULO II: Aproximaciones al análisis de errores	41
Introducción	42
1. Concepto del error.....	42
2. El error en los métodos y enfoques didácticos.....	45
2.1. Método de gramática - traducción	46
2.2. Métodos directos, audiolinguales y audiovisuales	46
2.3. Enfoques comunicativos-situacionales.....	47
3. Modelos de análisis del error	47
3.1. Modelo de análisis contrastivo	48
3.2. Modelo de análisis de errores	50
3.3. Modelo de interlengua	52
3.3.1. Transferencia lingüística	54
3.3.2. Interferencia lingüística.....	55
4. Clasificación de errores.....	58

4.1. Criterio lingüístico	58
4.2. Criterio pedagógico	59
4.3. Criterio etiológico	59
4.4. Criterio gramatical	60
4.5. Criterio comunicativo	60
4.6. Criterio pragmático	61
Conclusión	63
CAPÍTULO III: Fundamentos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje del léxico	64
Introducción	65
1. Perspectiva teórica	65
2. Competencia comunicativa	66
3. Competencia léxica	71
4. Papel del léxico en el aprendizaje de ELE	74
4.1. Tratamiento del léxico en el aula de ELE	76
4.2. Estrategias para el aprendizaje del léxico	84
4.2.1. Estrategias comunicativas	87
5. La destreza oral en el aula de ELE	89
5.1. Comprensión auditiva	90
5.1.1. Estrategias de comprensión auditiva	92
5.2. Expresión oral	94
5.2.1. Estrategias de la expresión oral	95
5.2.2. Tipos de actividades de expresión oral	97
5.2.3. Evaluación de la expresión oral	98
Conclusión	99
SEGUNDA PARTE: Marco empírico	
CAPÍTULO IV: Diseño metodológico	102
Introducción	103
1. Muestra	104
2. Descripción del corpus	105
3. Metodología de análisis de errores	106
4. Descripción de las actividades	108
CAPÍTULO V: Análisis e interpretación de los resultados	117
Introducción	120
1. Identificación de los errores	120
1.1. Errores gramaticales	121
1.1.1. Errores en la elección del género y número	122
1.1.2. Errores en el uso de ser / estar / haber	124
1.1.3. Errores en el uso de las preposiciones	126
1.1.4. Errores en el uso de los tiempos verbales	128
1.1.5. Errores en el uso de los pronombres	129
1.1.6. Errores en el uso del artículo	131
1.1.7. Confusión entre gerundio y participio pasado	132
1.2. Errores intralingüales	133
1.2.1. Errores léxicos	134

1.2.2.	Formaciones no atestiguadas en español.....	135
1.2.3.	Errores semánticos	135
1.3.	Errores en el sistema fonético.....	136
1.3.1.	Entonación incorrecta de las palabras	137
1.3.2.	Confusión de fonemas /e/ /i/.....	137
1.3.3.	Confusión de fonemas /c/ y /s/	138
1.4.	Errores interlinguales.....	138
1.4.1.	Interferencia de la lengua materna	138
1.4.2.	Interferencia del francés	139
2.	Análisis de los resultados.....	140
3.	Evaluación de los errores	141
3.1.	Parámetros lingüísticos.....	142
3.2.	Parámetros psicológicos	143
4.	Tratamiento del error	144
5.	Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza del léxico.....	145
	Conclusión.....	152
	CONCLUSIÓN	155
	BIBLIOGRAFÍA	160
	ANEXOS	180

Índice de figuras

Figura 1: Construcción del aprendizaje	19
Figura 2: Microdestrezas de comprensión	Erreur ! Signet non défini.
Figura 3: Objetivos de la actividad oral	96
Figura 4: Caracterización de la muestra	104
Figura 5: Instrucciones de la actividad.....	109
Figura 6: Instrucciones de la actividad.....	111
Figura 7: Triángulo del sistema vocalico español.....	111

Índice de cuadros

Cuadro 1: Teorías del desarrollo y aprendizaje.....	35
Cuadro 2: Análisis Contrastivo versus Análisis de Errores	52
Cuadro 3: Métodos de investigación en glosodidáctica de segundas lenguas	54
Cuadro 4: Clasificación de los errores	62
Cuadro 5: ¿Qué implica saber una palabra?	78
Cuadro 6: ¿Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE?.....	80
Cuadro 7: Estrategias de aprendizaje autónomo	86
Cuadro 8: Adjetivos que van con ser y estar	126

Índice de tablas

Tabla 1 :Identificación de la asignatura	105
Tabla 2:Errores identificados en el corpus	121
Tabla 3:Errores gramaticales.....	122
Tabla 4:Errores en la elección del género y número	123
Tabla 5:Errores en el uso de ser /estar / haber.....	124
Tabla 6 :Errores en el uso de las preposiciones.....	127
Tabla 7:Errores en el uso de los tiempos verbales	128
Tabla 8:Errores en el uso de los pronombres	130
Tabla 9:Errores en el uso del artículo.....	131
Tabla 10:Errores en el uso del gerundio y participio pasado	132
Tabla 11:Errores intralinguales	133
Tabla 12:Errores fónicos	136
Tabla 13:Errores interlinguales	139

Abreviaturas utilizadas durante el trabajo

- AC: Análisis contrastivo
- AE: Análisis de errores
- ELE: español como lengua extranjera
- IL: Interlengua
- L2: Segunda lengua
- LE: Lengua extranjera
- LM: Lengua materna

RESUMEN

Resumen

La presente tesis parte del objetivo de estudiar e identificar las dificultades que afrontan los estudiantes arabófonos respecto a la adquisición del léxico por ser presente en todas las actividades que realiza el aprendiz y en cada etapa de la práctica docente, además de pretender encontrar los recursos y métodos convenientes que faciliten el aprendizaje del vocabulario y reduzcan los problemas relacionados con ello. Este trabajo de investigación se basa en la metodología de análisis de errores como técnica para recolectar y analizar los datos. Para llevar a cabo una identificación más detallada de las dificultades del léxico que tienen los aprendices a la hora de comunicarse, hemos optado por realizar un corpus elaborado por actividades de producción oral dirigidas a setenta estudiantes arabófonos de ELE matriculados en el primer ciclo LMD en la Universidad de Tlemcen.

Palabras clave: adquisición del léxico, análisis de errores, aprendizaje, ELE, producción oral.

Résumé

Cette thèse a pour objectif l'étude et l'identification des difficultés rencontrées par les étudiants arabophones pendant l'apprentissage du lexique. Ces lacunes sont présentes dans toutes les activités réalisées par les apprenants et à chaque étape de la pratique pédagogique. Elle vise également à rechercher des ressources et des méthodes appropriées pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire et réduire les problèmes qui y sont associés. Cette étude se base sur la méthodologie de l'analyse des erreurs comme technique telle que la collection et l'analyse des données. Pour une identification bien précise de ces difficultés lexicales chez les étudiants, nous sommes basés sur un corpus de productions orales auprès de soixante-dix étudiants arabophones d'ELE inscrits au premier cycle LMD à l'Université de Tlemcen.

Mots clés : Acquisition du lexique, analyse des erreurs, apprentissage, ELE, production orale.

Abstract

This thesis is based on the objective of studying and identifying the difficulties encountered by Arabic-speaking students regarding vocabulary acquisition to be present in all the activities carried out by the learner and at each stage of teaching practice, furthermore seeking to find the right resources and methods that facilitate vocabulary learning and reduce problems associated with it. This study is based on the methodology of error analysis as a technique for collecting and analyzing data. To achieve a more precise identification of the lexical difficulties of learners, we chose to create a corpus developed through oral production activities directed at seventy Arabic-speaking SFL students enrolled in the first cycle of the LMD system at the University of Tlemcen.

Keywords: Vocabulary acquisition, error analysis, learning, SFL, oral production.

الملخص

ترتكز هذه الأطروحة على هدف دراسة وتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلاب الناطقون بالعربية، وذلك فيما يتعلق بتعلم المفردات واكتسابها، مع التركيز على حضورها في جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وفي كل مرحلة من مراحل الممارسة التربوية. كما تهدف أيضا إلى البحث عن الموارد والأساليب المناسبة لتسهيل عملية تعلم المفردات وتقليل المشكلات المرتبطة بها، تعتمد دراستنا على منهجية تحليل الأخطاء كوسيلة لجمع وتحليل البيانات، ولتحقيق تحديد أكثر دقة للصعوبات المتعلقة بالمفردات التي يواجهها الطلاب، اخترنا إنشاء مدونة لغوية من خلال أنشطة إنتاج شفهي لسبعين طالبا ناطقا بالعربية يدرسون الإسبانية كلغة أجنبية، والمسجلين في السنة الأولى نظام ل.م. د بجامعة تلمسان.

الكلمات المفتاحية: اكتساب المفردات، تحليل الأخطاء، التعلم، الإنتاج الشفهي.

Introducción

Introducción

Hoy por hoy, el interés por aprender las lenguas extranjeras como requisito primordial en diversos ámbitos profesionales y académicos en general, resulta un hecho indiscutible. Sin embargo, el estudiante a la hora de aprender idiomas se enfrenta a muchas dificultades que debe solucionar. Nuestro papel como profesores es ayudarlo a superar estas barreras, por lo tanto, siempre queremos saber si la metodología que usamos en clase y el material que seleccionamos son los más adecuados para facilitar, mejorar y resolver los problemas de aprendizaje que surgen en el proceso educativo.

Es cierto que cada vez es más difícil enseñar y cada día es mucho más difícil aprender, y si queremos adentrarnos en la segunda dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que concierne al alumno, es porque encontramos que es más compleja que la primera; y a menudo, nuestros alumnos están bloqueados por dificultades que frenan su aprendizaje. Por lo que, nuestra investigación se centra en el tema siguiente: *“Dificultades en la adquisición del léxico a partir del análisis de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario de estudiantes arabófonos: Problemas y alternativas didácticas”*.

Este estudio responde a tres motivaciones. Primero, el motivo por el que se opta por este tema es por la escasez de los trabajos sobre el léxico. Segundo, por interés propio como profesora de español como lengua extranjera, para poder dar a conocer las dificultades que afrontan a los estudiantes arabófonos respecto al aprendizaje del léxico. El tercero de los motivos tiene que ver con las estrategias, métodos y materiales para superar estas deficiencias que obstaculizan el proceso de aprendizaje.

Con los problemas que se encuentra enfrentada la enseñanza del español para estudiantes arabófonos, surge la necesidad de conocer las dificultades que experimenta un alumno en el aprendizaje de ELE particularmente a nivel léxico, dificultades que se ponen de

relieve a través de la categorización de los errores que aparecen en sus producciones o la situación en el que lleva a cabo el acto de la comunicación.

Por estas razones, diseñamos la problemática siguiente: ¿Los aprendices de ELE podrían encontrar dificultades a la hora de adquirir vocabulario? Si suponemos que la respuesta es afirmativa, entonces ¿El análisis de los errores cometidos por estos discentes podría ser benéfico para facilitarles la tarea de adquirir vocabulario?

El problema central de nuestra investigación se centra en las dificultades que presentan los aprendices al adquirir vocabulario, lo que nos conduce a plantear las siguientes preguntas:

- ¿Por qué los aprendices de ELE tienen dificultades a la hora de adquirir vocabulario?
- ¿A qué se deben estas dificultades?, ¿A la práctica docente, o a otros factores?
- ¿Cuáles son los factores que obstaculizan la adquisición del léxico?
- ¿Cómo se adquiere el vocabulario en el ELE?
- ¿Cuáles son los errores comunes que cometen los aprendices de ELE a la hora de expresarse en español?
- ¿Cuál es el nivel lingüístico que presenta mayor dificultad (errores léxicos, morfosintácticos, fónicos o pragmático-discursivos) a la hora de expresarse en la lengua meta?

Nuestro interés al elaborar la presente tesis doctoral se centra en el cumplimiento de los siguientes objetivos. La finalidad principal es identificar el vacío empírico de los estudios sobre el aprendizaje del léxico que actualmente son escasos y diseñar propuestas didácticas que articulen el componente léxico como parte integrante en clases de ELE no como un carácter meramente filológico como venía haciéndose tradicionalmente.

Por otro lado, hemos delineado otros objetivos específicos que enmarcan este trabajo:

- Identificar las dificultades que los estudiantes experimentan en mayor medida en su aprendizaje de ELE.
- Adoptar una metodología de enseñanza fundamentalmente explícita con el fin de facilitar la adquisición del léxico, así como su implicación en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.
- Analizar y categorizar los errores más frecuentes en las producciones de los alumnos.
- Describir y explicar las posibles causas de dichos errores.
- Elaborar propuestas didácticas para la superación de estas dificultades con el fin de desarrollar la competencia léxica de aprendices arabófonos.
- Diseñar y desarrollar actividades y recursos que favorecen la adquisición del léxico.
- Proponer nuevas orientaciones metodológicas y nuevos parámetros de evaluación que el profesor puede poner en práctica en sus clases para trabajar las actividades comunicativas en el aula.

Para desarrollar este estudio nos parece oportuno dividir el trabajo en dos partes. La primera parte, es el “Marco teórico” que comprende los supuestos teóricos de nuestro trabajo, los tres primeros capítulos constituyen la base teórica en la que se fundamenta nuestro trabajo, consecutivamente:

En el primer capítulo que se titula “Teorías y modelos de aprendizaje” trataremos las principales teorías de aprendizaje, en el cual pretendemos aclarar la concepción del aprendizaje, consideramos que para poder identificar las dificultades que tienen los alumnos a la hora de adquirir y aprender vocabulario, tenemos que intentar entender qué es aprender y

aproximarnos previamente a los mecanismos generales de aprendizaje. Además de intentar encontrar dentro de estas últimas las que se relacionan con nuestro estudio. Asimismo, reflejaremos la diferencia que hay entre el aprendizaje y adquisición.

Nos hemos servido de las teorías conductista y cognitivista. Asimismo, vemos necesario consultar la teoría integrativa de Ausubel (1963, 2000), dedicando especial atención al “aprendizaje memorístico” y “aprendizaje significativo”. Finalizaremos este capítulo tratándonos los nuevos modelos de aprendizaje que ofrecen un nuevo reto en el sistema educativo que transformaron el papel de los docentes y ponen a los estudiantes en el foco de atención de su propio aprendizaje: “aprendizaje por competencias”, “aprendizaje basado en proyectos” y “aprendizaje basado en tecnologías”.

En el segundo capítulo, titulado “Aproximaciones al análisis de errores”, abordamos el modelo del análisis de errores, que nos interesa en esta investigación, haremos una aproximación al concepto del error y su evolución a través de los diferentes métodos y enfoques comunicativos. Para esto nos apoyaremos en el modelo de análisis de errores (AE) para llegar a identificar los errores, A esto agregaremos, los dos modelos más destacados en la lingüística contrastiva: el modelo de “Análisis Contrastivo” (AC) y de “Interlengua” (IL), apoyándonos en los trabajos de Corder (1967, 1971); Selinker (1969, 1972); Santos Gargallo (1992, 2009).

En el tercer capítulo, titulado “Fundamentos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje del léxico”, empezaremos con una perspectiva teórica delimitando aquellos conceptos de “competencia comunicativa” y “competencia léxica”. Luego, abordaremos el papel del léxico e intentamos revelar su mayor importancia en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Igualmente, nos servirán los estudios de (Hymes 1972; W; Morante Vallejo (2005); Marta Baralo (2006) que realizaron varios estudios sobre el léxico.

Seguidamente, presentaremos el tratamiento del léxico en el aula de ELE, poniendo de relieve el papel del profesor en la enseñanza del vocabulario. Asimismo, Nos ha parecido importante, examinar las estrategias adecuadas para superar los problemas de comunicación, que puedan ser unas trabas al desarrollo de las conversaciones que se llevan a cabo, y, por último, terminaremos este capítulo centrándonos en dos actividades comunicativas, nos referimos a “la comprensión auditiva” y “la expresión oral”, puesto que el corpus sobre el que nos hemos centrado nuestro estudio empírico se basa en la producción oral. Igualmente, propondremos en este mismo capítulo algunas actividades de expresión oral y la evaluación de la misma.

La finalidad de este capítulo es aclarar la concepción de varias nociones teóricas que están relacionadas con el componente léxico y que nos van a servir a desarrollar la parte práctica.

Ahora bien, la presente investigación se inscribe en una línea metodológica mixta: Descriptiva y analítica. Así, la segunda parte del estudio, es el “Marco empírico” que consta de dos capítulos, en que procedemos a la metodología de investigación que se basa en el análisis de errores como método para la recolección de los datos. Además, se describe el proceso del diseño y la muestra.

Por consiguiente, para llevar a cabo una identificación más detallada de las dificultades, hemos optado por realizar unas actividades de producción oral a setenta estudiantes matriculados en el curso académico 2023/2024 en la Universidad de Tlemcen, en el Departamento de Lenguas Extranjeras.

En el cuarto capítulo que se titula “Diseño metodológico” en que desarrollaremos nuestro diseño empírico. En esta perspectiva, nos hemos basado en la metodología del análisis de errores (AE).

En el quinto y último capítulo, titulado “Análisis e interpretación de los resultados”, se dedica al análisis del corpus de datos, y a la discusión de los resultados obtenidos de los cuales sacamos unas conclusiones e implicaciones didácticas.

El procedimiento utilizado para analizar los errores de estudiantes arabófonos de ELE se sintetiza como sigue: Identificación de los errores, evaluación de los errores, resultados del análisis, tratamiento del error y concluimos esta trayectoria metodológica con unas propuestas didácticas, en esto es importante detenernos, en los problemas de planificación, sobre qué podemos reflexionar y qué podemos cambiar.

Por último, terminamos este trabajo de investigación con unas conclusiones generales que incluyen la conclusión general y las perspectivas de futuras investigaciones en el que se brindan algunas sugerencias didácticas basadas en actividades reflexivas para estudiantes de ELE inmersos en el contexto académico universitario, seguidos por la bibliografía consultada en esta tesis doctoral. También incluimos unos anexos y un resumen del trabajo.

PRIMERA PARTE

Marco teórico

CAPÍTULO I

Teorías y modelos de aprendizaje

Introducción

Si el alumno, hoy día, ocupa una posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente no le debe marginar nunca, porque el aprendizaje no sucede en el vacío, y al enseñar, el profesor debe siempre pensar en cómo están aprendiendo sus alumnos; y eso le dota de una base de conocimientos con la cual puede configurar su práctica en la clase.

No se puede hablar de aprendizaje del léxico, sin arrojar luz sobre las teorías de aprendizaje. Pues, el presente capítulo se dedica a la presentación de las diferentes teorías y modelos de aprendizaje para presentar las principales tendencias que se han dado en el proceso educativo y de los cuales han sido un importante objeto de interés científico para muchos especialistas, tanto lingüistas como representantes de otras áreas del conocimiento: psicólogos, sociólogos, antropólogos y pedagogos. En estas corrientes, se destacan como las más influyentes: el conductismo, las teorías cognitivas y el constructivismo.

En primer lugar, presentaremos las teorías psicológicas del aprendizaje más citadas en la didáctica cuya fuente o punto de partida es el conductismo. En segundo lugar, haremos referencia a las teorías de transición hacia el cognitivismo; y, finalmente, centraremos el interés del estudio en los nuevos modelos de aprendizaje, en sus autores que han emprendido su estudio.

Desde esta perspectiva, introduciremos nuestra investigación con un panorama histórico sobre la concepción del aprendizaje. Luego intentaremos clasificar las diferentes teorías de aprendizaje para poder destacar la importancia que tiene cada una de estas teorías.

En este apartado hablaremos en primer lugar, de la noción de “aprendizaje”, de sus definiciones y de sus dimensiones. En segundo lugar, nos parece esencial también distinguir entre los términos adquisición y aprendizaje.

1. Concepción del aprendizaje

No existe una definición única sobre el aprendizaje, al ser un concepto que agrupa diversos métodos (Ertmer y Newby, 1993). Por esta razón, nos parece esencial acercarnos al concepto de aprendizaje, para poder después estudiar las teorías que plasman este capítulo.

La primera definición que citamos es la del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE: 2015), lo define así, “es acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa; tiempo que en ello se emplea; adquisición por la práctica de una conducta duradera”. El mismo diccionario (DRAE: 2015) explica el verbo aprender que viene del latín “*apprehendere*” como, “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia; concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento; tomar algo en la memoria”.

Desde un punto de vista de la psicología general, experimental y cognitiva, el aprendizaje es, “[...] modificación de la capacidad de un individuo para realizar una tarea como efecto de la interacción con su medio [...]” (Gran Diccionario de Psicología, 1996, p. 68).

Una primera idea que se puede destacar de estas dos definiciones es que el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, por medio del estudio, de la experiencia o de la práctica. Además, se nota que el verbo aprender puede ser un sinónimo de memorizar, cuando se señala que aprender es “tomar algo en la memoria”.

Muchos autores han propuesto definiciones al término “aprendizaje”, entre los cuales citamos a Gagné (1965), quien define el aprendizaje como un conjunto de procesos que tienen como función el procesamiento de la información.

Desde otra perspectiva, Zabalsa, pone de relieve tres tipos de aprendizaje, y considera que, “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje” (1991, p. 174).

Conviene subrayar aquí que se introducen otros factores para que el aprendizaje se lleve a cabo. Estos factores son operaciones efectuadas para que se realice el aprendizaje que son el alumno, el docente y la tarea deseada.

En este sentido, se puede distinguir dos tipos de aprendizaje:

[...] el aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido (Knowles et al., 2001, p. 15).

Si se toma en consideración lo que han dicho estos autores, se sostiene que según ellos, el aprendizaje es en esencia un cambio que se produce de la experiencia o la práctica.

En este punto es necesario hacer una diferenciación entre los términos “aprendizaje” y “adquisición”. Cuando hablamos de estos dos vocablos podemos admitir su interpretación de varios modos. La adquisición proviene del término latino *adquiere*, que es la acción de conseguir una determinada cosa, la cosa en sí que se ha adquirido.

Krashen explica esta diferencia diciendo, “existen dos maneras interdependientes de desarrollar la competencia en una lengua, «la adquisición» es un proceso inconsciente, idéntico en sus aspectos fundamentales al proceso que utilizan los niños al adquirir su primera

lengua, mientras que «el aprendizaje» es un proceso consciente que tiene como resultado el conocimiento del lenguaje” (1985, p. 1).

La cita anterior nos indica que, una lengua extranjera¹ se adquiere informalmente de manera semejante, casi igual que la lengua materna². Al aprender una lengua extranjera, el estudiante desarrolla la habilidad de reconocer y corregir sus propios errores basándose en el mundo que escucha y entiende de los nativos.

El mismo autor añade que “la adquisición” consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resulta del uso natural de este lenguaje, en cambio, “el aprendizaje” consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la segunda lengua³ a través de un estudio formal (Krashen, 1981, citado por Hurtado, 1992, pp. 183-184).

Explicando la perspectiva de Krashen, este autor propone un tipo de enseñanza que ponga el acento en las interacciones comunicativas, más que en el programa formal. Si consideramos que el objetivo del aprendizaje es la adquisición de conocimientos, pues tenemos que admitir que toda adquisición “verdadera” hace intervenir una operación mental.

2. Teorías de aprendizaje

Las “teorías del aprendizaje” se refieren a aquellas teorías que intentan explicar cómo aprendemos. Las diversas teorías de aprendizaje nos ayudan a comprender y controlar el comportamiento de los alumnos, en el aula, y de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. En esta parte se exponen las diferentes teorías de aprendizaje:

2.1. Teoría conductista

¹ De aquí en adelante es (LE).

² De aquí en adelante es (LM).

³ De aquí en adelante es (L2).

La didáctica de lenguas fue una cuestión puramente filológica hasta principios del siglo XX. No había teorías ni ciencias que trataran el asunto de las lenguas y el aprendizaje de éstas, y la práctica docente no tenía ningún fundamento científico hasta los años treinta cuando la pedagogía de lenguas consiguió una base teórica, fundamentalmente basada en la teoría general del conductismo.

El conductismo⁴, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de “Memoria” enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos (Mergel, 1998).

Esta corriente sigue los principios del positivismo que consideran que los hechos biológicos están determinados causalmente.

Al principio surge como una teoría psicológica, y después se adopta como la primera teoría que influye fuertemente en explicar la forma del aprendizaje humano. Según Good y Brophy (1990), es una teoría basada en el estudio de las conductas que se pueden observar y medir, para evaluar el desarrollo de las asociaciones entre estímulos y respuestas que son resultados de la interacción entre el individuo y su medio, considerando el aprendizaje como algo mecánico.

El conductismo al igual que la lingüística estructural, es otro enfoque antirrealista y empíricamente basado en el estudio del comportamiento humano. Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de comportamientos. La ocurrencia de estos comportamientos depende de tres elementos cruciales en el aprendizaje: un estímulo sirve para provocar el comportamiento; una respuesta desencadenada por un estímulo; y refuerzo que sirve para marcar la respuesta como apropiada (o inapropiada) que alienta la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro (Villafuerte, 2019).

⁴ El conductismo comparte la teoría del conocimiento del empirismo inglés, cuyo exponente más lúcido es la obra de Hume (1739-1740): *A Treatise of Human Nature*.

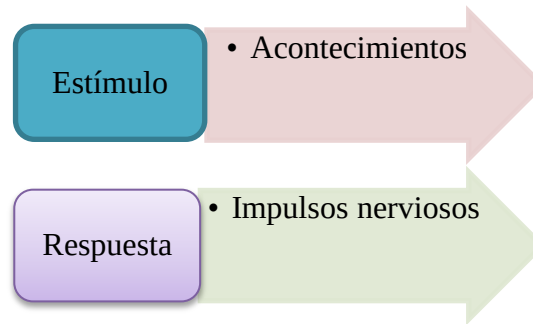
Por ejemplo, cuando le presentamos a un estudiante la ecuación matemática " $2 + 4 = ?$ ", el estudiante contesta con la respuesta "6". La ecuación es el estímulo y la contestación apropiada es lo que se llama la respuesta asociada a aquel estímulo. Los elementos clave son, entonces, el estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.

Los principales pilares sobre los que se han construido las teorías conductistas es el condicionamiento instrumental de Edward Lee Thorndike (1874-1949), uno de los autores clave, en el establecimiento de la psicología moderna de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En su teoría estudió una nueva forma de aprendizaje que él llamó aprendizaje por "ensayos y errores".

Su estudio consiste en asociar una respuesta determinada a una situación particular, utilizando la repetición y la práctica como la metodología adecuada para la construcción del aprendizaje, entendiendo que a partir del error es posible obtener un nuevo aprendizaje. Thorndike (1913)

El mismo autor postula que la forma más fundamental de aprendizaje consiste en la formación de asociaciones, o conexiones, entre experiencias sensoriales, y lo describe de la siguiente manera:

Figura 1: Construcción del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia adaptada de (Thorndike, 1913)

En esta figura, Thorndike demuestra que, el aprendizaje se construye a partir de las percepciones de (estímulos o acontecimientos) e impulsos nerviosos (respuestas) que se manifiestan como comportamiento. Se trata de una teoría del aprendizaje de estímulos y respuesta (E-R) porque coloca a esas asociaciones en la base del aprendizaje.

Aquí, es importante mencionar el experimento de Thorndike que consistió en encerrar a animales en diferentes cajas y situar comidas en el exterior. Para explicar su teoría⁵ Thorndike formuló dos leyes que resultan imprescindibles en cualquier proceso educativo y sin las cuales el aprendizaje no se puede conseguir:

a- Ley del efecto: Explica que la conexión entre una acción y su resultado será tanto más fuerte cuanto que proporcionará satisfacción al organismo y viceversa; si sus consecuencias son insatisfactorias la debilitarán.

De cierta manera, se puede constatar que el aprendizaje sucede depende del efecto producido por la respuesta, “Tan grande como sea la satisfacción o molestia, tan grande será el refuerzo o debilitamiento de la ligadura o conexión”(Thorndike, 1913: p. 2).

⁵ Véase « Animal Intelligence», New York: Macmillan, 1911.

b- Ley del ejercicio: Tiene dos partes, i- La ley del uso: enuncia que el uso fortalece la conexión entre un estímulo y su respuesta; ii- La ley del desuso: declara que cuando no se emplea una conexión (no se practica) su fuerza se debilita (se olvida).

Ahora bien, no se puede realizar un estudio sobre las teorías del aprendizaje, sin referirse a Watson (1913) a quien se deben tantos conceptos de la psicología contemporánea, especialmente en el campo del aprendizaje.

Al igual que Thorndike, primero comenzó sus estudios con animales y posteriormente introdujo la observación de la conducta humana. Watson pensaba que los humanos ya traían, desde su nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que todos los demás comportamientos se adquirirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto mediante un acondicionamiento.

Watson (1914) concibe el concepto de conducta como una acción observable producida por el organismo, en su ambiente. Para él, afirma que toda conducta es adquirida por aprendizaje social y se moldea por las “contingencias de refuerzo que la acompañan”. El mismo autor, describe el aprendizaje como un proceso constituido por reflejos condicionados mediante la sustitución de un estímulo por otro. Aunque rechazó algunas ideas de Thorndike, aceptó algunas de sus leyes, entre ellas la idea de que cualquier respuesta puede asociarse con un estímulo adecuado.

2.1.1. El condicionamiento clásico

El primero de los pioneros que citamos es el fisiólogo ruso Iván Petróvich Pavlov, fue uno de los primeros en estudiar la actividad nerviosa superior. Sus experiencias y sus investigaciones han contribuido en gran medida a la estructuración de la psicología como ciencia experimental.

Pavlov tiene la herencia de las ideas del gran fisiológico Séchenov (1829-1905) y de sus experiencias sobre el condicionamiento que estudian las funciones del cerebro y abordan los problemas de la psicología. Se considera como fundador de la psicología soviética moderna gracias a sus investigaciones sobre el condicionamiento clásico o lo que se llama también el condicionamiento pavloviano (Pavlov, 1927).

En 1904, Pavlov fue el primer ruso quien recibió un premio Nobel en fisiología o medicina, un reconocimiento de sus trabajos sobre la fisiología de la digestión, cuando estudia las relaciones entre la digestión y el sistema nervioso. Como el idioma ruso era poco conocido, los experimentos de Pavlov no fueron conocidos por los científicos occidentales hasta 1927, el año durante el cual se hizo la traducción al inglés de sus trabajos.

A pesar de este obstáculo, los esfuerzos de Pavlov han encontrado eco en todo el mundo con su experiencia más conocida con la comida, el perro y la campana. Pavlov⁶ descubre experimentalmente los mecanismos subyacentes en la adquisición y retención de los reflejos adquiridos que integran nuevas conductas adaptativas (Dembo, 1994).

El experimento de Pavlov consiste en presentar la comida al perro, que empieza a salivar, en este caso, el alimento es el estímulo incondicionado, y la salivación es el reflejo incondicionado. Después, se combina con la presentación de la comida otro estímulo neutro, que es la campana. Luego, al cabo de varias repeticiones, la campana provoca la salivación independientemente del alimento. Así, la campana es el “estímulo condicionado” y la respuesta a la misma es el “reflejo condicionado”.

El condicionamiento pavloviano se puede explicar de la siguiente manera, la respuesta condicionada resulta de la asociación de un estímulo condicionado a un estímulo

⁶ Pavlov sintetizó los resultados de sus experiencias en una obra que intituló “*Tipología y patología de la actividad superior*”.

incondicional, y el nuevo comportamiento se explica por el condicionamiento por asociación (Pavlov, 1986).

En este sentido, Pavlov (1986) subraya mucho más la fuerza del medio ambiente, cuando ejemplifica los estímulos y las respuestas subsecuentes, solamente desde fuera del sujeto. Aprender para este enfoque significa estar condicionado al medio. Pues, para él, no se puede definir un organismo sin tener en cuenta el medio circundante.

Según lo expuesto en líneas anteriores, se puede deducir que el condicionamiento pavloviano vuelve un concepto llave en la psicología contemporánea, particularmente en el campo del aprendizaje.

2.1.2. El condicionamiento operante: Skinner

Una de las teorías de esta corriente que tuvo mayor interés en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es la de Skinner que presentamos a continuación.

En este contexto, uno de los conductistas contemporáneos más destacados en el estudio del aprendizaje fue Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Su propuesta sobre el condicionamiento operante funcionó con eficiencia en animales, pero su principal interés está en el estudio científico del comportamiento humano.

El condicionamiento operante, llamado también “condicionamiento instrumental”, consiste en aprender por condicionamiento, un nuevo comportamiento. El estímulo provoca directamente la respuesta, donde este estímulo neurológico (el sonido de la campana) se convierte en un reflejo asociado (la salivación). En esta teoría, el condicionamiento es el mecanismo inicial del aprendizaje, postula que el sujeto adopta un comportamiento directamente con la respuesta en una situación dada; y un refuerzo, positivo o negativo, según

el caso, aparece para estimular al sujeto para empujarle a formular la respuesta adecuada (Skinner, 1938-1975b).

El aprendizaje se produce por el refuerzo de una conducta, en virtud de la relación asociativa de la conducta operante y el estímulo reforzante que inmediatamente la sigue. En palabras del propio Skinner, “la conducta voluntaria aparece sin la intervención de un estímulo antecedente observable” (1938-1975b, p. 20).

Skinner tiene como propósito construir una ciencia de la conducta “dentro de los límites de una ciencia natural”, que posibilita explicar las causas del comportamiento. Partiendo de las variables externas, consideradas como causas de la conducta, Skinner intenta establecer las relaciones existentes entre estas variables y la conducta (1953, p. 65).

Estas relaciones forman por consiguiente “las leyes científicas”, que proporcionan un análisis causal o funcional del sistema de la conducta. De hecho, la reflexión sobre la causa del comportamiento sobre la noción de “reflejo” es la primera hipótesis de Skinner.

Para Skinner, “toda consecuencia de la conducta que sea recompensante o, para decirlo más técnicamente, reforzante, aumenta la probabilidad de nuevas respuestas” (1985, p. 74).

Este autor al igual que Pavlov, Watson y Thorndike, creía en los patrones estímulo respuesta de la conducta condicionada, sostiene que todo el comportamiento humano es producto del refuerzo operante. Así, el refuerzo operante mejora la eficiencia del comportamiento. En el condicionamiento operante, un organismo debe, en primer lugar, dar una respuesta deseada y sólo después obtendrá la recompensa y, así, la recompensa refuerza la respuesta. La esencia del aprendizaje no es la substitución del estímulo, sino la modificación de la respuesta.

Skinner (1969) por su parte, introdujo una modalidad pedagógica nueva en esta época llamada “la enseñanza programada”; elaboró programas experimentales de enseñanza en la que puso a pruebas sus hipótesis sobre el condicionamiento, y que aplicó a estudiantes de la universidad de Harvard, por ser profesor en la misma, propuso que para que el aprendizaje tenga resultados significativos, es necesario invitar al alumno a producir nuevas formas de comportamiento claramente definidas en unas situaciones también definidas.

Resumiendo, sin estímulo no hay respuesta y por lo tanto no hay aprendizaje, por consiguiente, para enseñar de manera eficaz es necesario que el alumno permanezca activo y reforzar positivamente su aprendizaje.

2.2. Teoría cognitiva

La psicología del cognoscitivismo se remonta a la época de Platón y Aristóteles, cuyo auge abarcó parte de la segunda mitad del siglo pasado a partir de los años 50 (Seattler, 1990).

Al igual que los conductistas, los psicólogos que presentan una visión cognitiva del aprendizaje son varios, pero en este trabajo serán destacados algunos de los más citados en las investigaciones acerca de la Psicología de la Educación y que abordan aspectos pertinentes al tema investigado.

Los principales representantes de esta escuela son: Jean Piaget, 1896-1980; David Paul Lev Vygotski, 1896-1934; Ausubel, 1918-2008; y Jerome Seymour Bruner, 1915-2016.

Hemos de subrayar que si bien autores como Albert Bandura, 1963 “*Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*”⁷ y Robert Gagné, 1985 “*Las condiciones del aprendizaje*”⁸; en el comienzo de sus investigaciones, centran sus proposiciones en el

⁷Título original de la obra: “*Social Learning and Personality Development*”.

⁸Título original de la obra: “*The conditions of learning*”.

conductismo, más adelante irán adoptando un punto de mira cognitivo en lo relativo a la cuestión del aprendizaje.

Tal como lo afirma Shuell, el enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986):

De todas formas, la corriente cognitiva se refiere a la actividad mental del individuo que se caracteriza por su rasgo de estructuración. El individuo está dotado de un sistema cognitivo que tiene su organización propia y su actividad mental se manifiesta en el marco del tratamiento de la información o del material presentado según los esquemas del propio sistema cognitivo que son susceptibles de aplicarse para su tratamiento.

Este modelo de teorías asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, pero, a diferencia del conductismo, lo concibe no como un simple traslado de la realidad, sino como una representación de dicha realidad. Se pone el énfasis, por tanto, en el modo en que se adquieren tales representaciones del mundo, se almacenan y se recuperan de la memoria.

Esta teoría establece también que la concepción cognitiva atribuye la conducta, no ya a sucesos externos, sino a ciertas estructuras mentales complejas y a determinados mecanismos de carácter interno. Considera que las personas realizan procesos de elaboración e interpretación de los acontecimientos y de los estímulos del ambiente y estas elaboraciones e interpretaciones son tan importantes que el comportamiento de las personas se ajusta sobre todo a estas representaciones internas (Puente Ferreras, 1998).

Desde esta perspectiva nace la preocupación por el estudio del sistema cognitivo humano y sobre cómo cada persona interpreta y comprende su experiencia personal, lo que se constituirá en una cuestión crucial en este ámbito de investigación. Las investigaciones de los cognitistas enseñan que, aunque los sujetos tengan capacidades o inteligencias para el

aprender, es necesario que el ambiente brinde oportunidad al desarrollo de tales capacidades e inteligencias, llamando la atención principalmente a la relación pedagógica entre alumno y profesor.

El cognitivismo tiene su repercusión en la didáctica de LE postulando que el estudiante que empieza a aprender una lengua extranjera, y que posee ya una organización cognitiva previa de su LM, pone en marcha las propias estructuras mentales generadas en el proceso de la adquisición de la lengua materna, así como una serie de procesos que configuran el marco de adquisición-aprendizaje.

Según Higuera (2004), las estructuras mencionadas son de dos tipos: Las cognitivas y las afectivas. Las primeras se localizan en la memoria y son la base de los procesos de comprensión y producción lingüística. Son elementos libres que marcan transferencias y cambios. Se dividen en dos clases: Los conocimientos del mundo y los conocimientos lingüísticos. Estos últimos determinan las características fonético-fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxico semántico y paradigmático de la lengua.

En este contexto, la información que recibe el aprendiz está organizada en redes conceptuales ordenadas en diferentes niveles y dominios. La teoría cognitivista, en general, proclama que el estudio de una lengua debe ser determinada por su función cognitiva y comunicativa.

La teoría piagetiana pues, tiene por objeto explicar cómo conocemos el mundo en un momento dado y cómo cambia nuestro conocimiento del mundo. Frente a ambos aspectos (el acto de conocer y el cambio en el conocimiento), la teoría de Piaget asume una posición constructivista, defendiendo un constructivismo tanto estático (en la categorización) como dinámico (en la formación de categorías), que se debe a la tendencia al equilibrio entre los dos procesos de asimilación y acomodación (Pozo, 1989).

En esta misma línea, Piaget establece la diferencia entre “asimilación” y “acomodación. Por un lado, según él, “la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo” (1970: p. 18). Así, la asimilación de un objeto a un esquema cognitivo es la recepción de nuevas experiencias, pero esto no quiere decir que es una actividad pasiva, porque requiere a menudo modificación y transformación para que se incorpore a la ya existente.

Tomando en consideración a este teórico, Piaget nos dio como ejemplo que, para conocer el mundo, los bebés usan los esquemas de succión, entonces asimilan todos los objetos a sus actividades de succión. En cambio, los adultos asimilan la realidad mediante esquemas más complejos. Por otro lado, según el mismo autor, define la “acomodación”, como cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan (1970: p. 19). Un ejemplo de acomodación puede ser el del niño cuando aplica su esquema de succión a objetos diferentes, el mismo esquema va adaptándose a los objetos chupados.

De eso, entendemos que ambos procesos se implican necesariamente, porque según Piaget, “no hay asimilación sin acomodación, pero [...] la acomodación tampoco existe sin una asimilación simultánea” (1970, citado por Pozo 1989, p. 181).

Asimismo, se hace preciso aclarar que la acomodación es una reestructuración de la asimilación. El equilibrio entre asimilación y acomodación es la adaptación. Experiencias acomodadas dan origen a nuevos esquemas de asimilación, alcanzándose un nuevo estado de equilibrio.

A modo de resumen, podemos decir que la teoría piagetiana es genética, esta última, intenta comprender el funcionamiento cognitivo del niño. Su primer artículo tuvo lugar en 1920, se centró en el desarrollo del pensamiento y de la representación del mundo en los

niños. Para él, el desarrollo del niño está relacionado con los distintos estímulos y agentes sociales como sus padres, profesores, amigos y además personas que son parte de su comunidad y del mundo que lo rodea; eso significa que el niño está en relación con una serie de experiencias que le permiten poseer conocimientos previos (1936).

2.2.1. El constructivismo de Piaget

No se puede entender los procesos psicológicos de aprendizaje sin referirnos a una de las teorías subyacentes del siglo XX, conocida como “teoría del conocimiento” o “constructivismo”.

El constructivismo es un término amplio que tiene connotaciones relacionadas con la filosofía, el aprendizaje y la enseñanza; pero de manera general, hace hincapié en la contribución del aprendiz al significado del aprendizaje a través de la actividad individual y social, en la que este último selecciona la información y construye el saber (Schunk,1997).

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, sin embargo, es Piaget (1936), quien formula, de manera más directa, clara y completa, una teoría del conocimiento humano desde una perspectiva constructivista. Como es sabido, Piaget no manifiesta propiamente una teoría del aprendizaje, sino concentra sus esfuerzos en descubrir el carácter y la naturaleza de la formación de las estructuras con las que se intenta el mundo.

Como hemos mencionado en líneas anteriores, el enfoque básico de Piaget es la epistemología genética, es decir, el estudio de cómo se llega a conocer el mundo externo a través de los sentidos atendiendo a una perspectiva evolutiva.

Los supuestos filosóficos subyacentes tanto en la teoría conductista como en la cognitivista son primordialmente objetivistas. Ciertos teóricos contemporáneos cognitivos han comenzado a cuestionar estos supuestos objetivistas básicos y están comenzando a

adoptar un enfoque más constructivista hacia el aprendizaje y la comprensión (Jonassen, 1991).

Por su parte, Perkins (1991) intenta aclarar que el constructivismo no es un enfoque totalmente nuevo del aprendizaje. Así como muchas otras teorías del aprendizaje, el constructivismo posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica de este siglo, especialmente en los trabajos de Piaget (1936) y Bruner (1966). (Perkins, 1991)

Aun cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo, ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental. La mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad (Jonassen, 1991):

2.2.2. El socio-constructivismo de Vygotsky

El ruso Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), padre del socio-constructivismo, conocido por su obra maestra *“pensamiento y lenguaje”* considera el aprendizaje como un proceso individual de construcción de nuevos conocimientos cuyo punto de partida es la interacción con la sociedad.

Vygotsky, decide a partir de su definición que “aprender” es una experiencia social y colaborativa en la que el lenguaje, la sociedad, la cultura y la interacción social juegan un papel fundamental en el proceso de conocimiento (Vygotsky, 1987-1988).

Para él, el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) tienen su origen en procesos sociales; el desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales.

En este proceso, toda relación aparece dos veces, primero a nivel social y después en un nivel individual, primero entre personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).

2.2.3. La construcción social del conocimiento

Hemos visto que, para Piaget, la construcción social del conocimiento deriva de la acción que ejerce el sujeto sobre el medio; la interacción con variables, como la familia o la escuela, pueden influir, pero no forman parte del proceso mismo de construcción de este conocimiento.

En términos de Michel Gilly, diremos pues, que esta concepción es estrictamente “binaria” porque pone en presencia dos actores del desarrollo: El sujeto y el objeto por interacción del que se aprende.

Vygotsky, por su parte, sostiene una opinión opuesta a la de Piaget y opone a esta concepción, añadiendo al sujeto y al objeto un tercer actor que es el factor social (Michel Gilly, 1990-1995). Para él, las estructuras cognitivas no se desarrollan de manera exclusivamente individual, sino que a través de la construcción social del conocimiento y del lenguaje, el aprendizaje contribuye también en el desarrollo de los procesos mentales.

2.3. Teoría integrativa de Ausubel

En 1963, David Paul Ausubel esboza el primer intento de presentar una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo en contraposición con el aprendizaje memorístico., se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo “organismo” el que genera y construye su aprendizaje.

Partiendo de eso, Ausubel (1963) en su obra⁹, “*Psicología del aprendizaje significativo verbal*”; afirma que la adquisición y la retención de conocimientos en el aprendizaje de una materia son el producto de un proceso activo, integrador e interactivo entre el material de instrucción y las ideas pertinentes en la estructura cognitiva del alumno, con las que las nuevas ideas se pueden relacionar de maneras particulares.

El punto de partida de la teoría de Ausubel es la distinción entre el aprendizaje y la enseñanza. Para él, aunque el aprendizaje y la enseñanza interactúan, son relativamente independientes. Además, el aprendizaje y la enseñanza están concebidos como continuos, y no como variables dicotomías, y en este sentido, Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje que se detallan a continuación:

2.3.1. Aprendizaje memorístico

Según (Ausubel, 2000), el aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos o las tareas se pueden relacionar con la estructura cognitiva de una manera arbitraria y literal que no produce la adquisición de algún significado, es decir, que el material que se aprende carece de todo significado.

Para explicar esta relación arbitraria, Ausubel sugiere un ejemplo de aprendizaje de pares asociados que actúan como estímulo y respuesta, y se relacionan entre sí de una manera totalmente arbitraria. Aquí la tarea de aprendizaje no dispone de ninguna base para relacionarse de una manera no arbitraria con la estructura cognitiva de la persona que aprende. Además, el alumno debe recordar la respuesta palabra por palabra, tal como se muestra en el estímulo, sin poder dar sinónimos.

⁹ Título original de la obra: “*The psychology of meaningful verbal learning*”

Para Ausubel, esta capacidad de relación arbitraria y literal de las tareas de aprendizaje memorístico con la estructura cognitiva tiene dos consecuencias importantes para el aprendizaje:

- i. En primer lugar, a diferencia de un ordenador, la capacidad cognitiva humana no puede manejar con eficacia muchas informaciones de manera arbitraria y literal. Una persona sólo puede interiorizar de esta manera tareas de aprendizaje breves, y éstas se retienen durante breves periodos de tiempo, para que no se dé un intenso “sobre-aprendizaje”
- ii. En segundo lugar, a causa de esta capacidad de relación arbitraria y literal con la estructura cognitiva, las tareas de aprendizaje memorístico se consideran “vulnerables a la interferencia de materiales similares previamente aprendidos” que se encuentran de una manera concurrente o “retroactiva” (2000: pp. 29-30).

Además de estas consecuencias, el aprendizaje y el olvido de carácter memorístico dependen de una adquisición de tipo asociativo, mediante una exposición de elementos discretos y aislados pero similares que están almacenados o se adquieren posteriormente de manera “proactiva o retroactiva”. Entonces, si el alumno tiene la intención de memorizar unas palabras inalterables y relacionadas de una manera arbitraria y literal, tanto el proceso de aprendizaje como el resultado son memorísticos y carecen de sentido.

2.3.2. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información “un nuevo conocimiento” se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva “no-literal” con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Para Ausubel, “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (1963, p. 58).

Esto quiere decir que, el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno para poder llegar a establecer relaciones entre el nuevo contenido y los esquemas mentales de conocimientos que tiene disponibles en su estructura cognitiva.

El mismo psicólogo, constata también que para que un aprendizaje sea significativo ha de ser incorporado al conjunto de conocimientos del sujeto, relacionándolo con sus conocimientos previos. Para lograr este aprendizaje, es necesario que el material que se debe aprender posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación asociativa entre sus partes; además y en el mismo tiempo, es necesario que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado.

De modo general, Ausubel (2000), sostiene que el aprendizaje significativo es más eficaz que el aprendizaje memorístico, por la mayor eficacia que se debe a las tres ventajas de la comprensión o asimilación sobre la repetición:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita nuevos aprendizajes relacionados.
- Produce cambios profundos o significativos que persisten más allá del olvido de los detalles concretos.

La teoría de Ausubel está dedicada exclusivamente a analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que Ausubel (2000) determina que el significado psicológico es siempre idiosincrásico, y se alcanza cuando una persona concreta asimila un significado

lógico, como por ejemplo un concepto científico, dentro de su propia estructura cognitiva individual.

Por ejemplo, cuando un niño está aprendiendo el significado de la palabra “perro” se le indica que el sonido de la palabra (que es potencialmente significativo por cuanto no significa nada todavía para él) representa, o es equivalente, al objeto perro en particular que esté percibiendo en ese momento y, por consiguiente, que significa la misma cosa (una imagen de este objeto perro). El niño relaciona activamente de modo relativamente no arbitrario sino sustantivo, esta proposición de equivalencia representativa con el contenido pertinente de su estructura cognoscitiva.

De hecho, el aprendizaje significativo es siempre producto de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura preexistente, donde los significados son siempre una construcción individual. Cuando se relaciona o asimila una información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo, y que esta estructura resulta relevante para el nuevo material que se intenta aprender, entonces, el aprendizaje significativo se produce, y la nueva información aprendida modifica la estructura cognitiva del individuo.

Desde esta perspectiva, Ausubel (2000) demuestra que, el aprendizaje y la retención de carácter significativo basado en la recepción son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones que constituyen cualquier campo de conocimientos.

A este propósito, Ausubel da más importancia a la comprensión que a la memorización mecánica. Para él, la memoria es el resultado de aprendizaje significativo. Además, la memoria supone una red de relaciones que facilitan el recuerdo.

En el siguiente cuadro se elabora un resumen representativo de las dos teorías de aprendizaje “conductual” y “sociocognitiva”:

Cuadro 1: Teorías del desarrollo y aprendizaje

A. Conductuales	B. Socio-cognitivas
A1. Condicionamiento clásico I. Pavlov	B1. La epistemología genética I. Piaget
A2. Condicionamiento instrumental R.L. Thorndike	B2. Perspectiva socio-histórica L.S. Vygotsky
A3. Condicionamiento operante C. F. Skinner	B3. Aprendizaje por descubrimiento J.S. Bruner
	B4. Aprendizaje significativo D. P. Ausubel

Fuente: (Ferryra y Pedrazzi, 2007, p. 37)

Avanzando en este estudio, se ve necesario mencionar las nuevas alternativas enfocadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere aquí, a los nuevos modelos de aprendizaje.

3. Nuevos modelos de aprendizaje

A mediados de los años 90, se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el alumno lo que produjo un interés renovado por muchos investigadores y desde entonces, se introdujeron nuevos modelos de aprendizaje que son los siguientes:

3.1. Aprendizaje basado en competencias

El aprendizaje basado en competencias se plantea como alternativa para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permite a los aprendices insertarse por la estructura laboral y adaptarse a los reclamos sociales (Marín, 2003).

En este contexto, las competencias se refieren a, “la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable” (Marco conceptual, 2010, p. 4).

Desde un sustento constructivista, el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por:

- Integración de diferentes áreas de conocimiento: es decir fomenta la integración de múltiples saberes ya que los estudiantes recurran a conocimientos de diversas materias para resolver un problema y producir resultados tangibles y visibles.
- Aprendizaje activo y participativo: implica la participación activa del alumno en el proceso del aprendizaje. Así, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y se les anima a trabajar en equipo.
- Flexibilidad y adaptabilidad: es flexible y se adapta a las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje.
- Promover el trabajo en equipo: se puede asignar proyectos en grupos, actividades en parejas, etc. (Villa Sánchez, 2020)

Según lo expuesto en las líneas anteriores, se hace preciso aclarar que este nuevo modelo pedagógico transforma el papel de los docentes y pone a los estudiantes en el foco de atención de su propio aprendizaje.

3.2. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Jean Piaget.

Este modelo es una nueva técnica, en la cual el estudiante se enfrenta a situaciones que los llevan a buscar y diseñar planes para solucionar los problemas planteados, ser capaz de hacer predicciones, así como recolectar y analizar datos, “es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Harwell, 1997; Dickinson & al, 1998).

Esto quiere decir que, a través del trabajo basado en proyectos el estudiante es capaz de resolver cualquier interrogante que no se encuentra solamente en el aula, sino más allá de la clase.

Ahora bien, sería necesario presentar las tres fases que determinan el trabajo en proyectos:

- a. Presentación del problema: etapa de limitación del problema o situación a resolver.
- b. Localización de la información necesaria: en esta fase, los estudiantes elaboran un plan bien estructurado, donde el alumno sea capaz de plantearse preguntas, investigar y seleccionar la información.
- c. Realización del trabajo: en esta fase se recogen todos los datos con el plan inicial para analizar los datos y extraer conclusiones (Gómez, 2012).

De todo lo expuesto anteriormente, se puede deducir que el aprendizaje basado en proyectos contribuye a:

- ✓ Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
- ✓ Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planificación y organización, toma de decisiones (Blank, 1997).
- ✓ Aumenta la motivación y la autoestima: desarrolla habilidades como pensamiento crítico, interacción social y metacognición. Por tanto, los alumnos que aprenden a través de aprendizaje basado en proyectos desarrollan habilidades de aprendizaje autónomo, aprenden a tener una mente abierta y recuerdan lo aprendido durante un periodo de tiempo más largo que un método tradicional (Mioduser y Betzer, 2007).

3.3. Aprendizaje basado en tecnologías

Últimamente, se han desarrollado nuevas alternativas didácticas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. En este sentido, el aprendizaje basado en tecnologías ofrece un nuevo reto en el sistema educativo, se pasa de un modelo tradicional a modelos abiertos y flexibles.

Este nuevo entorno invita al docente a una reflexión profunda sobre el rol de tutor, mediador y facilitador del aprendizaje virtual y con dominio de una competencia digital teniendo en cuenta las estrategias, los recursos y el soporte tecnológico para conectar al estudiante en su nuevo rol.

El aprendizaje basado en tecnologías es un nuevo modelo educativo aplicado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. En comparación con el modelo tradicional, el modelo basado en tecnologías ayuda a crear nuevos espacios virtuales que favorecen la autonomía de los alumnos (Villavicencio, 2004).

Por otro lado, la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo requiere y propicia que el estudiante sea creativo, autónomo y constructor de su propio aprendizaje, que domine el uso de las herramientas de comunicación (foros, redes, programas de presentación, video conferencias, etc.)

Se deduce, por lo tanto, que el docente debe poseer una actitud creativa e innovadora; elaborar un marco pedagógico que fundamente un enfoque de aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes; formarse para el uso técnico de plataformas educativas (M. Learning, Kahoot, Moodle, Clasrooms), aplicaciones y aulas virtuales; plantear estrategias didácticas para apoyar a los estudiantes en su adaptación a los entornos virtuales y ser capaz de diseñar un ambiente de aprendizaje basado en la autodirección y autorregulación de los aprendices.

Conclusión

A modo de concluir, en este capítulo teórico, hemos intentado acercarnos a las diferentes teorías del aprendizaje que nos van a servir a desarrollar los enfoques de los capítulos siguientes.

Para recapitular los puntos esenciales de cada teoría y su implicación en la enseñanza del léxico, aunque es una tarea difícil de realizar, hemos deducido que las teorías de aprendizaje han marcado un cambio de paradigma en la enseñanza del léxico, pasando de enfoques conductistas centrados en la repetición y memorización, hacia perspectivas cognitivistas y constructivistas que destacan el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento.

En este sentido, el léxico ha dejado de ser entendido como listas de palabras, para convertirse en redes semánticas, esto quiere decir que, el aprendizaje del vocabulario no

ocurre en el vacío, sino en interacción con otros hablantes y dentro de contextos significativos.

Por consiguiente, nosotros como profesores debemos tener un conocimiento amplio sobre los puntos esenciales de cada teoría eliminando todo lo que crea dificultades de aprendizaje para nuestros alumnos; porque todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde diferentes enfoques y en distintos aspectos.

CAPÍTULO II

Aproximaciones al análisis de errores

Introducción

En todo proceso de aprendizaje de una lengua no nativa, los estudiantes son susceptibles de cometer errores a la hora de hacer uso de la lengua meta. Pueden ser de diferentes tipos: léxicos, pragmáticos, morfosintácticos o discursivos, que encontramos en las producciones tanto escritas como orales.

Para delimitar las dificultades de aprendizaje del léxico a través del análisis de errores, se considera relevante incluir en este capítulo el modelo de análisis de errores. Pues, se pretende explicar, en primer lugar, el concepto de “error”, sus definiciones y su evolución en los diferentes métodos y enfoques didácticos, exponiendo los trabajos teóricos que han tratado el error como objeto de estudio. En segundo lugar, se hace una aproximación a los tres modelos de la lingüística contrastiva, refiriéndose al: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL).

1. Concepto del error

Las interpretaciones acerca del concepto de “error” son diferentes, ya que hay unos que opinan que, es un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje; mientras que otros lo consideran como un fenómeno que distorsiona el proceso comunicativo.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2015), define el error como “Concepto equivocado o juicio falso”. No obstante, en el campo de la enseñanza de lenguas el término ha adquirido otras acepciones, y de ser una “muestra de imperfección” ha pasado a ser una “etapa normal que los aprendices experimentan durante su periodo transitorio de aprendizaje”.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2001), con el término error, “se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que no son propios de la lengua meta”.

A partir de estas definiciones, se entiende que el error es una transgresión al sistema que se está aprendiendo; es decir, una desviación de la norma de la lengua meta que puede ser no solo lingüística, sino también cultural o pragmática.

Para comprender más el concepto de error¹⁰, tenemos que remitirnos a los trabajos de S. Pit Corder, quien fue el primero en escribir sobre la noción de “error”. En los años 60, se inició una nueva dirección en el análisis de errores, gracias a la cual empezó a cambiar la concepción tradicional del error con su publicación “*The significance of learner’s error*” considerando el error como una desviación sistemática y consciente que caracteriza el sistema lingüístico de un aprendiz en un nivel determinado.

Eso es lo que explica el mismo autor diciendo:

““[los errores]...son significativos (útiles) de tres maneras: primero, para el profesor, en cuanto le indican si hace un análisis sistemático, cuánto se ha acercado el aprendiz a los objetivos, y, por lo tanto, cuánto le hace falta aprender. Segundo, para el investigador, ya que proveen evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, y de las estrategias o procedimientos que el aprendiz utiliza mientras descubre el idioma; y tercero, (y en cierta forma éste es el aspecto más relevante), son indispensables para el aprendiz, ya que puede considerarse que el cometer errores es el instrumento que le permite aprender”¹¹(Corder, 1967,

¹⁰ De acuerdo con Corder (1992^a, p. 31-40) y Bertrand (1987, p. 77-80), consideramos que, en oposición a la falta, el error refleja el esfuerzo de apropiación de la lengua extranjera, mientras que la falta revela la negligencia y la no-corrección por parte del alumno de desviaciones que sigue cometiendo, aunque se le haya explicado el porqué y el cómo de la regla usual.

¹¹Texto original: “[learner’s errors]...They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language.

En la misma línea, Corder (1992, 1967, p. 37), distingue entre errores no sistemáticos (faltas) y errores sistemáticos (errores). Los primeros están condicionados por los estados físicos, psicológicos, lapsus de memoria y todas las circunstancias accidentales que forman parte de la actuación lingüística y que no implican necesariamente un desconocimiento de la lengua. Los errores sistemáticos, en cambio, dan cuenta de la competencia transitoria del aprendiz permitiendo reconstruir su conocimiento de la lengua.

Por su parte, Ellis (1995) utiliza el término error para referirse a cualquier desvío con relación a la lengua meta. En este sentido, se supone que el aprendiz está cometiendo una transgresión al sistema que aprende.

Cabe mencionar, de acuerdo con Ellis, que la lengua que aprende el alumno tiene ciertas normas y cuando se falla en esas normas se produce el error. Esto significa que, el profesor es capaz tanto de detectar y describir los errores lingüísticamente, como también de comprender las razones psicolingüísticas que llevaron al alumno a producir el error.

Corder (1967), en la conclusión de su estudio, plantea la diferencia entre los términos “error” y “falta o equivocación”; “error and mistake”. Los errores (errores de competencia) y las faltas (errores de actuación) están en la capacidad del estudiante de autocorregirlos. Si el estudiante es capaz de identificar y proporcionar la forma correcta, la desviación se considera una falta, si no se considera un error.

Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn”.

Frente a lo que ha dicho, Miller (1966), opinó que los primeros son errores en la actuación y son casuales mientras que el segundo tipo son errores sistemáticos que indican el estadio o el nivel de la competencia transitoria del aprendiente.

Según la concepción de este autor, el error proviene de la competencia en desarrollo del aprendiz, quién aún no domina las reglas de la lengua que aprende. En este caso, el alumno no puede autocorregirse, por lo tanto, hace un uso incorrecto de dicha lengua. Siguiendo estas ideas, se puede decir que existe una relación directa entre los errores y el aprendizaje de lenguas. Así pues, para determinar la naturaleza de los errores y por qué los aprendices los cometen, sería necesario saber cómo se aprende una lengua.

De hecho, se puede sostener que el error subyace dos actitudes contrarias, una positiva y otra negativa; la primera, es un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje; mientras que la segunda es negativa, que considera el error como un fenómeno que distorsiona el proceso alejando al estudiante del nivel de competencia deseada.

Sintetizando, se puede deducir que el error no se considera un hecho a evitar o erradicar, sino una señal de avance en el proceso cognitivo, por eso debe ser considerado como algo positivo.

2. El error en los métodos y enfoques didácticos

El concepto de error se ha cambiado mucho con la sucesión de los diferentes métodos y enfoques. Desde tiempos remotos, los lingüistas han intentado crear métodos nuevos que podrían facilitar el aprendizaje de segundas lenguas, la lingüística contrastiva y la teoría del análisis de errores son dos de los métodos que tuvieron más extensión a partir de los años sesenta. En este sentido, hemos de subrayar que el error se evolucionó a través de los diferentes métodos y enfoques didácticos.

2.1. Método de gramática - traducción

El método tradicional se basaba en la idea de que la lengua meta se aprende por medio de reglas gramaticales que permiten al alumno alcanzar de modo deductivo el control consciente de lenguas muertas, como el latín. En este método, el error representó una imperfección en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, un conocimiento insuficiente de las reglas morfosintácticas de la L2 (Danesi, 1988, p. 30).

2.2. Métodos directos, audiolinguales y audiovisuales

Con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, se representó la necesidad de aprender las lenguas del enemigo. Desde entonces, los lingüistas estructuralistas norteamericanos desarrollaron un método basado en el análisis contrastivo de la lengua materna con la lengua meta para determinar las simetrías entre las dos lenguas, y sobre todo, para encontrar las diferencias estructurales (gramaticales) entre la lengua del alumno y la lengua que se aprende.

Su meta era crear métodos mejor adaptados a las dificultades específicas encontradas en el estudio de una lengua extranjera por una población escolar de lengua materna dada. Esta concentración es debida a la creencia de que las dificultades de aprendizaje de una lengua nueva se dan en aquellos aspectos que son diferentes de la lengua materna.

En aquella época, el error estaba concentrado en la contrastividad, al comparar y contrastar dos lenguas se podían predecir los errores que aparecerían en el proceso de aprendizaje.

Estos métodos insistieron en la exactitud de la forma. Por esta razón, el error se considera un indicador de imperfección de un hábito no aprendido y, por consecuencia, hay que eliminarlo, porque está interpretado como una interferencia¹² de la L1.

2.3. Enfoques comunicativos-situacionales

En los años 80, se impuso una nueva corriente que en los años 90 se extendió realmente y aún hoy en día los enfoques comunicativo-situacionales son los que se adoptan con más frecuencia en la clase de lengua extranjera.

Una característica en este enfoque comunicativo ha sido la adopción de una actitud de tolerancia hacia los errores, se comprendió que el error es parte eliminable del proceso de aprendizaje de una lengua, más aún, es el reflejo de los esfuerzos del alumno para formular su hipótesis de una gramática de la L2.

Debido a eso, en este enfoque, el error no representa un problema si el mensaje se puede comprender, porque es, al contrario, una señal de una hipótesis del alumno y parte integrante del proceso de adquisición.

3. Modelos de análisis del error

Este apartado reflexiona en primer lugar sobre los modelos de la lingüística contrastiva, las características que los conforman, y su relación con nuestro estudio.

La lingüística contrastiva se considera como la raíz de tres modelos analíticos, que son: Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) e Interlengua (IL).

¹²Entendemos por interferencia, un proceso que tiene lugar cuando hay convergencia de dos o más lenguas cuyas reglas no se corresponden. (Vazquéz, 1999)

3.1. Modelo de análisis contrastivo

Cuando los Estados Unidos entraron en la segunda guerra mundial, se hizo necesario que el gobierno pudiera contar con personas que hablaran otras lenguas y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores. Se pidió entonces a las universidades americanas de desarrollar un programa de aprendizaje de lenguas para el personal militar, iniciándose en 1942 el Programa para la Formación Especializada del Ejército. Este programa tenía por objetivo que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en diferentes lenguas.

El programa duró dos años, y más tarde los lingüistas se preocuparon por la creación de un método de enseñanza del inglés, ya que cada vez más el país era reconocido por su poder internacional y miles de estudiantes extranjeros iban allí para estudiar en sus universidades. Estos factores hicieron que a mediados de los años cincuenta se desarrollara el enfoque americano en la enseñanza del inglés, conocido como método audiolingüístico.

Estados Unidos consideró necesario hacer un esfuerzo en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de impedir el aislamiento de los avances científicos que se producían en otros países. Se promovía así la formación de profesores, para que mejoraran sus conocimientos sobre la lengua extranjera y para que aprendieran otros métodos de enseñanza, además de los principios lingüísticos en los que se basaban. Desde entonces, muchos lingüistas y pedagogos se empezaron por detectar las diferencias y similitudes entre los dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua meta o lo que llamamos “Análisis contrastivo”.

Este modelo ha evolucionado en paralelo a otros modelos lingüísticos (estructuralismo, generativismo, y más recientemente, cognitivismo) y se fundamentó en los trabajos de C. Fries (1945) y R. Lado (1957).

En este sentido, Fries, señala que, “Los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua del estudiante” (1945, p. 9).

La cita anterior refleja el objetivo del Análisis Contrastivo que se centra en la comparación sistemática de dos lenguas: La lengua nativa del estudiante (L1) y la lengua meta que se va a aprender (LE).

En este contexto, hay que citar lo que ha dicho Santos Gargallo, I (2009) acerca de la lingüística contrastiva que se apoya en la teoría y en la práctica, teóricamente se centra en el contraste de dos lenguas para poder aportar nuevos datos a la lingüística, mientras la práctica se interesa por el resultado de las diferencias que existen entre dichas lenguas y sobre todo su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La misma autora (2009), indica que el análisis contrastivo se basa en la creencia que el aprendizaje de L2 es la formación de un hábito viejo (el de la lengua materna) que facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta). Esta hipótesis viene del behaviorismo psicológico¹³.

A continuación de lo expuesto anteriormente, se hace preciso aclarar que los principios fundamentales del AC se basan en que la similitud de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta facilitan la adquisición de ésta (transferencia positiva), y la diferencia constituye las áreas de dificultad y los posibles errores (transferencia negativa, interferencia).

Para resumir lo anterior, cabe sustentar que el Análisis Contrastivo ha podido ofrecer diferentes aportaciones en el campo de adquisición de idiomas extranjeros. Además, abrió un

¹³Este fenómeno lo hemos explicado en el capítulo I.

nuevo recorrido para el desarrollo de una nueva línea de investigación como el análisis de errores y de la interlengua.

3.2. Modelo de análisis de errores

El modelo de Análisis de Errores surge a finales de los años sesenta como pasarela entre el AC y los estudios de la IL.

El modelo de análisis de errores¹⁴ nace a los finales de los años sesenta con la publicación de Corder “*the significans of lernaners errors*” en 1967 como pasarela entre el AC y los estudios de la IL.

Esta corriente desempeña un rol fundamental que cambiaría la percepción del error, basándose en el principio fundamental de que no todos los errores de los aprendices de una LE tienen su fuente en la interferencia de su LM.

Se inspira en la sintaxis generativista de N. Chomsky quien en “*Aspects of the theory of sintaxis*” (1965) cuestiona el behaviorismo psicológico, base del análisis contrastivo. En este sentido, Corder (1967) afirma que el objetivo fundamental era la predicción de las áreas de dificultad, mediante un inventario de los errores más frecuentes, valorando la importancia y gravedad de los mismos.

Antes, los errores se consideraban como una violación del sistema lingüístico en el aprendizaje de L2 y nunca han sido considerados como objetivo de la investigación lingüística, pero después de la publicación de Corder (1967) comenzaron a analizar de una manera sistemática las producciones erróneas de segundas lenguas, puesto que antes se hacían únicamente investigaciones que se ocupaban de estudiar los elementos contrastivos entre el

¹⁴ Los errores son la manifestación de que el aprendiz esté construyendo y desarrollando su propio sistema lingüístico anusdo elementos de la LM que transfiere a la LE. (Coulibaly, M. 2011, p. 43)

idioma materno con el segundo idioma a fin de descubrir las divergencias y similitudes entre las dos lenguas con el objetivo de revelar los errores durante el aprendizaje del idioma.

En sus primeras etapas, el Análisis de Errores tenía como objetivo analizar la competencia gramatical de los alumnos explicando la tipología de errores basada en taxonomías gramaticales. Pero, la publicación de Corder (1967) amplió su objetivo centrándose en cómo mejorar el material de la enseñanza y corregir las deficiencias, proporcionando al alumno los datos que necesita para hacer frente a una situación determinada.

Con respecto al método planteado por Corder, en el Análisis de Errores no se parte de la comparación de la lengua materna y la lengua extranjera como se hacía en el análisis contrastivo, sino que predicaba el estudio de los errores producidos por los alumnos y los comparaba con la lengua meta.

Desde estas consideraciones, es razonable decir que los errores se perciben hoy en día como algo positivo, como mecanismo activo y un paso indispensable para poder apropiarse del idioma.

A modo de resumir, aquí se ilustra una clasificación de los rasgos distintivos entre Análisis Contrastivo y Análisis de Errores:

Cuadro 2: Análisis Contrastivo versus Análisis de Errores

	AC	AE
Fundamento	Lingüística estructural y behaviorismo.	Lingüística generativo-transformacional y cognitivismo.
Campo de interés	Descripción de la lengua y predicción del error.	Adquisición de L2.
Concepto de error	El error es una violación del sistema lingüístico de la lengua meta.	El error es útil necesario. Es una característica sistemática y refleja la competencia transitoria en un momento dado.
Causas del error	Interferencia con la L1.	Interferencia con L1, características de L2 y las propias estrategias de enseñanza.

Fuente: (Landriault, 1980, citado en Santos Gargallo. I, 2009,79-80)

3.3. Modelo de interlengua

Un tercer modelo que suele ser mencionado junto a las anteriores es el modelo de Interlengua. Este concepto fue acuñado por L. Selinker (1969-1972), un profesor estadounidense de lingüística aplicada cuyo artículo "*Interlanguage*" apareció en la revista

"*International Journal of Applied Linguistics in Language Teaching*" para referirse al sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera.

Su objetivo era describir el proceso por el que el estudiante aprende, con la afirmación de que este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante que se activan cuando se aprende una L2. Fernández(1997)

La interlengua nace apoyándose en el Análisis de Errores, pero pronto alarga su campo de investigación. Esta última, ha recibido otras denominaciones: "*competencia transitoria*" (Corder, 1967), "*Dialecto idiosincrásico*" (Corder, 1971), "*sistema aproximado*" (Nemser, 1971).

Esto revela que existen tres paradigmas alrededor de la interlengua: la idea de sistema "competencia, lengua, dialecto, sistema", la de evolución "transitorio, aproximado, intermediario", y la de especificidad "idiosincrásico". (Frauenfelder et al., 1980 en Fernández, 1997, p. 19)

Existen varias definiciones dadas al concepto de interlengua, entre ellas cabe citar la de Santos Gargallo que añade sintetizando la definición del concepto de la interlengua:

La interlengua es el sistema lingüístico propio del estudiante, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. (Santos Gargallo, 2009, p. 128)

Por su parte, Fernández (1997, p. 20) considera la interlengua como "un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que parcialmente coincide con la lengua meta, y a la vez las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas". A partir de esta cita, se puede afirmar que, La Interlengua se caracteriza por dos propiedades: sistematicidad y variabilidad; como toda lengua, la Interlengua muestra un carácter sistemático.

Al explicar la noción de interlengua, Selinker (1972) concluye que existen cinco procesos y que para él son centrales en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, hipergeneralización del material lingüístico.

A continuación, se da luz a los tres modelos de investigación anteriormente citados a través del siguiente cuadro:

Cuadro 3: Métodos de investigación en glosodidáctica de segundas lenguas

Criterios	AC	AE	Interlengua
Cronología	1945-1967	1967	1972
Teoría lingüística	Tradicional	Estructuralismo Generativismo Psicolingüística	Pragmática
Objetivos	Contraste entre L1 y L2	AE en estudiante de L2	Análisis de la IL
Conceptos	Interferencia Equivalencia	Error, dialecto y transitorio transferencia	Estrategias de comunicación
Competencia	Gramatical	Gramatical Comunicativa	Comunicativa
Enseñanza de L2	Audio-Lingual Traducción	Estructuro global	Funcional Comunicativa

Fuente: (Isabel Santos Gargallo, 2009, p. 29)

3.3.1. Transferencia lingüística

La transferencia es una situación en que las reglas de la L1 pasan a la L2. Esta transferencia podría ser negativa o positiva. Negativa, si afecta el proceso de comunicación o

el sistema de la L2. Se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas, lo que puede provocar gran dificultad y obstaculizar el aprendizaje debido a aquellos rasgos que son diferentes a los de la lengua materna, y sirve para pronosticar errores. La positiva, sin embargo, se produce al utilizar estructuras o estrategias que son idénticas o similares en ambas lenguas y facilita el proceso de aprendizaje (Braun, 1994).

¿Cómo ocurre la transferencia? La transferencia se refiere a la aplicación del conocimiento aprendido en nuevas formas o nuevas situaciones, así como también a cómo el aprendizaje previo afecta al nuevo aprendizaje.

En las teorías conductistas del aprendizaje, la transferencia es un resultado de la generalización. Las situaciones que presentan características similares o idénticas permiten que las conductas se transfieran a través de elementos comunes.

El Diccionario de términos clave de ELE define la transferencia lingüística como el empleo en una lengua (lengua extranjera) de elementos propios de otra lengua (lengua propia)¹⁵ (Centro Virtual Cervantes, 2005).

3.3.2. Interferencia lingüística

No se puede hablar de Interlengua sin explicar el término de interferencia. Entonces, la interferencia lingüística se percibe como un mecanismo provisional de superación de los problemas que los aprendices deben enfrentar cuando no consiguen realizar sus intenciones comunicativas.

En cuanto a las interferencias lingüísticas, se pueden distinguir básicamente tres etapas:

¹⁵Véase : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

a. La conductista: Las teorías conductistas consideran que cualquier error producido durante el aprendizaje de la L2 es motivado por la lengua materna. Así pues, para ellos la facilidad o la dificultad para aprender una segunda lengua estaba estrechamente relacionada con la similitud entre la L1 y la L2, es decir, en aquellos casos donde la estructura de la lengua materna y la L2 sean semejantes, la facilidad será mayor; mientras que en los casos donde haya mayor diferencia, habrá más probabilidades de interferencia y por tanto de error.

b. La innatista: Se centra principalmente en el desarrollo de la interlengua del aprendiz y de los factores que intervienen en la producción de ésta. Intenta mostrar el paralelismo entre el proceso de adquisición que se da en la lengua materna y en la L2.

c. La cognitiva: Según la teoría cognitiva, la interferencia es un proceso por el que el aprendiz de una L2 pone en práctica un uso estratégico de su lengua materna a lo largo del proceso de adquisición de una segunda lengua.

Al respecto, Santos Gargallo habla de dos tipos de interferencia:

a. Interferencia interlingüística (externa): La lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística.

b. Interferencia intralingüística (interna): La propia lengua que se está aprendiendo es la responsable de los errores en la producción lingüística (Santos Gargallo, 2009, p. 37).

Esto quiere decir que, el aprendiz tiende a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos) de su lengua materna a la lengua que está aprendiendo y aplica la interferencia como estrategia.

La misma autora explica las clases de las interferencias:

- i. Interferencia fonética:** Santos Gargallo hace referencia al “acento extranjero” porque refleja el origen del hablante, caracteriza el modo o la forma, o sea el hablante escucha y reproduce el sonido del idioma extranjero en función de su idioma materno. A menudo sustituye inconscientemente los viejos hábitos de las lenguas que conoce con los de la nueva, es lo que causa interferencia al producir sonido en el nuevo idioma. Por ejemplo, un anglófono que aprende español tendrá a fricativizar las consonantes oclusivas sordas del español (p, t, d) con una pequeña expulsión de aire que no se da en español.
- ii. Interferencia morfológica:** Afecta a las propiedades gramaticales como: el género y número, los artículos, todo lo que está relacionado con la formación de la palabra. Esto ocurre cuando un hablante bilingüe aplica las reglas de formación de palabras de su lengua materna al español, creando formas incorrectas. Por ejemplo, un hablante podría intentar formar el plural de una palabra en español añadiendo “s”, como lo haría en inglés. Así, como la palabra “luz” podría decir “luzes” en lugar de “luces”. Aquí, la interferencia morfológica se manifiesta en la aplicación incorrecta de la regla del plural en español, siguiendo la formación del inglés donde se añade una “s” al final de la palabra.
- iii. Interferencia sintáctica:** Está relacionado con la construcción pronominal, con las preposiciones, adjetivos, entre otros. Un ejemplo de la interferencia sintáctica podría ser la colocación de adjetivos. En inglés, el adjetivo generalmente precede al sustantivo, como en la frase: “A red car”. Si un hablante de inglés traduce directamente al español, podría decir: “un rojo coche”. Así, la interferencia aquí radica en la traducción directa de la estructura inglesa, que no se ajusta a las normas sintácticas del español.

iv. Interferencia léxica: Es un fenómeno que ocurre cuando un hablante utiliza palabras, expresiones o estructuras de su lengua materna al hablar una segunda lengua. Un ejemplo común de interferencia léxica es cuando una persona que habla inglés usa palabras en inglés al hablar en español. Por ejemplo: “tengo que aplicar para este trabajo”. Aquí, la palabra “aplicar” es una interferencia del inglés “apply” en vez de decir en español “postularse” o “solicitar” un trabajo. Aunque “aplicar” es una palabra en español, su uso en este contexto es incorrecto, ya que está siendo influenciado por el inglés.

4. Clasificación de errores

Después de describir los errores, se ve necesario categorizarlos. De acuerdo con Fernández (1997), los clasifica según los siguientes criterios:

4.1. Criterio lingüístico

Se relaciona con las competencias lingüísticas, que, según el Marco Común Europeo de Referencia se definen como los conocimientos y la capacidad que tiene un aprendiz de L2 de utilizar los recursos formales de una lengua, para articular o formular mensajes bien formados y significativos (MCER, 2002, p. 107).

a- Omisión: Es la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada. La omisión de morfemas es causada por un conocimiento incompleto de las reglas de la gramática, mientras que la omisión que afecta a los morfemas léxicos, normalmente se debe a carencia de vocabulario, como, por ejemplo: “**la** ciudades”, en este ejemplo se ha omitido el morfema de plural del artículo dando lugar a una instancia agramatical por la falta de concordancia dentro del sistema nominal entre el sustantivo y el determinante.

- b- Adición:** Es la presencia de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada. “**un** otro día”
- c- Por ausencia de orden oracional:** Falsa colocación de un morfema o conjunto de morfemas alterando el orden sintagmático del enunciado.
- d- Formación errónea:** Uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra. Se refiere sobre todo a la formación errónea de las formas verbales.
- e- Ausencia de orden:** Es la colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución.
- f- Falsa selección:** Consiste en elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto. Por ejemplo, nexos (sino frente a pero); indefinidos (unos/as frente a algunos/as); casos de correspondencia cero (ser frente a estar; imperfecto frente a indefinido, indicativo frente a subjuntivo).

4.2. Criterio pedagógico

Se refiere a la distinción chomskiana entre competencia y actuación que llevó a Corder a diferenciar entre errores transitorios y errores sistemáticos:

- a. Errores transitorios: Son aquellos errores causados por la falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras.
- b. Errores sistemáticos: Se trata de errores típicos, identificables a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta, originados por la ausencia de una categoría o estructura en la lengua nativa del estudiante.

4.3. Criterio etiológico

Según Erdoğan (2005), estos errores se dividen en errores interlingüísticos y errores intralingüísticos. Los primeros, se refieren a aquellos errores causados por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente. Los

segundos, se resultan por la neutralización de estructuras que tienen el mismo referente semántico (citado por Santos Gargallo, I, 2009, p. 73).

En este contexto, Richards (1974b) aclara que, los errores intralinguales se subdividen en errores causados por:

a-Hipergeneralización: Falsa generalización de una regla, en otro sentido, es una estrategia creativa mediante la cual el aprendiente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente: “Quiero mejorar **la** idioma”.

b-Ignorancia de las restricciones de las reglas: Es un mecanismo que guarda una relación estrecha con la generalización, ya que el aprendiente se vale de su conocimiento previamente adquirido, en algunos casos estos errores se consideran como errores de analogía.

4.4. Criterio gramatical

Corder (1973) introduce la idea de que los errores deben ser analizados por niveles:

- Errores fonológicos: Confusiones motivadas por la existencia de sonidos diferentes en la lengua materna de los estudiantes.
- Errores ortográficos: Afecta a la forma gráfica de las palabras.
- Errores morfológicos: Atañe a la forma de las palabras.
- Errores sintácticos: Atañe a la construcción de los enunciados.
- Errores léxico-semánticos: Afecta el significado de las lexías.
- Errores discursivos: Afecta la constitución discursiva de los enunciados.

4.5. Criterio comunicativo

Burt y Kiparsky (1973) consideran que los errores que bloquean la comunicación son los “globales” o sea, aquellos que afectan a la estructura de la oración y que por su alto nivel

de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación frente a los “locales”, se refieren a aquellos que afectan a elementos individuales de la oración, no tienen una incidencia en la ruptura de la comunicación.

Otro punto de vista es de Cesteros (2004), es que, estos errores se dividen en errores de ambigüedad (con respecto al mensaje), errores irritantes (con respecto al interlocutor) y errores estigmatizantes (con respecto a quien habla). Los primeros se refieren a las desviaciones que influyen de forma directa en la transmisión de mensajes a causa de las confusiones o malentendidos de sentido o de intención; mientras que los segundos, son aquellos que pueden llegar a provocar alguna molestia, como “una determinada pronunciación, una palabra que siempre se repite de modo erróneo o cualquier error que pueda llegar a causarles irritación al interlocutor e incluso al propio aprendiz”. Los últimos coinciden con los que pueden servir para identificar a qué grupo sociolingüístico pertenece el mismo aprendiz.

4.6. Criterio pragmático

Los errores, desde la perspectiva pragmática, se pueden atribuir a los factores extralingüísticos, como el estilo de hablar (lenguaje literario o coloquial), las diversas circunstancias que concurren en la comunicación (en la entrevista de trabajo, en la conferencia académica o en la charla con amigos...), las pautas discursivo-culturales, etc. Esto es, la inadecuación del lenguaje utilizado en los distintos contextos podrá provocar problemas comunicativos u obstaculizar un estudio avanzado en el aprendizaje de una lengua extranjera (Fernández, 1997, citado por Santos Gargallo, 1992, p. 92).

El siguiente cuadro resume los criterios anteriormente mencionados:

Cuadro 4: Clasificación de los errores

Criterio lingüístico	-Errores de adición -Errores de omisión -Errores de yuxtaposición -Errores de falsa colocación -Errores de falsa selección
Criterio etiológico	-Errores interlinguales -Errores intralinguales -Errores de simplificación
Criterio comunicativo	-Errores de ambigüedad -Errores irritantes -Errores estigmatizantes
Criterio pragmático	-Errores de pertinencia (también llamados discursivos)

Fuente: Elaboración propia adaptada de (Fernández, 1997)

Conclusión

Este apartado teórico, nos permitió acercarnos a la evolución del error a través de los diferentes métodos y enfoques comunicativos y a los tres modelos de la lingüística contrastiva.

En conclusión, los tres modelos que acabamos de explicar son complementarios, por consiguiente, uno no excluye el otro. Primero, el modelo de Análisis Contrastivo, se centra en la comparación de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta, identificando la interferencia como única fuente de los errores cometidos en el proceso del aprendizaje de la L2. Mientras que, el modelo de Análisis de Errores, explica y analiza la tipología de errores basada en taxonomías gramaticales, y, por último, la Interlengua, considera que cualquier error que se produce durante el aprendizaje de la L2 es debido a la lengua materna del aprendiz.

CAPÍTULO III

Fundamentos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje del léxico

«El léxico es la base del lenguaje»

Michael Lewis, 1993

Introducción

Uno de los métodos de enseñanza de lenguas es el enfoque léxico que es un elemento central en el aprendizaje de segundas lenguas. A pesar de la importancia que reviste para los aprendientes dominar el vocabulario, el campo de los estudios léxicos refleja una escasez de trabajos relacionados a este último.

El tercer capítulo de la primera parte de este estudio se dedica, en primer lugar, al estudio teórico de los conceptos “competencia comunicativa”, “competencia léxica” y “enfoque léxico”. En segundo lugar, se hace una aproximación al papel del léxico en el aula de ELE y, por último, terminamos este capítulo centrándonos en dos actividades comunicativas: la comprensión auditiva y la expresión oral, puesto que el corpus sobre el que nos hemos centrado nuestro estudio empírico se basa en la producción oral.

1. Perspectiva teórica

A finales de los años sesenta, algunos lingüistas como Hymes (1971) y Gumpertz (1972), entre otros creyeron que el objetivo de aprender una lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Este proceso se inicia con la concepción de Chomsky (1975), muy asociada con el paradigma generativo. Este autor, considera que la competencia es eminentemente lingüística e implica la existencia de un individuo que debe conocer todos los elementos del sistema lingüístico.

Para él, esta competencia está formada por la representación mental de las reglas lingüísticas constituyentes de la gramática que todo hablante oyente ideal ha interiorizado, a cuya ejecución denomina “actuación lingüística”. Este hablante-oyente ideal tiene la capacidad de producir e identificar si las formas lingüísticas son gramaticales correctamente

estructuradas, es decir, tienen un sujeto (de quien se habla) y un predicado (lo que se dice del sujeto) o agramaticales: incorrectamente estructuradas.

Este término aparece por primera vez en los estudios etnográficos de la comunicación de Hymes y Gumpertz en 1972, los cuales se centraron en llegar a la comprensión completa de los fenómenos lingüísticos, más allá de las estructuras internas de la lengua. Es entonces, desde mediados de los años setenta, que aspectos como el contexto, el registro, las pausas, los actos de habla, el uso, las costumbres, entre otros, cobran relevancia en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, ya que en este proceso se busca que los estudiantes dominen más allá del código de la lengua en cuestión para poder actuar de forma comunicativamente correcta (Heras, 2014).

Después de haber presentado una perspectiva teórica sobre la adquisición del conocimiento lingüístico damos paso al apartado en que se aborda las competencias comunicativas que debería dominar cualquier estudiante de lenguas extranjeras.

2. Competencia comunicativa

En la actualidad, el objeto de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L2 o LE, atiende al desarrollo de la “competencia comunicativa”, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Esta competencia es pluridimensional, es decir, la habilidad comunicativa no reside sólo en poseer un conocimiento de la lengua, sino también en una capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando se participa en una comunicación real.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001), la competencia significa aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

La palabra competencia viene del verbo latino "competeré" que significa corresponder, estar en armonía con lo que implica saber y cómo aplica ese saber (Del Risco Machado, 2008, p. 16-17).

Para Bissonnette y Richard, “una competencia es saber actuar movilizando ese conocimiento en multiples contextos que toda persona competente pueda recordarlo, para conseguirlo con frecuencia, las acciones importantes a realizar en un determinado contexto o en una situación particular”¹⁶ (2001, p. 52).

De acuerdo con Bissonnette y Richard (2001), la competencia comprende un conjunto de habilidades y competencias que posibilitan la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), la competencia lingüística comprende seis subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, debido a que representa los conocimientos potenciales de las personas para lograr efectividad en la comunicación.

Ahora bien, en lo que se refiere a la competencia comunicativa, este término ha sido estudiado por diferentes autores como: Hymes, 1972; Savignon, 1997; Finocchiaro, 1977; Canale y Swain, 1980; Bachman, 1995; entre otros.

¹⁶ Texto original: “une compétence est un savoir-agir et c’est en mobilisant ce savoir-agir dans de multiples contextes qu’une personne est compétente lorsqu’elle est en mesure de se rappeler, pour les avoir régulièrement pratiquées, les actions importantes à poser dans un contexte donné ou dans une situation particulière”.

Este concepto fue propuesto por el lingüista y el etnógrafo americano de la comunicación Dell Hymes (1971) como réplica a Chomsky (1965) quien entendía la competencia como un estado mental de conocimiento gramatical latente por debajo del nivel de la lengua. En cambio, para Hymes, “communicative competence also involves knowing what to say to whom in what circumstances and how to say it”¹⁷(1971, 1995, p. 34).

Aquí se nota que además del conocimiento de la propia lengua necesaria para poder producir y entender un número infinito de oraciones gramaticalmente bien formadas, la competencia comunicativa comprende también el saber necesario para seleccionar las formas lingüísticas posibles las más adecuadas a cada situación concreta. Este conocimiento es el que permite al hablante decidir, por ejemplo, cuándo es adecuado formular una pregunta directa, cuál es el modo apropiado de dirigirse a un camarero para pedir una bebida en un restaurante, cómo es posible iniciar una interacción intrascendente con un desconocido, o incluso cuándo es apropiado guardar silencio.

Posteriormente, Gumperz (1982) presentó un marco conceptual respecto al término competencia comunicativa, por su parte, se refiere al término competencia comunicativa como aquello que una persona debe saber para comunicarse eficientemente en contextos culturalmente concretos. Añade que los aprendices de lenguas extranjeras deben dominar el código social de la lengua meta y deben reconocer las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes nativos de un lugar poseen.

La competencia comunicativa tiene como misión lograr que los aprendientes de una lengua apliquen la gramática de manera correcta sin descuidar los valores sociales, contextuales y pragmáticos. Así, se trabaja las características de la lengua a nivel formal,

¹⁷Traducción propia: “la competencia comunicativa se relaciona con saber, cuándo hablar, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma”.

social y de actuación, mediante la competencia comunicativa y sus subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

En palabras de Dell Hymes (1972), Un hablante además de contar con la capacidad de formar frases gramaticalmente correctas -competencia gramatical-necesita la habilidad para utilizar la lengua de forma apropiada según los diferentes contextos sociales.

Esta concepción de la competencia comunicativa implica, pues, todo aquello que una persona necesita para comportarse de manera eficaz y adecuada en situaciones de comunicación en una determinada comunidad de habla. Comunicarse, antes que todo, supone anteponer la dimensión oral o conversacional a la escrita. De allí, el énfasis que se ha de poner en el uso individual de la lengua, estrechamente unido al contexto en que se produce.

Canale y Swain (1980), dividen la competencia comunicativa en diferentes subcompetencias:

- a. Competencia gramatical: Competencia en la que tradicionalmente se ha basado la enseñanza de L2 y que se refiere al control del sistema gramatical y con el que sólo se podría hacer una interpretación literal de un mensaje.
- b. Competencia sociolingüística: Para que las producciones sean entendidas deben ser adecuadas al contexto sociolingüístico en el que influyen la posición de los interlocutores y las características del mensaje.
- c. Competencia discursiva: Se refiere a la estructura interna según la cual se combinan formas gramaticales y significados para conseguir un texto, ya sea escrito u oral, de un determinado género.
- d. Competencia estratégica: Es la competencia que rige el control sobre las estrategias, ya sean verbales o no verbales y a las que se recurre cuando el nivel lingüístico no se corresponde con el mensaje que se desea emitir o cuando se pretende una comunicación efectiva.

Cabe mencionar que, de acuerdo con Canale y Swain, la competencia lingüística, se refiere a la riqueza de vocabulario y su dominio, la corrección gramatical, el dominio de la pronunciación y el dominio de la ortografía. Así pues, la competencia comunicativa no solo pertenece a la competencia lingüística (léxico, gramática, fonética, semántica), sino que también es parte integrante de la competencia sociolingüística en el que tiene lugar la comunicación.

Desde el (MCER, 2022), la descripción de la competencia comunicativa presenta otra perspectiva, está compuesta por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática¹⁸.

Por su parte, Sophie Moirand (1982), considera que la adquisición de competencia comunicativa en un idioma es un ejemplo del desarrollo de habilidades comunicativas y que se compone de cuatro componentes: competencia lingüística, competencia discursiva, competencia referencial y competencia sociolingüística.

Otra definición que mantiene casi la misma opinión, es la expresada por Barragán y Mesa (2018), que sostienen que la competencia comunicativa incluye tres subcompetencias. La competencia gramatical aborda los elementos léxicos, morfológicos, fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua. La sociolingüística, por su parte, se refiere a las reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso –concepto en el que se profundizará más adelante. Finalmente, la subcompetencia estratégica hace alusión a la habilidad de utilizar estrategias tanto verbales como no verbales para compensar las rupturas en la comunicación.

¹⁸La competencia pragmática hace referencia a la habilidad que tienen los estudiantes de usar la lengua en cualquier situación comunicativa atendiendo tanto a los elementos lingüísticos, como también a las relaciones con los interlocutores, el contexto y el sistema mismo de la lengua. (MCER, 2001, p. 122)

A partir de estos puntos de vista, podemos señalar que la competencia comunicativa se subdivide en:

A partir de lo mencionado más arriba, se atestigua que la competencia comunicativa busca que el aprendiz de la lengua haga un uso gramaticalmente correcto de la misma, y para que esto sea posible se necesita un conocimiento de la gramática, del vocabulario y de la forma de uso de la lengua en determinados contextos.

De las cuatro competencias, a nosotros nos interesa la competencia léxica, consideramos relevante ocuparnos de dicha competencia ya que aproxima al estudiante a una lengua más real y viva, favoreciendo la comunicación con los miembros de una comunidad de habla. Damos paso aquí a la competencia léxica.

3. Competencia léxica

Se considera necesario iniciar este apartado definiendo el concepto del léxico, que es el conjunto de todos los vocablos que están a disposición del locutor en un momento determinado (Genouvrier, 1970, citado por Francisco, J, 1990, p. 60).

La competencia léxica se puede comprender como una subcompetencia que nace a raíz de la competencia lingüística comunicativa. Para el MCER (2001), esta subcompetencia representa el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. Lo cual significa que, no basta con reconocer los elementos léxicos utilizados en un acto comunicativo, sino las implicaciones que pueden resultar si se usa un término u otro.

El papel eminente que desempeña la competencia léxica¹⁹ en el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta ser reconocido por muchos investigadores que adoptan una perspectiva favorecedora al léxico así como, Wilkins, 1976; Lewis, 1993; Higuera, 2009, etc.

Citamos a Cervero y Pichardo Castro, afirman que, “la competencia léxica implica el conocimiento de los diferentes significados de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, y su funcionamiento en el discurso” (Cervero y Pichardo Castro, 2000, p. 189-193).

Esto quiere decir que la competencia léxica implica el conocimiento y el uso correcto de unidades léxicas (frases idiomáticas, expresiones fijas, construcciones formulaicas, colocaciones), así como de palabras con significado gramatical (artículos, preposiciones, conjunciones, demostrativos, posesivos, etc.)

Por su parte, Gómez Molina ha propuesto una definición parecida a la de Cervero y Pichardo Castro, “la competencia léxica se refiere a los conocimientos y destrezas, a la organización cognitiva y a la forma en que se almacenan estos conocimientos en el léxico, y a su accesibilidad” (Gómez Molina, 2004, citado por Valdehita, 2005, p. 8).

En la cita anterior, se explica la competencia léxica desde dos dimensiones. Se refiere primero, al significado de las palabras y, segundo, al aspecto formal en que almacenan esos conocimientos en el léxico.

Diego Marconi en su libro titulado “*La competencia léxica*” (1997), añade dos aspectos más a tener en cuenta: el referencial y el inferencial. El lado referencial de la competencia léxica es la capacidad de proyectar elementos léxicos en el mundo real; mientras que el lado inferencial es la capacidad de tratar con una red de conexiones entre palabras que

¹⁹La bibliografía que conceptualiza este término es amplia. Nosotros nos hemos centrado fundamentalmente en Krashen (1989, p. 440); Lewis (1993, p. 51); Lahuerta y Pujol (1996, p. 121); Schmitt (2000, p. 55) y Gómez Molina (2004, p. 491).

subyace a situaciones como las de inferencia semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimos, etc.

Según Baralo (2006), los elementos en que se divide la competencia léxica se clasifican en:

1-La ortografía: El conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua (uso de la tilde, orden de las palabras, uso de las mayúsculas).

2-La pronunciación: Consiste en la producción de sonidos (fonema) y su realización en contextos concretos (alófonos). También incluye el conocimiento de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas sonoros o sordos, la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la acentuación, ritmo y entonación).

3-La gramática: Consiste en el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

4-El significado: Se centra en el conocimiento del significado de las unidades léxicas, basándose en los siguientes aspectos:

- La relación de las palabras con el referente (significado denotativo)
- Las asociaciones o connotaciones de la palabra (significado connotativo)
- Las relaciones semánticas entre palabras (sinonimia, antonimia, hiperonimia)

5-Uso en contexto: Se refiere al entorno lingüístico, pragmático y social del que depende el significado de una palabra o enunciado. Así una misma palabra puede tener diferentes interpretaciones según el contexto social en el que se utilice.

Queda claro que no existe una sola definición de competencia léxica plenamente satisfactoria y absolutamente compartida por todos los especialistas. Eso puede ser por la

única razón de que cada uno de estos autores tiene un punto de vista diferente porque da su definición según una perspectiva teórica diferente del otro que lo ve desde otro ángulo. Pero, se nota que lo compartido entre estos puntos de vista es que, en la mayoría de las definiciones, la competencia léxica está concebida como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarla en una situación comunicativa dada.

4. Papel del léxico en el aprendizaje de ELE

El papel del léxico en el aprendizaje de segundas lenguas se pone de manifiesto desde los primeros años del siglo XX hasta la década de los años 70. Durante este periodo, las corrientes lingüísticas principales fueron el estructuralismo y el análisis contrastivo. Para la escuela estructuralista americana la lengua estaría conformada por una serie de estructuras que el alumno tiene que identificar y aprender.

Esta corriente describe la estructura del léxico desde un punto de vista sintagmático y pragmático. Los principales aspectos en los que se centra esta corriente son la fonología y la sintaxis. Los estudios sobre el léxico de esta etapa muestran que funciona de manera arbitraria y aislada, sin seguir estructuras, por lo que se le considera de menor prioridad con respecto a la gramática. (Morante Vallejo, 2005)

Explicando la idea de Wilkins (1974), intenta aclarar también que, “el conocimiento de la lengua exige tanto el dominio de su vocabulario como de su gramática”. (Wilkins, 1974, p. 32)

En aquella época, el vocabulario ha sido una cuestión tradicionalmente descuidada en la metodología de las lenguas, hasta la década de los 90 se empezó a prestar atención al aspecto léxico y a reconocer la importancia del conocimiento del vocabulario en la competencia comunicativa, hasta el punto de que actualmente existen escuelas que le conceden más peso específico que a la gramática e incluso a las funciones lingüísticas.

Desde esta óptica, varios lingüistas se han cuestionado el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de lengua extranjera. Por su lado, Bogaards (1996) se muestra en desacuerdo con los enfoques que defienden que la gramática; tanto las reglas (gramática) como los elementos que combinan (léxico) son interdependientes.

Fueron así las palabras de Morante Vallejo:

No debe entenderse la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan las piezas léxicas, sino como un conjunto de elementos léxicos que requieren estructuras sintácticas, de manera que estas no serían construcciones autónomas independientes del léxico.(2005, p. 30)

Por su parte, el lingüista británico David Wilkins puso de manifiesto que, “Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada”²⁰(1972, p. 111)

Ambas citas ponen de relieve, pues, que para transmitir un mensaje el léxico es fundamental. Pues, el aprendiz necesita disponerse de una competencia léxica para la realización de acciones comunicativas.

De hecho, Michael Lewis, lingüista británico, fue quien impulsó ese cambio de paradigma y empezó a otorgarle mayor importancia a la enseñanza del léxico que a la gramática o a las funciones. De todo ello, deducimos que, a la hora de conseguir obtener un buen dominio del léxico, el hablante debe adquirirlo junto a otras destrezas.

Podemos mencionar aquí lo que han dicho Rosen y Varela (2009) que el componente léxico semántico es central, ya que conocer una lengua es saber palabras, expresiones y su significado, ser capaz de reunirlos en frases correctas, percibir y producir combinaciones de sonidos de la lengua y escribir según las normas ortográficas.

²⁰ Texto original: “Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”.

4.1. Tratamiento del léxico en el aula de ELE

Muchos trabajos contemporáneos revisan el papel y el tratamiento del léxico en el aprendizaje de ELE. Para dominar una lengua, no es suficiente interiorizar las reglas gramaticales que la rigen, sino también adquirir un vocabulario variado cuyas combinaciones frecuentes permiten expresar los pensamientos y los mensajes que se quiere vehicular.

Antes de continuar presentando más aspectos de la teoría del léxico, resulta indispensable que intentemos explicar claramente la relación y la distinción entre varias nociones teóricas que están relacionadas con el componente léxico, tales como: las unidades léxicas, la palabra, el vocabulario y el léxico, para así evitar generar confusiones en el estudiante que vaya a profundizar en el aprendizaje del léxico de la lengua meta.

En este sentido, se puede hablar de dos tipos de unidades léxicas; las que coinciden con la unidad “palabra”, como, por ejemplo: coche, sabiduría, comer, inteligente, etc.; y las que constan de más de una palabra, como, por ejemplo: por si acaso, cada dos por tres, chica morena, etc. También, la palabra "agradable" tiene significados diferentes al combinarse con otras palabras: sitio agradable - tiempo agradable - persona agradable .

Pues, estamos de acuerdo con Lahuerta y Pujol en que la unidad léxica²¹ se define como “una pieza de significado cuyo propósito puede ser sintáctico, semántico y pragmático; es un concepto abierto y dinámico” (1996, p. 122).

Según Lewis (1993), es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones

²¹La unidad léxica es la secuencia integrada por una o más palabras con significado unitario que remite globalmente a un concepto. (Cervero y Pichardo Castro, 2000, pp. 189-193)

semi-fijas²²), más que a las palabras simples. Así los aprendientes anotan juntas las palabras que normalmente coaparecen en una frase (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que se asocian a un contexto determinado (expresiones institucionalizadas).

Consideramos relevante incluir en este apartado que podemos establecer una categorización según la naturaleza de las palabras. Por un lado, las palabras léxicas, que son aquellas que tienen significado, contenido semántico, y por otro, las palabras funcionales, que tienen significado gramatical y conciertan las relaciones entre las palabras léxicas. Las primeras, se componen de los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios; mientras que las segundas comprenden los artículos, preposiciones y pronombres (Baerlocher Rocha, 2013).

Según el Gran Diccionario de Uso del Español Actual (Sánchez Pérez, 2001), una palabra es una agrupación de sonidos o letras que constituye una unidad con significado y una función propia en un sistema lingüístico.

Apoyándose en los aportes de Higuera señalar que:

Aprender una palabra consiste en mucho más que comprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan. (2006, p. 17)

Esto quiere decir que, para comprender una palabra es necesario conocer su significado, su estructura, además de saber usarla.

Frente a lo que ha dicho Higuera, Alonso (1994) opina que conocer una palabra significa que el aprendiz es capaz de pronunciarla, saber utilizarla de forma apropiada en el contexto y saber cómo funciona gramaticalmente.

²² Estos términos los explicamos en apartados posteriores de este capítulo.

Al igual que Alonso, Nation (2001), demuestra que, saber una palabra implica una serie de conocimientos relacionados con la forma, el significado y el uso, tanto en la lengua oral como en la escrita como muestra el siguiente cuadro²³:

Cuadro 5: ¿Qué implica saber una palabra?

		R	¿Cómo es esa palabra?
	hablada	P	¿Cómo se escribe y se deletrea?
		R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
forma	escrita	P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
	Partes de la palabra	R	¿Qué significa transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Forma y significado	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
		R	¿En qué otras palabras nos hacen pensar?
significado	Concepto y referentes	P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
		R	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Asociaciones	P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Funciones gramaticales	R	¿Qué palabras o tipo de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
uso	Colocaciones	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Fuente: (Nation, 2001, p. 27)²⁴

²³ En esta tabla “R” se refiere al conocimiento receptivo o de recepción y “P” se refiere al conocimiento productivo o de producción.

El cuadro 5 muestra que en el aula de ELE se debe proporcionar al aprendiente toda la información que contiene una unidad léxica para que sea capaz de usarla en tantos contextos de manera adecuada. Es decir, el conocimiento implícito que tiene un hablante nativo sobre una unidad léxica de su lengua materna contiene información como: denotación y referencia, sonido o grafía, estructuras sintácticas en las que aparece, morfología, relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar, combinaciones sintagmáticas léxicas. Por tanto, es imprescindible trabajar explícitamente la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas (Nation, 2001).

Teniendo en cuenta las anteriores conceptualizaciones, tanto los estudios de adquisición como la teoría sobre el enfoque léxico ponen de manifiesto que aprender una palabra no significa únicamente conocer su significado, sino que también implica saber todos aquellos rasgos que permiten reconocerla en diferentes contextos (situacionales y lingüísticas) y usarla adecuadamente. Así, conocer una palabra en L2 implica, además de los puntos anteriores, saber usarla productivamente y conocer las relaciones que tiene con su lengua materna.

Queda por señalar que las palabras, en relación con su significado, suelen clasificarse en palabras “léxicas”, que tienen sentido propio (como los sustantivos o los verbos), y palabras gramaticales o funcionales, que indican relación entre otras dos con contenido léxico (como las preposiciones, conjunciones, interjecciones). Las primeras deberían enseñarse en forma explícita, mientras que las segundas son tan frecuentes que no es necesario enseñarlas como tales, dado que se enseñan conjuntamente con su función sintáctica.

²⁴ Tabla de Nation (2001) usada por Marta Higuera (2008) en “Nuevas técnicas para enseñar léxico”. Recuperado de: <http://www.encuentropractico.com/pdfw08/léxico.pdf>

A su vez, Baralo (2005) añade que, el conocimiento de una palabra se da a través de “los aspectos semánticos, pragmáticos, gramaticales, fonéticos y discursivos de los ítems léxicos” y sintetiza esta concepción de la siguiente manera:

Cuadro 6: ¿Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE?

Niveles	“Saber una palabra” Competencia léxica	MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias: fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconoce en ella? ¿Qué estructura tiene ?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen/ pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hacen recordar? ¿Qué otras palabras podrían usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Fuente: (Baralo, 2006, pp. 30-31)

Según las propuestas anteriores, una vez el estudiante logre responder a preguntas tales como cómo suena y cómo se pronuncia una palabra, o en qué estructuras gramaticales podría aparecer o debería usarse, y sea capaz de hacer asociaciones con otras palabras que

podría usar en su lugar, se diría que el estudiante conoce la palabra y el léxico fue almacenado.

Estaire et al, describen el aprendizaje del léxico como un, “un proceso constructivo [...] que pasa de una fase receptiva a una productiva” (Estaire et al, 2009, citado por Andreu, 2012, p. 13).

Por tanto, hay que trabajar explícitamente el vocabulario en el aula de ELE, tanto en destrezas receptivas como en destrezas productivas, para que los aprendientes completen el proceso de aprendizaje de léxico de aquellas unidades léxicas que se presentan en el aula.

La misma autora (2009) enumera los principales componentes cognitivos que se incluyen en dicho proceso:

- Identificación/reconocimiento.
- comprensión/representación mental.
- retención (memoria a corto plazo).
- fijación (memoria a largo plazo); recuperación para su reutilización.

Ahora bien, como este capítulo está enfocado principalmente al papel del léxico en el aprendizaje del español como segunda lengua, procuramos explicar algunos conceptos relacionados con este componente y que Lewis (1997) denomina “*chunks*” segmentos léxicos: expresiones fijas, expresiones semi-fijas, polipalabras, colocaciones y polisemia.

- a. Expresiones fijas: Según el MCER (2002), las expresiones fijas son los modismos o expresiones idiomáticas, es decir, aquellas expresiones casi invariables donde la traducción de sus componentes no refleja el significado global de la expresión. Por ejemplo: Estiró la pata (murió), se quedó de piedra (se quedó asombrado), estaba en las nubes (no prestaba atención); intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a

menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: Blanco como la nieve (= “puro”), como opuesto a blanco como la pared (= “pálido”).

Como bien señala el MCER, alguna de estas “expresiones hechas”, se subdividen a su vez en varios elementos. Así, dentro de las fórmulas fijas, se encuentran los refranes y los proverbios (metáforas, intensificadores o epítetos), los adverbios, fórmulas sociales y de cortesía, que son expresiones fuertemente gramaticalizadas (un momento, por favor, ¡Feliz año nuevo!); frases hechas: como los verbos de régimen preposicional (soñar con, convencerse de) y locuciones prepositivas (delante de, por medio de); frases completas, con significado pragmático y fácilmente reconocible (hacer una montaña de un grano de arena, etc.)

- b. Expresiones semifijas: En cuanto a las expresiones semifijas, según Lewis (1997), hay dos tipos diferentes: Expresiones casi fijas: (no es mi culpa, vuestra culpa...); estructuras más comunes en el registro escrito: Asimismo, les ruego que, reciban un cordial saludo.
- c. Polipalabras: Se refiere a un grupo de ítems léxicos que son varias palabras unidas y que se pueden encontrar en el diccionario al igual que las palabras simples. Consiste en la combinación de dos o tres palabras, que pueden pertenecer a una clase gramatical, y el significado del conjunto es la suma de sus componentes; por ejemplo: fin de semana, estación de autobuses, parada de taxis, pan de molde, etc.
- d. Colocaciones: Higuera, define colocación como aquella unidad léxica caracterizada por su arbitrariedad formada al menos por dos palabras que suelen aparecer juntas y que presentan variedades en el eje sintagmático y pragmático (2004, p. 10).

Tal como lo afirma, Lewis, “Las colocaciones son aquellas combinaciones de palabras que coaparecen naturalmente con una frecuencia más que aleatoria” (Lewis, 1997, p. 26).

e- Polisemia: Es la pluralidad de significados en una misma palabra, como, por ejemplo: banco, lugar para sentarse y entidad financiera. Estas palabras pueden incluir miembros de clases abiertas de palabras: sustantivos, adjetivos, adverbios, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados: días de semana, meses del año, pesos, etc (MCER, 2002).

Para tratar la variedad léxica en el aula de ELE aún no se puede conocer todas las variedades léxicas del español, es obligatorio que el profesor conozca las fuentes y materiales a los que puede recurrir para conocer la diversidad léxica hispánica. El profesor puede recurrir a otras técnicas para impedir o reducir el olvido de las unidades léxicas de forma espaciada, de los cuales podemos clasificarlas en:

- i. Técnicas verbales: definir y describir, ejemplificar, parafrasear, explicar a través del contexto o entorno verbal, sinónimos/ antónimos/ analogías, agrupaciones de palabras, traducción y transferencia por otras lenguas aprendidas.
- ii. Técnicas no verbales: soportes visuales, objetos reales, mímica, onomatopeyas y sonidos.

A modo de resumir, se puede deducir que la práctica didáctica debe ser una actividad reflexiva y dinámica, y para que los alumnos puedan reconocer y almacenar las unidades léxicas, el profesor no debe centrarse solo en la exposición y producción de los contenidos y textos gramaticales.

Es decir, no debe enseñar la gramática en sentido tradicional, sino deben establecer combinaciones entre las diferentes unidades léxicas; de manera que cuando el aprendiz conoce una palabra va a asimilar su carácter gramatical, además de las estructuras en las que puede aparecer cada palabra, tal como se almacena en el lexicón de cada palabra. Así, la función del docente no es simplemente la de presentar palabras nuevas a los alumnos o

explicarles su significado, sino también la de prepararlos para poder renovar y enriquecer constantemente su vocabulario.

4.2. Estrategias para el aprendizaje del léxico

Estrategias, mecanismos, tácticas, planes, procedimientos, etc. Son términos que implican acción y que referidos a la adquisición aprendizaje de las segundas lenguas suponen en el aprendiz un protagonismo activo en la apropiación de la nueva lengua.

En esta perspectiva, Wenden y Rubin, definen el concepto de estrategia como, “Todo tipo de operaciones, disposiciones, planes, hábitos que utiliza el aprendiz para lograr, almacenar, recuperar y utilizar la información, sabiendo en qué se basan los aprendices para aprender a regular el propio aprendizaje”²⁵ (Wenden y Rubin, 1987, citado por Dégache, 2000, p. 152).

El MCER define el concepto de estrategia como, “Cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o la que tiene que enfrentarse” (2002, p. 10).

Las estrategias de aprendizaje de léxico se definen como el conjunto de técnicas, habilidades y procedimientos cognitivos de los que dispone cada hablante para la adquisición de unidades léxicas de una L2. Además, sirven para facilitar la deducción del significado de nuevas unidades léxicas, o su memorización.

En este sentido, Wenden y Rubín (1987) señalan que las estrategias de aprendizaje son como cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas utilizadas por el alumno para facilitar la obtención, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información.

²⁵ Texto original: “à tout type d’opérations, dispositions, plans, habitude que l’apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage”

En esta visión, Higuera, plantea una concepción de estrategias más amplia diciendo:

[...] la enseñanza de estrategias está en consonancia con el principio del enfoque comunicativo, que otorga al alumno un papel protagonista y le hace responsable de su aprendizaje y responde a la necesidad y el deseo de conseguir que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje. Permite que el alumno siga aprendiendo fuera de clase, que cree oportunidades de aprendizaje mediante la lectura o la audición de textos y que se produzca un aprendizaje incidental del léxico. Solo de esta forma podrá el alumno aprender las palabras de baja frecuencia o el léxico especializado al que es imposible dedicar mucho tiempo de enseñanza directa en las clases. (Higuera, 2004, p. 22)

A través de esta cita, se afirma que para desarrollar la competencia léxica en el aula, es importante que el estudiante adquiera el léxico de forma autónoma, deben usar estrategias para encontrar el significado de las palabras, es decir hacer listas de palabras usando el diccionario, deduciendo por el contexto.

Además, se pueden desarrollar técnicas sociales, como preguntar al profesor o bien a los compañeros, por otro lado deben usar estrategias para consolidar su significado, se pueden fortalecer los significados mediante estrategia sociales como por ejemplo (comunicarse con nativos, etc.), de memorizar como por ejemplo (crear mapas semánticas, usar palabras de manera oral o escrita, tener un cuaderno para el léxico, hacer listas, tomar apuntes en el aula) y metacognitivas como (planificar, auto evaluar, etc.)

Apoyándonos en Schmitt (1997), se ilustran las siguientes estrategias que los alumnos pueden actuar para optimizar el aprendizaje del léxico:

Cuadro 7: Estrategias de aprendizaje autónomo

A. Estrategias para describir el significado de una palabra.	<p>-Para determinar el significado (hacer listas de palabras, usar el diccionario bilingüe o monolingüe, deducir por el contexto, análisis de imágenes o gestos, etc.)</p> <p>-Sociales (Pedir al profesor la traducción o una paráfrasis, preguntar al compañero, etc.)</p>
B. Estrategias para consolidar el significado.	<p>-Sociales (practicar el significado en grupos, interactuar con nativos, etc.).</p> <p>-De memorización (realizar mapas semánticos, conectar la palabra a una experiencia personal, agrupar palabras, usar las palabras en una frase, asociar la palabra a una imagen, utilizar la técnica de la palabra clave, realizar acrónimos, agrupación con sinónimos/antónimos, parafrasear el significado, métodos nemotécnicos, etc.)</p> <p>-Cognitivas (repetir verbalmente o por escrito las palabras, hacer listas de palabras, tomar notas en clase, llevar un cuaderno de léxico, etc.)</p> <p>-Metacognitivas (planificar, exponerse a la radio, la TV y otros medios nativos, repasar, autoevaluarse).</p>

Fuente:(Schmitt, 1997, citado en Higuera 2004, p. 20)

Por su parte, Oxford (1990), divide las estrategias en tres clases, de memoria, de cognición y de compensación. Las estrategias cognitivas se refieren a: practicar, recibir y enviar mensajes, traducir y tomar notas. Las estrategias de memoria tienen que ver con la representación pictórica del significado de las palabras, conectar la palabra con una experiencia personal, relacionar las palabras con sus sinónimos o antónimos, usar mapas semánticos, agrupar palabras, usar palabras en diferentes oraciones. Por otra parte, las estrategias de compensación están ligadas a adivinar significados inteligentemente y sobrepasar las limitaciones en producción oral y escrita.

Resumiendo, estas estrategias sirven al alumno a superar una deficiencia léxica como el desconocimiento de una palabra en una determinada situación comunicativa, lo cual es fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

4.2.1. Estrategias comunicativas

Cuando el alumno está comunicándose y se encuentra en una situación difícil, emplea estrategias para promover su comunicación con el propósito de transmitir el significado que desea comunicar y superar las dificultades derivadas de su dominio insuficiente de la lengua meta. Este tipo de estrategias son “estrategias de comunicación”.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes²⁶, las estrategias de comunicación se refieren a todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta”.

Esto quiere decir que, estas estrategias son herramientas útiles para cubrir el vacío que existe entre las necesidades comunicativas y los recursos limitados de que el alumno dispone para lograrlos.

²⁶Véase : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transfereciahtm

En lo que se refiere a la clasificación de las estrategias de comunicación, Faerch y Kasper apuntan, “Las estrategias de comunicación son potencialmente planes conscientes para resolver lo que constituye un problema para el estudiante que está intentando alcanzar sus objetivos comunicativos” (1983, p. 36). Estos autores distinguen dos tipos de estrategias:

- a- Estrategias de compensación: Se refieren a un conjunto de estrategias que el estudiante pone en marcha en la fase de ejecución para conseguir el propósito de la comunicación. Entre los cuales podemos mencionar: petición de ayuda, uso de elementos no verbales, paráfrasis, etc (Oxford, 1990).
- b- Estrategias de evitación: En el que el aprendiente intenta evitar el tema de comunicación o abandonar totalmente la comunicación cuando se encuentra en una situación difícil para no cometer errores.

Los mismos autores Faerch y Kasper (1983) hacen la distinción entre dos tipos de actitudes fundamentales de los estudiantes al enfrentarse a un problema en una situación comunicativa determinada:

- a- Actitud positiva: El estudiante ante la insuficiencia de su competencia lingüística, se enfrenta al problema directamente, intentando desarrollar una estrategia alternativa que le permita lograr el objetivo y satisfacer apropiadamente la situación de la comunicación.
- b- Actitud negativa: El estudiante, ante la insuficiencia detectada en su competencia lingüística, opta por abandonar su objetivo comunicativo, evitando así usar unas estrategias o estructuras en las que no tiene plena confianza, y por ello, éstas muestran menos rentabilidad para fomentar la comunicación de la lengua objeto (Santos Gargallo, 1992).

En definitiva, podemos señalar que las estrategias de comunicación son el pilar principal durante la etapa de aprendizaje de un idioma extranjero, se emplean para compensar las carencias que pueden estorbar una buena comunicación.

Pues, todas las estrategias mencionadas anteriormente constituyen, para el estudiante, una herramienta para solucionar los problemas de comunicación que pueden interrumpir la conversación que lleva a cabo. Su uso, en diferentes situaciones comunicativas, proporciona al aprendiz una seguridad y una confianza importantes para superar los problemas, generalmente léxicos, que puedan ser unas trabas al desarrollo de las conversaciones que lleva a cabo.

5. La destreza oral en el aula de ELE

Desarrollando en el alumno técnicas para practicar las actividades comunicativas en el aula, estamos preparándole para poder interactuar oralmente fuera del marco de las clases, solventar dificultades que se le puedan presentar durante la comunicación, tomar decisiones y establecer contactos sociales con hablantes nativos. De ahí, podemos inferir que hay una relación entre el bien manejo del vocabulario y las estrategias que se usan en las tareas comunicativas, que se entienden como un método eficaz que conduce al logro del éxito de la autonomía del aprendiz.

Como hemos mencionado más arriba, para poder comunicarse en una LE es necesario tener conocimientos del vocabulario, la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no son suficientes para una comunicación eficaz. Se necesita también otras destrezas sean orales o escritas.

La destreza es la capacidad del individuo de ser eficiente en una habilidad determinada, pudiendo ser innata o adquirida por el aprendizaje. En este sentido, Cassany

(1994) define la destreza oral como un proceso cognitivo cuyo desarrollo está determinado por una serie de factores relacionados con la actitud del hablante. Está estrechamente relacionada con la comprensión auditiva y se delimita en relación a las cuatro destrezas lingüísticas básicas (hablar, escuchar, escribir y leer), y se relaciona con el discurso oral. Damos paso aquí a la comprensión auditiva:

5.1. Comprensión auditiva

Esta destreza lingüística, se define como el proceso consciente de recibir mensajes y construir significados respondiendo a lo hablado. Para mejorar el intercambio interpersonal y oral no basta con escuchar las palabras; un buen oyente tiene que prestar atención a la comunicación no verbal del hablante.

En este contexto, Daniel Cassany, afirma que, “escuchar es comprender un mensaje oral, para hacerlo se pone en marcha un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de las palabras, gestos, etc” (Cassany, 1994, citado en Darlén Méndez Lloret, 2009, p. 223).

Esto quiere decir que la audición es una habilidad lingüística importante que implica comprender un mensaje oral a través de la construcción y la interpretación de significados.

Andrade (2006) señala cinco técnicas que los docentes pueden utilizar para practicar la comprensión auditiva: escuchar para obtener información general, escuchar para obtener información específica, escuchar para la toma de notas, escuchar para imitar o reproducir, y escuchar para inferir la opinión o postura del orador.

En cuanto a las etapas de la comprensión auditiva podemos pasar por tres etapas: La pre-escucha, escucha y post-escucha.

- a. La pre-escucha: Éste es el primer paso para comprender el mensaje. La escucha previa es una preparación para escuchar. Todavía no se trata de escuchar el documento de audio, sino de dar actividades a los alumnos para prepararlos para comprender plenamente el documento. Esta fase preparatoria permite la introducción de nuevo vocabulario, una herramienta esencial para la comprensión.
- b. La escucha: Se realiza en dos momentos: La primera escucha, consiste en realizar un primer trabajo sobre el documento escuchado: se pide a los alumnos que escuchen atentamente el documento sonoro o la lectura para hacerles comprender el tema tratado y lo que se dice sobre este tema, y esto depende de la dificultad del documento, su extensión, su calidad y el nivel de los alumnos. El segundo momento es la escucha detallada, permite realizar un trabajo en profundidad sobre el documento escuchado, este paso corresponde a la comprensión de los detalles y permite verificar la información retenida y eventualmente complementarla.
- c. La post-escucha: es un paso para reinvertir lo que los estudiantes han aprendido al escuchar. Se puede realizar actividades orales y escritas.

El contexto en el que se desarrolla la comprensión auditiva suele ser audiovisual, y este contexto viene acompañado de elementos prosódicos (entonación y pausas), paralingüísticos (tono de voz y ritmo) y extralingüísticos (gestos, movimientos y distancia entre el oyente y el hablante). Este proceso por su parte, requiere cuatro pasos fundamentales:

- 1- La recepción: en este primer paso, la persona escucha.
- 2- La interpretación: En este nivel, el receptor activa todas sus experiencias para decodificar lo que acaba de escuchar.
- 3- La evaluación: decidir qué hacer con el mensaje.

- 4- La respuesta: no es necesariamente oral, puede ser cualquier otra reacción tal como sonreír, asentir, etc (Martín Peris, 1991).

Figura 2: Microdestrezas de comprensión

<p>➤ Microdestrezas perceptivas</p> <p>(procesan sonidos)</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Discriminar• Segmentar• Reconocer	<p>➤ Microdestrezas analíticas</p> <p>(procesan significados)</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconocer• Organizar• Identificar y retener	<p>➤ Microdestrezas de síntesis</p> <p>(procesan significados)</p> <p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Relacionar• Interpretar
--	--	--

Fuente: (Rodas, 2001, p. 271)

En esta figura, Rodas (2001) intenta explicar que el desarrollo de estos tres bloques de microdestrezas es lo que permite al aprendiz alcanzar la habilidad de comprensión, para él, las microdestrezas perceptivas se adquieren de forma más automática (reconocer el sonido), mientras que las de análisis y síntesis tienen un carácter cognitivo (analizar e interpretar).

5.1.1. Estrategias de comprensión auditiva

Cuando el hablante se enfrenta a situaciones comunicativas, con respecto a las cuales no dispone de recursos adecuados o suficientes, desarrolla una serie de procedimientos y técnicas para resolver problemas comunicativos.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias de la comprensión auditiva, se subdividen en: inferencia, elaboración, predicción y contextualización. Todas estas estrategias requieren que el aprendiz-oyente confíe en su conocimiento general.

La inferencia se refiere al intento del alumno de llenar los espacios con palabras desconocidas o con secuencias de palabras que no entiende. La elaboración también es un proceso de tipo inferencial, pero para esta estrategia, el oyente relaciona su conocimiento general con la nueva información y, por lo tanto, intenta hacer una buena interpretación (Behiels, 1988).

En la tercera estrategia, los oyentes intentan adivinar la parte que sigue (palabras, frases, una idea, etc.). Otra estrategia es la de contextualización, donde el alumno intenta colocar nueva información en un contexto más amplio.

La comprensión auditiva tiene también unas microhabilidades a las que el alumno puede recurrir para poder comprender un mensaje auditivo: (Behiels, L, 1988)

- Reconocer: Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen.
- Seleccionar: Distinguir las palabras y expresiones relevantes del discurso.
- Interpretar: Comprender el contenido del discurso, la intención, y el propósito comunicativo.
- Anticipar: Activar la información que tenemos para preparar la comprensión de un discurso.
- Inferir: Extraer información e interpretar.
- Retener aspectos importantes del discurso.

A modo de resumir, la comprensión auditiva precede a la expresión oral y es imprescindible para su desarrollo. Pues, para que el alumno logre comunicarse adecuadamente de forma oral, es necesario una etapa en la que se limita a escuchar.

5.2. Expresión oral

Según sepamos, la expresión oral es una de las asignaturas fundamentales en la formación universitaria. Primero, es considerada como una destreza lingüística, porque trabajamos la gramática, el vocabulario, la pronunciación y varios aspectos de la lengua. Segundo, es considerada como una actividad comunicativa porque siempre hay una interacción entre el emisor y el receptor, por medio de las cuales el hablante transmite, intercambia y negocia información con uno o varios interlocutores.

Sus características podemos resumirlas de la siguiente manera:(Ramírez Martínez, 2002)

- Adecuación: Se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas.
- Predominio de la inmediatez y la espontaneidad.
- Retroalimentación o “feedback”²⁷ inmediato.
- Coincidencia espacial y temporal entre interlocutores, lo que permite la omisión de enunciados y su sustitución por elementos no verbales.
- Apoyo en elementos lingüísticos acústicos (ritmo, acento).
- La comunicación no verbal que implica los siguientes elementos paralingüísticos: gestos, movimientos corporales o faciales, situación especial y distancia entre los interlocutores, etc.
- Corrección gramatical: Incluye el corpus de gramática normativa (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.), así como el conjunto de reglas lingüísticas de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales.

²⁷ Feedback es una palabra del inglés que significa “retroalimentación”. Este término fue utilizado por Chaudron (1988) para referirse a “cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desaprueba o exige mejorar un enunciado de un estudiante. (Véase la obra de Chaudron, C. “Second language classrooms”).

- El volumen, el ritmo, la claridad y la coherencia.

Asimismo, la actividad oral tiene tres componentes esenciales: el componente lingüístico (dominar la lengua, la gramática, la pronunciación y todo el aspecto lingüístico), el componente sociolingüístico (el aspecto sociolingüístico no solamente el registro formal sino también el registro informal “las expresiones idiomáticas, los gestos”, etc.) y, por último, el componente pragmático (el uso social de la lengua).

5.2.1. Estrategias de la expresión oral

Al aprender una lengua extranjera, el estudiante tiene una finalidad bien determinada, la de comunicarse con los hablantes de este idioma, este hecho lo lleva a utilizar una serie de estrategias a fin de enfrentarse con éxito a la tarea adquirida. Pero, ¿De qué se trata cuando se habla de estrategias de la actividad oral?

Como todas las actividades, la expresión oral también tiene sus propias estrategias de comunicación, también llamadas “estrategias de compensación”, éstas son:

- ✓ Reducción: El alumno intenta evitar ciertas palabras, frases, o intervenciones que sabe que no podrá producir.
- ✓ Interferencia lingüística: El aprendiente recurre a su lengua materna u otras lenguas que conozca mejor y que se parezca a la lengua meta.
- ✓ Parafrasear: Usando un término similar al que necesita pero que desconoce de la lengua meta.
- ✓ Pedir a sus interlocutores ayuda verbal (preguntando, por ejemplo: ¿Cómo se dice esto?) o no verbal (indicando que necesita ayuda mediante un gesto o una mirada, etc.)

Teniendo en cuenta las estrategias de la actividad oral, se establece los diversos objetivos de la expresión oral que se deben trabajar en el aula de LE:

Figura 3: Objetivos de la actividad oral



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a este punto, Campillos Llanos (2012) describe los objetivos de la expresión oral de la manera siguiente:

1- Planificar el discurso:

- Analizar la situación para preparar el tema de la intervención (información, estructura, lenguaje, etc.)
- Anticipar y preparar el discurso (momento, tono, estilo, etc.)

2- Conducir el discurso:

- Buscar temas adecuados para cada situación.
- Iniciar o proponer un tema.
- Conducir la conversación hacia un tema nuevo.

3- Negociar el significado:

- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- 4- Producir el texto
- Simplificar la estructura de la frase.
 - Autocorregirse.
 - Articular con claridad los sonidos del discurso.
 - Controlar la mirada dirigida a los interlocutores.

5.2.2. Tipos de actividades de expresión oral

Para mejorar y desarrollar la expresión oral en el aula, se crean situaciones en las que el aprendiz se siente motivado e intenta comprender una lengua diferente de la propia. La destreza de expresarse oralmente es difícil de adquirir, y el profesor tiene que emplear un amplio repertorio de tareas que facilitan el desarrollo de esa habilidad, y de ahí puede practicar algunas actividades en diferentes momentos.

Las siguientes actividades pueden favorecer la interacción oral en clase:

- a- Juegos comunicativos: son tareas orales con un componente lúdico, y en los que se trata de adivinar, observar, memorizar, para promover la comunicación en el aula. Dentro de un contexto comunicativo real, el juego comunicativo contiene también elementos lingüísticos concretos (vocabulario, estructuras, sonidos, etc.)
- b- Presentaciones: en el aula, los alumnos tienen que hablar individualmente durante breves momentos, pueden presentar un tema de interés reciente para el grupo, contar un cuento, etc.
- c- Juegos de roles: son diálogos en los cuales cada alumno adopta un rol determinado. Los alumnos preparan ellos mismos los diálogos, de forma libre o a partir de unas guías que reciben del profesor. Este tipo de juegos acostumbra a utilizarse con alumnos de nivel intermedio, porque los que tienen un nivel inicial no pueden

expresarse y resolver la tarea con éxito; sin embargo, si las orientaciones del profesor son claras pueden adaptarse al nivel de competencia del alumno.

- d- Simulaciones: son semejantes a los juegos de roles, pero en ellos, se recrea una situación más compleja, amplia y real; suele haber más de dos alumnos, y los personajes tienen una personalidad y unas características determinadas. Por ejemplo, un debate escolar en el que se va a decidir si se puede tener un día blanco para realizar una salida para visitar un museo; aquí cada alumno juega el rol de un personaje: un director, o un miembro de la asociación de los padres, por ejemplo.
- e- Debates: el profesor plantea un tema de interés para que se comente entre los alumnos.
- f- Actividades que implican la resolución de problemas: son formas de discusión que promueven de forma más eficaz la interacción en el aula. Este tipo de actividades intenta estimular la comunicación real entre los aprendices con el planteamiento de un problema que sólo puede ser resuelto por el intercambio de informaciones y opiniones; se puede proponer también actividades por parte de los aprendices en las que los mismos planteen temas que les atañen (Gómez, A.; Bustamante, M., 2004).

A modo de resumen, la expresión oral es una destreza que encierra bastante dificultad, ya que el alumno ha de tener en cuenta factores de tipo contextual, lingüístico y cognitivo que le permiten planificar y gestionar su propio discurso interactivo en un corto espacio de tiempo.

5.2.3. Evaluación de la expresión oral

Al referirse a los contenidos de evaluación, se debe tener en cuenta que las expresiones oral y escrita no se evalúan igual. Pues, ¿Cómo se evalúa la expresión oral?

La expresión oral se evalúa la capacidad del alumno para comunicarse oralmente con un interlocutor en las situaciones específicas que requieren los contenidos funcionales (M. E. N, 2005, p. 70).

Primero, la expresión oral se caracteriza por el contacto con el individuo, el espacio, el tiempo y el canal por el que circula la información. En cambio, la expresión escrita el estudiante dispone de mayor tiempo para reflexionar. Este factor posibilita que el aprendiente sea más consciente del error que comete y que entorpecen la comunicación.

En respuesta a ¿Cómo se evalúa?, se define la función de los procedimientos de evaluación, en el que se consideran los exámenes como fuente de información que permite a los profesores valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sólo cabría añadir que, en la evaluación de la expresión oral se produce un alto nivel de interacción entre el examinador y el estudiante. Esto genera una dinámica difícil de prever y ante la cual el estudiante debe demostrar una alta capacidad de adaptación. (Brown y Glasner, 2003)

Conclusión

En este capítulo, hemos intentado aclarar algunas nociones teóricas que están relacionadas con el componente léxico. Asimismo, nuestro corpus nos ha llevado a examinar en la competencia léxica y sus aportaciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así pues, hemos llegado a la conclusión de que el uso adecuado del léxico conlleva un enriquecimiento del lenguaje gracias a que las palabras son los instrumentos básicos de los que nos servimos para hablar.

Segunda parte

Marco empírico

CAPÍTULO IV

Diseño metodológico

Introducción

El primer capítulo de esta parte empírica está dedicado al marco metodológico, se presenta de manera detallada el desarrollo de la investigación y los objetivos específicos, pasando por la descripción de la muestra, la metodología de análisis de errores y la descripción de las actividades.

Primero, se considera necesario iniciar este capítulo enumerando los propósitos específicos de este estudio empírico que son los siguientes:

- 1- Activar los conocimientos previos de los aprendices sobre el tema de la actividad y comprobar su grado de comprensión del léxico, de manera que se activa su memoria y se reconoce el vocabulario ya aprendido.
- 2- Identificar las dificultades del léxico que tienen los aprendices a la hora de comunicarse.
- 3- Detectar las dificultades que se enfrentan los discentes apoyándonos en criterios comunicativos.
- 4- Identificar el origen de los errores léxico-semánticos que cometen los aprendices y averiguar si se derivan de la interlengua del alumno o del francés calificado como lengua extranjera en Argelia.
- 5- Valorar el tipo de dificultad, sea fonológico, morfológico o semántico.
- 6- Evaluar los errores a partir del análisis y descripción de los mismos.

1. Muestra

El estudio se realiza en el primer ciclo LMD, con sesenta estudiantes de español matriculados en el segundo curso de Licenciatura en el Departamento de Español, la Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras, Universidad de Tlemcen “Abu Bakr Belkaid”.

En nuestra investigación, la muestra consta de sesenta estudiantes: 23 chicos y 37 chicas que tienen entre 20 y 25 años de edad, los mismos no son todos de origen de la ciudad de Tlemcen, sino provienen de diferentes ciudades de Argelia (como Saida, Sidi Belabes, etc.).

Figura 4: Caracterización de la muestra

Nivel	Sección	N ° de alumnos	Género	Edad
L2	Español	60	M 23 F 37	20 – 25

En este apartado, consideramos importante también describir la asignatura en que hemos realizado nuestro estudio titulada "Técnicas de comprensión y expresión oral". Esta asignatura está diseñando para que el estudiante conozca los fundamentos teóricos y prácticos de la producción oral, así como las principales técnicas de la misma.

Tabla 1: Identificación de la asignatura

Curso académico	2023 / 2024
Facultad	Letras y Lenguas Extranjeras
Departamento	Español
Especialidad	Lengua y comunicación
Asignatura	Técnicas de comprensión y expresión oral
Curso	Segundo curso (LMD)
Crédito	04
Coeficiente	02
Sesiones	Semestre 1 + semestre 2
Tipo de evaluación	Control (40 %) Examen (60 %)
Volumen horario	Semanal (3 horas) Semestral (45 horas)
Total de volumen horario	90 horas

2. Descripción del corpus

Para cumplir los objetivos anteriormente citados, nos trazamos un procedimiento metodológico de acuerdo con las pautas siguientes:

1. Recolección de datos: El corpus de datos sobre el que nos hemos basado para delimitar las dificultades de aprendizaje del léxico es el Análisis de Errores. Pues, hemos preparado siete actividades orales que se han realizado en un tiempo limitado entre cuarenta hasta cincuenta y cinco minutos.

2. Análisis de errores: La segunda fase consiste en describir la presencia de cada tipo de error en el corpus.
3. Integración de los datos cuantitativos y cualitativos: Esta fase consiste en representar los resultados y discutirlos.

3. Metodología de análisis de errores

Para realizar este trabajo de investigación, nos hemos basado en la teoría de Análisis de Errores de Corder, P (1967) en su trabajo “*the significance of learners errors*” con el que dio una visión positiva al error dejando de lado la imagen tradicional del error como obstáculo en el aprendizaje de LE. Por lo que en nuestro análisis optamos seguir los siguientes pasos:

- 1- Identificación de los errores: Los errores se dividen, principalmente, en tres tipos: selección incorrecta del vocabulario, errores semánticos y errores formales. El primer tipo es el más abundante debido a factores relacionados con la mezcla de registros. Estos errores pueden afectar a cualquier nivel de la lengua, es decir, pueden ser errores gramaticales, morfológicos, sintácticos, fonológicos o léxicos. Este último nivel es la categoría de errores sobre la que hemos llevado a cabo este trabajo de investigación, es decir, los errores léxicos.
- 2- Clasificación y descripción: Después de identificar los errores, se hace preciso clasificarlos según los siguientes criterios: lingüísticos, pedagógicos, etiológicos, gramaticales, comunicativos y pragmáticos.
- 3- Búsqueda de los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y de las fuentes de cada error para encontrar una explicación aquí la interferencia de la LM se contemplaría como una estrategia más y, por último, si se trata de un análisis didáctico.

- 4- Evaluación del error: Se evalúa el error y se buscan soluciones para tratarlo.

La presente investigación se fundamenta en un diseño transversal de tipo descriptivo basada en un corpus oral. Este estudio corresponde a una investigación cuantitativa y cualitativa. Esta metodología, la hemos clasificado en dos fases importantes:

La primera fase concierne los siguientes pasos para analizar los errores:

1. Identificar y describir los errores.
2. Explicar y buscar las fuentes de cada error.

La segunda fase concierne en valorar los errores y tratamiento del error.

Para poder realizar nuestra investigación, hemos realizado primero un análisis cuantitativo que refleja el porcentaje de errores cometidos para cada categoría a través de gráficos y tablas.

Segundo, para explicar los errores más recurrentes, hemos hecho un análisis cualitativo, basado en la observación de los errores cometidos por los aprendices, con el fin de describir la naturaleza de estas erratas, además de dar interpretaciones, con la intención de que estos errores sean resueltos.

En este estudio hemos seguido las siguientes etapas:

- Presentar ejemplos concretos extraídos de las producciones de los estudiantes.
- Deducir las posibles causas.
- Presentar una conclusión para cada tipo de error.

4-Descripción de las actividades

En este estudio, se incorporan una variedad de actividades de expresión oral que se exponen oralmente en soportes sonoros y audiovisuales que permitan al discente realizar descripciones o narraciones y expresarse espontáneamente en diferentes situaciones comunicativas.

En las actividades en las que hemos basado nuestro estudio, hemos utilizado grabaciones como herramienta clave para recopilar y analizar los datos. Estas grabaciones nos han permitido observar y analizar con mayor precisión la identidad de errores cometidos por los estudiantes.

Para un análisis cuantitativo, hemos elaborado las siguientes actividades:

La primera actividad: Diálogo en situación simulada.

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral.

-Nivel: B2

-Duración: (45 minutos)

-Soporte: Grabaciones

-Objetivos:

- Que el estudiante sea capaz de decodificar, predecir, interpretar, interaccionar y organizar el discurso que oye.
- Que los estudiantes trabajen las dos destrezas, destreza perceptiva (oír) y destreza cognitiva (analizar e interpretar).

- Que los estudiantes tengan la capacidad de implantar estrategias para la resolución de problemas.

-Secuencia de la actividad: Usted es profesor en un colegio y uno de sus alumnos de 10 años tiene algunos problemas de comportamiento y de estudios y sus notas se han bajado. Usted ha llamado a los padres de ese estudiante para hablar con ellos y buscar una solución.

- Hable con ellos siguiendo estas indicaciones:

Figura 5: Instrucciones de la actividad.

Profesor
Durante la conversación con el padre/la madre del estudiante usted debe:
✓ Explicarle el comportamiento que tiene este estudiante en las clases (tiene el móvil encendido, se distrae con facilidad, etc.)
✓ Explicarle las dificultades que tiene este alumno con sus estudios (no estudia suficientemente, no muestra interés por aprender, etc.)
✓ Interesarse por la actitud del estudiante con su familia y amigos.
✓ Proponerle un plan para mejorar esta situación.

Fuente: Elaboración propia.

La segunda actividad: Esta actividad consta de 2 tareas:

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva e interacción oral

-Nivel: B2

-Duración: (45 minutos)

-Soporte: Grabaciones

-Objetivos:

- Que los discentes tengan la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y a fijarse metas propias.
- Que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas fomentando la capacidad para expresarse oralmente.

-Secuencia de la actividad:

- Tarea 1: Valorar propuestas y conversar sobre ella. El estudiante deberá hablar durante 4 minutos de los desafíos de aprender en tiempo de pandemia.
- Tarea 2: Describir una situación vista en un vídeo de YouTube y conversar sobre ella. La utilización de este tipo de tareas requiere un nuevo papel para el profesor, en este caso, debe ser mediador, ser capaz de propiciar un clima de cooperación que favorezca la interacción de los estudiantes.
- ✓ Debe imaginar la situación a partir de las preguntas que se le proporcionan al estudiante. Estas preguntas deben ser formuladas y respondidas de forma oral mediante un sistema de grabación.

La tercera actividad: Noticia radiofónica.

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral

-Nivel: B2

-Duración: (55 minutos)

-Soporte: Grabaciones

-Objetivos:

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público.
- Que los aprendices desarrollen las habilidades de escuchar y hablar.
- Que los estudiantes sepan trabajar de manera autónoma, gestionando el tiempo durante toda la noticia.
- Que los estudiantes sean creativos desarrollándose su pensamiento crítico.

-Secuencia de la actividad: En esta actividad los alumnos trabajarán la comprensión auditiva y la expresión oral. Los alumnos escucharán una noticia de un informativo radiofónico “nuevos bombardeos en Gaza” de RTVE Noticias, con lo cual trabajarán la comprensión oral; después deberán expresar oralmente las ideas esenciales que han escuchado en la noticia (qué, cuándo, dónde, cómo, por qué, para qué y a quién.). En esta tarea los alumnos tienen que contestar a una serie de preguntas, después abrimos un debate sobre la situación de Palestina hoy.

Figura 6: Instrucciones de la actividad.

Preguntas de la actividad
Pregunta 1: ¿Qué ocurrió? ¿Dónde? ¿Por qué?
Pregunta 2: ¿Por qué Egipto mantiene cerrada su parte del paso?
Pregunta 3: ¿Cuál es el destino de éxodo de los palestinos?
Pregunta 4: ¿Qué dijo el Secretario General de la ONU sobre Palestina?
Pregunta 5: ¿Cuáles son las principales causas del conflicto y cómo afectan a la población palestina?
Pregunta 6: ¿Qué papel crees que deberían desempeñar los países y organizaciones internacionales en la resolución del conflicto?

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta actividad: Conversación abierta

-Tipo de actividad: Expresión oral e interacción oral

-Duración: (55 minutos)

-Soporte: Fotografías

-Objetivos:

- Que los estudiantes sean capaces de participar en un diálogo abierto y constructivo.
- Que los estudiantes fomenten el trabajo cooperativo creando así un espacio seguro donde todos los estudiantes puedan hablar con fluidez y espontaneidad.

-Secuencia de la actividad: usted y su amigo están de vacaciones en Madrid y quieren hacer algo el jueves por la tarde. Mira las cuatro fotografías²⁸ y elige la opción más adecuada para usted.

- ✓ Pregunta: ¿Cuál de las cuatro opciones te parece las más adecuada? ¿Por qué ?

La quinta actividad: Fragmento de una conferencia²⁹

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral.

-Nivel: B2

-Duración: (55 minutos)

-Objetivos:

- Que los estudiantes sean capaces de percibir y entender el contenido del contexto (fragmento de la conferencia).

²⁸ Ver el anexo nº5 que contiene las cuatro opciones.

²⁹ Ver el anexo nº1 que contiene el fragmento de la conferencia.

- Que los estudiantes estimulen la autoreflexión y el pensamiento crítico.

-Soporte: Grabaciones

-Secuencia de la actividad: En esta actividad se trabajará la comprensión auditiva y la expresión oral, consiste en escuchar un fragmento de una conferencia y completar oraciones con palabras. En esta tarea se evalúa la capacidad del discente para captar la idea esencial de lo que se dice.

- Tarea 1: usted vas a escuchar un fragmento de una conferencia en que se tomaron las siguientes notas:

- 1- En los últimos tiempos en España ha crecido enormemente la ----- de colegios bilingües, tanto privados como públicos.
- 2- En casi cualquier----- nos van a pedir buenos conocimientos de inglés.
- 3- El bilingüismo es muy defendible en determinadas circunstancias, como la educación para niños inmigrantes que viven en-----monolingües.
- 4- Hablar inglés nos dará más-----para que nos contraten.
- 5- Muchos padres cuestionan esta afirmación y están convencidos de que la----- en lengua extranjera ralentiza el aprendizaje de sus hijos.

- Pregunta: Escuchará la audición dos veces. A continuación, deberá seleccionar la opción correspondiente:

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----

A) instrucción	F) contextos
B) empresa	G) enseñanza
C) automatización	H) oferta
D) situaciones	I) colegio
E) opciones	J) Demanda

- Tarea 2: Se trata de una conversación abierta, se trabajará la expresión oral respondiendo a una serie de preguntas³⁰:

La sexta actividad: Visionado de un cortometraje

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral.

-Nivel: B2

-Duración: (55 minutos)

-Objetivos:

- Que los estudiantes puedan interpretar y comprender el contexto de la película³¹ desarrollando así su competencia intercultural.
- Que los aprendices desarrollen las habilidades de síntesis parafraseando lo escuchado.

-Soporte: Material audiovisual: “Retroproyector”

-Secuencia de la actividad: Con esta actividad trabajamos cuatro niveles (las destrezas comunicativas, las destrezas socioculturales, los contenidos pragmáticos y los contenidos gramaticales y léxicos). Lo hemos clasificado en tres fases³²:

- Fase previa : Pre-visionado

³⁰ Ver el anexo nº 2.

³¹ Ver el anexo nº3 de la ficha técnica.

³² Ver el anexo nº 4.

-Secuencia de la actividad: Se suele realizar hipótesis sobre el contenido del corto a través de fotogramas reflexionando sobre el título del cortometraje “Historia de un letrero”, también se muestra unas fotos del cortometraje para que los alumnos describan los personajes y dónde se encuentran.

➤ Fase intermedia : Durante el visionado

-Secuencia de la actividad: En esta tarea se suele trabajar la comprensión oral, se trata de preguntas abiertas sobre el tema tratado de los cuales deben ser respondidas directamente y de manera individual.

➤ Fase precedente : Post visionado

-Secuencia de la actividad: Para propiciar la discusión y la producción oral, el estudiante deberá imaginar un final diferente para el corto.

La séptima actividad: Entrevista de trabajo

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral.

-Nivel: B2

-Duración: (55 minutos)

-Objetivos:

- Que los dicentes sepan establecer relaciones personales y profesionales.
- Que los estudiantes asumen una actitud responsable en las tareas individuales creando un espacio seguro donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus ideas y sus opiniones en situaciones de comunicación oral.

-Soporte: Grabaciones

-Secuencia de la actividad: Esta prueba contiene una sola tarea, se trabajará la expresión oral en el que se incorpora preguntas abiertas al estudiante entrevistado³³.

³³ Ver el anexo n° 5.

CAPÍTULO V

Análisis e interpretación de los resultados

Introducción

En todo proceso de aprendizaje de una lengua no nativa, los estudiantes son susceptibles de cometer errores a la hora de hacer uso de la lengua meta. Son errores que podrían ser de tipo léxico, pragmático, morfosintáctico o discursivo, que encontramos en las producciones tanto escritas como orales de los aprendices.

En este capítulo titulado «análisis e interpretación de los resultados», intentaremos analizar los errores obtenidos en el corpus en el que hemos seguido los métodos cuantitativos y cualitativos como técnicas apropiadamente básicas en el análisis de los datos obtenidos basándonos en la producción oral que nos ha permitido obtener una muestra bastante representativa en el que hemos podido suponer un número mayor de errores, como lo vamos a explicar más adelante.

1. Identificación de los errores

Para más aclaraciones, en esta fase procedemos a describir, cuantitativamente, la presencia de cada tipo de error en el corpus. Antes de centrarnos en cada tipo de error, queremos presentar un análisis global de los resultados.

En la tabla siguiente, se presenta el número total de errores identificados en nuestro corpus. Podemos ver que entre los 987 errores: (39,41%) corresponden a los errores gramaticales, (27,15 %) corresponden a los errores intralinguales, (19,45 %) corresponden a los errores fónicos y, por último, (13,98 %) a los errores interlinguales.

Tabla 2: Errores identificados en el corpus

Tipo de error	Nº de errores	Porcentaje
Errores gramaticales	389	39,41 %
Errores intralinguales	268	27,15 %
Errores fónicos	192	19,45 %
Errores interlinguales	138	13,98 %
Total	987	100 %

1.1. Errores gramaticales

La enseñanza de la gramática desempeña un papel fundamental en la enseñanza de ELE tanto en el primer como en el segundo curso de Licenciatura con tres horas semanales para que los estudiantes asimilen mejor las reglas gramaticales aprendidas en la universidad y mejoren su dominio de uso del idioma. Puesto que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede realizarse sin interiorizar sus reglas gramaticales.

Tabla 3: Errores gramaticales

Tipo del error	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores gramaticales	Errores en la elección del género y número	99	10,03 %
	Errores en el empleo de ser / estar/ haber	87	8,81 %
	Errores en el uso de las preposiciones	59	5,97 %
	Errores en el uso de los tiempos verbales	47	4,76 %
	Errores en el uso de los pronombres	45	4,55 %
	Errores en el uso del artículo	31	3,14 %
	Confusión entre gerundio y participio pasado	21	2,12 %
Total		389	39,41 %

1.1.1. Errores en la elección del género y número

El primer tipo más recurrente está relacionado con la elección del género y número con 10,03 % de la totalidad de los errores:

A partir de nuestra perspectiva, hemos clasificado estos errores en errores de alta frecuencia; errores de género; que representan el 6,18 %, y errores de baja frecuencia; errores de número con 3,85 % del total de los errores.

Tabla 4: Errores en la elección del género y número

Tipo del error	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores en la elección de género y número	Género	61	6,18 %
	Número	38	3,85 %
Total		99	10,03 %

Los errores de género son aquellos errores en que los estudiantes se equivocan en el uso del sustantivo o adjetivo si es masculino o femenino. Por otra parte, los errores de número se refieren al reconocimiento del número de un sustantivo, es decir, si es singular o plural.

En lo que concierne los errores de género, hay (61 casos), presentamos los siguientes ejemplos: “**Este** era”, “había **mucha** desafíos”, “**muchas** beneficios”, “todos los **mundos** estaban sufriendo”, “en **esta** mundo”, “los **ricos** personas”, “es **un** enfermedad muy grave”, “**esta** momento”, “**ningún** motivación”, “**los** redes sociales”, su **malo** comportamiento (adjetivos que pierden la “o” ante un sustantivo masculino), “**los** razones”, “**las** asentamientos”, “había muchas **gentes** que estaban en **las** calles”, “una escuela privado”, “**la** partido”, “**muchas** platos”, “la enseñanza **secundario**”.

Por una parte, aparecen generalizaciones del paradigma “a”: “**las** problemas”, “**la** idioma”, “sistema educativa”. Así, son considerados como errores de reconocimiento de género de estos sustantivos o adjetivos.

Por otra parte, los sustantivos terminados en “e” a veces son masculinos, “este noche”, “nuestro suerte”, y a veces son femeninos, “las viajes”. Asimismo, los sustantivos terminados en consonante, unas veces son masculinos, “**un** razón”, “**un** enfermedad” y otros femeninos “**los** redes sociales”.

A partir de los resultados obtenidos, hemos notado que los estudiantes arabófonos tienen dificultad en la formulación del plural. A continuación, citamos algunos ejemplos sacados del corpus: “había **mucha** desafíos”, “problemas **mental**”, “se sentían **feliz**”, “los **mal** resultados”, “tortura de **menor**”, “fueron asesinado”, “ropas **tradicional**”, el adjetivo lo usan en singular en vez de plural. También, a veces los aprendientes no concuerdan el sustantivo con el verbo.

De ello, se puede fácilmente deducir que estos errores se originan por el desconocimiento de la regla. En español, por ejemplo, existen invariables como: “alegre”, “inteligente”, “triste”, son adjetivos que no varían cuando se trata de género (masculino o femenino). Además, la causa de estos errores, puede ser motivada por la interferencia de la LM, así como “muchas gentes”, “casas”, palabras en las que se deberían en singular, en contra de lo que ocurre en árabe, lengua en la que se ha normalizado como plural.

1.1.2. Errores en el uso de ser / estar / haber

A partir de nuestro análisis, la cifra de estos errores llega a (87), los hemos clasificado de la siguiente manera:

Tabla 5: Errores en el uso de ser /estar / haber

Tipo de errores	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores en el uso de ser / estar / haber	Ser en lugar de estar	39	3,95 %
	Estar en lugar de ser	31	3,14 %
	Ser en lugar de haber	17	1,72 %
Total		87	8,81 %

Para los errores de estar en lugar de ser, se cuentan 39 errores, lo que representa 8,81 % del total de los errores. Presentamos los siguientes ejemplos:

- 1) **Estoy** la profesora de vuestro hijo “soy” (audio n° 8)
- 2) **Estoy** una estudiante “soy” (audio n° 39)

En cuanto a los errores de ser en lugar de estar, se cuentan hasta 31 errores con un 35,63 % del total de esta categoría de errores. Citamos algunos ejemplos sacados del corpus:

- 1) **Era** muy estresado “estaba”. (audio n° 15)
- 2) **Era** contenta con la llegada de mis padres “estaba”. (audio n° 27)

Otro error menos frecuente se refiere a la confusión entre ser y haber (17 casos), presentamos algunos ejemplos:

- 1) En tiempo de pandemia **era** muchos obstáculos “había” (audio n° 11)
- 2) **Haber** responsable de ti mismo “ser” (audio n° 3)

Según nuestra interpretación, notamos que estos errores son debidos posiblemente a la influencia de la LM, el hecho de que en árabe hay únicamente un verbo igual al francés “être” que es “kâna”, así, en la mente del aprendiz existe esta imagen de que hay un solo verbo auxiliar como en casi todas las lenguas.

Por otra parte, existen adjetivos que se usan con ser o estar, pero cambian de sentido. Romero, D & Hermoso González, A (2006), los explica de la siguiente manera:

Cuadro 8: Adjetivos que van con ser y estar

Ser	Adjetivo	Estar
Inteligente	Listo /a	Preparado
Ingenioso / rápido	Vivo	No estar muerto
Tener dinero	Rico	Sabroso (alimentos)
Educado / amable	Atento	Que presta atención
Extrovertido	abierto	No estar cerrado
Que actúa en su propio interés	Interesado	Que tiene interés
Que se cree superior	Orgullosa	Que está contento
Luminoso	Claro	evidente
Tiene mal carácter	malo	Está enfermo

Fuente: (Romero, D & Hermoso González, A, 2006, p. 11)

A modo de resumir, podemos deducir que estos errores son debidos al desconocimiento de la norma, ya que cada uno tiene unos rasgos específicos y especiales que hace falta comprender.

1.1.3. Errores en el uso de las preposiciones

El uso de las preposiciones, sin duda alguna, es uno de los puntos más problemáticos para los estudiantes arabófonos, hemos encontrado (59 casos): errores en la elección de la preposición con (4,86 %) y errores en la omisión de la preposición que representan el (1,11 %) de la categoría de las preposiciones.

Tabla 6: Errores en el uso de las preposiciones

Tipo de errores	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores de la preposición	Elección errónea de la preposición	48	4,86 %
	Omisión de la preposición	11	1,11 %
Total		59	5,97 %

El primer error de mayor frecuencia representa las preposiciones “en”, “de”, “por”, presentamos los siguientes ejemplos sacados del corpus:

- 1- Los momentos más preciosos **en** su vida. “de” (audio nº 16)
- 2- Estaba **en** vacaciones. “de” (audio nº 5)
- 3- Gracias **de** venir. “por” (audio nº 73)
- 4- Trabajo cinco horas en semana. “por semana” (audio nº 27)
- 5- El jueves en la tarde. “por” (audio nº 35)

El segundo error se refiere al cambio de la preposición “a” por “en”. Citamos algunos ejemplos sacados del corpus:

- 1- Se volvió en “a”. (audio nº 10)
- 2- Ir el en estadio “ir al estadio”. (audio nº 22)
- 3- La educación en distancia “a” (audio nº 5)

El tercer caso de errores menos frecuente, se refiere a la omisión de la preposición, así como: “partidos **Ø** fútbol” (de), “menos **Ø** la mitad” (de), “viven **Ø** hogares” (en).

A partir de nuestro análisis, observamos que la causa de estos errores se debe a la incomprensión de diferentes funciones y usos de las preposiciones y el desconocimiento de las reglas de uso de las preposiciones por parte de los estudiantes. También, no hay equivalencia de uso de las preposiciones entre el español y la LM de los estudiantes; ni entre el español y el francés que se considera una L2 de estos últimos. Por ejemplo, la preposición “a” antes del CD de persona “quiero a mi madre”, esto no existe en francés ni en árabe.

Asimismo, según el manual “un mundo por descubrir” (2008) observamos que las clases dedicadas al estudio de las preposiciones en el segundo curso de secundaria representan sólo (2%) de la totalidad de las clases de gramática (98 %). Además, existen algunos verbos, cuyo núcleo verbal selecciona una preposición determinada “verbos preposicionales”.

1.1.4. Errores en el uso de los tiempos verbales

El uso adecuado de los tiempos verbales es una de las cuestiones más difíciles para la mayoría de los estudiantes arabófonos. El hecho de que en español existe un número considerable de tiempos verbales, lo que causa una gran confusión a los alumnos cuya LM posee un número escaso de tiempos verbales, como en nuestro caso “el árabe”.

Tabla 7: Errores en el uso de los tiempos verbales

Tipo de errores	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores en los tiempos verbales	Presente imperfecto de indicativo en lugar de pretérito indefinido	33	3,34 %
	Presente de indicativo en lugar de pretérito indefinido	24	2,43 %
Total		57	5,77 %

En nuestro corpus, hemos encontrado 57 errores en el empleo de los tiempos verbales, por un lado, la confusión entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto que representan el 3,34 %, por otro lado, el uso de presente en lugar de pretérito indefinido con 2,43 % de la totalidad de los errores.

Citamos algunos ejemplos sacados del corpus: “No puedo salir” por “no pude salir”, “pierdo mucho tiempo” por “perdí mucho tiempo”, “quizás tiene muchos problemas” por “quizás tenga muchos problemas”, “espero que encuentras la solución” por “espero que encuentres la solución”, “para que no pierdes” por “para que no pierdas”, “me sintió” por “me sentí”.

A partir de nuestro análisis, hemos notado una tendencia muy característica de los estudiantes, la de usar el pretérito imperfecto frente al indefinido. El hecho de que el pretérito indefinido resulta un poco difícil que el pretérito imperfecto de indicativo.

Se hace preciso aclarar también que el pretérito indefinido se emplea cuando se trata de una acción de breve duración frente al pretérito imperfecto como acción de larga duración.

Otra dificultad es la confusión entre el presente y el pasado y esto es debido a la falta de concentración de los aprendientes, así como escoger cualquier tiempo para formar frases.

1.1.5. Errores en el uso de los pronombres

Respecto a los errores relacionados con el pronombre, hemos encontrado (57) casos en nuestro corpus.

Tabla 8: Errores en el uso de los pronombres

Tipo de errores	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores de pronombres	Errores de pronombre personales	36	3,64 %
	Errores de pronombres complementos directos e indirectos	21	2,12 %
Total		57	5,77 %

Según lo expuesto en la tabla 7 podemos señalar dos tipos de errores: errores de pronombres personales (3,64 %) y errores en el uso de los pronombres complementos directos e indirectos (2,12 %).

A continuación, presentamos los siguientes ejemplos:

- 1) Para motivar**lo** a trabajar “motivar**le**”. (audio nº 15)
- 2) He llamado **para ti** “te he llamado”. (audio nº 42)
- 3) No **le** interesa por los estudios “no se interesa”. (audio nº 38)
- 4) Para **nos divertir** “para divertirnos”. (audio nº 56)

Según estos resultados, estos errores son debidos a la falta de conocimiento gramatical. También, los estudiantes se confunden entre los complementos directos e indirectos. Además de desconocer la naturaleza de los verbos transitivos e intransitivos.

1.1.6. Errores en el uso del artículo

Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas de Muñoz Labov, C & Pérez Vidal, C (1997: p. 37), “los artículos son palabras que preceden al nombre que muestra si éste se refiere a algo definido o indefinido. Tradicionalmente se han distinguido dos artículos: el artículo definido y el artículo indefinido”.

Tabla 9: Errores en el uso del artículo

Tipo de errores	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores del artículo	Elección errónea del artículo	22	2,22 %
	Omisión del artículo	09	0,91 %
Total		31	3,14 %

Como se muestra en esta tabla, los resultados indican que el total de los errores sobre el artículo es de 7,96 %. Estos errores son menos frecuentes en comparación con los anteriores, los hemos clasificado en: elección errónea del artículo y omisión del artículo con el nombre.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de la elección errónea del artículo: “**el** casa”, “**la** profesor”, “**el** razón”, “**una** asunto”, “**el** ayuda”, “**una** placer”.

A partir de nuestro análisis, estos errores son posiblemente causados primero por falta de concentración a la hora de expresarse oralmente. La segunda causa está relacionada con la confusión de palabras que se terminan en “a”, que suenan femeninas, pero son masculinas como el caso de “**las** problemas” que es muy frecuente.

También, según nuestra interpretación, estos errores tienen relación con la lengua materna del estudiante, el hecho de que en árabe no existe el artículo indeterminado. Pues, es

determinado para todos los casos “al”: al madrasatu “la escuela”, “alkitabu “el libro”. Así como “el casa”, en este caso, el aprendiz la concibe como palabra masculina. Estas razones entre otras pueden revelar el uso incorrecto del artículo.

1.1.7. Confusión entre gerundio y participio pasado

Según los resultados de la tabla 9, conviene notar que respecto a los errores de confusión entre gerundio y participio pasado son menos frecuentes en comparación con otras categorías (preposiciones, género y número, etc.)

Tabla 10: Errores en el uso del gerundio y participio pasado

Tipo del error	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Confusión entre gerundio y participio pasado	Gerundio en lugar de participio pasado	14	1,14 %
	Participio pasado en lugar de gerundio	7	0,70 %
Total		21	2,12 %

Presentamos los siguientes ejemplos:

- 1- Estaba **trabajado** en una academia. “trabajando” (audio nº 82)
- 2- Sus notas han **bajando**. “bajado” (audio nº 47)
- 3- Hemos **pasando** buenos momentos. “pasado” (audio nº 23)
- 4- Estoy **dado** cursos de español. “dando” (audio nº 66)

Desde estas consideraciones, es razonable decir que la formación de género y número y el uso de las preposiciones son los puntos más problemáticos de los estudiantes argelinos.

Pero, desde el punto de vista comunicativo no constituyen un bloqueo, ya que no cambian el sentido de lo que se quiere transmitir.

Las causas de los errores gramaticales pueden ser la falta de conocimiento de las reglas gramaticales, interferencia de la lengua meta, la falta de práctica en el uso de la lengua meta.

1.2. Errores intralinguales

Los errores intralinguales también son conocidos como errores dentro del sistema lingüístico. Estos errores pueden surgir debido a la falta de dominio de las reglas léxicas o fonológicas del idioma, la influencia de variantes lingüísticas, entre otras.

A partir de los datos obtenidos, dentro de esta categoría, se puede distinguir los siguientes errores:

Tabla 11: Errores intralinguales

Tipo del error	Categoría	N° de errores	Porcentaje
Errores intralinguales	Errores léxicos	112	11,34 %
	Formaciones no atestiguadas en español	89	9,01 %
	Errores semánticos	67	6,78 %
	Total	268	27,15 %

En la tabla 3, observamos que los errores léxicos son los más predominantes con un 11,34 %. Pues como el resultado de nuestro análisis ha demostrado, el léxico es uno de los

problemas más graves que observamos en la enseñanza del español para los estudiantes arabófonos.

El segundo tipo, se trata de formaciones no atestiguadas en español con un 9,01 % de la totalidad de los errores intralinguales. El tercer y último tipo, son los errores semánticos, los estudiantes inciden en 67 errores, lo que representa el 6,78 % del total de los errores.

1.2.1. Errores léxicos

El error léxico puede considerarse como uno de los tipos de errores más recurrentes en la producción oral de los estudiantes. Estos errores están relacionados con el uso incorrecto de palabras o términos en un contexto determinado.

Presentamos los siguientes ejemplos sacados del corpus:

- 1) Tu hijo **se destruye** con facilidad “se distrae”. (audio n° 54)
- 2) Tenéis que **dejarle** un poco tiempo “dedicarle”. (audio n° 16)
- 3) Para **el fin de** este problema “poner fin a” (audio n° 23)
- 4) Sin **vivir** y sin comida “sin vivienda”. (audio n° 9)
- 5) A mí, lo que más **importante** “me importa”. (audio n° 2)
- 6) En una tienda de **comida** “ultramarinos”.

Como hemos mencionado más arriba, estos errores son producidos por la escasez y el mal uso del vocabulario, o sea uso de vocabulario ambiguo y abstracto, los estudiantes no hacen esfuerzos para tener una riqueza de vocabulario, no usan las estrategias para aprender vocabulario, falta de motivación y autonomía en el aprendizaje, lo que impide la comunicación. Su preocupación suele ser encontrar una palabra que exprese su idea, sin tener en cuenta la estructura global del enunciado.

1.2.2. Formaciones no atestiguadas en español

Se incluyen aquellas palabras que el aprendiz crea por desconocimiento del vocablo que pretende emplear. Presentamos los siguientes ejemplos sacados del corpus:

- 1) Corona es un **viruso** que puede causar diversas afecciones “virus”. (audio n° 48)
- 2) Creando un **ambiente** de amor y armonía “ambiente”. (audio n° 31)
- 3) fue una experiencia **inolvida** “inolvidable”. (audio n° 17)
- 4) necesita mucha **constracción** “concentración”. (audio n° 12)
- 5) Fue una experiencia muy **enrequeciente** “enriquecedora”. (audio n° 41)

Así pues, “viruso”, “ambiente”, “inolvida”, “constracción”, “enrequeciente” son palabras que no existen en la lengua meta, en nuestro caso, el español. El alumno deduce, por analogía que, si existe, por ejemplo, “paciente”, también existe “enrequeciente”. O sea, por ignorancia del sustantivo o adjetivo en la lengua meta, el aprendiz crea cualquiera palabra para formar el sustantivo deseado evitando así un bloqueo en la comunicación.

1.2.3. Errores semánticos

Se refieren a aquellos errores que afectan especialmente a la interpretación incorrecta del significado de una palabra y/o del enunciado. En cuanto a la categoría de estos errores que conforman el 6,78 % del total de errores, citamos los siguientes ejemplos sacados del corpus:

- 1) Ésto es nuestro **papel** como padres “deber”. (audio n° 14)
- 2) Vivía con mis abuelos hasta **finalizar** 16 años “cumplir”. (audio n° 20)
- 3) No **conoce** la verdad “no sabe”. (audio n° 11)
- 4) Francia es un país **aumentado** “desarrollado”. (audio n° 78)

- 5) Dentro de **cuantos** meses estarán disponibles “unos pocos”. (audio n° 81)
- 6) **Enseño** en una escuela privada “trabajo en”. (audio n° 7)

Según estos resultados, vemos que, los estudiantes tienden a emplear unos vocablos que resultan semánticamente similares pero que se diferencian de un contexto a otro.

Estos errores pueden iniciarse debido al mal uso de los diccionarios que en muchos casos ofrecen palabras sinonímicas que se pueden intercambiar en cualquier contexto.

1.3. Errores en el sistema fonético

Los errores fonéticos son aquellos que están relacionados con la pronunciación incorrecta de palabras o sonidos, problemas de articulación o influencia de un acento en particular.

Como lo acabamos de señalar, en nuestro corpus, hemos encontrado un alto porcentaje de errores fónicos, alcanza la cifra de 192 errores. Los hemos categorizado de la siguiente manera:

Tabla 12: Errores en el sistema fónico

Tipo del error	Categoría	N° de errores	Porcentaje
Errores fónicos	Entonación incorrecta de las palabras	88	8,91 %
	Confusión de grafemas e / i	69	6,99 %
	Confusión de grafemas c / s	35	3,54 %
	Total	192	19,45 %

1.3.1. Entonación incorrecta de las palabras

En cuanto a la articulación incorrecta de las palabras, se cuentan hasta 88 errores, lo que representa el 8,91 % sobre el total de los errores fónicos.

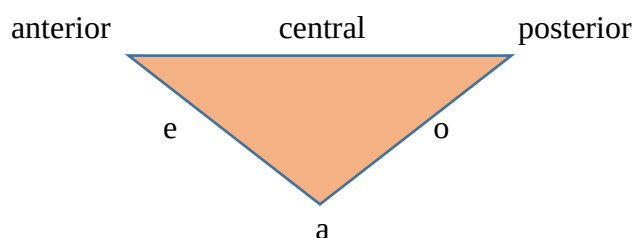
1.3.2. Confusión de fonemas /e/ /i/

El segundo caso, se refiere a la confusión de fonemas /e/ e /i/ con un 6,99 %, como lo observamos en los siguientes ejemplos: “**f**iliz”, “**e**nfancia”, “**s**eguir”. Es común que los aprendices confundan los fonemas que no existen en su lengua materna con aquellos de la lengua meta. También, estos errores pueden ser causados por el contexto lingüístico en el que se encuentran, especialmente, cuando se trata de palabras homófonas.

Como lo indican los resultados de la tabla siguiente, estos errores pueden ser causados por la interferencia de la LM, el hecho de que, en la lengua árabe, la /i/, se abre y se pronuncia como fonema que se acerca a /e/, lo que complica que un hablante árabe puede escucharlos como dos letras distintas, lo que lo lleva a confundir cuando lo pronuncian.

En cambio, el sistema vocálico español es triangular, articulatorio y posee cinco vocales /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, que pueden ser altos (cerrados), medios o bajos (abiertos). Gómez Torrego, lo representa de la siguiente manera:

Figura 7: Triángulo del sistema vocálico español



Fuente: (Gómez Torrego, L, 1998, p. 389)

1.3.3. Confusión de fonemas /c/ y /s/

Otro error menos frecuente respecto a los demás, se refiere al intercambio de fonemas “c” y “s” que representa el 3,54 % sobre el total de este tipo de errores.

Los fonemas /c/ y /s/ pueden representar el sonido /k/ antes de las vocales “a”, “o”, y “u”, y el sonido /θ/ o /s/ ante las vocales “e” e “i”. En algunos dialectos o variantes del español, los sonidos “s” y “c” pueden ser similares lo que dificulta auditivamente la distinción entre ambos grafemas.

Citamos los siguientes ejemplos: “entonses” por “entonces”, “atensión” por “atención”, “hase ruido” por “hace ruido”.

Pues, como hemos mencionado en los ejemplos anteriores, los estudiantes les resulta muy difícil distinguir los sonidos vocálicos de la lengua española.

1.4. Errores interlinguales

En cuanto a los errores interlinguales, podemos dividirlos en dos grupos: el grupo de la interferencia de la lengua materna, en este caso (el árabe) y el de interferencia de la segunda lengua (el francés).

1.4.1. Interferencia de la lengua materna

Son aquellas estructuras que construye el estudiante en ELE, interferencias que tienen su origen en la lengua materna “préstamos del árabe”, es decir, la palabra usada no es adecuada al contexto.

Este error puede ser producido por varias razones: hipergeneralización, falta de léxico, desconocimiento de la regla, aprendizaje inadecuado u otros factores psicológicos y socioculturales.

1.4.2. Interferencia del francés

La interferencia del francés es otro error más frecuente en el aprendizaje del ELE que puede ser causado por varias razones: la presencia de falsos amigos (palabras que parecen similares en francés y en la lengua materna pero tienen significados diferentes), la tendencia de traducir literalmente al francés.

En nuestro corpus, hemos encontrado 138 errores de este tipo que ilustramos en la siguiente tabla:

Tabla 13: Errores interlinguales

Tipo del error	Categoría	Nº de errores	Porcentaje
Errores interlinguales	Interferencia de la	33	3,34 %
	LM		
	Interferencia del francés	105	10,63 %
Total		138	13,98 %

Según lo expuesto en la tabla 2, podemos deducir que los préstamos del árabe no sean en nada tan numerosos como los del francés.

Parece claro que la proximidad lingüística del francés, que ya hablan estos aprendices, les ayuda a entender, pero al mismo tiempo supone un obstáculo en el correcto manejo del léxico, lo que produce en este caso interferencias.

Presentamos los siguientes ejemplos sacados del corpus: “augmenta” por “aumenta”, “acceptar” por “aceptar”, “sujeto” por “asunto”, “mayoridad” por “mayoría”, “visitores” por “visitantes”, “suportadores” por “partidarios”, “mondial” por “mundial”, “comportamente”

por “comportamiento”, “finir” por “finalizar”, “programe” por “programa”, “individuel” por “individual”, “ogosto” por “agosto”³⁴.

En cambio, el árabe no es considerado próximo lingüísticamente al español, dado que las dos no se derivan de la misma lengua madre. Citamos algunos ejemplos sacados del corpus: “Răhatli” por “me fui la palabra”, “psicolojiya” por “psicología”, “los falestinos” por “los palestinos”.

2. Análisis de los resultados

Dedicamos el siguiente apartado al análisis de los resultados que profundizan y amplían esa línea de investigación. El análisis empírico de nuestro corpus de datos nos ha permitido constatar las siguientes conclusiones:

El área que presenta mayor dificultad es la categoría de los errores gramaticales que representa el 39,41 % de la totalidad de los errores que es 987 errores. En segundo lugar, se encuentran los errores intralinguales con 27,15 %, siguen los errores fónicos con 19,45 %, y el porcentaje más bajo corresponde a los errores interlinguales con 13,98 % de la totalidad de los errores.

Tras esta investigación, hemos observado por una parte, que los estudiantes tienen problemas que se deben primero a dificultades lingüísticas (falta de vocabulario, falta de estrategias de aprendizaje y uso inadecuado de los métodos de enseñanza por parte de los profesores). Por otra parte, se enfrentan a dificultades que están relacionadas con el estado anímico, algunos tienen miedo de hablar en público, esto puede dificultar su concentración e incluso ocasionarles bloqueos mentales.

³⁴Todos los ejemplos proceden de producciones orales de los estudiantes durante el periodo de experimentación de esta propuesta.

Respecto a los errores interlinguales, hemos notado que entre los 987 errores, muchos se producen por interferencia del francés, hemos encontrado igualmente errores gramaticales, así como uso incorrecto de uso de ser y estar, las preposiciones y falta de concordancia.

Asimismo, lo que nos ha captado la atención es la abundancia de los errores léxicos en las producciones de nuestros aprendices por falta de vocabulario, a pesar de ser estudiantes de nivel intermedio, y precisamente, del primer curso de Licenciatura, en muchos casos los estudiantes repiten los mismos recursos discursivos al no poseer un amplio vocabulario.

Estos errores se deben primero a los contenidos que se fijan en la enseñanza secundaria, en la que se inicia el aprendizaje del español, ya que los manuales parecen más cargados de contenidos gramaticales que contenidos léxicos. En este caso para solventar este problema, nos parece importante solucionarlo desde su raíz.

A nivel fónico, los errores que se encuentran en la producción oral de los aprendices de ELE, son los relacionados con: la pronunciación, entonación, ritmo, fluidez, conectores de conversación, pausas y adecuación a la situación. En este sentido, muchos errores que cometen los aprendices a nivel fónico, se deben a la interferencia lingüística, es decir, a causa del sistema fonológico de la segunda lengua en nuestro caso, “el francés”.

A modo de resumir, deducimos que la insuficiencia léxica de los estudiantes arabófonos, o sea, su escaso dominio de la lengua meta habría sido un obstáculo para la realización de las actividades, pues los estudiantes no tienen un amplio repertorio lingüístico que le permiten expresarse con claridad y formular lo que quieren decir.

3. Evaluación de los errores

Las dimensiones de la evaluación giran en torno a tres aspectos: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué es lo que se evalúa? Y ¿Cómo se evalúa? (M. E. N, 2005: p. 69)

Por una parte, para responder a la interrogante ¿Para qué se evalúa? Se mencionan los tres tipos de evaluación para delimitar las diferentes finalidades de cada tipo: evaluación diagnóstica “pre-evaluación”, evaluación continua “sumativa” y evaluación formativa. La primera, se centra en conocer los conocimientos y habilidades de los estudiantes que poseen antes de recibir la instrucción. La segunda, apunta a valorar el alcance al cual han llegados los resultados al final de un periodo educativo (trimestre, curso escolar o ciclo). La tercera, califica el aprendizaje durante todo el proceso educativo con la finalidad de mejorar dicho proceso.

Por otra parte, en respuesta a ¿Qué es lo que se evalúa? Se definen los criterios de la evaluación que se organizan en torno a las habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita).

Como hemos mencionado en líneas anteriores, en nuestro estudio nos hemos basado en los errores producidos en la expresión oral, pues, las causas de estos errores los hemos categorizado en parámetros lingüísticos y parámetros psicológicos.

3.1. Parámetros lingüísticos

i. Falta de estrategias de aprendizaje: Para aprender una lengua extranjera, el alumno tiene varias técnicas a las que puede recurrir para que le faciliten el aprendizaje. Estos mecanismos que ayudan al alumno para aprender son “las estrategias de aprendizaje” que se consideran muy útiles en los procesos de comprensión y producción de la lengua extranjera.

Sin embargo, la mayoría de las veces, el trabajo en el aula consiste en explicar conceptos, hacer ejercicios, pero los docentes no dan cuenta de las distintas estrategias o métodos que los alumnos pueden emplear para realizar una tarea o resolver un problema. Por eso, el profesor debe incluir en su metodología de enseñanza estrategias de aprendizaje de

vocabulario para que el alumno reconozca la palabra y la asocie con el significado y que entienda su uso en un contexto determinado.

ii. *Uso inadecuado de los métodos de enseñanza:* En nuestra tarea docente, notamos que los alumnos tienen problemas con el aprendizaje del vocabulario, dado que este último es fundamental para un aprendizaje significativo de la lengua, porque este elemento es necesario para desarrollar todas las destrezas lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar).

iii. *El fenómeno de préstamos del francés:* Según sepamos, en Argelia, todos los alumnos están obligados a aprender el francés a partir de la enseñanza primaria. Pues, los conocimientos adquiridos en esa lengua influyen en el aprendizaje del español, es este caso, en el aprendizaje del léxico.

iv. *El fenómeno de traducción literal:* El estudiante recurre a la conocida estrategia de la traducción palabra por palabra, por lo tanto, aparecen errores, sobre todo léxicos, con mayor gravedad de manera tal que la producción carezca de sentido. Según, Torijano Pérez (2004), los estudiantes se descuidan de los errores por traducción, se concentran más en lo que dicen (el mensaje), que en el código que usan en ese momento determinado, es decir, en cómo lo dicen.

3.2. Parámetros psicológicos

i. *El miedo al error y la distracción:* Para Torijano (2004), muchas veces las causas de los errores se vinculan con los condicionamientos personales del aprendiente, también la sensación de ridículo ante sus compañeros de clase y ante el profesor, o por simplemente recuerdo de una mala experiencia previa. Estos sentimientos negativos han sido definidos por Krashen (1977) en su teoría “filtro afectivo” como elementos afectivos que afectan y determinan directamente el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE.

ii. *La actitud del profesor en clase:* Cuando los sentimientos negativos influyen en el estudiante, producen el llamado “bloqueo mental” (Krashen, 1982). Sin embargo, los errores que cometen los aprendices de una lengua pueden ser vinculados a la actitud del profesor en clase. Por eso, el docente no debe desanimar al alumno o ponerlo en una situación incómoda ante sus compañeros. Es responsabilidad del profesor conocer bien a su alumnado para poder adaptarse a sus estilos de aprendizaje.

4. Tratamiento del error

Corregir, evaluar y examinar se suelen emplear como sinónimos. Según el diccionario de la RAE (1999: p. 578), corregir significa “enmendar lo errado, advertir, reprender”.

La corrección varía según el tipo de actividad. En la producción escrita, la corrección se realiza de forma gráfica, utilizando símbolos, colores y esto no crea frustración al estudiante como en el oral. La corrección de la producción oral es mucho más complicada ya que se hace en público o delante de los otros estudiantes y puede afectar la sensibilidad del estudiante porque a menudo el profesor corrige en forma de interrupciones. Por eso, la corrección debe realizarse de manera efectiva, o sea permitir que el aprendiz se autocorrija y así pueda expresarse de nuevo.

En esta línea, Ribas Moliné, expresa que, “la corrección no tiene como objetivo juzgar o valorar los conocimientos del alumno, sino que por medio de la actuación ante la aparición de estos errores. En la corrección, los errores no son contabilizados y valorados sino notados y reparados”. (2004, p. 32)

En la cita que acabamos de mencionar, la autora quiere decir que la corrección no se considera como un juicio o para menospreciar los conocimientos de los estudiantes, al contrario, es una herramienta imprescindible e útil en el aprendizaje.

Desde la perspectiva pedagógica, el profesor, tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza universitaria debe:

- ✓ Adoptar las técnicas de corrección más adecuadas para que la producción no resulte una tarea difícil al estudiante, evaluando así las habilidades de percepción y producción.
- ✓ Dar tiempo suficiente al alumno para que autocorrija los errores que se haya detectado, fomentando así su conocimiento de la lengua.
- ✓ Poner en práctica una variedad de “feedback³⁵” y no limitarse a la corrección directa. Es el mismo aprendiz quien debe autocorregirse.
- ✓ Reformular correctamente lo dicho por el alumno para que éste detecte el error, la reformulación es otra técnica correctiva interesante.
- ✓ Evaluar constantemente aquellos errores que son disruptivos en la comunicación e interferir de forma inmediata para que el alumno pueda corregirlos, cambiando así el enfoque negativo del error por uno positivo.

5. Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza del léxico

Al enseñar el vocabulario, el profesor tiene que basarse en tres aspectos fundamentales: ¿Qué vocabulario?, ¿cuándo enseñarlo? y ¿cómo enseñarlo? Por tanto, el vocabulario debe ocupar un lugar destacado en el aprendizaje de una lengua extranjera, y su didáctica no puede llevarse a cabo mediante listas de palabras que se expliquen o se traducen, sino que su enseñanza debe ser programada y organizada en función de los objetivos comunicativos planteados.

³⁵ El feedback también conocido como retroalimentación, es la información que se proporciona a una persona sobre el resultado de una acción. En el contexto de la comunicación, se entiende como la respuesta dada a algún estímulo como forma de evaluarlo.

En este contexto, se tienen en cuenta algunos criterios que nos pueden servir para determinar qué vocabulario enseñar y aprender:

- ✓ Productividad y colectividad: para aprender una palabra hay que saber utilizarla, que sea para producir un mensaje o para comprenderlo.
- ✓ Necesidades y nivel de los alumnos: es importante seleccionar el léxico adecuado según el nivel de los alumnos, además de motivarles para que sientan la necesidad de aprender esa nueva palabra.
- ✓ ¿Cómo enseñar vocabulario?: el léxico debe estar presente constantemente en clase. Se puede trabajar de formas diversas:
 - Después de un ejercicio de comprensión oral o escrita, si hacemos actividades de post-audición o post-lectura.
 - Cuando trabajamos determinados objetivos semánticos como, por ejemplo, objetivos semánticos, vocabulario relativo al cuerpo humano, al material escolar, etc.

En este contexto, proponemos una variedad de actividades lexicales que podremos presentar en la clase de lengua y de los cuales promuevan el enriquecimiento del vocabulario de nuestros alumnos.

- i. *Establecer derivaciones (familias léxicas)*: Si trabajamos con los establecimientos comerciales podemos trabajar con la derivación en la formación de los nombres de las tiendas. Por ejemplo: carne- carnicería-carnicero.
- ii. *Actividades en torno a varias audiciones*: En este tipo de actividades los alumnos serán expuestos estructuras fundamentales para trabajar con diferentes funciones (ir de compras, pedir información en la calle, etc.), se trata de que se acostumbren a ellas de manera gramatical, sino como unidades léxicas con significado global.

iii. *Diálogos en situaciones*: Presentar diálogos en situaciones reales, los cuales luego pueden ser dramatizados. Es una de las actividades más apropiadas y más provechosas para un mayor dominio de vocabulario. Por eso, es necesario que se introduzcan actividades reflexivas que aprovechen toda la riqueza de la lengua meta, y permitan que el estudiante gestione su propio aprendizaje y sea capaz de comunicarse con el otro en un ambiente sociocultural.

iv. *Sopa de letras*: Seleccionar una cierta cantidad de palabras y componer una sopa de letras

A continuación, pretendemos concretizar algunas ideas de cómo se imparte el vocabulario en la clase de ELE, a partir de unas actividades prácticas e ilustradas que servirán como recursos variados que puede cada docente adaptar en sus clases. En lo que sigue, proponemos cinco actividades de tipología diferente y de temáticas variadas, con el objetivo de procurar enriquecer la metodología de enseñanza del léxico en el aula de ELE.

➤ Primera actividad: Juego de rol

-Tipo de actividad: Comprensión lectora y expresión oral

-Nivel: B1 / B2

-Duración: 55 minutos

-Soporte: Fotografías (tarjetas)

-Objetivos: Que el alumno sea capaz de:

- Practicar y aprender vocabulario relacionado con los viajes y el turismo.
- Trabajar las habilidades para describir objetos.

-Descripción:

- Repartir las fichas y formar grupos según el número de estudiantes. Se puede trabajar en parejas. El juego consiste en explicar el concepto que aparece en la tarjeta sin recurrir a las palabras prohibidas³⁶.
 - Los participantes de ese equipo deben adivinar la palabra, obteniendo un punto si lo hacen, se puede establecer un tiempo máximo de un minuto por tarjeta.
- Segunda actividad: El tabú de los sufijos

-Tipo de actividad: Comprensión oral y expresión oral

Nivel: B1

-Duración: 45 minutos

-Soporte: Fotografías (tarjetas)

-Objetivos: Que el alumno sea capaz de:

- expresar de forma oral el significado de algunas palabras utilizando sufijos apreciativos.
- Promover el trabajo en equipo.

-Descripción:

- El juego consiste en explicar el significado de la palabra de la tarjeta, sin utilizar el vocabulario prohibido (tabú).
- Los alumnos dispondrán de dos minutos para explicar la palabra, quien la adivina, toma el turno y se anota un punto.

➤ Tercera actividad: Medios de comunicación

-Tipo de actividad: Expresión e interacción oral

³⁶ Ver el anexo nº4 que contiene el vocabulario relacionado con los viajes.

-Nivel: B1

-Duración: 45 minutos

-Soporte: Material audiovisual

-Objetivos: Que el alumno sea capaz de:

- Adquirir léxico relacionado con los medios de comunicación actuales.
- Desarrollar estrategias de comunicación.

-Descripción:

- Se propone jugar a ¡Tiempo! con las siguientes tarjetas de vocabulario:

Publicidad	Internet	Página web	Facebook	La radio
Emisora de radio	Informarse	Whatsapp	El periodista	El reportaje
La prensa	La emisión	El cine	La película	La revista
La noticia	El episodio	Publicar	Informar	Entrevistador

- Para llevar a cabo esta actividad, se divide la clase en dos equipos, se reparte la mitad de la tarjeta al grupo A y la otra mitad al grupo B. Cada miembro del grupo se le asigna la mitad de las tarjetas que no podrá mostrar al resto de compañeros. Una vez entregadas, se les da un tiempo para que lean y entiendan los conceptos asignados.

Esta actividad se compone de dos tareas:

Tarea 1: La primera tarea se divide en dos partes:

- En la primera parte, un miembro del equipo presenta sus tarjetas durante un minuto, explicando el concepto sin nombrarlo, mientras los demás intentan adivinarlo, por ejemplo: “Whatsapp” es una aplicación de mensajería que permite enviar no solo textos sino también imágenes, videos, grabaciones, así como llamadas y videollamadas.
- Cuando termina el minuto, el profesor exclama: ¡Tiempo! Y es el turno del equipo contrario. A medida que los equipos adivinan, el profesor va retirando las tarjetas. Se repite esta secuencia hasta que uno de los equipos se queda sin tarjetas, es el equipo vencedor.
- En la segunda parte, se emplean de nuevo, pero esta vez solamente podrán utilizar únicamente una sola palabra para describir la tarjeta, por ejemplo: “Whatsapp”: aplicación, videollamadas, mensajería (el estudiante solo podrá utilizar una palabra, se ponen aquí tres como ejemplos).

Tarea 2: En la segunda tarea se pregunta a los alumnos si saben qué es un “selfie”, si ellos lo usan y qué opinan de la nueva era de “selfie”. Se les pida el uso de las siguientes expresiones: (me gusta, me parece que, sin embargo, estoy de acuerdo con).

➤ Cuarta actividad: Descubrir Medina Azahara

-Tipo de actividad: Comprensión auditiva y expresión oral

-Nivel: B1

-Duración: 55 minutos

-Soporte: material audiovisual (video)

-Objetivos: Que el alumno sea capaz de:

- Comprender el contexto histórico y cultural de Medina Azahara.

- Desarrollar las habilidades de comprensión auditiva mediante un video relacionado con esa ciudad.
- Ampliar el vocabulario relacionado con el turismo, los viajes y conceptos históricos y culturales.

-Descripción:

- Visualizar un video sobre “medina Azahara” e identificar aspectos importantes sobre su historia.
- Formular preguntas de comprensión relacionadas con el contenido del video.
- Abrir un debate sobre el impacto cultural de Medina Azahara y qué influencia tuvo la cultura árabe en España.

➤ Quinta actividad: Palabras derivadas

-Tipo de actividad: Comprensión lectora y expresión escrita

-Nivel: B1

-Duración: 45 minutos

-Soporte: Texto

-Objetivos :

- Ampliar el repertorio lingüístico del estudiante.
- Incentivar a los estudiantes a crear nuevas palabras derivadas.
- Identificar cómo el significado de una palabra derivada puede cambiar dependiendo del contexto en el que se utilice.

-Descripción: Transforma adecuadamente las palabras entre paréntesis:

La lingüística aplicada es una rama de los estudios lingüísticos que se enfoca en los problemas que plantea el lenguaje como medio de 1 ----- (conectar) social, en particular los que se refieren a la enseñanza de idiomas.

Los lingüistas aplicados investigan qué métodos y técnicas pueden 2 ----- (fácil) el aprendizaje de una segunda lengua y buscan adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la lingüística aplicada estudia cómo influyen en el aprendizaje los factores culturales y psicológicos y cómo se pueden 3 ----- (superación) las barreras que suelen aparecer al estudiar una segunda lengua extranjera. Este trabajo de 4 ----- (investigar) resulta fundamental a la hora de diseñar cursos y materiales educativos que hagan el proceso de aprendizaje más 5----- (acceso) y efectivo.

Además de lo mencionado, la lingüística aplicada es utilizada en campos como la traducción y la comunicación intercultural. En el ámbito de la traducción, los lingüistas aplicados estudian cómo 6 ----- (conservación) el sentido original de los textos al adaptarlos a otro idioma y a otra cultura. En cuanto a la comunicación intercultural, esta disciplina contribuye a mejorar la comprensión entre personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales, promoviendo la tolerancia y evitando los 7 ----- (entender) en la medida de lo posible. Por todas estas razones, la lingüística aplicada desempeña un papel clave en el mundo actual, ayudando a 8 ----- (resolución) problemas comunicativos en una sociedad cada vez más interconectada.

Solución: 1- conexión / 2- facilitar / 3- superar / 4- investigación / 5- accesible / 6- conservar / 7- malentendidos / 8- resolver.

Conclusión

A modo de concluir, la producción oral de los alumnos es limitada y poco comunicativa, y esto es debido a los objetivos de la enseñanza de ELE orientados más hacia el escrito que el oral. Asimismo, nos parece importante y necesario, desde la enseñanza secundaria, introducir en el aula un material muy variado, bien diseñado y sobre todo rico a nivel lexical y cultural, lo que constituirá una fuente de motivación para el aprendiz. Podemos

afirmar también que no es posible dominar bien una lengua sin manejar correctamente su vocabulario.

CONCLUSIÓN

Conclusión

Esta última parte del trabajo recoge algunas reflexiones finales del estudio desarrollado en esta investigación de acuerdo con las hipótesis planteadas al inicio del mismo. Como hemos podido plantear a lo largo de la presente tesis, nuestra indagación se ha dirigido a identificar las dificultades que afrontan los estudiantes arabófonos respecto al aprendizaje del léxico, en el que hemos presentado una propuesta metodológica basándonos en el método de análisis de errores con el objetivo central de analizar y categorizar los errores más frecuentes en las producciones de los aprendices arabófonos de ELE, y por ello, hemos elaborado propuestas didácticas para la superación de estas deficiencias que obstaculizan el proceso de aprendizaje con el propósito de desarrollar la competencia léxica de estos aprendices

En nuestra problemática cuestionarnos sobre las dificultades que tienen los aprendices de ELE a la hora de adquirir vocabulario. Esto nos llevó a establecer un marco teórico que nos ayudó a llevar a cabo este trabajo de investigación. También, hemos presentado una propuesta metodológica basada en el análisis de errores para analizar los errores de aprendices arabófonos de ELE.

A continuación, partiendo de todo lo anteriormente mencionado en las dos partes de la investigación nos parece importante responder a las preguntas e hipótesis del trabajo:

- Pregunta 1. ¿A qué se deben estas dificultades, si esto debe al método, a la práctica docente, o a otro factor que podría frenar la comunicación?

Con esta pregunta pretendemos buscar si estas dificultades se deben a la metodología de enseñanza o a otros factores que impiden la comunicación. Así, la primera conclusión que podemos extraer de nuestro estudio empírico es el reconocimiento de que estas dificultades se

deben primero al uso inadecuado de los métodos de enseñanza, ya que en la mayoría de las veces los profesores no dan cuenta a la metodología que ayuda al aprendiz a realizar una tarea o resolver un problema. De hecho, el profesor está obligado a encontrar una metodología adecuada para facilitar al estudiante la adquisición del vocabulario que le dota de una competencia léxica, y por consiguiente una competencia comunicativa.

- Pregunta 2. ¿Cuáles son los factores que obstaculizan la adquisición del léxico?

Con esta interrogación, hemos llegado a la conclusión de que la adquisición del léxico encierra bastante dificultad para los alumnos arabófonos de ELE y esto es debido primero a factores lingüísticos (la interferencia y el uso incorrecto del vocabulario). Segundo, factores emocionales (falta de motivación y autonomía en el aprendizaje), y esto es lo que impide la comunicación. Tercero, factores cognitivos (problemas de procesamiento de palabras nuevas). Así, el alumno ha de tener en cuenta los factores lingüísticos y cognitivos que le permiten planificar y gestionar su propio discurso en un corto espacio de tiempo.

Sin embargo, muchas veces las dificultades se vinculan con la actitud del profesor en el aula. Por eso, es responsabilidad del profesor de conocer bien a su alumnado para poder adaptarse a sus estilos de aprendizaje.

- Pregunta 3. ¿Cuáles son los errores comunes que cometen los aprendices de ELE a la hora de expresarse en español?

A partir de nuestro estudio empírico, hemos deducido que los errores léxicos son los errores más comunes en la producción oral de los aprendices de ELE. Estos errores se deben primero a dificultades lingüísticas, así como la falta de vocabulario y falta de dominio de las reglas léxicas y fonológicas de la lengua meta, ya que en muchos casos los estudiantes repiten los mismos recursos discursivos al no poseer un amplio vocabulario.

De ahí, se puede concluir que estos errores se analizan desde varias perspectivas. Pueden estar relacionados con el conocimiento lingüístico y los hábitos que provienen de su lengua materna hacia la lengua extranjera, lo que lleva al estudiante a construir producciones erróneas de tipo fonológico, fonético, gramatical, lexical, etc.

• Pregunta 4. ¿Cuál es el nivel lingüístico que presenta mayor dificultad (errores léxicos, morfosintácticos, fónicos o pragmático-discursivos) a la hora de expresarse en la lengua meta?

El área que presenta mayor dificultad es la categoría de los errores gramaticales. La causa de estos errores puede ser motivada por la interferencia de la LM, o desconocimiento de las reglas gramaticales, además de la falta de práctica en el uso de la lengua meta.

De este planteamiento hemos llegado a las conclusiones que han concretado nuestra tesis y que presentamos a continuación:

- En cierto sentido, el análisis de errores (AE) nos ha permitido observar dónde radican los problemas y en qué nivel se encuentran los estudiantes, de forma que la acción didáctica pueda favorecer todo este proceso. Hemos llegado así a la conclusión de que el error es un punto de partida para comprender dónde residen las dificultades de los estudiantes.
- Asimismo, nos parece importante y necesario, desde la enseñanza secundaria, introducir en el aula un material muy variado, bien diseñado y sobre todo rico a nivel lexical y cultural, lo que constituirá una fuente de motivación para el aprendiz.
- Según nuestro parecer, no es posible dominar bien una lengua sin manejar correctamente su vocabulario. Por lo que, igualmente, es importante prestar más

atención y más esfuerzo a la correcta elección del enfoque o método que tenemos que aplicar para que los aprendices alcancen un buen grado de éxito.

- Aparte de esto y en lo que atañe la discusión sobre la adquisición del léxico, hemos deducido que enseñar unidades léxicas implica conocer su fonética, su ortografía, su morfología, significa enseñar posibles usos pragmáticos y discursivos.

Como conclusión final, a nivel nacional, la presente investigación es el primer estudio que trata de estudiar (las dificultades de adquisición del léxico a partir del análisis de errores de estudiantes arabófonos de ELE), se puede sacar algunas críticas constructivas, para que sean de utilidad en el campo pedagógico, que toman el análisis de errores como método de recolección de datos, Pues, como ya hemos presentado en los apartados antecedentes de este estudio, podemos decir pues, que necesitamos más corpus estudiado en esta línea de investigación,

A modo de concluir, queremos como investigadores, plantear una cuestión ligada con las conclusiones del trabajo: arrojar luz sobre la importancia del componente léxico en los futuros estudios de la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y capítulos de libros

Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique: Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.

Agüero gento, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del enfoque léxico*. CIECE Comillas, Universidad de Cantabria.

Alonso Arija, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa Grupo Didascalía, S.A., Madrid.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós. SAICF, Barcelona. Traducción de Genís Sánchez (2002).

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros.

Baralo, M. (2006). *¿Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE?* En III Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Wurzburg: International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L., Recuperado de: <https://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>

Baralo, M. Genís, M., & Santana, M. E. (2012). *Vocabulario*. Grupo Anaya, S.A., Madrid.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. París: CLE international.

Beltrán, J. (2010). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis, S. A.

- Bonilla Castro, E., & Rodriguez, P. (1997). La investigación en ciencias sociales. Maas allá del dilema de los métodos. Ediciones Uniandes. Colombia.
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. et al. (1994), Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cervero, M. J., & Castro, F. P. (2000). Aprender y enseñar vocabulario. Edelsa Grupo Didascalia, Madrid.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MCED: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro Virtual Cervantes, Anaya. En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corder, S.P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press.
- Crystal, D. (2010). The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press.
- Dembo, M. H. (1994). Applying educational psychology. New York: Longman Publishing Group.
- Droz, R., & Rahmy, M. (1997). Lire Piaget. Ediciones Mardaga, Bruxelles.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). Language two. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995): The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Escamilla, J. G. (2000). Selección y Uso de Tecnología Educativa. México: Trillas.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London, New York: Longman.

Fernández López, S. (1996). Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, España.

Fernández López, S. (2004a). Las estrategias de aprendizaje. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL

Fernández, S. (1997): Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Edelsa, Madrid.

Ferreira, H. A., & Pedrazzi, G. (2007). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Noveduc Libros. Fries, C.C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. University of Michigan Press. Ann Arbor.

Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning. (4^a ed). New York, NY: Holt, Rinehart and Wintson.

Gagné, R. M., & Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. Instructional technology: foundations.

Galisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, CLÉ International, París.

Garciela Vazquéz, ¿Errores ? ¡Sin falta! (1999), Edelsa, Grupo didascalía, S.A., Madrid.

Gargallo, I. S. (1992). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva, Síntesis, Madrid.

Gargallo, S. I. (2009). Análisis Contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva, Madrid.

Gómez Torrego, L. (2006). Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual, Arco libros, S.L., Madrid.

Hayas, M. K (s.f.) Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: Para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario, Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning, Malasia.

Herrero, J. F. P., & Francisco, J. (1990). El vocabulario como agente de aprendizaje. La Muralla, S.A., Madrid.

Higueras García, M. (2006): Las colocaciones léxicas y el aprendizaje del léxico en una lengua extranjera, Madrid: Arco Libros.

Higueras, M. (2017), et al. Enseñar léxico en el aula de español "el poder de las palabras", Barcelona.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B & Holmes, J. (Eds). *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth, 269-293.

Hymes, D. H. (1979). On communicative competence (1971). *Sociolinguistics*. New York: Penguin Books.

De Rodas, B. C. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. In *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, 265-292. Síntesis.

Knowles, S., Hotlon, F., & Swanson, A. (2001). Andragogía, El Aprendizaje de los Adultos. México: Ed. Oxford.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: issues and implications. New York: Longman.

Labatut Portilho, E. M. (2004). Aprendizaje Universitario: un enfoque metacognitivo. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones.

Lahuerta, J., & Mercé, P. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En C. Segoviano (ed). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Iberoamericana. Madrid. 117-129.

Lahuerta Galán, J., & Pujol Vila, M. (1994), La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. En L. Miquel y N. Sans (Eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera, Colección Expolingua. Fundación Actilibre*. Madrid, 117-138.

Lewis, M (1983), *The lexical Approach*, Londres: Language teaching publications.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.

MACARO, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*, Londres: Continuum.

Marín, R. (2003). *El modelo educativo de la UACH: elementos para su construcción*. México: uach/Dirección académica.

Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE), una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en LE*, París : Hachette.

Moliné, R. R., & Hilt, A. D. A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Edelsa Grupo Didascalía.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros, Madrid.

Mergel, B. (1998). Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. *Universidad de Saskatchewan, Canadá*. Recuperado de: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/español.pdf>

Muñoz Luceras, J. (1991), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Editorial Visor, Madrid.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.

Navarro, M. R. (2008). *Procesos cognitivos de aprendizaje*. Consejería de educación, Madrid.

Nussbaum, L., & Bernaus, M, De Rodas, BC, & Masats,D. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria*. Síntesis, S. A. Madrid.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should Know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston.

OXFORD, R. L. (1996b). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu: University of Hawai‘i Press.

Paredes García, F., Álvaro García, S., Paredes Zurdo, L., & Núñez Bayo, Z. (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Espasa Libros, S. L. U., España: Instituto Cervantes.

Pastora Herrero, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla, S. A., Madrid.

Pavlov, I. P. (1975). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Ed. De bolsillo, Barcelona. (Traducción de Gil Novales, R)

Peña, L. M. (2006). Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa. Supuestos de Básica Primaria. Centro Editorial Universidad del Rosario, Colombia. Bogotá.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. París: Delachaux et Niestlé. Traducción de L. Fernández. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1972.

Pinilla Gómez, R. (2004a). La expresión oral. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Pita Vanegas, F. A. (2020). Enseñanza de la variedad léxica en ELE a través de las estrategias del aprendizaje autónomo.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Richards. J. C. (1974b). "A Non-Contrastive approach to Error Analysis". Laval University, Quebec, Canadá.

San Mateo Valdehíta, A (2005), *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*, Departamento de Lengua Española y Lingüística General, UNED. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca_virtual/2005/memoriaMaster/1_semestre/SAN_MATEO_UNED.html

Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Alicante.

Sechenov, I. M. (1978). *Los reflejos cerebrales*, Fontanella. (Trabajo original publicado en 1866).

Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa, Pearson educación, México.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Free Press.

Skinner, B. F. (1975). La conducta de los organismos: un análisis experimental. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1938).

Skinner, B. F. (1985). Historia de un caso dentro del método científico. En B.F. Skinner (Ed.), aprendizaje y comportamiento, Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1956).

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage, *Language Learning*, 30 (2), 417-431.

Thorndike, E.L. (1913). Educational psychology. New York: Teachers College Press.

Vallejo, R. M. (2005). El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas. Arco Libros. Madrid.

Vazquéz, G. (1999). ¿Errores? ¡Sin falta! Edelsa Grupo didascalía, S.A. Madrid.

Velázquez, F. R. (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano. *Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Universidad Simón Bolívar*.

Vygotsky, L. S., Cole, M., & Luria, A. R. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: crítica.

Watson, J. B. (1914). Behavior: An introduction to comparative psychology. New York: Henry Holt.

Wenden, A. y Rubin, J. (1987): Learner strategies in language learning, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Zabalsa Beraza, M. A. (1991). “Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico”. El currículo Fundamentación, Diseño, desarrollo y Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: Sevillano.

Periódicos y artículos de revistas

Ainciburu, M. C. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos ¿Existe el vocabulario rentable? *Dialnet Revista, Signos ELE*, 8, 1-18.

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum, Universidad de Atenas.*, 5, 17- 35.

Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36.

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101.

Alonso, G.S. (2014). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. *Lingüística*, 54(1), 397-410.

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3, 21-34.

Andreu, M. V. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-84.

Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista Carabela, Universidad Antonio de Nebrija*, 58, 27-48. En: <http://cvc.cervantes.es>

- Barriel-Guevara, M. T., Villavicencio Simón, Y., & Fernández Ortiz, I. (2017). La enseñanza y aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural. *Santiago, Universidad de Oriente*, Número especial, 137-149. Recuperado de: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2583>
- Bersinger, S. J. R. (2013). Uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario para mejorar el conocimiento lexical. *Didascalía: didáctica y educación*, 7, 85-106.
- Canale, M., & Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Capita, Á. M. H. (2009). Las estrategias de aprendizaje. *Revista digital Innovación y estrategias educativas*, 16, 1-14.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. En: <http://hdl.handle.net/10230/21225>
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en ELE, *Macro ELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 47-66.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. En *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*. 5, 161-170.
- Cubillo, P. C., Keith, R. C., & Salas, M. R. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica. Actualidades investigativas en educación*, 5(1), 1-17.

De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16.

Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6 (4), 50-72.

Fernández López, M. S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-216.

Fernández López, M. S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Revista Carabela*, 47, 133-150.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-94.

Gómez, A., & Bustamante, M. (2004). La expresión oral. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 879-898.

González Rodríguez, L. M., & Sánchez Manzano, M. J. (2008), Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea: Universidad de Almería*, 9, 105-115.

Higueras García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza de léxico. *Revista Carabela. SGEL*. Madrid, 56, 5-25.

Higueras García, M. (2006). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera, *Actas de ASELE, Colección Monografía n° 9*, Málaga.

Higueras García, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *Didáctica del español como lengua extranjera, marcoELE. Expolingua*, 9, 111-126. En: <https://marcoele.com>

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational technology research and development*, 3, 5-14.

Jordá, M. M. V., De Larios, J., & Pérez, M. S. V. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el Enfoque por Tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 25-46.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 4, 440-464.

Lehrach, K. (2021). El proceso interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera: Caso de los estudiantes de la escuela nacional de comercio de y de gestión, de Settat. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 2(1), 353-363.

Londoño Vásquez, D. A. (2008). Error analysis in a written composition. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 10, 135-146.

Manuel Alonso, (1981). El estudio experimental del castigo: Una revisión. *Estudios de psicología*, 4, 137-145. En: <https://dialnet.unirioja.es>

Martín Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Cable*, 8, 16-26.

Mella, M. C. S. (2018). La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: análisis contrastivo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 178-201.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Memoria académica, Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-16.

Níkleva, D. G., & López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Revista de la Facultad de Educación*, 3, 9-32.

Oxford, R. L. (1996a). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. En *Applied Language Learning*, 7, 25-45

Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *ANNALS of Neurosciences*, 17 (3). Traducido por G. V. Anrep, 1927).

Ramírez Martínez, J. (2002), la expresión oral. *Revista de educación: redind, Universidad de la Rioja*, 5, 57-72. Recuperado de: <http://doi.org/10.18172/con.505>

Rodríguez García, C. (2017). Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 29, 1-16. En: <http://hdl.handle.net/11162/130883>.

Selinker, L. (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.

Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children 1. *Language learning*, 1, 139-152.

Skinner, B. F. (1970). La Révolution scientifique de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 10, 44-46.

Sweis, G. P. (1991). Análisis contrastivo y análisis de error. *Revista perspectiva educacional. Instituto de educación UCV*, 17, 13-17.

Urbina Ramírez, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 87-100. En: <http://hdl.handle.net/11441/45480>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: revista de docencia universitaria*, 18, 1, 19-46. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7476033>

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20 (2), 158-177. En : <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Wei, Q. (2017). Errores en el uso del léxico de los estudiantes chinos de ELE. Caso de estudio de la traducción español-chino, *Orientando Temas de Asia Oriental, Sociedad, Cultura y Economía*. Universidad de Changzhou, 61-96.

Congresos

Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. *Presentado en I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, España: FIAPE.

Behiels, L. (1988). Estrategias para la comprensión auditiva. En *Actas de las II Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Ministerio de Cultura. Madrid.

Degache, C. (2000). La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique. En J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (ed), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE*. Grenoble, 147-159.

Díez, E. B. (2008). Evaluar y aprender: La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua*

extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, 199-204. Servicio de Publicaciones.

Hayas, K. M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. *Centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning, I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 353-367, Malasia.

Heras, C.I. (2014). El concepto de competencia comunicativa/ sociocultural en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. *V Jornadas de español como Lengua Segunda y Extranjera*, Memoria académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (25-26 de septiembre de 2014), Ensenada, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7491/ev.7491.pdf.

Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19-44, Burgos, España (Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero).

Paz, L. R. (1999). La expresión escrita en la clase de E/LE. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, (23-26 de septiembre de 199)*, 8, 441-448.

Paz, G. M. (2007). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. In *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2007)*.

Villavicencio, L. M. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. In *Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia* (pp. 1-11).

Diccionarios

Blázquez Carmona, F. Diccionario de las ciencias humanas. (1997). Editorial Verbo Divino. España.

Cervantes, C. C. V. (s. f.). Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm

Gran Diccionario de Psicología. (1996). Madrid: Ed. Del Prado.

Moliner, M. (1982). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.

Palacios Martínez, I. M. (2007), Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en CLAVE-ELE.

Real Academia Española, (2014). Diccionario de la lengua española. En: <http://www.rae.es/>

Sánchez Pérez, A. (2001). Diccionario de uso de español actual. Madrid: SGEL. S. A.

Tesis doctorales

Agudelo, S. P. (2016). La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE: el caso de ser y estar. Tesis doctoral. Universidad de Montréal. Descargado el 08/02/2022. Recuperado de: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18447/Agudelo_Sandra_Paola_2016__these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Aguilar, M. D. L. H. (2011). Modelos Tutoriales en la Educación a Distancia a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación: Tareas del docente tutor. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Descargada el 04/10/2021. Recuperado de: <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25524w/ModelosTutorialesED.pdf>

Baerlocher Rocha, C. (2013). Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Descargada el 24/06/2021. Recuperada de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/45804/1/CBR_TESIS.pdf

Beghadid Maati, H. (2017). La práctica didáctica en el aula de E/EL desde la perspectiva cognitiva. Tesis doctoral. Universidad de Orán 2. Consultada el 21/04/2021.

Benallou, S. (2018). Las interferencias en el aprendizaje del español para estudiantes argelinos bilingües (árabe, francés). Tesis doctoral. Universidad de Orán 2. Descargada el 24/06/2021. Recuperada de: <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/13577>

Bouchiba Ghlamallah, Z. (2004). El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos. Tesis doctoral. Universidad de Orán. Consultada el 03/03/2019.

Campillos Llanos, L. (2012). La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus. Universidad Autónoma de Madrid. Descargada el 24/05/2020. Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10486/660336>

Coulibaly, M. (2011). Análisis del error léxico en el proceso de enseñanza /aprendizaje de lenguas extranjeras: El caso de estudiantes de francés lengua materna y español como lengua extranjera en un contexto académico. Tesis doctoral. Universidad de León. Descargada el 28/11/20. Recuperada de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/3491>

Del Risco Machado, R. (2008), Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Consultada el 23/09/2020.

Díaz, M. A. D. (2016). Estilos de aprendizaje y métodos pedagógicos en educación superior. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Descargada el 12/04/2020. Descargada el 10/11/2020. Recuperada de: file:///C:/Users/FUJITSU/Downloads/DIAZ_DIAZ_MARCO_ANTONIO_Tesis.pdf

Fernández Jódar, R. (2006). Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral. Descargada el 19/12/2022. Recuperada de: <http://hdl.handle.net/11162/76535>

García, M. H. (2004). La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia en el español como lengua extranjera. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Consultada el 25/09/2020.

Torre Neches, B. D. L. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Descargada el 22/09/2021. Recuperada de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48525>

Villafuerte Holguín, J. S. (2019). Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Descargada el 17/05/2022. Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=223605>

Worjin, M. (2019). Análisis de la producción oral de alumnos hispanohablantes de árabe como lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Descargada el 19/07/2022. Recuperada de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54706/56961.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Zhang, N. (2019). La polisemia léxica en la adquisición del vocabulario (ELE). Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral. Descargada el 16/11/2021. Recuperada de: <http://hdl.handle.net/20.500.14352/16809>

Recursos de Internet

<https://www.todoele.net/actividades/ejercicio-de-espanol-de-vocabulario-viajes-y-turismo>

<https://www.todoele.net/actividades/el-tabu-de-los-sufijos>

https://www.todoele.net/sites/default/files/actividades/mariatudela_medios_de_comunicacion-profesor.pdf

<https://deleahora.com/actividades/vocabulario/derivacion-de-palabras-la-linguistica-aplicada>

Cortometraje

Álvarez Barreda, A. (director). (2007). Historia de un letrado. Instituto Mexicano de Cinematografía, México: EUM. Descargado el 26/12/2022. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=zyGEEamz7ZM>

Noticia radiofónica

Mijallo, Ó. (periodista). (2023). Guerra Israel-Hamás. “Nuevos bombardeos israelíes en Gaza”. RTVE Noticias. Descargado el 30/09/2023. Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias>

ANEXOS

Anexo 1: Fragmento de la conferencia.

Conferencia

Voy a comenzar mi charla con una obviedad como es que, hoy en día, para cualquier persona que quiere moverse con soltura fuera de su país, es fundamental saber inglés. Y para seguir en el terreno de lo evidente, añadiré que lo mismo ocurre si queremos conseguir un buen trabajo. En casi cualquier empresa nos van a pedir buenos conocimientos de inglés o, por lo menos, el hecho de hablar inglés nos dará más opciones para que nos contraten.

Ahora bien, ¿qué podemos hacer para que, si ya no nosotros, al menos nuestros hijos aprendan bien el inglés o cualquier otra lengua extranjera?

La mayoría de educadores están de acuerdo en que, cuanto antes empiece un niño a estudiar un idioma, más fácil y rápido será su aprendizaje. Partiendo de este supuesto, en los últimos tiempos en España ha crecido enormemente la oferta de colegios bilingües, tanto privados como públicos. Cada curso vemos que nuevos colegios incorporan este sistema como el medio más adecuado de que los niños dominen dos idiomas desde pequeños. Lejos de la idea de que enseñar simultáneamente dos lenguas a un niño puede provocarle confusión, la mayoría de educadores insisten en que eso permitirá que el niño asuma la segunda lengua como propia y, de esta forma, pueda a ser bilingüe.

Expertos como la doctora Laura-Ann Petitto, directora de la investigación sobre la educación bilingüe en la Sociedad Americana de Neurociencia, afirman que, cuando los niños son expuestos desde muy temprano a dos lenguas diferentes, crecen como si tuviesen dos seres monolingües alojados dentro de su cerebro. Petitto explica que, a diferencia de lo que se podría temer, no se produce ningún tipo de contaminación lingüística ni retraso en el aprendizaje.

Pero, como en todo, cabe matizar ciertas cosas. Así, hay expertos que señalan que el bilingüismo es muy defendible en determinadas circunstancias, como la educación para niños inmigrantes que viven en contextos monolingües.

En primer lugar, estos expertos cuestionan que los niños aprendan la segunda lengua sin esfuerzo. Lo primero que nos enseña la investigación sobre el aprendizaje de lenguas es que aprendemos lenguas en situaciones reales, comunicándonos sobre cosas importantes, interesantes y significativas para nosotros. Pero en el caso de que el inglés no tenga ninguna presencia fuera del aula, el niño tiene que aprender, junto con contenidos nuevos para él, una lengua desconocida, y para ello no puede recibir ayuda de su entorno familiar. ¿De verdad que no supone un esfuerzo? Muchos padres cuestionan esta afirmación y están convencidos de que la instrucción en lengua extranjera ralentiza el aprendizaje de sus hijos. En este sentido, los niños necesitan algo más que la lengua para tener éxito en la escuela y posteriormente en la vida como miembros de la sociedad.

Por último, también es posible cuestionarse el fin último de esta enseñanza: ¿es realmente tan útil? ¿Utilizamos tan a menudo lenguas extranjeras en el trabajo? ¿Requerimos un gran dominio del inglés para el uso que hacemos del mismo, que en muchos casos se limita a algún viaje al extranjero? Y si en nuestra actividad profesional lo requerimos, ¿es realmente imposible aprenderlo tarde?

No estará de más que, antes de abordar estas cuestiones, echemos un vistazo a una serie de estudios comparativos que se han realizado en los colegios bilingües y monolingües del sistema público español.

Anexo 2: Instrucciones de la actividad.

Preguntas de la tarea
Pregunta 1: ¿Cuál es la importancia del bilingüismo en la educación?
Pregunta 2: Aprender idiomas nos abre puertas al mundo laboral y profesional ¿Qué piensas?
Pregunta 3: Según sus conocimientos previos, ¿Por qué es importante aprender inglés?
Pregunta 4: ¿Tuvo usted la oportunidad de hacer encuentros con gente extranjera?

Anexo 3: Ficha técnica del cortometraje

Ficha técnica del cortometraje
-Título original: historia de un letrero
-Duración: 6 minutos
-País: México
-Dirección: Alonso Álvarez Barreda
-Año de producción: 2007
-Idioma original: español
-Categoría: ficción
-Localización: http://www.youtube.com/watch?v=zyGEEamz7ZM
-Objetivos: fomentar en el aprendiente la capacidad de desarrollar su competencia léxica contando con el vídeo como material didáctico.
-Resumen: conmovedora historia en la que un ciego que mendiga sin mucho éxito unas monedas en un precioso parque, se encontrará con un extraño hombre que hará que su destino cambie de una forma curiosa.

Anexo 4: Instrucciones de la actividad.

Fases	Preguntas
Previsionado	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Has visto cortometrajes o películas de cine español?2. ¿Qué género de películas prefieres?
Durante el visionado	<ol style="list-style-type: none">3. ¿Cuántas personas aparecen?4. ¿Dónde se encuentran estas personas?5. ¿Cómo te parece el título del cortometraje?
Post visionado	<ol style="list-style-type: none">6. ¿Cómo te parece lo que hizo el hombre al ciego?7. ¿Cómo le parece usted la limosna?8. ¿Proponga otro título?9. ¿Imagínate otro final al corto?



Tabú de viajes

Con este juego de tabú vamos a practicar vocabulario relacionado con los viajes, el turismo y el verano, pero sobre todo vuestras habilidades para describir. En dos equipos o en parejas tendréis que elegir una tarjeta. Intentad describir lo que tenéis en las tarjetas sin decir las palabras prohibidas. Quien adivine más tarjetas será el ganador. ¡A jugar!

Facturar  Equipaje Aeropuerto Maletas	Gastronomía  Comida Cocina País	Sombrilla  Playa Sol Toalla
Granizado  Helado Refresco Frío	Gafas de buceo  Buceo Nadar Mar	Excursión  Viaje Turismo Paseo
Hacer surf  Playa Deporte Mar	Viaje organizado  Grupo Agencia Vacaciones	Reservar  Confirmar Habitación Llamar
Protector solar  Sol Crema Cara	Previsor/a  Organizado Preparado Viaje	Botiquín  Medicinas Emergencia Maleta

EL TABÚ DE LOS SUFIJOS



Descripción

Contenidos: Nuevo vocabulario utilizando sufijos apreciativos. Léxico.

Objetivos: Que el alumno sea capaz de expresar de forma oral el significado de algunas palabras mediante la interiorización de los sufijos potestativos. Asimismo, sirve de repaso para la adquisición/aprendizaje de unidades léxicas.

Nivel: B-2 / C-1

Destreza que trabajamos: Expresión oral

Tipo de agrupamiento: Toda la clase.

Material necesario: Tarjetas o el mismo juego del tabú.

¿En qué consiste nuestro juego didáctico?

REGLAS

1. No está permitida la traducción a un idioma
2. No puedes decir las palabras *Tabú*
3. No está permitido la mímica
4. No puedes hacer gestos ni cantar
5. Expresa el significado con tus palabras
6. No se puede utilizar diccionario
7. Sólo tienes 3 minutos para poder explicar la palabra
8. Tienes que participar ¡No pierdes nada!
9. No puedes pintar ni utilizar las manos para que descifren tu palabra
10. Utiliza tu vocabulario, expresiones y lo que sabes de español. No será complicado.

El juego consiste en explicar al resto de la clase el significado de la palabra de vuestra tarjeta, sin utilizar el vocabulario prohibido (TABÚ), que aparece en rojo. Tenéis 3 minutos para hacerlo. El alumno que adivina de qué se trata, toma el turno.

Recortar las siguientes tarjetas y entregar a los alumnos:

COMODÓN

PISTA: C _ M O _ _ N

TABÚ: cama; sofá; vago

PELMAZO

PISTA: _ E _ M _ Z O

TABÚ: pesado; fastidioso

MORENAZA

PISTA: M _ R _ _ A _ A

TABÚ: guapa; morena; tipazo;

MANITAS

PISTA: M _ N I _ _ S

TABÚ: herramienta; mano; reparar; hábil

BAILARÍN

TABÚ: Bailar, danzar, ballet,

PISTA: VERBO

LISTILLO

PISTA: L _ S T _ L _ _

TABÚ: sabelotodo; pedante; tonto

GAFOTAS

PISTA: G _ _ O _ A S

TABÚ: Lentes, gafas, Manolito

ZAPATILLA

PISTA: ZA _ A T _ _ _ A

TABÚ: zapatos, pies, calcetines

COTILLA

PISTA: C _ _ I L _ _

TABÚ: portero; chisme; cotilleo; criticón

TIBURÓN

PISTA: Animal

TABÚ: pez, ballena, asesino

CAMISÓN

PISTA: C _ M I _ _ N

TABÚ: vestido, dormir

ANIMALITO

PISTA: SUSTANTIVO

TABÚ: animal, bicho, perro, gato

TABURETE

PISTA: T _ B U R _ T _

TABÚ: Silla, asiento

ENSALADILLA

PISTA: SUSTANTIVO

TABÚ: ensalada, mayonesa, huevo.

NIÑITO

PISTA: N _ Ñ I _ _

TABÚ: Niño, chico, hombre, bebé



1- Ver un partido de fútbol



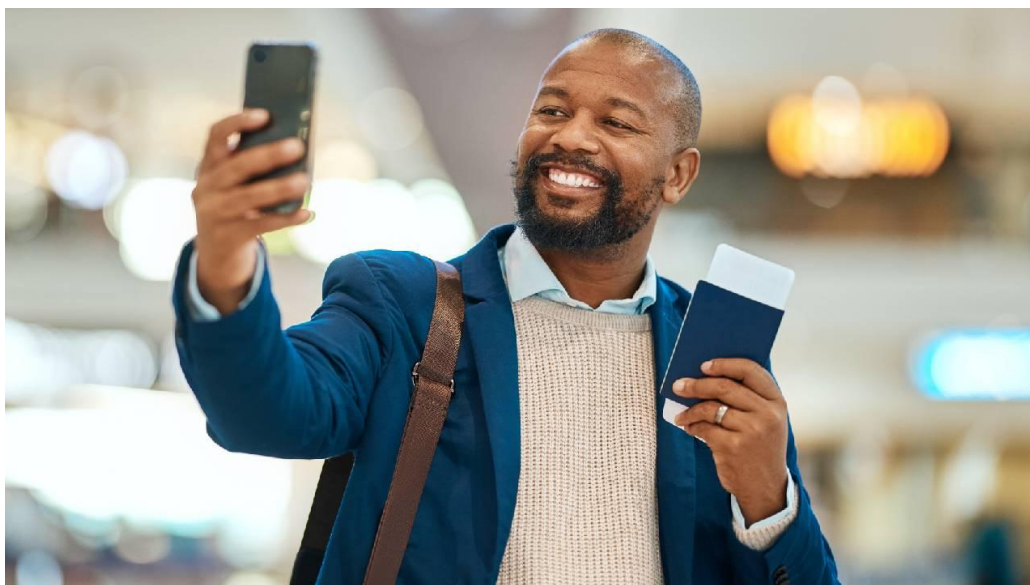
2- Visitar el Museo de Prada



3- Visitar la Plaza Mayor



4- Ir de compras



Anexo 5: Instrucciones de la entrevista.

Entrevista de trabajo en una academia de idiomas
Pregunta 1: ¿Háblame de tus experiencias laborales?
Pregunta 2: ¿Qué has estudiado?
Pregunta 3: ¿Has tenido alguna experiencia previa en el campo de la educación?
Pregunta 4: ¿Por qué quieres trabajar en esta academia?
Pregunta 6: ¿Qué disponibilidad tienes?

Dificultades en la adquisición del léxico a partir del análisis de errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto universitario de estudiantes arabófonos: problemas y alternativas didácticas

Resumen:

La presente tesis parte del objetivo de estudiar e identificar las dificultades que afrontan los estudiantes arabófonos respecto a la adquisición del léxico por ser presente en todas las actividades que realiza el aprendiz y en cada etapa de la práctica docente, además de pretender encontrar los recursos y métodos convenientes que faciliten el aprendizaje del vocabulario y reduzcan los problemas relacionados con ello. Este trabajo de investigación se basa en la metodología de análisis de errores como técnica para recolectar y analizar los datos. Para llevar a cabo una identificación más detallada de las dificultades del léxico que tienen los aprendices a la hora de comunicarse, hemos optado por realizar un corpus elaborado por actividades de producción oral dirigidas a setenta estudiantes arabófonos de ELE matriculados en el primer ciclo LMD en la Universidad de Tlemcen.

Palabras clave: adquisición del léxico, análisis de errores, aprendizaje, ELE, producción oral.

Difficultés dans l'acquisition du lexique à partir de l'analyse des erreurs dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'ELE dans le contexte universitaire d'étudiants arabophones : problèmes et alternatives didactiques

Résumé :

Cette thèse a pour objectif l'étude et l'identification des difficultés rencontrées par les étudiants arabophones pendant l'apprentissage du lexique. Ces lacunes sont présentes dans toutes les activités réalisées par les apprenants et à chaque étape de la pratique pédagogique. Elle vise également à rechercher des ressources et des méthodes appropriées pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire et réduire les problèmes qui y sont associés. Cette étude se base sur la méthodologie de l'analyse des erreurs comme technique telle que la collection et l'analyse des données. Pour une identification bien précise de ces difficultés lexicales chez les étudiants, nous sommes basés sur un corpus de productions orales auprès de soixante-dix étudiants arabophones d'ELE inscrits au premier cycle LMD à l'Université de Tlemcen.

Mots clés : Acquisition du lexique, analyse des erreurs, apprentissage, ELE, production orale.

Difficulties in the acquisition of lexicon from the analysis of errors in the teaching-learning process of ELE in the university context of Arabic-speaking students: problems and didactic alternatives

Abstract:

This thesis is based on the objective of studying and identifying the difficulties encountered by Arabic-speaking students regarding vocabulary acquisition to be present in all the activities carried out by the learner and at each stage of teaching practice, furthermore seeking to find the right resources and methods that facilitate vocabulary learning and reduce problems associated with it. This study is based on the methodology of error analysis as a technique for collecting and analyzing data. To achieve a more precise identification of the lexical difficulties of learners, we chose to create a corpus developed through oral production activities directed at seventy Arabic-speaking SFL students enrolled in the first cycle of the LMD system at the University of Tlemcen.

Keywords: Vocabulary acquisition, error analysis, learning, SFL, oral production.

صعوبات في اكتساب المفردات من خلال تحليل الأخطاء في عملية تعليم وتعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية في السياق الجامعي للطلاب الناطقين بالعربية: المشكلات والبدائل التعليمية

الملخص

تتركز هذه الأطروحة على هدف دراسة وتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلاب الناطقون بالعربية، وذلك فيما يتعلق بتعلم المفردات واكتسابها، مع التركيز على حضورها في جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وفي كل مرحلة من مراحل الممارسة التربوية. كما تهدف أيضا إلى البحث عن الموارد والأساليب المناسبة لتسهيل عملية تعلم المفردات وتقليل المشكلات المرتبطة بها، تعتمد دراستنا على منهجية تحليل الأخطاء كوسيلة لجمع وتحليل البيانات، ولتحقيق تحديد أكثر دقة للصعوبات المتعلقة بالمفردات التي يواجهها الطلاب، اخترنا إنشاء مدونة لغوية من خلال أنشطة إنتاج شفهي لسبعين طالبا ناطقا بالعربية يدرسون الإسبانية كلغة أجنبية، والمسجلين في السنة الأولى نظام ل.م.د بجامعة تلمسان. الكلمات المفتاحية: اكتساب المفردات، تحليل الأخطاء، التعلم، الإنتاج الشفهي.