



FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
**Masters Intégration Régionale et Développement
(MIRD)**



**Revue scientifique des Masters Intégration
Régionale et Développement (MIRD)**

VOLUME 9
NUMERO 13
Novembre 2018

MIRD

B.P. : 677 Abomey-calavi, Tél (229) : 21 36 00 74 (République du Bénin)

Revue scientifique semestrielle éditée par

MIRD

Directeur de Publication

Pr. Christophe S. HOUSSOU (Bioclimatologie)

Rédacteur en Chef

Prof VISSIN Expédit Wilfrid

Conseillers Scientifiques

Dr Crépin ZEVOUNOU (Hydrodynamique)

Dr Jean Cossi HOUNDAGBA (Biogéographie)

Comité de Rédaction

Dr. VISSIN Expédit Wilfrid (Hydroclimatologue), Dr Omer THOMAS (Cartographie) ; Pr Oumorou MADJIDOU ; Pr Dominique BADA (linguistique)

Mr Isidore OGAN (Transport maritime) ; Dr Eustache BOKONON-GANTA (Climatologie)

Secrétariat de Rédaction

Dr VISSIN Expédit Wilfrid (hydroclimatologue), ATCHADE Gervais (Hydroclimatologue)
DOUGNON D. Luc (Bioclimatologie animale), SOHOUNOU Marc (Toxicologie)

Comité scientifique

Pr Cossi Norbert AWANNOU (Physique Optique) ; Pr Antoine BALLY (Genève) (Sciences de la Terre)

Pr Brice SINSIN (Ecologie végétale et animale) ; Pr César AKPO (Santé)

Pr Ascension BOGNIAHO (Littératures nationales et étrangères) ; Pr Télésphore BROU (France)
(Bioclimatologie) ; Dr Sylvain NDJENDOLE (Centrafrique) (Agroclimatologie)

Pr Oumorou MADJIDOU ; Pr Albert NOUHOUAYI (Philosophie) Pr Luc O. SINTONDI ;

Pr Cakpo HOUNKPATIN (Linguistique) ; Pr Alfred MONDJINNANGNI (Géographie)

Pr Sébastien SOTINDJO (Histoire) , Pr Benoît N'BESSA (Géographie urbaine), Pr. Euloge OGOUWALE
(Climatologie), Pr Christophe S. HOUSSOU (Bioclimatologue).

Editeur : MIRD

ISSN : 1840 - 5835

Dépôt légal : N° 3694 du 13 MARS 2008

B.P. : 526 Cotonou,

Tél. (229) : 21 36 00 74

(République du Bénin)

Portable (229) 97980285

Sommaire**1. Diagnostic qualitatif de l'eau et inventaire du zooplancton du barrage de Kpassa sur l'Okpara (nord-est du Bénin)**

DOVONOU E. F., AKOUDEDEGNI C. G., BALOGOUN C., KAKANAKOU R., BOUKARI O., ADANDEDJI F., MAMA D..... 03

2. Les quartiers précaires de l'arrondissement n°8 Madibou à Brazzaville (République du Congo)

NGOUMA D.20

3. Population et mobilité : cas des populations du village Kétonou

Sossou-Agbo L.35

4. Dynamique des échanges Bénino-Togolais dans le secteur transfrontalier Hillacondji Aneho

ALLAGBE S. B., TOFFOHOSSOU S. C.....57

5. Influences de la pratique des activités rémunérées sur la réussite des élèves au CEG1 de Tchaourou au Bénin

HOUESSOU P., AKAKPO Rodrigue C. J.75

6. Le travail de la femme dans l'environnement socio-économique Béninois : les reliques d'une tradition handicapante

AHO E.....90

7. Evaluation des ambiances bioclimatiques des périodes de recreation dans les établissements scolaires primaires et secondaires dans la commune de Bohicon au Bénin

BOKO N. P. M.; VISSIN E. W. ; HOUSSOU C. S106

8. La commercialisation de l'eau potable dans la communauté urbaine d'Ignie en république du Congo

DITENGO C., NDEY NGANDZO P. H., MOUTHOU J. L.....121

9. Modes de mise en valeur des déchets solides des établissements hôteliers dans la ville de Save (Département des Collines) au Benin

TCHAKPA C., CHEKOU KORO E. M., DOSSOU YOVO C. A., OLOUKOU C.B. et BOKO M 134

10. Déterminants de la migration des filles serveuses des buvettes dans la commune de Natitingou au Benin

SAHGUI N. P. J146

11. Aportes a cómo ven los docentes los errores linguisticos de sus aprendientes

AGBODOYETIN H. R. S. Z.....168

12. Effet des radios communautaires dans la sensibilisation des populations rurales au changement climatique dans les communes de Kouande et Pehunco

BIO OROU N. & BOKO M.176

APORTES A CÓMO VEN LOS DOCENTES LOS ERRORES LINGUISTICOS DE SUS APRENDIENTES

AGBODOYETIN Honorat Romain Serge Zinsou

Université d'Abomey-Calavi

Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo

ahorose@yahoo.fr

Résumé

Le présent article est une réflexion orientée vers l'attitude négative de l'enseignant face aux erreurs de ses apprenants en production écrite de l'Espagnol Langue Etrangère. En fait, l'enseignant doit être conscient de ce que les erreurs constituent un passage obligé dans tout processus d'apprentissage et essayer d'être tolérant vis-à-vis de ces dernières. Car, les erreurs ne font que témoigner du niveau d'apprentissage des sujets à lui confiés. C'est pourquoi il se doit de les valoriser positivement.

Mots-clés: Apprentissage – Langues Etrangères – Erreurs linguistiques – Production écrite - Espagnol Langue Etrangère.

Abstract

The current article is a directed analyze or study based on the negative attitude of teachers when facing students' mistakes in Spanish written production As a foreign languages learning teachers have to be aware of the fact that this is a compulsory step to go through every learning processes and try to be tolerant on them because they just witness the student level, to help the teacher to select the wind of activity, the learner has to be given. That is why he is called to give a large consideration to them and see them on a positive way.

Keywords: Learning - Foreign Languages - Linguistic errors – Writing -Spanish as a Foreign Language

1. Introducción

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras suele notarse por parte de los docentes una actitud de valoración muy negativa respecto de los errores cometidos por sus alumnos a la hora de calificar las copias de los mismos. Todo pasa como si nuestro objetivo, al someter a esos jóvenes a una prueba de expresión escrita, solo se limitara a recoger de la misma una cantidad considerable de errores. ¿No nos damos cuenta de que estamos desmotivando así a nuestros alumnos en su aprendizaje? ¿No sabemos que el error está al principio de la verdad, y que, por tanto, lleva a la descubierta de la ciencia? ¿No somos conscientes de que tal comportamiento va en contra de los principios de la enseñanza-aprendizaje, de manera general, y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular?

Creemos que, contestando a esas preguntas, podríamos contribuir de alguna manera a la valoración positiva del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y específicamente de la lengua española.

Pero, antes que todo, pensamos que queda imprescindible pasar a una aclaración conceptual de términos clave para así intentar asentar una base científicamente sólida a la presente investigación.

2. Aclaración conceptual

Definir un principio de base de los conceptos clave nos predispondrá a dedicarnos a un análisis consecuente de los datos de nuestra investigación.

De hecho, cabe señalar que lo primordial será ver si llegamos a establecer una relación de sinonimia o de matización entre el concepto de *error* y el de *falta*. Si bien somos conscientes de que este estudio no ofrece un espacio suficiente para ello, intentaremos decir algo al respecto. Luego, nos emplearemos a especificar los tipos de errores que aparecen con más frecuencia y sobre los cuales hace falta llamar la atención del docente a la hora de corregir los errores de sus alumnos. Y, por último, diseñaremos una tabla de errores corrientes que se observan con todo tipo de aprendientes del Español como Lengua Extranjera.

• Pues ¿qué es un error?

Suele definirse tradicionalmente el error como desviación o transgresión de una norma en la realización de una cosa, de una actividad. Se debe reconocer que el error es el resultado de un acto inconsciente y a la vez independiente de la voluntad del que toma la decisión de realizar dicha actividad. También, se aconseja corregir muy rápido evitando así que haya fosilización, o mejor dicho fijación. Para Norrish (1983), sería ‘una desviación sistemática’.

Tras una ojeada al ‘Diccionario de términos clave de ELE’ del Centro Virtual Cervantes (CVC), hemos podido darnos cuenta de que el error consiste en «aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.»

En cuanto al Diccionario de la Real Academia Española (Edición del Tricentenario) se puede retener las siguientes cinco entradas:

- *Concepto equivocado o juicio falso;*
- *Acción desacertada o equivocada;*
- *Cosa hecha erradamente;*
- *Vicio del consentimiento causado por equivocación de buena fe, que amula el acto jurídico si afecta a lo esencial de él o de su objeto;*
- *Diferencia entre el valor medido o calculado y el real.*

De estas cinco entradas se desprende que el error consiste fundamentalmente en una equivocación. Es señal de que todavía existe una distancia entre lo que se piensa, lo que se realiza y lo real. Además, lo más curioso que nos llama la atención, llegados a este punto, es que a partir de la primera entrada de la RAE uno se da cuenta de que el error toma forma ya en el pensamiento, en el juicio. Este aspecto se nos revela muy capital, puesto que el pensamiento siempre precede a la acción.

• Ahora, ¿cuándo podemos hablar de la falta?

La falta se entiende como ‘infracción o incumplimiento de una norma o de una obligación’. Pero, al mismo momento aparece como ‘una desviación inconsistente y eventual’, Norrish (1983).

Según menciona el Diccionario de la RAE, la falta sería:

- *Error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita (ej.: faltas de ortografía);*
- *Infracción voluntaria o culposa de una norma, que puede ser castigada bien penal o administrativamente, bien por el empresario en las relaciones laborales.*

Es de indicar que solo hemos seleccionado dos de las trece entradas propuestas por la RAE. Esto se justifica por el mero hecho de que son las dos que responden mejor a las preocupaciones de nuestra investigación.

En el área de la lingüística, el error consiste en un fenómeno positivo indispensable en el proceso de aprendizaje. Pero, en su funcionamiento resulta muy difícil al sujeto llegar a autocorregirse siempre que no internalice la regla. En cambio, cuando se trata de la falta, la autocorrección es automática. De hecho, Ferrán Salvadó la compara con la equivocación que resulta comportarse como «(Mistakes) las incorrecciones provocadas por razones no atribuibles a la falta de conocimientos, sino al cansancio, dejación, falta de atención, etc.»

Sin embargo, desde un punto de vista personal, podemos considerar la falta como un error “casi” consciente. Nos situamos en un contexto de enseñanza-aprendizaje donde ya ha habido una serie de remediaciones. Entonces, se supone que el aprendiz que vuelve a cometer los mismos errores ha elegido deliberadamente seguir y permanecer en

la vía del error. Solo un especialista en sicología cognitiva podrá detectar y señalar las causas reales de tal actitud.

Total, puede concluirse esta serie de definiciones afirmando que no existe tanta diferencia entre *error* y *falta*, por lo menos en el contexto que es nuestro. Hablamos de contexto aludiendo al objetivo que nos fijamos al inicio de la investigación: el cual consiste en la definición de un principio de base de los conceptos clave, lo cual nos predispondrá a dedicarnos a un análisis consecuente de los datos recogidos.

A continuación, nos parece conveniente resaltar las categorías de errores que hay que tener en cuenta a la hora de abordar la temática de la corrección de los errores en el aula. Porque no todos los tipos de errores deben ser objeto de estudio.

3. Tipos de errores que se debe trabajar más en el aula

En este epígrafe hemos de señalar que, si bien existen varias categorías de errores, los que nos ocupan aquí son esencialmente aquellos que tienen que ver con la morfosintaxis y el léxico. Pero, tampoco van a considerarse todos sino solo aquellos que dificultan la comunicación. Además, los errores aquí mencionados son específicos a los aprendientes del español como lengua extranjera en un contexto beninés donde el francés es lengua de trabajo. No obstante, esto no impide que se encuentren en la tabla de categorización errores comunes a todos grupos de hablantes no nativos de la lengua española.

Dicho esto, nos proponemos antes que nada hacer hincapié en lo que se encuentra a la base de la aparición del error en la producción de los aprendientes de una lengua extranjera.

Pues, el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en un proceso muy lento hecho de una multitud de estadios donde va adquiriendo el aprendiz una serie de herramientas gramaticales, léxicas. También se tiene que tener en cuenta tanto los contenidos formales como los contenidos nocio-funcionales de la lengua.

Por otra parte, nadie ignora que la finalidad, al someter a un aprendiente a la adquisición de una lengua extranjera, es el dominio de una competencia comunicativa. Esta incluye, bien entendido, a otros muchos componentes de los que solo vamos a mencionar los más principales, teniendo en cuenta las necesidades de nuestra investigación. En efecto, según se recoge en el Marco Común de Referencia para las lenguas (MCER) retomado en Agbodoyétin (2011) están:

- la competencia lingüística (la lengua como sistema: fonología, morfosintaxis, léxico)
- la competencia sociolingüística (condiciones socioculturales del uso de la lengua)
- la competencia pragmática (el uso funcional de los recursos lingüísticos, el dominio del discurso, la identificación de tipos y formas de textos). Es de agregar que cada uno de ellos toma en cuenta no solo los conocimientos correspondientes, sino también destrezas y habilidades.

En el desarrollo de aquellos contenidos es donde aparece la teoría de los errores que constituyen un pasaje obligatorio como ya lo habíamos subrayado más arriba. En esta etapa, cada aprendiente va desarrollando una serie de estrategias propias que le permitan superar las innumerables dificultades a que se ve confrontado. Y allí es donde será bienvenida la ayuda del docente que anda ya con muchos años de experiencias. Pero, ¡jojo! El éxito de este dependerá de muchos factores tales como la calidad de los materiales que utiliza en el aula, los métodos y en parte su forma de ser como docente. Pues, no nos olvidemos tampoco de que hay docentes que pasan por alto las cualidades de un profesional poniéndose a reírse por ejemplo de sus aprendientes a la hora de corregirles sus errores. Como muestra, podríamos elegir hablar de la palabra “camaleón” desconocida por el aprendiente. Pero, en sus esfuerzos por comunicarse, va desarrollando una estrategia de aprendizaje que le permita conseguir la palabra **cameleón*, y eso, por interferencia con su lengua materna, o mejor dicho, con su lengua de trabajo. Aquí, nos referimos precisamente a un aprendiente francófono que estudia

español como lengua extranjera. Pues, en francés, la palabra original sería “*caméléon*”. Ahora, el docente, en vez de indicarle cómo debería decirse en español “camaleón” prefirió burlarse de él soltando lo siguiente: « ¡Vaya, vaya! ¿Cómo se te ha ocurrido decir tal tontería? » Pensamos que esta actitud por parte del docente no hace sino desanimar al aprendiente y predisponerle al silencio. Hay como un miedo a hablar en el aula. Más nada le garantiza la confianza del docente ni siquiera la de sus compañeros. La consecuencia directa es la resignación, la negación de sus propios valores. Llegados a este punto, nosotros creemos que hay necesidad de ir más allá de la teoría cognitiva de Chomsky de los años 80 la cual sirvió como base a la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen también llamada Modelo del Monitor donde se consideraba el error como algo intolerable por poder generar hábitos incorrectos. El problema es que hoy día, ha cambiado mucho la concepción del error y, por tanto, sería muy torpe seguir valorando negativamente este. Basta con saber cómo se aprende una lengua para realizar el porqué de la producción de los errores e intentar así evitarlos.

Ahora, pasamos al diseño de la tabla de especificación de los errores más corrientes que se encuentran en la producción de los aprendientes del español como lengua extranjera.

4. Tabla de especificación de los errores más corrientes

FB: Queremos recordar que en Lingüística Aplicada el asterisco indica donde hay fallo.

Errores morfosintácticos	Errores léxicos	Pragmática
Estoy *a Madrid	*la patio	*Colegio CEG1
Cantamos *a la iglesia	El*respeto por los padres	*quiere llover
Tilde *sobre la i	*hace parte	*Mamá, vengo ya
*El cameleón	*Culpas ortográficas	*Señor el profesor
Agradecer *por la visita	*los niños de mi padre	*Papa, estoy trabajando
	*Hemos un buen coche	¿Qué *comemos esta noche?
	*Estamos mujeres	

Fuente: Muestras de alumnos beninense de E/LE en la ENS de Porto-Novu (Universidad)

5. Discusión

A la hora de dedicarse a un comentario sobre los errores recopilados en la tabla de especificación, es importante recordar que no todas las muestras impiden la comunicación. Las hay que se han mencionado solo a título indicativo.

Pues, se deduce claramente de la tabla que en la columna de los errores morfosintácticos lo que más predomina son los errores debidos al mal uso de la preposición. Esto no hace sino confirmar las conclusiones a que llegamos al finalizar nuestra tesis de doctorado. Y queremos agregar que esto se inscribe perfectamente en la línea de la Interlengua. No creemos que sea necesario volver a recordar que nuestros informantes estudian el español en un contexto de lengua extranjera donde el francés es lengua oficial. Entonces, lo que pasa con las reglas es una transferencia directa del francés al español. Por cierto, dado que una y otra lenguas tienen la misma raíz, es obvio que haya interferencias. A veces son positivas, a veces no. por ejemplo, Estoy *a Madrid traducido al francés sería *Je suis à Madrid*.

Asimismo lo equivalente de Agradecer *por la visita sería *Remercier pour la visite*.

El aspecto que nos ha llamado mucho la atención en la categorización de los errores aquí detectados es la pragmática. En efecto, podemos comprobar que en esta rúbrica están actos de habla muy específicos a un hablante francófono del Español como Lengua Extranjera.

*Colegio CEG1	> <i>Instituto CEG1</i>
*quiere llover	> <i>Va a llover</i>
*Mamá, vengo ya	> <i>Mamá, ya voy</i>
*Señor el profesor	> <i>Señor profesor</i>
*Papa, estoy trabajando	> <i>Papá, estoy estudiando</i>
¿Qué *comemos esta noche?	> <i>¿Qué cenamos esta noche?</i>

En el caso de la primera muestra, no es que exista en español el sustantivo *colegio*, pero es que el uso no es adecuado al contexto. El sistema educativo de España es muy distinto del de Benín. En España, el colegio constituye una entidad de la Enseñanza General Básica mientras en Benín su correspondencia es *instituto* o *liceo*. Aquí, podemos hablar de *colegio* refiriéndonos a un grupo de profesionales. Por ejemplo: un colegio de abogados, un colegio de catedráticos, etc.

La siguiente muestra es una transferencia negativa desde la Lengua Madre porque ni siquiera en francés se puede decir *il veut pleuvoir* sino *il va pleuvoir*.

Respecto de la tercera muestra, se trata de una transferencia positiva desde la Lengua Madre. En francés se suele contestar a la llamada de mamá *j'arrive o je viens déjà*, lo cual no funciona igual en español. Aquí se plantea un problema de ubicación de uno y otro de los dos interlocutores.

Tratándose de la cuarta muestra, se nota una adición, o más bien, un uso innecesario del artículo definido. Pero así se habla en francés *Monsieur le professeur*. En español desaparece el artículo en caso del nominativo.

La muestra número quinto falta un poco de elucidación. En realidad, estamos frente a un estudiante que en vez de decir a su padre que está estudiando emplea el verbo *trabajar*. En España cuando dice uno *estoy trabajando* eso significa que está oficiando, buscando dinero.

Para acabar, diremos que la sexta muestra se inscribe en la misma lógica que la anterior. En España se cena por la noche mientras en Francia el verbo *manger* sirve tanto para el mediodía como para la noche. Es verdad que nos referimos al francés popular.

En resumidas cuentas, diremos que esta noción de la pragmática puede adquirirse a través de las lecturas, las sesiones de audio y/o videos. También, una estancia en países hispanohablante facilitará ese aprendizaje. En otro caso, resultaría difícil todo intento de apropiación.

He aquí una lista no muy exhaustiva de actitudes y consejos a que debe recurrir el docente para enfrentarse con los errores de sus estudiantes, de manera general, y sobre todo los estudiantes de lenguas extranjeras, de modo particular.

<i>Actitudes del profesor frente a la corrección de las copias de sus alumnos</i>	
LO QUE TIENE QUE HACER	LO QUE NO DEBE HACER
<i>Marcar los errores y dar una explicación o hacer un comentario del mismo.</i>	<i>Frustrar al estudiante dejando por todas partes huellas del bolígrafo rojo.</i>
<i>Colaborar con el estudiante para mejorar su producción.</i>	<i>Sólo subrayar los errores sin ninguna indicación que le permita al alumno saber cómo auto-corregirse.</i>
<i>Diagnosticar lo que saben los estudiantes y medir su progreso.</i>	<i>Dejar en la copia del estudiante insultos como: ¡Cuánta locura o qué tontería! No entiendes nada del asunto, etc. Etc.</i>
<i>Señalar y revisar los errores para que el estudiante reformule sus hipótesis y conocimientos.</i>	<i>Penalizar los errores sin proponer una solución para evitarlos la próxima vez.</i>
<i>Marcar los errores y dar información sobre dónde debe acudir el alumno para auto-corregirse.</i>	<i>Siempre ver los errores como algo negativo e intolerable.</i>
<i>Buscar, señalar y reparar errores.</i>	<i>Tener prejuicios sobre una categoría de alumnos.</i>
<i>Dar una retroalimentación al estudiante sobre su producción.</i>	<i>Preferir a unos alumnos más que a otros y corregir sobre esa base.</i>
<i>Conseguir una versión final lo más perfecta o correcta posible.</i>	<i>Dejar al alumno la impresión de que el error es un pecado y que por tanto es intolerable.</i>
<i>Ayudar a mejorar el proceso de producción del estudiante.</i>	<i>Pedir al alumno que vuelva a copiar lo escrito un número irrazonable de veces.</i>
<i>Valorar la producción del estudiante respecto de una norma estándar.</i>	<i>Corregir de la misma manera todos los errores.</i>
<i>Valorar la producción del estudiante respecto de la de sus compañeros.</i>	<i>No escuchar las explicaciones del alumno a sus propios errores.</i>
<i>Hacer una valoración o juzgar.</i>	<i>Comportarse como la “autoridad” que sabe todo y tiene todo el poder.</i>
<i>Comprobar contenidos mal aprendidos.</i>	<i>Estar siempre satisfecho con nuestro material de enseñanza.</i>
<i>Pedir al estudiante que presente de nuevo la tarea una vez corregidas los errores.</i>	<i>Contentarnos sólo con la corrección hecha en la copia del alumno.</i>
<i>Mostrar al estudiante que la corrección no tiene como finalidad castigarle.</i>	<i>Dar al estudiante la impresión de que corregirle es lo único que nos interesa.</i>

Adaptado de Javier García González, Universidad Autónoma de Madrid, 2008 retomado en Agbodoyêtin (2011).

Inscribiéndose en la misma dinámica, Daniel Cassany (1993:124) retomado en Agbodoyêtin (2011) ha formulado en diez puntos consejos para corregir mejor las pruebas escritas de los alumnos.

Diez consejos para mejorar tu corrección

- 1- Corrige sólo lo que el alumno pueda entender
- 2- Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito
- 3- Si es posible, corrige las versiones previas al texto
- 4- No hagas todo el trabajo de la corrección
- 5- Da instrucciones concretas y prácticas
- 6- Deja tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones
- 7- Si puedes, habla individualmente con cada uno de los alumnos
- 8- Da instrucciones para que los alumnos puedan auto-corrregirse: diccionarios, gramática...
- 9- Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello
- 10- Utiliza la corrección como un recurso didáctico.

Conclusión

Como docentes, debemos saber que la finalidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está principalmente en la consolidación y supuestamente en el aumento de la competencia comunicativa del que aprende. Además, para llegar a este puerto, hace falta que este pase por una serie de estadios o etapas que no le resultan nada fáciles. Con lo cual, tanto la paciencia como el profesionalismo permitirán al docente recorrer con su estudiante este camino hecho de dificultades mayores para llegar a buen puerto. Otra cuestión que hay que tener presente a la hora de tratar la temática de corrección de errores es que los docentes debemos corregir según la norma. Pues, nadie ha de inventar personalmente una norma. Por experiencia, el profesor sabe que muchas veces los errores son fruto del despiste o la improvisación y no del desconocimiento de las reglas. Contando con que los profesionales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se internalicen los consejos arriba mencionados para revisar su actitud frente al error de sus estudiantes, creemos que es posible mejorar el tema de corrección de errores.

BIBLIOGRAFIA

ADJEMIAN, CH. (1982). *La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes*. En Gueron, J. y Sowley, S. (eds.) *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII, pp. 421-439. Traducido en Muñoz Licerias, J. (com., 1982). *La adquisición de lenguas extranjeras*, edit. Visor.

AGBODOYETIN, H. (2011). *Análisis de errores de Interlengua e Intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.

ALONSO, E., (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa.

ÁVILA, S. R. *La enseñanza del español a extranjeros: estado de la cuestión*. Málaga. Universidad de Málaga 2006.

BARALO, M., (1994). *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

-----, (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros,

BLANCO PICADO, A. I., (1999). *La Adquisición de una LE y sus implicaciones didácticas*. Itinerarios 2. Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia.

CASSANY, D. (1993). *Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.

----- (2007). *Enseñar lengua*, Barcelona. Graó.

CORDER, S. P. (1967). «The significance of Learners' Errors», en *International Review of Applied Linguistics*, V.4: páginas 161-170.

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

FERRÁN SALVADÓ, J. M. (1990). "La Corrección del Error: Fundamentos, Criterios, Técnicas", en *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana / Aula XXI. Pp. 282-299.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2008). «Análisis de errores». Clases de Máster de Lengua Española: Investigación y Prácticas profesionales, Curso académico 2007-2008. Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid.

KRASHEN, S. (1977). *The monitor model for adult second language performance*, en Burt, M. Dulay, H. y Finocchiaro, M. (eds.) *Viewpoints of English as a second language*. New York: 246 Regents, páginas 152-161.

LICERAS, J. M., (1986). "Sobre la noción de permeabilidad". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 2, pp. 49-61.

. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la Interlengua*. Visor, Madrid.

MANCHÓN, R. M. (1988). Aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación. Tesis, Universidad de Murcia.

NORRISH, J. (1983). *Language Learner and Their Errors*, ELTS.

VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Ed. Peter Lang, Frankfurt.

. (1999) ¿Errores? ¡Sin falta! Edelsa. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado.

VV.AA., (1999). *El proceso de aprendizaje*. Colección Investigación Didáctica. Edelsa.

Documentación cibernética

Centro Virtual Cervantes (CVC). *Diccionario de términos clave de ELE* disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm (consultado el 28 de noviembre de 2017)

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Edición del Tricentenario disponible en el sitio web <http://www.rae.es> (consultado el 15 de noviembre de 2017).