

**Análisis de errores gramaticales y efectos contextuales en la producción escrita de aprendientes plurilingües “ébriés” en el proceso de aprendizaje del español lengua extranjera**

**AGRÉ Agré Jules-Arnaud**

Assistant

Enseignant-Chercheur

Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Département de Langues (Section d'espagnol)

[arnaudagre@gmail.com](mailto:arnaudagre@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo versa sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. El estudio se lleva a cabo en un entorno donde el español, además de ser un idioma extranjero, es un segundo idioma para los estudiantes de Costa de Marfil. Para mostrar cómo la lengua materna/primer a influye en la adquisición de una segunda lengua, comparamos las categorías gramaticales del idioma ebrié con las del español. Por tanto, el objetivo del estudio fue identificar, describir y clasificar los diferentes tipos de errores cometidos por los ebriés con motivo de estudiar las causas. Al final, el estudio sugiere algunas soluciones para facilitar el proceso de enseñanza / aprendizaje / adquisición del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.

**Palabras clave:** Lengua Extranjera/Segunda, Aprendizaje/Adquisición, Error, Análisis Contrastivo, Análisis De Errores

**Analyse des erreurs grammaticales et effets contextuels dans la production écrite des apprenants plurilingues “ébriés” dans le processus d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère**

**Résumé:** Cet article s'inscrit dans la dynamique du processus d'enseignement/apprentissage/acquisition de l'Espagnol Langue Étrangère en Côte d'Ivoire. Nous sommes dans un cadre où la langue espagnole en plus d'être une langue étrangère est une langue seconde dans un contexte académique pour les apprenants ivoiriens. Pour montrer alors comment le substrat de la langue maternelle/première conditionne l'apprentissage d'une langue étrangère, notre étude a consisté à comparer les catégories grammaticales de l'ébrié à celles de l'espagnol. Le présent travail a eu pour objectif d'identifier, de décrire et de classer les différents types d'erreurs commises par les ébriés et d'en analyser les sources. Pour finir, nous avons fait des propositions de solutions en vue de faciliter le processus d'enseignement/l'apprentissage/acquisition de l'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire.

**Mots-clés :** Langue Étrangère/Seconde, Apprentissage/Acquisition, Erreur, Analyse Contrastive, Analyse des Erreurs

**Grammatical error analysis and contextual effects in the writings of “Ebriés” multilingual learners in the learning process of spanish as a foreign language**

**Abstract:** This article deals with the process of teaching/learning/acquisition of Spanish as a foreign language in Ivory Coast. The study is held in an environment where Spanish, in addition of being a foreign language, is a second language for Ivorian learners. In order to show how one's mother tongue influences a second language acquisition, we compared grammatical categories of Ebrié language to Spanish ones. Therefore, the objective of the study was to identify, to describe and classify the different types of mistakes made by Ebrié people in order to study the causes. At the end, the study suggests some solutions to ease the process of teaching/learning/acquisition of Spanish as a foreign language in Ivory Coast.

**Keywords:** Foreign/second Language, Learning/Acquisition,, Mistake, Contrastive Analysis, Mistakes Analysis

## Introducción

El ser humano es un ente en perpetuo aprendizaje. Esto se hace o sea conscientemente o sea inconscientemente. En ambos casos, poco importa el sector, el error es algo indisociable al proceso de aprendizaje. En el proceso de aprendizaje/adquisición de lenguas, todos los aprendientes cometen errores de distintas clases. Estos errores se pueden tolerar más o menos en el dominio de la enseñanza como en otro dominio ya que se los consideran negativos. Sin duda, es por esta razón que números investigadores se interesen a la noción del error. De hecho, nacieron varios enfoques para intentar aprehender sus causas. Hablando de enfoque, tenemos entre otros el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE), la Interlengua...

En situación de aprendizaje, los aprendientes de lenguas extranjeras/segundas tienen un punto de partida. Muy a menudo, este punto de partida es la lengua materna. Se apoyan en ella para solucionar dificultades que encuentran en la lengua meta. Los “ebriés” aprendientes de la lengua española no quedan al margen de esta observación. Frente a ésta, nos importa preguntarnos ¿Cómo las categorías gramaticales del “ebrié”<sup>1</sup> podrían condicionar el proceso de aprendizaje/adquisición del Español Lengua Extranjera?

Para nosotros, los errores son provocados por interferencias<sup>2</sup> lingüísticas. Este artículo pondrá de realce los errores gramaticales frecuentes en la producción escrita de plurilingües “ebriés” aprendiendo el español a partir del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores. En este trabajo usaremos el método hipotético-deductivo.

### 1. Objetivo del estudio

Mostrar los problemas relacionados con las lenguas no nativas en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje/adquisición del español es el objetivo de nuestro trabajo. Decimos entonces que este estudio tiene dos alcances. El primero consiste en poner en evidencia las grandes dificultades de la didáctica de lenguas y las fuentes de estas dificultades. En cuanto al segundo, se tratará de proponer soluciones filológicas<sup>3</sup> et lingüísticas<sup>4</sup> para aminorar los efectos del substrato de la lengua materna y/o primera lengua y facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje/adquisición del español.

Para llevar a cabo este estudio, resulta indispensable precisar que es un trabajo contrastivo.

### 2. El marco teórico de análisis

Para estudiar los errores, existen varios enfoques. En nuestro trabajo, nos apoyaremos en las teorías del *Análisis Contrastivo*, *Análisis de Errores*, de la noción del *error* y de la *Interlengua* que

---

<sup>1</sup> Grupo étnico del sud de Costa de Marfil.

<sup>2</sup> Enfocaremos este término más adelante en el estudio. En la parte reservada a este efecto, tendremos más detalles.

<sup>3</sup> Koné usó en 2014 este vocablo para conciliar pedagogía y andragogía. En situación de aprendizaje, se puede que unos aprendientes de un grupo sean de mayor edad que el docente y otros del mismo grupo de menor edad que éste. En este caso, no se trata exclusivamente de pedagogía (enseñanza dada a niños) ni de andragogía (situación de aprendizaje en lo cual, el docente es de menor edad que el discente). Usaremos entonces el término *filología* para referirnos a la enseñanza dada a ambos grupos sin distinción de clases sociales, de edad, de etnia, de cultura, de raza, de sexo, de religión... En unas palabras, es una enseñanza que toma en consideración el *GIS* (Género Inclusión Social).

<sup>4</sup> Koné (2014) la define como el paso de la ciencia al arte de enseñar. Para él, si el lingüista es capaz de enseñar su asignatura sin la ayuda de los didácticos y de los pedagogos, hace la lingüogía. Apoyándonos en esta reflexión, podemos afirmar que la lingüogía es entonces la unión de la didáctica, de la pedagogía y de la andragogía.

consideramos pertinentes para mostrar los errores que cometen los aprendientes de origen “ebrié” en el proceso de aprendizaje/adquisición del español.

## 2.1. Análisis Contrastivo (AC)

En el aprendizaje de lenguas, la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera y/o lengua segunda ha sido fuente de grandes debates. ¿Hasta qué nivel pueden condicionar la segunda lengua/extranjera las similitudes y divergencias de la lengua materna/primeras? Para intentar contestar a esta pregunta, C. Fries (1945) y R. Lado (1957) yendo de la Lingüística Contrastiva<sup>5</sup> proponen el AC para intentar resolver este problema que se plantea al mundo de modo general y particularmente a la enseñanza de lenguas. Así, en los años 50 nació el AC cuya meta fue la mejora de la enseñanza de lenguas a partir de la comparación de dos sistemas lingüísticos al mínimo. El objetivo fundamental de este método es la elaboración de una gramática contrastiva con fin de comparar la gramática descriptiva de dos lenguas al mínimo para crear una jerarquización de distintos niveles de una gramática de forma distinta, y establecer tipos y grados de dificultades precisos en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. El AC se propone predecir o diagnosticar con gran exactitud los elementos de la estructura de la lengua meta que podrían resultar difícil para los aprendientes en el proceso de aprendizaje. Así, el docente conociendo las eventuales dificultades de los aprendientes, podrá guiar, orientar su enseñanza para amortiguarlas. Es en esta vena que (H. Jackson, 1981, p. 195) citando a Hammer y Rice define el AC en las palabras siguientes:

A systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is... to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques.

Insuficiente para las necesidades de la enseñanza de aquel entonces, el AC conoció una decadencia. De hecho, nace el AE.

## 2.2. Análisis de Errores (AE)

Durante la segunda mitad de los años sesenta (60), nace el AE y se propone ir más lejos que el AC identificando, describiendo los errores según sus clases gramaticales y luego explicar las razones de estos errores. Así, en 1967, Pit Corder publica los primeros estudios en los cuales explica los errores sistemáticos de aprendientes de una segunda lengua apoyándose en sus producciones oral y escrita. Esta teoría de análisis cambiará el estudio de errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas. A partir de aquel entonces, numerosos investigadores se dieron cuenta de los límites del AC. Es decir su incapacidad no solo para explicar los errores cometidos por los aprendientes sino también decir con certidumbre todas las fuentes de los errores. Para esta teoría (AC), la influencia de la lengua materna en la lengua segunda/extranjera es la única fuente de errores.

## 2.3. El error

De modo general, hablando de términos “*error*” y “*falta*” se considera uno por otro y viceversa. De verdad, el término “*error*” debe ser considerado desde un punto de vista distinto de la noción de “*falta*”. De hecho, (S. Koné. 2014, p. 142) establece una diferencia unívoca para permitir una mejor

---

<sup>5</sup> Es una rama de la lingüística que consiste en comparar los sonidos, la gramática y el léxico de dos o varias lenguas para poder describir las similitudes y divergencias de estas. El interés de tal descripción puede ser propio o contribuir a la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas.

comprensión de estos términos. Para este lingüista marfileño, un “**error**” es una desviación con la norma ocasionada por o sea el cansancio, la distracción, la falta de concentración... o un recurso estratégico frente a lo cual el propio aprendiente es capaz de autocorregirse tanto al oral como al escrito si se le da la oportunidad. En cuanto a la “**falta**”, es una imperfección generada por la ignorancia de reglas gramaticales de la lengua meta. Esta imperfección aparece en la interlengua<sup>6</sup>. A este propósito, Pit Corder subraya que todas las imperfecciones en el proceso de aprendizaje de una lengua no deben ser sistemáticamente consideradas como errores. Para entender mejor la noción del **error** podemos mencionar la lingüista (J. M. Lícera. 1992, p. 37) que cita a Pit Corder en estos términos:

Los errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad, los errores de competencia por su sistematicidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

Para nosotros, el error es todo alejamiento lingüístico de lo considerado ejemplar en la lengua culta. J. Reason (1993, p. 238) por su parte distingue tres tipos de errores:

a) les ratés ou lapsus, / b) les erreurs dues à la mauvaise application de bonnes règles ou à l'application de règles fausses et / c) les erreurs basées sur la non prise en compte de la totalité des détails, sur le choix d'éléments non pertinents, etc.

En nuestro estudio, usaremos solo la palabra **error** para referirnos a toda desviación con la norma.

### 3. Las causas del error

Para entender mejor el error, pensamos imprescindible identificar las fuentes de éste. Aprovechamos para subrayar que la introducción del análisis de errores en la didáctica de lenguas extranjeras coincide con la aparición del método comunicativo. Hoy día, cabe reconocer que existen varias teorías que intentan identificar las fuentes de errores cometidos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo las más usadas son la *intraferencia* y la *interferencia*. A demás de estos dos enfoques, Koné en 2006 habló de la *transposición*.

#### 3.1. La intraferencia

Entendemos por *intraferencia* el conflicto interno de reglas gramaticales en la lengua meta. La lingüista Elaine Tarone citada por (C. Champagne-Muzar y J. S. Bourdages, 1993, p. 76) examinando la fuente de errores en didáctica afirma: « l'influence de la langue maternelle serait négligeable; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible<sup>7</sup> ». La *intraferencia* genera errores intralingüísticos. Son entonces errores ocasionados por el propio sistema lingüístico de la lengua meta. Si tomamos los casos de “*ser*” y “*estar*”, “*por*” y “*para*”, el empleo puede ser fuente de errores no solo para los no nativos españoles sino también para los propios nativos españoles. Para los nativistas de modo general y particularmente para Tarone, los errores son los resultados de un proceso innato o natural que se borran progresivamente a medida que se adquiere tanto la lengua materna como la lengua segunda. Es por razón que los nativos en el proceso de adquisición de la lengua materna cometen errores. De hecho, afirmamos sin duda

---

<sup>6</sup> Explicaremos este término más adelante en un apartado reservado a este efecto.

<sup>7</sup> La influencia de la lengua materna sería insignificante; se trataría más bien de errores ocurridos en el proceso de adquisición de la lengua meta. (nuestra traducción)

que los errores *intralingüísticos* son causados por lo denominado *intraferencia*. Es decir, una inferencia o influencia de los sistemas internos de la propia lengua.

### 3.2. La interferencia

Proviene de la palabra *interferir* que se define como la acción de intervenir, injerirse en un asunto ajeno, impidiendo el buen funcionamiento. La *interferencia* lingüística es entonces las perturbaciones causadas por la lengua materna en el aprendiente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera/segunda. Esta idea es defendida con rigor y vigor por los representantes del AC ya que consideran que la lengua materna o primera es lo único que condiciona la lengua extranjera/segunda. Para ellos, es la única fuente de errores cometidos por los aprendientes. J. E. Flege criticó duramente el punto de vista de Tarone ya que no lo comparte. Para él, la influencia de la lengua materna o primera es muy significativa en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua (extranjera, segunda o tercera...) o mejor dicho es la principal fuente de errores. Uriel Weinreich (1953) habla de transferencia negativa para caracterizar lo denominado hoy interferencia cuando dificulta el aprendizaje y de transferencia positiva cuando lo facilita. Dominar su lengua materna impacta el aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas. Es en esta perspectiva que (A. Mailfert, 2013 p. 4) cita a Goethe diciendo: « Qui ne connaît aucune langue étrangère, ne connaît pas la sienne à fond »<sup>8</sup>. Es decir que entender bien una lengua extranjera implica conocer bien la suya.

R. Lado, (1957, p. 1) por su parte habla simplemente de *transferencia* lingüística en estas palabras:

[...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language (...) and receptively when attempting to grasp and understand the language (...) as practiced by natives.

Entendemos por transferencia, una técnica o estrategia de aprendizaje por la cual, el aprendiz se refiere a los conocimientos de lenguas ya adquiridas en el proceso de aprendizaje de LE/L2 para una mejor comprensión de las reglas de la lengua meta. (M. J. Agudo, 2004, p. 41) define la transferencia como: «[...] un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio». (S. Koné, 2006, p. 364) presenta otra visión de la transferencia escribiendo:

[...] la fase en la que cuando aún se domina la lengua extranjera, se recurre casi exclusivamente a la lengua materna haciendo traducciones generalmente literales. Coincide con la llamada interlengua en la que el aprendiz fabrica su propio lenguaje suele ser una etapa transitoria entre lo imperfecto y lo perfecto o por lo mejor la búsqueda de la perfección.

Para él, no se debe considerar la transferencia como algo totalmente negativo. Es una transición entre lo imperfecto y lo perfecto. Marca la búsqueda de la perfección. Sobre todo, la transferencia facilita el aprendizaje. Decimos entonces que la transferencia es positiva. En cuanto a la interferencia, aunque dificulta el aprendizaje generando errores, no se la debe considerar como negativa ya que permite entender mejor la interlengua del aprendiente y luego proponer soluciones

---

<sup>8</sup> Él que no conoce ninguna lengua extranjera, no conoce la suya en profundidad (Nuestra traducción).

para corregir los errores. Podemos afirmar que cuanto más, las lenguas en contacto son distintas, cuanto más la lengua materna/primera genera errores en la lengua extranjera/segunda.

### 3.3. La transposición

Cuando hablamos de lenguas en contacto, eso implica una influencia lingüística. Esta influencia no es unilateral sino bilateral. Es decir, la lengua materna/primera influye en la lengua extranjera/segunda y viceversa. En situación de comunicación en la lengua materna/primera del aprendiente, puede ocurrir que éste se apoye en la lengua meta para comunicar. Este fenómeno, S. Koné en 2006 lo denomina *transposición*.

### 4. La interlengua

Para referirse a las distintas fases por las cuales pasa el aprendiente de una lengua extranjera/segunda hasta su adquisición, varios investigadores propusieron términos muy variados. Entonces, S. P. Corder, 1967 usó el término **“transitional competence”** (*competencia transitoria*). Unos años después precisamente en 1971, el mismo Corder propone el concepto **“idiosyncratic dialect”** (*dialecto idiosincrático*). El mismo año, W. Nemser por su parte habla de **“approximative systems”** (*sistema aproximativo*). En 1972, L. Selinker propone la palabra **interlanguage** (*interlengua*) que define como un sistema lingüístico propio a cada individuo cuando todavía no haya dominado la lengua meta. Es decir que sigue cometiendo errores en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Luego, R. Porquier en 1974 propone **“système intermédiaire”** (*sistema intermedio*). Por su parte, C. Noyau en 1976 usa **“système approché”** (*sistema aproximado*). Entre todas estas denominaciones, es la de Selinker que conoció un verdadero éxito aunque todas se refieran al mismo concepto.

### 5. Presentación del corpus y de los aprendientes

Para facilitar la comprensión de este trabajo, es menester dar precisiones en relación con la recogida de datos para constituir el corpus. A partir de un cuestionario sometido a un alumnado de veinte (20) personas de origen *“ebrié”* de unos institutos de Abiyán y afueras y de la universidad Félix Houphouët-Boigny, hemos subrayado que los informantes tienen entre 16 y 23 años. Cabe señalar que los alumnos de institutos tienen tres horas de aprendizaje a la semana. En cuanto a los de la universidad, constan de 15 horas al mínimo a la semana. Todos tienen competencia que les permiten comunicarse en la lengua *ebrié* además del francés lengua oficial del país. A lo que atañe a su competencia comunicativa en español, cuando nos referimos a sus notas de evaluación, pensamos que tienen conocimientos en español y en inglés<sup>9</sup> aunque no son bilingües perfectos. A partir de un tema, cada uno(a) realizó una producción escrita que nos permitió analizar los errores cometidos.

### 6. Resultados del análisis: clasificación de errores gramaticales

Hemos clasificado los errores de los informantes según las clases gramaticales a las que pertenecen. Los errores que presentamos aquí no son los únicos cometidos sino los más frecuentes.

---

<sup>9</sup> Costa de Marfil siendo un país francófono, la lengua francesa no se considera como lengua extranjera. En este caso, consideramos el inglés en el sistema educativo marfileño como la primera lengua extranjera. Se la llama LV1. Es decir Lengua Viva 1. Cabe señalar que en este sistema educativo, se enseña tres lenguas extranjeras (inglés, español y alemán). El español y alemán tienen el rango de LV2 (Lengua Viva 2).

### 6.1. Errores adverbiales

En ebríe, el uso de los adverbios es muy simple. No conciertan ni en género, ni en número. Esta simplicidad puede generar en español errores de concordancia, de confusión en los aprendientes. Es lo que constatamos en los ejemplos siguientes sacados de estas producciones:

- “No estoy de acuerdo, él **también**.” En vez de No estoy de acuerdo, él **tampoco**.
- “**Muchas** embarazos.” En vez de **muchos** embarazos.
- “¿**Comó** se trae eso?” En vez de ¿**cómo** se trae eso?

### 6.2. Errores de preposición

A partir de una tabla de comparación que presentaremos, constataremos la simplicidad de las preposiciones en ebríe. Esta gran simplicidad puede ser fuente de errores tales como *la omisión*, *la adición* y *la confusión* a la hora de emplear las preposiciones en español. Nos apoyaremos en los trabajos realizados por A. J. A. Agré, 2020.

Tabla de comparación<sup>10</sup>

<u>Francés</u>	<u>Español</u>	<u>Ebríe</u>
<u>À</u>	<u>A</u>	{ } <sup>11</sup>
<u>De</u>	<u>De</u>	{ }
<u>Avec</u>	<u>Con</u>	<u>Le</u>
<u>Dans</u>	<u>En</u>	<u>Romɛn</u>
<u>Pour</u>	<u>Para/por</u>	{ }
<u>Par</u>	<u>Por</u>	{ }

Ahora, a partir de producciones de nuestros informantes, comparamos los errores probables con los reales:

- “Estamos **en** vacaciones.” En lugar de Estamos **de** vacaciones
- “Quiero que venga **en** vacaciones con sus hijos.” En vez de Quiero que venga **para** las vacaciones.
- “Debe **sensibiliza con** los embarazos en el medio escolar.” En lugar de Debe **sensibilizar sobre** los embarazos en medio escolar.
- “Deseo que venga con sus hijos **por** las vacaciones”. En vez de “Deseo que venga con sus hijos **para** las vacaciones”.

<sup>10</sup> Las tablas son de Agré 2020.

<sup>11</sup> Usamos este vacío para traducir la inexistencia en la lengua ebríe.



### 6.3. Categorías verbales

En la lengua ebríe, no existen auxiliares. Este vacío lingüístico puede ser fuente de errores a la hora de formar tiempos compuestos. También, la simplicidad de los tiempos verbales puede generar errores ya que en ebríe, de modo general, la diferencia de tiempos verbales se nota por la entonación. Apoyándonos en la producción de los informantes, averiguamos las predicciones.

- “Es esencial que **tiene una** coche.” En vez de “Es esencial que **tenga un** coche.”
- “Es necesario que **tiene un** coche.” En lugar de “Es necesario que **tenga un** coche.”
- “No Debe **hace...**” En vez de “No debe **hacer.**”
- “Debe **sensibiliza**”. En lugar de “Debe **sensibilizar**”.
- “Baila la salsa como si **estuviera un** hispanófono”. En vez de “Baila la salsa como si fuera hispanófono”.
- “El territorio nacional debe **estar** vigilado.” En lugar de “El territorio nacional debe **ser** vigilado.”
- “Ese ejercicio no **está si** fácil.” En vez de “Este ejercicio no **es tan** fácil.”

### 6.4. Errores adjetivales

Por su simplicidad, pretendemos que los adjetivos en ebríe pueden ser fuentes de errores de acentuación, de género y número, de confusión entre los adjetivos y los pronombres demostrativos, de concordancia de los posesivos y demostrativos, de sintaxis en los aprendientes del español. Observemos estas producciones:

- “La escuela en **este** situación.” En vez de La escuela en **esta** situación.
- “Destruir **vuestro** vida.” En vez de Destruir **vuestra** vida.
- “**Esta** mensaje para sensibilizar.” En vez de **Este** mensaje para sensibilizar.
- “**Nuestro** campaña...” En vez de **Nuestra** campaña...
- “Mi padre tiene una moto **rojo**.” En vez de Mi padre tiene una moto **roja**.
- “Mi padre tiene un coche **blanca**.” En lugar de Mi padre tiene un coche **blanco**.

### 6.5. Errores de artículos definidos e indefinidos

La inexistencia de artículos en ebríe puede ser fuente de errores de omisión, de confusión, de concordancia en género y número a la hora de emplearlos en español ya que en esta lengua, existen. A partir de la tabla de comparación siguiente, lo entenderemos mejor.

Tabla de comparación

Clases de artículos	Francés	Español	Ebríe
Artículos definidos en singular	Le, la	El, la, lo	{ }
Artículos indefinidos en singular	Un, une	Un, una	{ }
Artículos definidos en plural	Les	Los, las	{ }
Artículos indefinidos en plural	Des	Unos, unas	{ }

A partir de las siguientes producciones de nuestros informantes, observamos los errores reales cometidos:

- “Después de él hay **un** otro hombre.” En vez de Después de él hay otro hombre.

- “Es importante para **los** muchachas.” En vez de *Es importante para **las** muchachas.*
- “Es esencial que **tiene una** coche.” En vez de *Es esencial que tenga un coche.*

## 7. Sugerencias de remediación al problema de enseñanza/aprendizaje/adquisición del español lengua extranjera en Costa de Marfil

A este problema, sugerimos que los docentes insisten en los puntos que resultan difíciles tanto por intraferencia como interferencia. También, introducir sesiones de audios y audio-visuales en los programas de institutos marfileños. Asimismo, proponemos el aumento el tiempo de aprendizaje semanal en los institutos que es solo de 3 horas. También, los docentes de institutos como de la universidad deben incitar a los discentes a practicar lectura de documentos auténticos tales como novelas, revistas y periódicos... en español para reducir el error en ellos.

La lengua es el reflejo de la cultura ya que tiene en ella valores y costumbres sociales. Entonces, cuando hay contacto de lenguas, hay sistemáticamente contacto de cultura. Por consiguiente, hablar, entender y usar bien una lengua no se limita a una mera asociación lexical sino, pasar por el conocimiento de dicha cultura. Podemos citar a (A. Hurtado Albir, 2001, p. 607) quien defiende esta concepción afirmando: «la traducción no se hace solo entre dos lenguas sino también entre dos culturas diferentes; la traducción es por lo tanto una comunicación intercultural. Conocer la cultura de una lengua es imprescindible en el proceso de aprendizaje y el español no queda al margen. »

Visto la importancia de la lengua materna/primera en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas, preconizamos la introducción en el sistema educativo marfileño la enseñanza de lenguas locales.

## Conclusión

A partir del análisis de errores realizado, podemos afirmar que los errores cometidos por los ebriés aprendiendo el español tienen en mayoría sus fuentes en el substrato de su lengua materna/primera. En efecto, las divergencias entre las diferentes categorías gramaticales de estas lenguas (ebrié y español) en contacto generan errores que hemos puesto de realce en este estudio.

Para nosotros, el error no debe ser considerado como elemento totalmente negativo en cualquier proceso de aprendizaje como lo pretenden muchos investigadores. Se debe considerarlo como un indicador no solo para el docente sino también para el discente del grado de aprendizaje, de lo adquirido ya y lo que se queda que aprender y adquirir. Es un factor transitorio que justifica el deseo del aprendiente de perfeccionarse. Entonces, si se gestiona con eficacia el error, permitirá al aprendiente mejorarse y tener experiencias. Así, tendremos gran probabilidad que no se cometa de nuevo el error. Es lo que (S. Koné, 2006, p. 364) afirma:

[...] la fase en la que cuando aún se domina la lengua extranjera, se recurre casi exclusivamente a la lengua materna haciendo traducciones generalmente literales. Coincide con la llamada interlengua en la que el aprendiz fabrica su propio lenguaje suele ser una etapa transitoria entre lo imperfecto y lo perfecto o por lo mejor la búsqueda de la perfección.

El error es inherente al aprendizaje. Decir que este trabajo permitirá realizar un aprendizaje sin error sería altanero sobre todo en cuando se trata de aprendizaje de lengua. Quisiéramos orientar simplemente al lingüólogo para que sepa lo que resulta difícil para los aprendientes. Así, podrá reducir los errores durante el proceso de aprendizaje.

## Referencias

AGRÉ Agré Jules-Arnaud, 2020, *Sources d'erreurs dans l'apprentissage de l'espagnol en Côte d'Ivoire*. Editions Universitaires Européennes.

CHAMPAGNE-MUZAR Cécile et BOURDAGES Johannes, 1993, *Le point sur la phonétique*, Paris, Clé International, p. 76

CORDER Stephen Pit, 1967, «The significance of learner's errors », in *International Review of Applied Linguistics*, p. 161-169.

CORDER Stephen Pit, 1971, « Describing the language learner's language », *CILT Reports and Papers*, p. 156-173.

FRIES Charles Carpinter, 1945, *Teaching and learning English as Foreign language*, Ann Arbor, Michigan University Press.

HURTADO ALBIR Amparo, 2001, *traducción y traductología, Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.

JACKSON Howard, 1981, « Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English », en FISIAK: *Contrastive Linguistics and the language Teacher*, Oxford, Pergamon, p. 195-205.

KONÉ Seydou, 2014, *La traducción Filológica y la Interpretación en el Ámbito Escolar y Profesional: Teoría y Práctica*, Nuevos Escritores.

KONÉ Seydou, 2006, «La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: Dificultades y problemas que plantea. Madrid. Servicios de publicaciones de Universidad Complutense», Tesis de doctorado.

LADO Robert, 1957, *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan.

LICERAS Juana Muñoz, 1992, *La Adquisición de las lenguas Extranjeras. Hacia un modelo del análisis de la interlengua*. Madrid. Ed: Visor Dis., S. A.

MAILFERT Amandine, 2013, *Eveil aux langues et éducation au plurilinguisme*. Linguistique. Dumas 00845509.

MARTÍNEZ AGUDO Javier, 2004, *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

NEMSER William, 1971, «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL*, 9, p. 115-123.

PORQUIER Rémy, 1974, « Études de Linguistique Appliquée », *Paris*. Vol.16, p. 105-111.

REASON James, 1993, *L'Erreur humaine*, Paris, PUF.

SELINKER Lary, 1972, « Interlanguage », in *International Review of AppliedLinguistics*, 10, 3, p. 209-231. Traducción al español de M. Marcos, en Juana Muñoz Licerias, 1992, «La adquisición de las lenguas extranjeras», Madrid: Visor, p. 79-101.