



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
(ESPECIALIDAD FRANCÉS)

**PROPUESTA PARA LA CORRECCIÓN
DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN
ESCRITA EN FLE**

Autor: D. Adán Tabares Chinaa

Tutora: Dra. Maryse Privat

Resumen

En el aprendizaje de lenguas extranjeras los errores juegan un papel importante porque señalan la etapa del proceso en la que se encuentra el alumnado. Sin embargo, estos han de ser tratados para corregirlos y así, tener un mejor manejo de la lengua a largo plazo. Este proyecto de innovación consiste en el análisis de los errores de una producción escrita de doce estudiantes de 2º de Bachillerato en francés (segunda lengua extranjera). Los datos recopilados nos permitirán ver qué estructuras no han integrado aún, para así diseñar una situación de aprendizaje que propicie la corrección de los errores más frecuentes a partir de diferentes métodos. También, se observarán los resultados de un segundo ejercicio de producción escrita que nos darán una idea sobre la efectividad de la propuesta pedagógica y sobre los errores que permanezcan y sean susceptibles de fosilizarse.

Palabras clave:

Análisis de errores, error, corrección, autoevaluación, FLE

Résumé

Dans l'apprentissage de langues étrangères, les erreurs jouent un rôle important car elles montrent le stade du processus où se trouvent les élèves. Cependant, elles doivent être examinées afin de les corriger et d'améliorer l'usage de la langue à long terme. Ce projet d'innovation consiste à analyser les erreurs d'une production écrite de huit élèves de 2º de Bachillerato en cours de français (LV2). Les données obtenues nous permettront de voir quelles structures ne sont pas encore assimilées, pour ainsi concevoir un scénario pédagogique visant à la correction des erreurs les plus fréquentes à partir de différentes méthodes. Nous observerons également les résultats d'un second exercice de production écrite, qui nous montreront l'efficacité de la proposition pédagogique ainsi que les erreurs persistantes et susceptibles de se fossiliser.

Mots clés :

Analyse d'erreurs, erreurs, correction, autoévaluation, FLE

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Planteamiento del problema de innovación.....	2
3. Objetivos.....	4
4. Metodología.....	4
5. Marco teórico.....	5
5.1 La evolución del modelo.....	5
5.1.1 El análisis contrastivo	5
5.1.2 El análisis de errores	7
5.1.3 La interlengua	8
5.2 El error	10
5.2.1 Delimitación del concepto	10
5.2.2 La norma	11
5.2.3 La norma en la enseñanza de FLE	12
5.3 El tratamiento del error	13
5.3.1 Tipología de errores	13
5.3.2 Corrección de errores	15
5.4 El error en documentos oficiales.....	16
6. Plan de intervención	17
6.1 Contextualización del centro y del alumnado.....	17
6.2 Análisis de errores previo	18
6.2.1 Errores morfosintácticos	18
6.2.1.1 Errores de concordancia	19
6.3.1.2Adverbios.....	19
6.2.1.3 Conjunciones	19
6.2.1.4 Determinantes	20
6.2.1.5 Pronombres	20

6.2.1.6 Preposiciones	21
6.2.1.7 Verbos.....	22
6.2.2 Errores lexicosemánticos	23
6.2.3 Conclusiones del análisis	24
6.3 Situación de Aprendizaje	27
6.3.1 Actividades y competencias.....	29
6.3.2 Resultados	32
7. Propuestas de mejora.....	36
8. Conclusiones.....	37
9. Referencias bibliográficas	39
10. Anexos.....	42
Anexo I: Evidencias de la primera encuesta	42
Anexo II: Evidencias de la segunda encuesta	44
Anexo III: Situación de aprendizaje « <i>Le français ici et là</i> »	46

Nota: En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este proyecto hacen referencia a miembros de la comunidad educativa o de una comunidad lingüística y se efectúan en género masculino, se entenderán hechas indistintamente en género femenino según el sexo del titular que los desempeñe.

1. Introducción

Es bien sabido que el dominio de al menos una lengua extranjera hoy en día es un aspecto clave en la educación, en un mundo globalizado que precisa de la interculturalidad y el plurilingüismo. Esto ha dado pie a un modelo de educación que intenta cubrir las necesidades que nos plantea un mundo diverso y que está constantemente cambiando y conectado a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Como sabemos, la Unión Europea promueve esta idea dentro de los países miembros desde hace años. De hecho, en 2002, el Consejo de la Unión Europea del 4 de junio de 1994 concluyó que los países de la UE tomarían las medidas necesarias para empezar a enseñar a los niños, al menos, dos lenguas extranjeras desde edades muy tempranas.

Sin embargo, la tarea de enseñar/aprender una segunda lengua es algo complejo, ya que no se trata simplemente de la adquisición de un conocimiento que llena un vacío de información, sino que este conocimiento nuevo choca con las reglas del idioma materno que ya se tienen integradas. El proceso de aprendizaje depende en gran medida de factores afectivos como la autoestima, el autoconcepto y la motivación. La motivación es, a su vez, un conjunto de factores que da una dirección a la conducta del alumnado y que es imprescindible pues se trata de los impulsos del alumnado para intentar adquirir el conocimiento.

Cuando aprendemos la lengua materna, es completamente natural cometer errores, y no iba a ser menos al aprender una lengua extranjera o lengua segunda, cuyas normas chocarán con las de la lengua que ya se tiene interiorizada y sistematizada. Sin embargo, cometer errores en el proceso de aprendizaje no sólo es normal sino necesario, porque implica la puesta en práctica de hipótesis que ayudarán a afianzar o a corregir las reglas de la interlengua.

En efecto, hasta finales de los años 60, los errores han sido tratados de manera punitiva, pues se consideraban síntoma de mal aprendizaje y se intentaban erradicar cuanto antes por miedo a que se adquirieran malos hábitos. De hecho, se atribuían exclusivamente a la interferencia de la lengua materna en la lengua meta y se los consideraba un obstáculo en el proceso de aprendizaje. No obstante, con la aparición del enfoque natural y de la teoría de la interlengua, y con la revolución que ha habido en torno a la concepción del error, el análisis de los errores se convierte en una herramienta

didáctica que capacita tanto a docentes como a discentes para tomar consciencia de sus dificultades y de su nivel de interlengua.

La psicología cognitiva nos permite detectar el origen del error y explicar el proceso subyacente que conduce a este y nos permite también la reflexión acerca de las técnicas de corrección más adecuadas para evitar la fosilización de los errores. Sin embargo, ¿es suficiente la corrección de los errores si el alumnado no entiende cuál es su verdadera utilidad? ¿es consciente el alumnado de la responsabilidad que conlleva su rol de protagonista?

2. Planteamiento del problema de innovación

A pesar de los esfuerzos realizados para la creación de sociedades plurilingües promovida por la Unión Europea, podemos constatar que la implantación de una segunda lengua extranjera en España no ha tenido tanto éxito como la de la primera lengua extranjera (En adelante LE1 y LE2, respectivamente). De hecho, muchos profesores de LE2 suelen hablar de la poca importancia que el alumnado da a su materia. Sería interesante saber el grado de importancia que le otorgan al resto de materias para saber si el problema es la asignatura en sí, o un problema de mayor envergadura, pero el caso es que es una opinión bastante generalizada. Por una parte, si comparamos a nivel curricular la LE1 con la LE2, se puede observar que la primera la empiezan a trabajar al menos cuatro años antes de tomar contacto con la segunda y que, además, a la LE1 se le conceden más horas de clase a la semana. Ciertamente es que, desde hace años, la promoción del inglés a nivel internacional ha sido tan fuerte, que ha podido afectar a la percepción del resto de lenguas como “menos importantes”. O incluso, podríamos deducir que el mismo término “segunda lengua” hace que la sociedad lo coloque inconscientemente en un segundo plano frente a la “primera lengua”.

El diferente grado de importancia que el alumnado le otorga a una asignatura juega un rol en su motivación. Es decir, si los aprendientes creen que sacar buenos resultados en una materia concreta es importante porque les ayudará a pasar de curso, o porque les servirá en el futuro, o porque socialmente se considera importante tener conocimientos sobre esa materia, harán más esfuerzo por superar las tareas y obtener mejores resultados, funcionando así dicha importancia como elemento motivador. Del mismo modo, si ellos

consideran que la obtención de buenos resultados en esa materia no es muy importante para pasar de curso, o porque no creen que les pueda resultar útil, o socialmente se la considera poco importante, no la contarán entre sus prioridades, convirtiéndose en un elemento desmotivador.

Teniendo en cuenta lo comentado, la LE2 sufre una infravaloración respecto a la LE1 desde el nivel institucional, llegando hasta la propia percepción de la sociedad y del alumnado, que lo manifiesta en forma de desmotivación y de malos resultados. Esto no significa que el alumnado esté necesariamente motivado en clase de LE1 a causa de la importancia que se le otorga desde las instituciones y a nivel social, pero está claro que la LE1 parte con una gran ventaja en cuanto a la influencia que esa lengua ya tiene en el alumnado en el momento en que entran en contacto con la LE2.

Esta situación exige una profunda reflexión acerca de cómo enfocar la LE2 para que el alumnado le otorgue más importancia a la asignatura, dándole la relevancia correspondiente al alumnado como verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje, para lograr así incrementar su motivación y que esta se traduzca en mejores resultados a corto y a largo plazo.

Respecto a la importancia que el alumnado da a la LE2, los docentes son una pieza clave y deben mostrar, y si es posible hacer experimentar al alumnado, los grandes beneficios que tiene hablar esa lengua concreta. De conseguirlo, la motivación de los aprendices debería aumentar. Sin embargo, esto puede no ser suficiente si desde el currículo y las instituciones no se promociona el valor de la LE2. Además, la motivación depende de múltiples factores tales como el propio autoconcepto, la autoestima, etc., de entre los cuales muchos no están necesariamente en nuestra mano. No obstante, la motivación es un elemento imprescindible para aprender/ enseñar una lengua y por eso el profesorado debe buscar la manera de estimularla constantemente y por todos los medios que estén en su mano. De hecho, Arnold (sf) hace suyas las palabras de Chomsky afirmando que “aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

Con la teoría de la adquisición (Chomsky, 1965) se le dio al aprendiz el rol de protagonista en su proceso de aprendizaje, y aunque desde entonces se viene predicando esta realidad, creemos que en la práctica no se ha llevado a cabo correctamente, pues el puesto del profesor sigue siendo el de líder. Por esta razón, creemos necesario

implementar una metodología que priorice el protagonismo del alumnado. Sin embargo, es necesario explicar previamente al alumnado en qué consiste ese papel, lo cual le concede (y le requiere) un cierto grado de autonomía y de responsabilidad. Además, como verdaderos protagonistas, deben conocer los objetivos perseguidos en cada actividad para que ellos puedan evaluar si los han alcanzado o no y, por supuesto, hay que explicarles el papel positivo que tiene el error en el proceso de adquisición para que tomen conciencia de que deben atreverse a producir, para verificar sus hipótesis y consolidar las estructuras correctas, o para reestructurar su sistema de interlengua pronto si la hipótesis les falla.

3. Objetivos

Teniendo en cuenta las múltiples investigaciones sobre el origen cognitivo de los errores y sobre su utilidad como herramienta informativa y a la vez didáctica, pretendemos usar el análisis de los errores de un grupo clase para ver si las dificultades en la producción escrita son muy dispares o si coinciden en cuanto a su tipo u origen. Además, pretendemos tratarlos a través de una serie de actividades para intentar corregirlos y que no se fosilicen. Como último objetivo, quizás un poco ambicioso, queremos comprobar si otorgándole más protagonismo al alumnado, este responde con mayor motivación y si esto se traduce en una mayor implicación a la hora de abordar los errores.

4. Metodología

En primer lugar, haremos el análisis de los errores de una producción escrita de un grupo clase reducido compuesto por doce alumnos para esclarecer cuales son los errores más frecuentes tanto a nivel individual como a nivel grupal. Una vez tengamos estos resultados, diseñaremos una serie de actividades que favorezcan la autonomía del alumnado y la corrección entre iguales.

El alumnado es consciente desde el principio de la existencia de este proyecto y de sus objetivos, por lo que entienden perfectamente que su participación es necesaria y se sienten valorados como parte del proyecto. Para darle sentido a la noción de “protagonismo del alumnado”, le pasamos una encuesta acerca de su percepción sobre el error y sobre la corrección. Por supuesto, toda esta información se tendrá en cuenta a la

hora de elaborar las actividades. También se les hará una encuesta final para valorar la puesta en práctica de las actividades y el nivel de interés que tuvieron respecto al tema de la SA.

Con la puesta en práctica de las actividades implementaremos una metodología orientada a la acción, centrada en el protagonismo del alumnado, ya que confiamos en que esta dosis de responsabilidad puede ser muy motivacional y, como ya hemos dicho, creemos que la motivación es clave para el aprendizaje efectivo.

Por último, observaremos a través de una última prueba si los errores tratados se han corregido en su totalidad o sólo en parte, o si ha aparecido algún otro tipo de error a causa de la reestructuración de la interlengua.

5. Marco teórico

Para adentrarnos en el análisis de errores como tal, es conveniente esclarecer en qué consiste y de dónde viene este concepto. Por ello, comenzaremos explicando una serie de conceptos en cuanto al modelo y a las características del error, con el objetivo de entender el desarrollo del trabajo.

5.1 Evolución del modelo

5.1.1 El análisis contrastivo.

El análisis contrastivo nace con el objetivo de encontrar una explicación teórica a los errores y una forma de prevenirlos. Según Martín Peris (sf.), autores como Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957) son los primeros en estudiar este nuevo modelo que se apoya, desde un punto de vista psicolingüístico, en los principios del conductivismo. Esta concepción está basada en que los errores que producen los alumnos de una lengua extranjera son principalmente debidos a las interferencias de la lengua materna en la lengua meta y que, por lo tanto, pueden ser pronosticados a través del estudio de las diferencias entre ambas lenguas. (Diccionario de términos clave de ELE:31-32) Fernández López (1990:18) señala que este modelo sigue los siguientes cuatro pasos: 1) la descripción formal de los idiomas en cuestión; 2) selección de las áreas que van a

ser comparadas; 3) comparación de las diferencias y semejanzas; y 4) predicción de los posibles errores.

Parece evidente que los estudiantes de una lengua extranjera encuentran más fáciles los aspectos de esta que se parecen a los de su lengua materna y más difíciles los que son muy diferentes de ella. Según esta teoría, la adquisición de la lengua materna se desarrolla a partir de la creación de hábitos y dado que el aprendiz de una lengua extranjera ya tiene formados los hábitos de su lengua materna, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y si estos hábitos son similares, se facilitará el aprendizaje. (Fernández López, 1990: 18) Por esta razón, Lado (1957) considera que mediante la comparación sistemática de ambas lenguas se podrían predecir las dificultades que los estudiantes tendrían para evitarlas. Además, la metodología que se deduce de estas reflexiones considera el error como un obstáculo peligroso, porque puede generar hábitos incorrectos.

Corder (1981) confirma que hasta finales de los 60 la mayoría de los errores se achacan a la interferencia y que, en consecuencia, una gran parte de las investigaciones en lingüística aplicada se dedica a la comparación de la lengua materna y la lengua meta para predecir o explicar los errores de todo tipo de estudiante de lengua extranjera. Sin embargo, como él mismo argumenta, “What was overlooked or underestimated were the errors which could not be explained in this way”. Es decir, se comprueba que muchos de los errores que los aprendices de lenguas cometen durante la producción en la lengua meta, no son por interferencias de la lengua materna en la segunda lengua y, por lo tanto, no pueden ser analizados a partir de este tipo de análisis. De facto, Dulay (1982:102) señala que los errores gramaticales que se pueden atribuir a la influencia de la lengua materna no representan un porcentaje elevado. Fernández (2006:16) explica que los errores se pueden dar por muchos otros factores, como la similitud entre la lengua materna y la lengua meta, o incluso la edad de los aprendices.

Todas estas variables no pueden tenerse en cuenta desde el punto de vista del análisis contrastivo y, además, el método tampoco resulta efectivo por no tener en cuenta la función comunicativa, ni los contextos ni los registros de las producciones, sino únicamente las características formales de las lenguas. (Fernández (2006:22) En efecto, Lado (1957:72) especifica que los resultados de la comparación entre las dos lenguas han de ser considerados problemas hipotéticos hasta corroborarse en las producciones reales

del alumnado, pero esta verificación no fue tomada como un verdadero objetivo por la mayoría de contrastivistas durante aproximadamente una década. A esta situación, hay que añadir el gran impacto que iban provocando las ideas de Chomsky, que cuestionaba toda la teoría conductista del aprendizaje lingüístico. Por todas estas razones, se evidencia la necesidad de un modelo que pueda hacer frente de manera eficiente a la complejidad del proceso de adquisición de segundas lenguas.

5.1.2 El análisis de errores

El cuestionamiento sobre la efectividad del análisis contrastivo dio lugar al desarrollo de un nuevo paradigma que replantea tanto la teoría del aprendizaje como el tratamiento de los errores. Se trata del análisis de errores. Este nuevo modelo aparece con la publicación del artículo *The Significance of Learner's Errors* (Corder, 1967), el cual supone un cambio en la valoración del error y en el que se exponen los efectos positivos que puede tener el análisis de los errores tanto para el profesorado como para el alumnado.

Según este modelo, hay que estudiar las desviaciones en la producción oral y escrita en los aprendices para describir su interlengua. Es decir, si el análisis contrastivo consiste en la comparación entre lengua materna del aprendiente y la lengua extranjera para predecir los posibles errores y evitarlos en la producción, el análisis de errores compara la producción real del aprendiente con la lengua extranjera que estudia. (Diccionario de términos clave de ELE:33)

Esto es así porque el análisis de errores se basa en la teoría de la adquisición de la lengua materna que defienden Chomsky (1965) y Miller (1962), y que postula que todos nacemos con un dispositivo interno, capaz de crear la gramática de nuestra lengua materna a partir de los datos a los que se nos expone. (Fernández, 1991:24) En efecto, Corder (1981) plantea que los niños pasan por ese proceso durante la adquisición de la lengua materna y añade que “*It was natural that one should ask whether the cognitive processes which came into play in first language acquisition were the same as those used in second language learning*” (Corder, 1981:2), dotando al aprendiz de lenguas extranjeras de un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Este método provoca el replanteamiento del papel de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, y del concepto del error y su repercusión en el proceso de aprendizaje. La gran revolución del análisis de errores es justamente el cambio

en la visión del error, que pasa de ser considerado un obstáculo indeseable, a ser una herramienta y una fuente de información. M. J. Fernández López (1991) defiende esta postura afirmando que:

El cambio o revolución más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligatorio para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino. (Fernández López, 1991:23)

S. Pit Corder (1981:14) define el análisis de errores como “*the investigation of the language of second language learners*”. Esta idea es respaldada por Muñoz (1992), cuando afirma que “lo que se conoce como análisis de errores tiene que ver con el estudio del lenguaje propio de los que aprenden una lengua segunda”.

Sin embargo, ¿es el análisis de errores suficiente para comprender el punto del proceso de aprendizaje en el que se encuentra el aprendiz? Lo cierto es que investigaciones posteriores mostraron que este método tampoco era suficiente, porque sólo tenía en cuenta los errores sin interesarse por los aciertos, porque los pasos del proceso son confusos y porque no puede tomar en cuenta los errores de evasión. (Fernández, 1991:26) De hecho, Corder (1981:30) señala que, si el objetivo del análisis de errores es, ante todo, el estudio de la interlengua de un aprendiz, este no puede tomar como únicos datos las desviaciones de la producción de los estudiantes, sino también las partes correctas de la producción, ya que se consideran igualmente importantes en la creación y reconfiguración continua de la interlengua y, por lo tanto, en el proceso de aprendizaje.

5.1.3 La interlengua

La teoría de la interlengua es producto directo de la concepción de los errores como datos indicadores de los estadios por los que el aprendiz pasa en su proceso de aprendizaje. El término es acuñado por L. Selinker (1972) en su artículo “*Interlanguage*”, aunque el concepto lo tratan varios autores que le dan otros nombres: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), y *sistema intermediario* (Porquier, 1975). (Diccionario de términos clave de E/LE)

M. J. Fernández (1991) explica cada uno de los términos con los matices que le daba cada autor. Sin embargo, también muestra que, si bien el concepto ha sido denominado de distinta forma según qué autor, los términos empleados muestran una serie de cualidades comunes. Según ella, los términos “interlengua”, “dialecto” y “sistema” hacen referencia a un mecanismo de comunicación; los términos “idiosincrásico” y “competencia” expresan que es algo personal de cada aprendiz; y los términos “transitoria”, “aproximado” e “intermedio” aluden al proceso evolutivo del concepto.

Como ya hemos comentado, Corder (1971) describe la interlengua como un dialecto idiosincrásico, ya que la considera una lengua que comparte algunas reglas gramaticales con la lengua meta, pero que no pertenece a un grupo social, sino que es personal. Fernández (1991) defiende también esta postura afirmando que, en efecto, muchas de las frases de interlengua son isoformas con las de la lengua meta y, por lo tanto, algunas de las reglas que podrían describir esa interlengua son idénticas a las de la lengua meta, por lo que la considera “un dialecto en la acepción lingüística del término”. (Fernández, 1991:27)

Barbasán Ortuño (2016), citando la definición del Instituto Cervantes de la interlengua postula que es “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Barbasán, 2016: 116). M. J. Fernández López (1991) va más allá a la hora de definir el término haciendo referencia a su compleja y continua evolución, al protagonismo del aprendiz y a sus intuiciones para producirla. Además, añade que:

Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias. (Fernández López, 1991:27)

5.2 El error

5.2.1 Delimitación del concepto

El error en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido definido por muchos autores. El Diccionario de términos clave de ELE explica que “con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. Esta definición es muy similar a la que de Lavric (1998:971), aunque este último es más específico y hace referencia a un contexto, considerándolos “desviaciones de un repertorio de expresiones, que un determinado grupo de hablantes [...] de la lengua meta produciría con las mismas intenciones comunicativas en la misma situación”.

Aunque en la lengua común las palabras “falta” y “error” son utilizadas indistintamente, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, estos dos términos se diferencian en cuanto a la naturaleza de la incorrección. Algunos autores, prefieren hablar de errores no sistemáticos o puntuales para referirse al concepto de “falta” y de errores sistemáticos para el de “error”. Defays y Meunier (2015: 2) prefieren llamarlos “errores de actuación” y “errores de competencia”, respectivamente.

Las faltas se dan incluso teniendo un gran conocimiento del sistema de normas que configuran la lengua, ya que se comenten por razones extralingüísticas, como puede ser un despiste, ansiedad o algún problema de concentración (Diccionario de términos claves de E/LE). Es por esta razón que no se consideran un factor relevante en cuanto al proceso de aprendizaje, ya que no son sistemáticas y no responden a una mala comprensión de las normas de la lengua, sino a un mal uso puntual.

Por el contrario, Corder (1967) señala que el error es una infracción a las normas de una lengua debido a la falta de conocimiento, o sea que es sistemático y que no puede autocorregirse, ya que el aprendiente desconoce o aún no ha asimilado la regla que ha infringido. También añade que el error es un factor relevante en cuanto al proceso de aprendizaje, en el sentido de que muestra una reflexión que el aprendiente ha llevado a cabo, y también refleja en qué estadio del proceso de aprendizaje se encuentra.

En cuanto a la visión que se ha tenido del error, tradicionalmente, y siguiendo la perspectiva del análisis contrastivo que se basaba en la teoría conductista del aprendizaje, el error ha sido considerado un problema que se ha intentado evitar y erradicar (Diccionario de términos de E/LE). Fue con la hipótesis del análisis de los errores de Corder, apoyada en la Teoría de la adquisición de Chomsky, que el error pasó a ser considerado como una estrategia de aprendizaje y como un instrumento didáctico. A partir de entonces, en didáctica de LE ya no se habla de faltas pues presenta la cuestión de forma binaria, oponiendo una forma “correcta” a una “incorrecta”, mientras que el error es siempre correlativo a la gramática, al contexto, al registro, al nivel del aprendiz, etc.

No obstante, para delimitar el concepto de error, y partiendo de que este es definido *grosso modo* como una desviación de la norma, es necesario comprender qué es la norma.

5.2.2 La norma

Ya Corseriu, en su obra *Teoría del lenguaje y lingüística general* (1962), diferenciaba entre dos consideraciones del término “norma”: una ligada a las reglas y otra ligada a lo que se considera normal. La RAE da dos definiciones de “norma” desde la perspectiva lingüística que, a nuestro parecer, no están lo suficientemente elaboradas como para esclarecer el término. La primera “Conjunto de criterios que regulan el uso considerado correcto” y la segunda “Variante lingüística que se considera preferible por ser más culta”. Por su parte, el diccionario *Trésor de la Langue Française*, que también le concede dos entradas al término, presenta unas definiciones mucho más completas:

- 1. les règles définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain idéal esthétique ou socio-culturel, et qui fournit son objet à la grammaire normative ou à la grammaire au sens courant du terme (d'apr. Ling. 1972 et Greimas-Courtés, 1979) ;*
- 2. tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique et correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue (d'apr. Ling. 1972)*

La primera definición hace referencia al tradicional “buen uso” de la lengua que estipula las reglas que deben respetarse al utilizar una lengua. Sin embargo, como ya sabemos, desde el nacimiento de la sociolingüística en los años 50 y 60 del siglo XX, la importancia concedida a la variación lingüística ha crecido mucho, explicando la

diversidad lingüística que existe entre los locutores de una misma lengua. Por lo tanto, y como explicación de la segunda definición, la percepción de lo que es correcto depende necesariamente del contexto en el que se produzca el discurso, porque sólo él puede demostrar que un uso es o no correcto. Ying (2014) habla de esta relatividad del error causada por la coexistencia de varias normas en la misma lengua y pone el ejemplo de los textos literarios, donde el autor busca justamente desviarse de la norma para crear distintos efectos y, cuyas desviaciones no pueden ser tomadas como error. *“la détermination d’un écart comme erreur peut être extrêmement variable selon la norme choisie et en fonction des situations où sont produits les énoncés”* (Ying, 2014).

5.2.3 La norma en la enseñanza de FLE

Tradicionalmente en la clase de FLE se ha privilegiado la norma social, impuesta por un grupo de prestigio considerado “buenos hablantes”, por lo que sólo se enseñaba ese registro del francés. No obstante, *“les élèves ne savaient même pas qu’à part le français standard ou le « bon » français, il existe d’autres façons de parler”* (Ying, 2014:23).

Muchas veces, los aprendices de una LE no visitarán nunca un país donde se hable esa LE, por lo que la inmensa mayoría de sus conocimientos sobre esa lengua provendrán de textos periodísticos, literarios y de manuales, por lo que únicamente conocerá la variedad estándar de la lengua. Para reparar esta situación, se ha empezado a utilizar documentos auténticos con el objetivo de que el alumnado tenga contacto con diferentes variaciones de la lengua extranjera y se familiarice con ellas, para tener una visión más global y más real de la lengua en cuestión. A pesar de este intento, hoy día en la práctica sigue teniendo más fuerza la norma prescriptiva, al ser tan necesaria a nivel de la escritura, aunque se recomienda hacer ver al alumnado los diferentes registros de la lengua. (Ying, 2014)

En el contexto de la enseñanza de LE, es necesario establecer qué norma es la que se le exige al alumnado. Es decir, si se trata de estudiantes de filología, tendrán que conocer la norma prescriptiva de la lengua, así como peculiaridades regionales o de registro. En cambio, si se trata de estudiantes de secundaria sería demasiado ambicioso apostar por estas exigencias, ya que se trata de un contexto en el que el alumnado está aún entrando en contacto con la lengua para adquirir los conocimientos básicos. En este

contexto parece más razonable acogerse a la norma didáctica, cuyo “propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua -tanto de su sistema como de sus distintos usos- por parte de hablantes no nativos” (Diccionario de términos clave de E/LE online).

5.3 El tratamiento del error

El modelo del análisis de errores consta de cuatro etapas fundamentales: La identificación, que se trata del reconocimiento de la idiosincrasia de la producción en cuestión; la clasificación y la descripción, que consiste en la clasificación lingüística de los errores; la explicación, que se basa en la reflexión de las causas psicolingüísticas de los errores; y la evaluación de la gravedad desde un punto de vista comunicativo. (Corder, 1981 en Fernández, 1991:23)

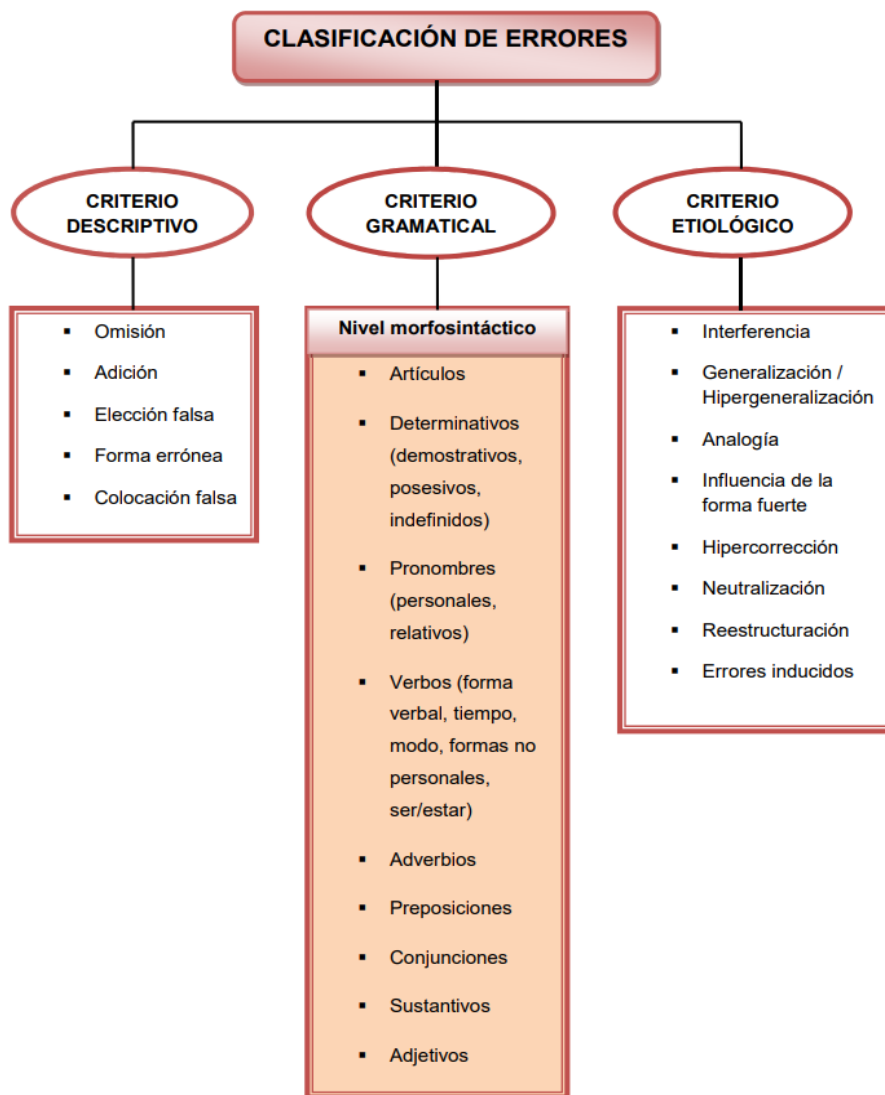
5.3.1 Tipología de errores

Existe una gran diversidad de tipos de errores, lo cual ha dado lugar a una variedad de clasificaciones de estos dependiendo del objetivo perseguido. El *Diccionario de términos clave de ELE* recoge una clasificación en función de los siguientes criterios:

- 1 Criterio lingüístico: tiene cuenta de los errores de pronunciación o de escritura, de los errores léxicos, morfológicos, sintácticos y discursivos.
- 2 Criterio de estrategias superficiales: distingue los errores de omisión, de adición, de yuxtaposición, de elección errónea y de colocación errónea.
- 3 Criterio pedagógico: estudia los errores según sean inducidos, los transitorios y los fosilizados.
- 4 Criterio etiológico: clasifica los errores en interlinguales, e intralinguales de hipergeneralización y de simplificación.
- 5 Criterio comunicativo: tiene en cuenta los errores de ambigüedad, los irritantes y los estigmatizantes.

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

En el siguiente esquema (Eleftheria Andreou, 2013. en M López, 2013) se explica más claramente los tipos de errores según se esté en el paso de clasificación (criterio gramatical), de descripción (criterio descriptivo) o de explicación (criterio etiológico), que coinciden con los criterios léxico, de estrategias superficiales y etiológico de la clasificación anterior:



En cuanto al último paso (evaluación de la gravedad del error), se tienen en cuenta los errores que inducen a malentendidos o problemas de comprensión. Para esta clasificación se utiliza el criterio comunicativo citado anteriormente.

5.3.2 Corrección de los errores

Existen diversas estrategias de corrección y algunas se utilizan con mucha frecuencia, aunque su eficacia parece cuestionable. A. Clavel (2012) divide en dos grupos las estrategias de corrección en el aula: estrategias resolutivas (en las que el docente da la solución) y estrategias autorreparadoras (en las que el docente no da la respuesta corregida).

Las primeras son las más utilizadas según algunos estudios, aunque han demostrado ser poco efectivas. Hay dos tipos de estrategias resolutivas:

1) Corrección explícita: eficaz a nivel formal en un diálogo, pero no recomendable en una actividad de debate. Ejemplo:

Alumno: —*Juan n'a pas venu.* *

Profesor: —*On dit « Juan n'est pas venu ».*

2) Reformulación implícita: de uso frecuente pero poco eficaz. El profesor responde al la alumno reformulando lo que ha dicho. Ejemplo:

Alumno: —*Juan n'a pas venu. Il est malade.* *

Profesor: —*Ah donc, Juan n'est pas venu, parce qu'il est malade ?*

Las segundas son menos usadas, pero son las que mejores resultados han dado, ya que son mucho más comunicativas. Ejemplos de estrategias autorreparadoras son:

1) Repetición en eco: el profesor repite lo que dice el alumno enfatizando el error. Ejemplo:

Alumno: —*Juan n'a pas venu.* *

Profesor: —*Juan n'A pas venu ?*

2) Clave metalingüística: el profesor hace una pregunta de tipo formal. Ejemplo:

Alumno: —*Juan n'a pas venu.* *

Profesor: —*“Venir” est conjugué avec « avoir » ou « être » ?*

3) Elicitación: repetir el enunciado dejándolo incompleto en el lugar del error. Ejemplo:

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

Alumno: —*Juan n'a pas venu.**

Profesor: —*Juan n'... ? Juan n'__pas venu?*

4) Petición de clarificación: pedir explícitamente al alumno que aclare el significado o sentido de lo que ha dicho. Sin embargo, en ocasiones el alumno puede creer que el profesor no lo ha entendido bien y la repiten exactamente igual, en otras ocasiones también pueden recurrir a una reformulación en la que evaden el error en lugar de corregirlo.

Respecto a la corrección de la producción escrita, Molero Perea y Barriuso Lajo (2013) proponen tres estrategias, todas ellas autorreparadoras:

- 1) Corrección entre dos compañeros y puesta en común.
- 2) Corrección en grupos y puesta en común o debate.
- 3) Corrección del profesor, pero únicamente señalando el error.

5.4 El error en documentos oficiales

A pesar de que a nivel institucional se ha venido fomentando la idea de que el error es un elemento positivo y necesario, los documentos oficiales no le conceden gran concentración a explicarlo.

De hecho, en la Disposición 37 del BOE núm. 3 de 2015, no se hace ninguna referencia al error como herramienta en LE2 ni en LE1, sino únicamente se mencionan como elemento de medida dentro de los criterios de evaluación haciendo alusión a la necesidad de corregirlos progresivamente.

Asimismo, en el Decreto 83/2016, de 4 de julio publicado en el BOC núm. 136 de 2016, se le concede algo más de importancia al error, evocando la indispensabilidad de los errores en el proceso de aprendizaje: “el alumnado debe ser capaz de [...] aceptar sus errores como parte fundamental del aprendizaje y reflexionando sobre sus propios progresos” (Decreto 83/2016: 1192 y 1901)

Por último, El MCERL (2001), si bien no es una ley, sirve como referente a nivel europeo y en él se exponen las diferencias entre los conceptos de falta y error, así como todas las posibles actitudes frente al error y todas las posibles medidas que adoptar para su tratamiento.

6. Plan de intervención

Sabiendo los beneficios que pueden tener los errores para la adquisición de las lenguas extranjeras y conociendo el gran valor didáctico que estos poseen, hemos creado una propuesta didáctica usando el análisis de los errores de una producción escrita, para detectar qué elementos de la lengua no han sido del todo integrados y, así, desarrollar la SA en concordancia con las necesidades reales del alumnado. Hemos puesto en práctica la SA durante el período de prácticas de máster que tuvo lugar entre el 5 y el 21 de mayo de 2021. Por ello, consideramos necesario explicar antes el contexto del centro educativo donde se llevó a cabo, así como las características del alumnado que participó en este proyecto. A continuación, expondremos el análisis de errores que usamos como base para la construcción de la SA. Para terminar con la explicación de los objetivos buscados con las actividades de la SA y la explicación de cuáles fueron los resultados del proyecto.

6.1 Contextualización del centro y del alumnado

La propuesta de innovación en cuestión fue llevada a cabo en el IES Las Galletas gracias, en gran parte gracias a la colaboración del personal docente y administrativo del centro, a quienes nos gustaría agradecer por su acogida y su disposición a explicarnos cuestiones relativas al centro y hacernos sentir como verdadera parte de la plantilla. Además, y especialmente, queríamos transmitir nuestro mayor agradecimiento a nuestro tutor Patrice Brun por su implicación en guiarnos y apoyarnos durante este período que, además, ha sido especialmente complejo debido a la situación de emergencia sanitaria debido a la propagación del COVID-19 y a la proximidad de la EBAU.

El IES Las Galletas es un centro público, ubicado en el núcleo urbano de La Estrella, que forma parte de la entidad poblacional de Las Galletas, una localidad costera del municipio de Arona, que se halla al sur de la isla de Tenerife.

La localidad de Las Galletas cuenta con alrededor de 9000 habitantes, de entre los cuales alrededor de 4000 son extranjeros procedentes de África, Europa y Latinoamérica. De hecho, el IES Las Galletas cuenta con 36 nacionalidades extranjeras, lo que lo convierte en un centro multicultural cuyo alumnado pertenece a familias de distintos niveles socioeconómicos. (Programación General Anual del IES Las Galletas)

El nivel escogido para la puesta en práctica de la propuesta de innovación ha sido 2º Bachillerato. Debido a las circunstancias relativas a la causada por la propagación del virus COVID-19, el centro educativo ha reducido la ratio de las clases a la mitad, teniendo en la clase de francés un total de doce alumnos. Los estudiantes tienen alrededor de 17 años y su lengua materna es el español para ocho de ellos y el italiano para los otros dos. Todos han estudiado inglés como LE1 desde los 6 años aproximadamente. La mayoría han dado LE2 francés desde 4º de ESO, y poseen un nivel de lengua de B1. Sin embargo, dos alumnas entraron en contacto con la lengua francesa tan sólo el curso pasado y tienen un nivel A1. Los datos respecto al nivel de lengua del alumnado nos fueron proporcionados por el profesor titular de la asignatura.

6.2 Análisis de errores previo

Al alumnado en cuestión se le hizo una prueba de producción escrita inicial para detectar los errores a los que recurren con más frecuencia. El enunciado de esta producción escrita ha sido diseñado para orientar al alumnado hacia la utilización del vocabulario sobre las vacaciones y los tiempos verbales futuro y presente, ya que se han trabajado durante las dos semanas anteriores en clase y, por lo tanto, deberían conocerlos.

A partir de una clasificación de los errores morfosintácticos y lexicosemánticos bajo los criterios gramatical, descriptivo y etiológico, y tras haber descartado algunas faltas o errores de actuación, hemos constatado que, de un total de 142 errores, 92 son de origen morfosintáctico y 50 de origen lexicosemántico.

6.2.1 Errores morfosintácticos:

Hemos identificado 92 errores morfosintácticos en total, que hemos clasificado según el esquema de Eleftheria Andreou (2013), de los que trece son de concordancia y

el resto podemos desglosarlos de forma creciente en: 1 error en relación con el adverbio, 5 errores que tienen que ver con las conjunciones, 8 que están relacionados con los determinantes, 10 con los pronombres, 27 con las preposiciones y 28 con el verbo. Nos detendremos especialmente en las dos últimas categorías por ser las que atañen a un mayor número de errores.

6.2.1.1 Errores de concordancia:

De los trece errores de concordancia identificados, cinco corresponden a la concordancia de número, y ocho a la de género. La estrategia más utilizada en ambos grupos es la de neutralización. En los errores de concordancia de número nos encontramos con tres neutralizaciones: “*Ils seront sympa_*”, “*Le_ monument_ typiques*” y “*le_ bleu_ yeux*”. También observamos dos reestructuraciones en “*Une grande randonées_*” y “*Mon amis_*”.

Respecto a los errores de concordancia de género, hemos identificado cuatro neutralizaciones: “*Une grand_ randonné*”, “*Une activité illégal_*”, “*Une fille petit_*” y “*Une fille appelé_*”. Además, observamos tres reestructuraciones: “*Le première jour*”, “*Gara et Jose sont mes amis*” y “*Une fille beau*”. Por último nos encontramos con una interferencia de género en “*Bord du mer*”.

6.2.1.2 Adverbios:

El único error relacionado con el adverbio consiste en no haber contraído el adverbio “*beaucoup de*” antes de una vocal (*beaucoup d'*) debido al mecanismo de hipercorrección.

6.2.1.3 Conjunciones:

De los 5 errores de conjunciones identificados, todos tienen que ver con la conjunción de subordinación “*parce que*”. Cuatro de los discentes lo sustituyeron por “*pourquoi*” usando el mecanismo de la interferencia del español, donde “*porque*” y “*por qué*” tienen una composición similar. El último error consistió en no contraer “*parce que*” antes de una vocal (*parce qu'*), lo cual achacamos a una hipercorrección, aunque podría también ser por interferencia, ya que en español no existe dicha contracción.

6.2.1.4 Determinantes:

De entre los 8 errores de determinante, destaca el predominio de la interferencia como estrategia con un total de cinco casos. Dos de ellos han sido errores de omisión del partitivo como en “*faire _ tourisme*” o “*manger _ sushi et _ poisson*”, debido a que en castellano no se usan partitivos. También se omite en una ocasión el determinante artículo indefinido plural en “*aller avec _ touristes*” como haríamos en español (Ir con turistas) y se omite un determinante posesivo en “*ma famille et _ amis*”. La última interferencia es debido a la elección falsa del determinante “*la*” frente a “*les*” al hablar de “la pasta”, ya que en español es singular.

A parte de la interferencia, nos encontramos con un ejemplo de neutralización del posesivo en “*Me vacances*” debido a que en francés no se pronuncia la “s” de “*mes*”. Además, se han identificado dos errores de reestructuración en “*Faire le surf*” por no haber integrado aún la utilización del partitivo en esta estructura, y en “*rester à _ hôtel*” por omitir el artículo.

6.2.1.5 Pronombres:

De los 10 errores de pronombres identificados, 5 son por no haber contraído “*Je*” antes de vocal (*J'*) y como en el último caso de las conjunciones, nos decantamos más por pensar que sea una hipercorrección, aunque podría atribuírsele a la interferencia del español también.

También se han identificado 3 interferencias del español. Una de ellas es por colocación falsa del pronombre de objeto directo “*l'opportunité de connaître-les*”, otra es por omisión del sujeto del verbo “*Mangerai du sushi*” y la última es por elección falsa del tipo de pronombre “*J'irai avec ils*”, ya que en español la tercera persona del plural de los pronombres sujeto y la de los pronombres objeto coinciden.

Además, nos encontramos con 2 errores de reestructuración. El primero es por adición de un pronombre extra en “*Elle j'aimerai*”. El contexto nos dice que es “*j*” el que sobra, aunque el verbo está conjugado en primera persona. En el segundo, se produjo una elección falsa del pronombre en “*il voyagerai*”, donde por el contexto se ve que se refería a la primera persona.

6.2.1.6 Preposiciones:

Las preposiciones son una de las dos categorías gramaticales más problemáticas para el alumnado con un total de 27 errores, por lo que lo dividiremos en subcategorías gramaticales. Del total, 16 errores atañen a las preposiciones de lugar, 5 a las de tiempo, 2 a las de COD, uno a las de destino, uno a las de pertenencia, uno a las de CN y uno a las de COI.

a) Preposiciones de lugar:

En cuanto a los errores de preposición de lugar, hay que destacar que el mecanismo de la interferencia es la más recurrida con un total de diez casos. De estos, nueve son por falsa elección de la preposición necesaria. Es el caso de “Pour la plage” y de “pour les montagnes”, donde a causa de la similitud con “por” y “para” en español se sustituyó “par” por “pour” en ambos casos. Otro error en el que incurrieron 4 personas es en el uso de “à” como equivalente exacto de “en” en español como “rester à un hotel” o “rester à une maison” donde se reemplazó “dans” por “à”. Además, las preposiciones “au” y “aux” no han sido integradas aún, dando resultados como “en le restaurant”, “à le parc” y “À les Maldives”. La última interferencia es por omisión “à Cadiz et _ Maroc”, ya que en español tendemos a omitir la repetición de la preposición en ocasiones.

También se ha recurrido en seis ocasiones a la estrategia de reestructuración que ha dado elecciones falsas como “Dans Italie” en lugar de “En Italie”, “Au Australie” y “À Australie” en lugar de “En Australie”, “Au Cadiz” en vez de “À Cadiz”, “En Maldives” en lugar de “Aux Maldives” y “Rester de une maison” en vez de “Rester à une maison”.

b) Preposiciones de tiempo:

Hemos podido identificar cuatro errores relacionados con las preposiciones de tiempo, en los que en dos ocasiones se recurrió a la interferencia dando como resultado “En deux semaines” y “En deux années”. Esta construcción es originalmente inglesa (*In two weeks/ in two years*) aunque hoy en día se utiliza también en castellano, aunque se prefiere la forma “dentro de dos semanas/ dentro de dos años” que, además, resulta más cercana a la forma francesa “dans deux semaines/ dans deux ans”.

También encontramos un caso de reestructuración en “*le juin 2022*” en el que se ha sustituido la preposición “en” por “le” y un caso de hipercorrección donde se ha añadido la preposición “à” donde no era necesaria: “*À la semaine prochaine*”.

c) Otras preposiciones:

Por último, hemos identificado seis errores más derivados de la estrategia de interferencia. Dos de ellos tienen que ver con la adición de la preposición de complemento de objeto directo “a” que se utiliza en español, dando lugar a “*Connaître à Adrian*” y “*Visiter à mes amis*”. Otra de estas interferencias está relacionada con la adición de la preposición de pertenencia “de” en “*Août de 2021*”, tal y como haríamos en español. También observamos la elección falsa de la preposición de destino “de” en lugar de “en” en la frase “*aller de vacances*”. Además, en relación con la preposición de complemento del nombre en “*Bonbon de chocolat*”, se ha hecho una falsa elección frente a “*bonbon au chocolat*”. Por último, encontramos una adición de la preposición “a” en “*À ma mère aimera le garçon*”, intentando convertir el sintagma en COI como en español si traducimos “*aimer*” por “gustar”.

6.2.1.7 Verbos:

De los 28 errores relacionados con el verbo, dos se tratan de la falsa elección del tiempo verbal en “*J’espérais*”, donde el contexto indica que debería usarse el presente (*J’espère*), y en “*J’irais*”, donde el contexto exige la utilización del futuro (*J’irai*), debidos al mecanismo de reestructuración.

Los otros veintiséis errores están relacionados con la forma verbal y en 15 de los casos, se acudió a la estrategia de la reestructuración. Por un lado, esto dio como resultado once formas erróneas como “*Je visiterair*”, “*Je visiteraire*”, “*Nous visiterize*”, “*Je connaîtrar*”, “*Nous connaîtrerons*”, “*Nous connaîtrarons*”, “*Nous connaîtrer-vous*”, “*J’irare*”, “*J’ire*”, “*Je resteraire*” y “*Nous resteira*”. Por el otro lado, dio cuatro elecciones falsas de la forma verbal respecto al sujeto como “*Je restera*” y “*Je visitera*”, donde se conjugó el verbo en tercera persona de singular cuando el sujeto era la primera, y “*Nous visiterez*”, donde se conjugó el verbo en segunda persona de plural cuando el sujeto era la primera.

Además, se identificaron 6 errores causados por el mecanismo de neutralización, que consisten en una elección falsa de la forma verbal en “*pour voyage*”, donde tras la preposición *pour* se necesita un infinitivo (*pour voyager*), y otra en “*les vacances ne sera pas...*”, donde se requiere que el verbo concuerde con el verbo en plural (*Les vacances ne seront pas...*). También se dieron cuatro formaciones erróneas: la primera es “*je mangere*”, donde se ha neutralizado la grafía “*ai*” del sonido vocálico final “/é/”; y las tres últimas pertenecen a la misma alumna y las repitió en varias ocasiones “*Nous connaîtreraï*”, “*Elle seraï*” e “*Il seraï*”, en cuyas construcciones empleó la terminación de futuro de la primera persona indistintamente del sujeto.

También hay dos casos de errores de hipergeneralización en “*Je voule*” y en “*Je voulerai*”, en el que el alumno ha intentado construir el verbo *vouloir* en presente y en futuro, usando el paradigma de los verbos del primer grupo, ya que es el más sencillo y el más visto. Este mismo alumno es también el responsable del uso de la analogía en dos ocasiones para llegar a construcciones como “*nous feravons*” y “*nous visiteravons*”, por haber reconocido la similitud de las terminaciones del futuro con la conjugación del verbo *avoir* en presente.

Por último, también nos encontramos con una interferencia del español en la formación de la perífrasis verbal para expresar el futuro próximo, donde se ha añadido la preposición “*a*”: “*aller à visiter...*” en lugar de “*aller visiter...*”.

6.2.2 Errores lexicosemánticos:

Se han identificado 50 errores lexicosemánticos, clasificados según Raúl Fdez. Jodar (2006), de los cuales tan sólo dos atañen directamente al significado: el primero, se trata del lexema “*chez*” que tiene semans comunes con “*maison*”, pero que no son intercambiables en el contexto (*à la chez de ma grand-mère*); el segundo es en realidad un error de forma y de significado al mismo tiempo, ya que se utiliza “*de pois*” cuyo significante más próximo es “*depuis*”, pero cuyo significado no coincide con el de “después”, ya que es un falso amigo.

Los errores restantes son errores relacionados con la forma léxica, entre ellos nos encontramos con 15 barbarismos: cinco de ellos son del español: “*nous naderons*”, “*la pasta*”, “*ir*”, “*próximo*” y “*australiano*”. Los otros diez proceden del inglés “*On vacances*”, repetido por tres alumnas; “*a musé*” y “*a plage*” donde se utiliza el artículo

indefinido inglés, al igual que en “an australien”; “museum”, “glasses”, “famous” y “June”.

También hemos identificado un error de género en “un peu de toute” donde “le tout” debería de ser masculino; otro de número en “j’rai en vacance”, donde se ha singularizado la palabra “vacances”; y una forma no atestiguada “ils seront rigolants”.

Podemos observar, además, 30 ejemplos de usos de significantes franceses próximos. En efecto, tal y como afirman muchos autores, en ocasiones es complicado encasillar los errores en un solo tipo, por lo que en las agrupaciones que haré a continuación, algunos de los errores se verán repetidos.

Por una parte, nos encontramos con un grupo de errores que no afectan (o afectan muy poco) a la pronunciación, y por lo tanto, aunque pueden obstaculizar, no impiden la comprensión del texto. Estos errores son la sustitución de la preposición “à” por el verbo “a”, “annés”, “intelligent”, “sympathic”, “États Units”, “bombon”, “ilégal”, “aprendre”, “nacional”, “parck” y “catedral”.

Por otra parte, dentro de estos errores hay varios que podrían ser también achacados a la interferencia del español o del inglés como en “intelligent”, “cheveux rouge”, “talle”, “États Units”, “bombon”, “visitarai”, “practiquerons”, “ilegal”, “l’importante est...”, “aprendre”, “especial”, “nacional”, “parck”, “catedral”.

Además, hay cinco lexemas cuyo error atañe a los diptongos: “aux” en lugar de “yeux”, “cheveaux” en lugar de “cheveux”, “proichaine” en lugar de “prochaine”, “noveaus” en lugar de “nouveux” y “joueur” en lugar de “jouer”.

Por último, hay cuatro errores relacionados con letras dobles como en “annés” en lugar de “années”, “intelligent” en lugar de “intelligent”, “poison” en lugar de “poisson” e “ilegal” en lugar de “illégal”.

El resto de los errores léxicos de forma que no ha sido nombrados en las agrupaciones anteriores son: “California” por “Californie”, “côte” por “côté”, “sortera” por “sortira” y “ce” por “c’est”.

6.2.3 Conclusiones del análisis:

La diferencia cuantitativa entre los errores gramaticales y léxicos es bastante considerable (92 frente a 50, respectivamente) lo cual puede significar varias cosas: que,

en efecto, el alumnado posee mucho más vocabulario del francés que conocimiento de las estructuras gramaticales, o que, al ser lenguas semejantes, el español comparta más rasgos léxicos que gramaticales con el francés.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de errores identificados por categoría gramatical:



Primeramente, nos encontramos con los errores de adverbio y de conjunción que, al igual que el error más recurrido con los pronombres, son errores de hipercorrección por no conocer en qué circunstancias deben contraerse “*beaucoup de*”, “*parce que*” y “*je*”. Todos ellos son errores que no obstaculizan la comprensión del mensaje y que creemos que con una sencilla aclaración podría bastar para corregirlos.

En segundo lugar, los errores de concordancia obstaculizan, pero no impiden, la comprensión del mensaje, ya que al leerlos no afectan de manera grave a la pronunciación. Creemos que estos errores se deben a la distancia entre la escritura y la pronunciación que perciben los hispanohablantes de la lengua francesa.

Para continuar, de entre los errores de determinantes y de pronombres destacan los de omisión en ambas categorías, ya que en castellano se tiende a omitir muchos pronombres y no se usan determinantes partitivos. La interferencia ha sido la estrategia más recurrida en este caso.

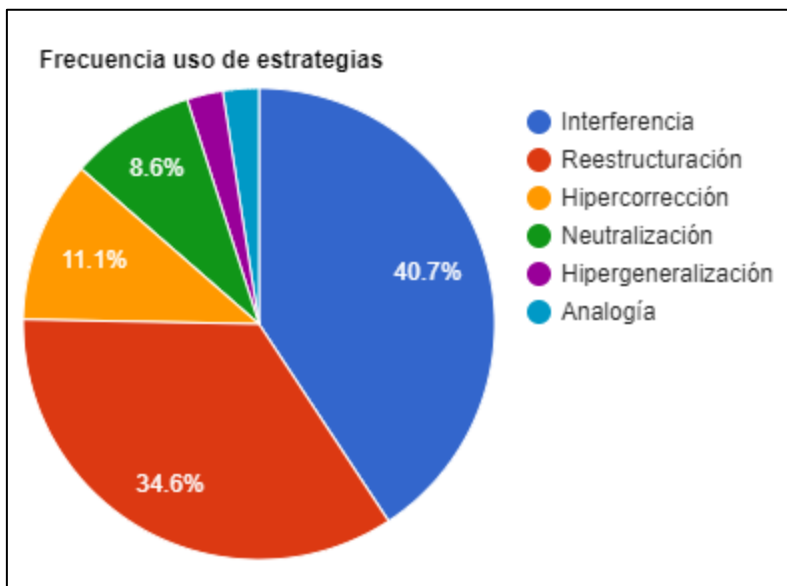
En cuanto a las preposiciones, destacan los errores relacionados con las de lugar, que se deben particularmente al desconocimiento del sistema de estas en relación con el lugar que introducen. Además, queremos precisar que todos los errores de preposición

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

derivados del mecanismo de interferencia engendran, a su vez, errores pragmalingüísticos.

Por último, las formaciones verbales han sido objeto de muchos errores, la mayoría por desconocimiento del paradigma verbal de futuro. Sin embargo, al ser una dificultad tan generalizada, convendría revisar estos contenidos buscando la motivación del alumnado.

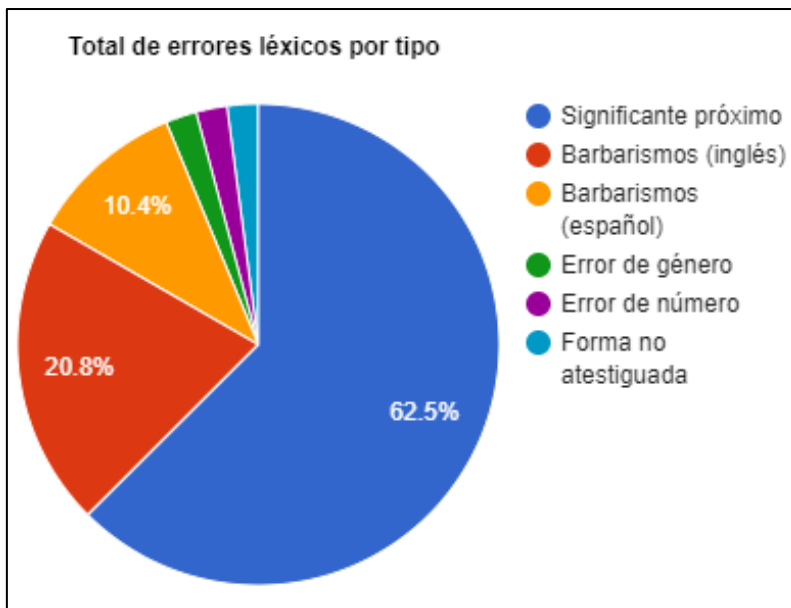
El gráfico siguiente expone el porcentaje de veces que se ha recurrido a una u otra estrategia:



La interferencia es, sin duda la estrategia que más se ha usado en el total de los errores, seguida de la reestructuración. Sin embargo, los errores de reestructuración atañen especialmente a las formas verbales y confiamos en que se acabaran resolviendo durante la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

No obstante, de estos datos se desprende que los errores intralingüísticos son bastante inferiores a los interlingüísticos, haciendo evidente la gran influencia que tiene la lengua materna (español), y en algunos casos hasta de la LE1 (inglés), en el aprendizaje de la LE2 (francés).

Los errores léxicos constituyen también una importante fuente de información y el siguiente gráfico explica qué tipos de errores léxicos han aparecido con mayor frecuencia:



El número de errores debidos al uso de un significante francés próximo son aplastantemente mayores al resto. Sin embargo, teniendo en cuenta la proximidad entre el francés y el español muchos podrían también ser clasificados como barbarismos o préstamos. Los errores por el uso de barbarismos también han sido numerosos, aunque es curioso que haya el doble de procedencia anglosajona que de procedencia hispana. Una vez más, se acentúa el impacto que ejercen la lengua materna y la LE1 en el aprendizaje de la LE2.

6.3 Situación de aprendizaje

La propuesta didáctica descrita a continuación pretende responder a las necesidades reales del alumnado en cuestión. Por ello, consideramos necesario dedicar una sesión a la detección de faltas o errores de actuación, para concentrar los puntos de lengua de la SA en los errores sistemáticos más frecuentes. También vimos necesario la realización de una encuesta para comprender la percepción que tiene el alumnado sobre la asignatura.

En esta sesión previa entregamos al alumnado la corrección de la prueba inicial y le pedimos que observara sus propios errores y reflexionara acerca de si podrían haber evitado alguno de ellos, para descartar errores de actuación. La mayoría señaló, en cuanto a los errores gramaticales, aquellos relacionados con las desinencias verbales y con la concordancia y, en cuanto al léxico, gran parte del vocabulario específico sobre las

vacaciones que habían trabajado últimamente. Ellos mismos reconocieron que con un poco de esfuerzo y dedicación hubieran cometido muchos menos. Esto dio pie a explicarles cuál es su papel como protagonistas del proceso de aprendizaje.

Se les comentó que la implicación en cada clase es necesaria para su propio progreso y que no se trata de actuar sistemáticamente respondiendo únicamente a lo que el profesorado les pide, sino que exige un grado de propia curiosidad e iniciativa por saber más y también una mínima autoevaluación para comprender si han llegado a alcanzar el objetivo de la lección para, en caso negativo, pedir ayuda al profesorado (recurriendo de nuevo a esa curiosidad e iniciativa).

Se les explicó también que los errores son la base del aprendizaje, pues no se puede mejorar algo en lo que nunca se ha fallado. Se les insistió en que es necesario poner a prueba eso que creen que se dice de una manera, para verificar si es así cuanto antes, y si no es el caso, poder poner una solución pronto.

Por último, se le entregó una encuesta con un triple objetivo. El primero es saber por qué eligieron la asignatura, si les gusta y si están motivados por aprender; el segundo es saber qué visión tienen sobre el error y sobre las correcciones del profesor; el tercero es saber si les gustaría ser partícipes de un proyecto que consiste en una propuesta didáctica para subsanar errores en la expresión escrita mediante la realización de una serie de actividades.

Los resultados de esta encuesta muestran que la mayoría la ha escogido por descarte y que no está muy motivada. Además, hay una opinión negativa bastante generalizada sobre lo que representa el error y lo que les hace sentir. En cuanto a las correcciones, las opiniones son variadas, ya que son bien aceptadas por todos, pero algunos reconocen que les da vergüenza que les corrijan en voz alta. Por último, los resultados también muestran unanimidad en cuanto al gran interés por participar en el proyecto.

Esta información nos es muy preciada, pues, por una parte, creemos que este interés por participar es un claro elemento motivacional que puede contrarrestar el desinterés que parecen tener por la asignatura y, por otra parte, nos advierte de la necesidad de reconducir sus percepciones acerca del error. El tema que hemos escogido para la SA es el de la francofonía enlazada a los viajes para incrementar su conocimiento lingüístico sobre el turismo, ya que es la principal actividad económica local y porque

creemos que puede ser muy motivacional el recurrir a lo exótico de las regiones ultraperiféricas y de la francofonía.

6.3.1 Actividades y competencias

Todas las actividades, así como la tarea final, han sido diseñadas para realizarse en pequeños grupos compuestos de 4 personas. Son los docentes quienes organizan los grupos para intentar la heterogeneidad intragrupal y la homogeneidad intergrupala. De este modo se pretenden fomentar las competencias social y cívica y la de aprender a aprender.

La elección del portavoz de cada grupo, que cambiará en cada sesión, estará en manos de los miembros del grupo, así como la elección del turno de lectura y de las regiones de las que se investigará, para propiciar el desarrollo de la competencia del sentido de la iniciativa y del espíritu emprendedor.

La competencia digital y de la conciencia y expresiones culturales se trabajarán mediante la búsqueda de información y la manipulación de sistemas informáticos para la creación de un blog.

Por último, la competencia en comunicación lingüística se favorecerá en cada una de las actividades y poniendo en práctica todas las destrezas de la lengua.

Actividad 1:

La primera parte, que consiste en la descripción de lo que se aprecia en las postales proyectadas fue pensada para generar un vocabulario básico que se vaya anotando. Lo que se pretende con estas descripciones previas es facilitar la segunda parte, en la que deben identificar a qué texto pertenece cada imagen.

La segunda parte, que trata de hacer una lectura grupal, así como de relacionar las imágenes y los textos, se pensó con el objetivo de que empiecen a familiarizarse con el pequeño grupo de trabajo y para fomentar la lectura con un pequeño público de iguales para que vayan perdiendo el miedo a equivocarse. Además, el hecho de no desvelar el tema de la SA desde el principio de la sesión intenta jugar un factor sorpresa en la clase.

La última parte, consistente en la lectura y comprensión de la información relativa a la SA tiene un doble objetivo. El primero coincide con el de la segunda parte: aprender a leer y a interpretar en pequeños grupos, perdiendo poco a poco la vergüenza. El

segundo, hacerles sentir protagonistas en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, importantes en cuanto a la SA.

Actividad 2:

La primera parte tiene como objetivo romper el hielo en cuanto al subtema “la expansión del francés”, mostrando los lugares de Europa donde se ha extendido de manera “natural”.

La segunda parte pretendía adentrarnos en la colonización como causa principal de la expansión de la lengua francesa por el mundo, lo cual deberían conocer, pero que es bastante necesario recordar pues es un factor importante en la mayoría de las culturas francófonas.

La última parte se diseñó para aclarar que algunas de las colonias nunca se independizaron y que siguen formando parte integrante del estado francés. Este último punto no es tan conocido, por lo que se espera que genere curiosidad además de motivación, debido a la similitud con la Historia de las Islas Canarias respecto a España.

Con el objetivo de que desarrollen su capacidad de síntesis y sus habilidades en la producción escrita, deben resumir cada uno de esos puntos y se aplica la corrección entre iguales como intento de neutralización del concepto negativo que tienen del error.

Actividad 3:

La primera parte se basa en la realización individual de dos ejercicios fue elaborada con el objetivo de que cada alumno ponga a prueba sus propias capacidades de comprensión de textos escritos y que esto les sirva para autoevaluar sus habilidades. El debate de las respuestas en pequeños grupos les permitirá comprobar sus respuestas y después ponerlas en común con el resto de la clase.

La segunda parte consiste en conducirlos hacia la reflexión de que las preposiciones de lugar son diferentes dependiendo del lugar al que introducen. El hecho de debatir las diferentes posibilidades entre ellos hace que la actividad sea más interactiva, a pesar de estar tratando un punto de gramática.

La tercera parte trata de la visualización de un vídeo de YouTube donde se explica el género de los países y regiones, y su repercusión en el uso de una u otra preposición.

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

El objetivo es que se acostumbren a escuchar el francés proveniente de un nativo, fomentando sus habilidades de comprensión oral. Al mismo tiempo, es un documento mucho más visual que un esquema o una explicación en la pizarra.

La construcción del esquema que resume las reglas más generales nos parece igualmente necesaria para que el alumnado disponga de la información en su cuaderno y que pueda acceder a ella en cualquier momento.

Por último, el ejercicio de rellenar los espacios con las preposiciones adecuadas se creó para el entrenamiento de lo explicado anteriormente.

Actividad 4:

La parte primera trata de la corrección del último ejercicio de la actividad anterior, ya que si queremos fomentar la corrección entre iguales, debemos dedicarle tiempo de las sesiones. Además, la puesta en común nos da una idea del nivel de comprensión y asimilación de lo aprendido en la actividad anterior.

A continuación, la segunda parte se corresponde con la proyección de un vídeo sin diálogo a fin de que el alumnado se centre en las imágenes y puedan dar rienda suelta a su imaginación. El objetivo es que piensen en todas las actividades que podrían hacerse en Nueva Caledonia para que esto actúe como elemento motivacional. Prevemos que la mayoría de las anotaciones las hagan en español, por lo que se les pide que busquen las traducciones al francés a través del diccionario Larousse o Reverso. La puesta en común es necesaria para que podamos verificar sus búsquedas y para que todo el grupo clase comparta el vocabulario y las expresiones nuevas.

Por último, la búsqueda de información sobre Nueva Caledonia propicia el desarrollo de la Competencia Digital, así como su motivación a través del descubrimiento de lo exótico del lugar.

Actividad 5:

La primera parte intenta potenciar sus habilidades en la comprensión de textos escritos y que se familiaricen con algunos conceptos clave sobre el sector turístico. Además se pretende que conozcan detalles culturales sobre Marruecos, que es el país

francófono más cercano a las Islas Canarias y es el país de origen de muchos habitantes de las islas.

La segunda parte consiste en que elijan un país o región francófona y que busquen información sobre ese lugar para que las resuman en un esquema que luego deberán presentar de manera oral.

Con esta actividad se pretende trabajar la competencia digital, así como sus habilidades en la producción oral. La puesta en común de lo que han leído se hará de manera oral para que podamos darles consejos en cuanto a la pronunciación.

Tarea final:

A la tarea final fue elaborada para concederle dos sesiones y en ella pretendemos que el alumnado ponga de manifiesto todas sus competencias. Por un lado, La creación de un blog y la búsqueda de información desarrollará su competencia digital; el lugar que escojan, así como su descripción geográfica mostrarán la comprensión del concepto francofonía. Por otro lado, los detalles culturales que presenten sobre el lugar escogido nos indicarán la capacidad de síntesis, de comprensión y de implicación que han tenido a la hora de buscar la información. Por último, las imágenes que expongan nos permitirán ver si realmente entienden aquello sobre lo que han escrito.

6.3.2 Resultados

Debido a la proximidad del fin de curso para el alumnado de 2º de Bachillerato, mi tutor y profesor de la clase no pudo concederme el número de sesiones necesarias para la correcta y completa ejecución de la SA. Por esta razón nos vimos en la obligación de acortar la SA, pudiendo únicamente realizar las tres primeras actividades y la prueba de expresión escrita final. De hecho, la actividad número 3 tuvimos que acortarla porque estaba prevista para dos sesiones y no era posible otorgárselas. Además, la tarea final tuvo que ser suprimida y así poder usar la última sesión para la realización de la prueba final o, de lo contrario, no habiéramos podido observar la evolución del estudiantado en cuanto a los errores en la expresión escrita.

La aceptación de la propuesta por parte de los educandos ha sido bastante positiva, y así lo recogen los resultados de una encuesta final en la que se les pide que valoren la puesta en práctica de la SA, los temas tratados y la manera en que se abordaban las

correcciones. Esta encuesta muestra que el tema de la SA les pareció muy interesante y que esto les generaba una curiosidad y les motivaba a prestar más atención a la clase. También se entiende que el alumnado ha apreciado el hecho de ser informado de antemano de lo que se espera de ellos desde el comienzo del proyecto y que se tuviera en cuenta su opinión antes, durante y al finalizar las sesiones, porque les daba un cierto sentido de responsabilidad y de implicación.

Sin embargo, respecto a las correcciones entre iguales, la mayoría no se siente segura hasta que el profesor no las haya corroborado, aunque consideran que se sienten más cómodos con este método. También les pareció muy forzada la forma en que acabó siendo ejecutada la SA, puesto que parecía que íbamos muy rápido y les hubiera gustado descubrir más lugares de la francofonía.

Hemos podido constatar también una gran implicación por parte de la mayoría del alumnado en la elaboración de las actividades, componente que se aprecia también en los resultados de la producción final. No obstante, dos alumnos no venían regularmente a clase de francés, por lo que no se pueden obtener datos objetivos sobre su progreso. En principio sus ausencias son muy frecuentes, pero puede ser que no llegáramos a motivarles como creímos que pasaría.

En cuanto a los resultados respecto a la corrección de los errores, consideramos que la SA ha tenido bastante éxito. Aunque las actividades propuestas estaban sobre todo centradas en las preposiciones de lugar como elemento lingüístico, las correcciones de la primera prueba pudieron dar lugar a la reflexión del estudiantado respecto a sus errores y al intento de este por superarlos.

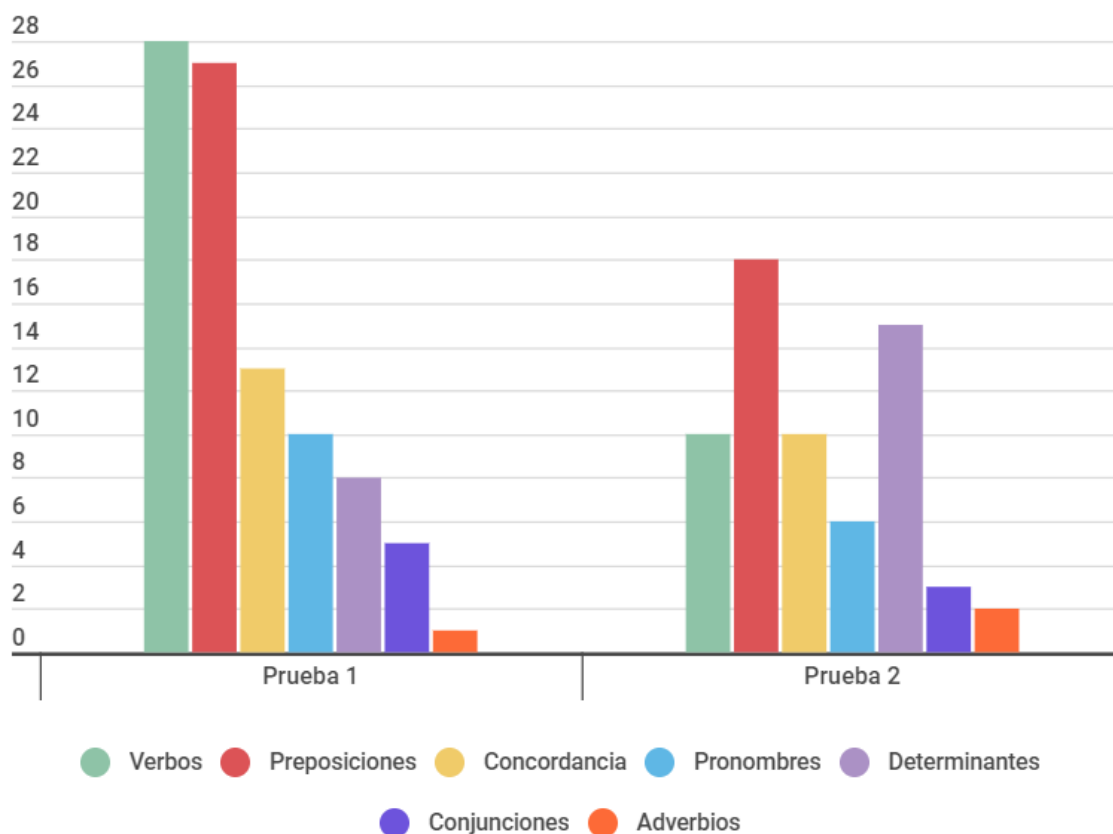
En cualquier caso, el número de errores cometidos en la segunda redacción es bastante inferior, con un total de 102 frente a los 142 de la prueba inicial. De estos, 64 fueron de origen morfosintáctico, frente a los 92 del principio, y 38 de origen lexicosemántico, frente a los 50 iniciales.

Los errores gramaticales más recurridos siguen siendo los que atañen a las preposiciones con un total de 17 (frente a los 27 del primer escrito), aunque esta vez tan sólo 6 conciernen a las preposiciones de lugar (frente a 10). A esta categoría le sigue la de los determinantes que en la prueba de apertura contaba con 8 errores, frente a los 15 que aparecen en la de cierre. Los siguientes errores de la lista son de diez tanto para los de concordancia como para los del verbo. Debemos recordar que los errores de verbo en

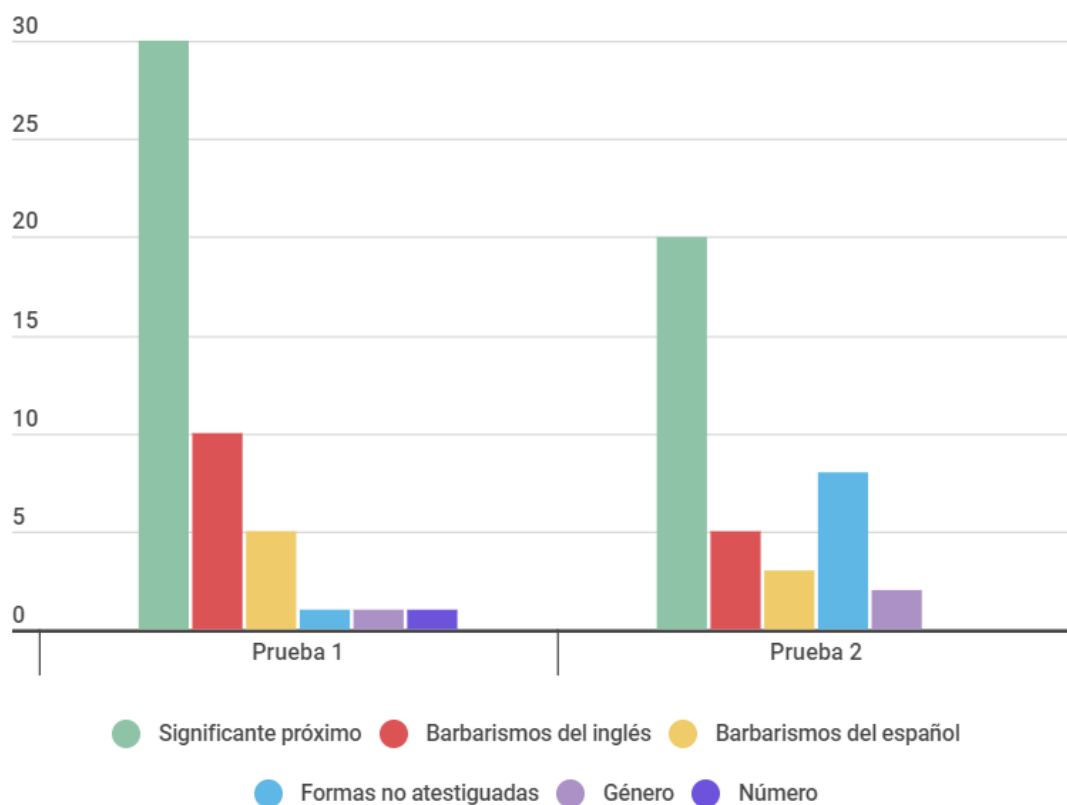
la primera producción eran 28, por lo que podría deducirse que gran parte del alumnado ha integrado correctamente el paradigma verbal. En cuanto a los pronombres, que son la categoría que le sigue, volvieron a ser 6 los errores cometidos. También fueron 6 los errores relacionados con el adverbio, aunque en la primera prueba habían sido tan solo 2. Por último hubo 3 errores relacionados con la conjunción, aunque en el escrito inicial fueron 5.

Los errores léxicos más presentes en esta segunda prueba son, al igual que en la primera, los de significante próximo pero con un total de 20 frente a los 30 anteriores. Le siguen las formas no atestiguadas y los barbarismos con un total de 8. En cuanto a estos últimos, los préstamos del inglés siguen siendo más numerosos que los del español (5 y 3, respectivamente). Por último, se incurrió también en dos errores de género.

Comparación de errores gramaticales por categoría



Comparación de errores lexicosemánticos de forma



Por un lado, la clasificación de los errores de la primera prueba muestra que, de manera general, los alumnos coinciden en un gran número de errores. En el caso de los gramaticales, se trata de los que afectan a las preposiciones de lugar y a los verbos aunque los errores en sí eran muy variados. En la segunda prueba, se pudo constatar que hubo muchos menos errores relacionados con estas dos categorías, aunque el número de errores relacionados con los determinantes se disparó. En cuanto a los lexicosemánticos, son las formas no atestiguadas las que sufrieron un claro aumento. Por esta razón, podemos deducir que los errores de los alumnos no solo son dispares, sino también cambiantes.

Evidentemente, no es posible hacer una comparación exacta entre la prueba primera y la última, debido, entre otras cosas, a que una parte del alumnado que apenas había escrito en la primera prueba, en esta última había doblado su producción, a que los dos alumnos que no acudían regularmente a clase no estaban presentes en algunas de las actividades y a que algunos de los errores cometidos en la primera prueba pueden no haberse repetido simplemente por evasión. Así mismo, es preciso destacar que la segunda prueba iba a ser evaluada por el profesor titular para la nota final y esto pudo también

haber jugado un papel significativo respecto a la implicación y a la concentración a la hora de llevar a cabo la producción.

7. Propuesta de mejora

Está claro que las propuestas de modificación de esta SA quedan limitadas al no haber podido poner en práctica la totalidad de las actividades. Sin embargo, podemos proponer algunas mejoras referentes a las actividades que sí pudimos llevar a cabo y gracias también a la percepción que el alumnado plasmó en la última encuesta:

- Indagar más en los aspectos culturales de los lugares de la francofonía para hacer más atractivas las sesiones y lograr más curiosidad por parte del alumnado.
- Reducir el *input* de algunas actividades para que las sesiones no sean tan intensas y aligerar así el ambiente del aula, de modo que el alumnado se sienta más cómodo para trabajar a su ritmo.
- Probar otros métodos de corrección para comprobar cuál es el que más éxito tiene en el grupo clase.
- Tener en cuenta la posible presencia de alumnado NEAE en el grupo clase para adaptar las actividades a sus necesidades y que así la enseñanza sea accesible a todos los discentes.
- Elaborar una serie de situaciones de aprendizaje en las que se traten más tipos de errores y así poder llevar un seguimiento longitudinal de la evolución del alumnado en cuanto a la superación de sus errores para que los resultados sean más objetivos, ya que tener como muestras únicamente dos producciones escritas no es suficiente para esclarecer en qué medida los han superado.

8. Conclusiones

A pesar de que algunas de las actividades de nuestra propuesta no pudieron ser llevadas a cabo durante nuestro periodo de prácticas, hemos podido llegar a conclusiones muy interesantes respecto a los objetivos que perseguíamos y respecto a la idoneidad de la propuesta en sí.

Para empezar, la clasificación de errores es un trabajo muy complicado debido a que muchos errores gramaticales engendran a su vez errores léxicos y a que exige una gran reflexión por parte del docente para deducir lo que el alumno intentaba expresar para saber qué estrategia había usado y poder entender la naturaleza de estos. Esta complejidad implica mucho tiempo de dedicación no sólo a la hora de categorizar los errores, sino a la hora de contabilizarlos con el fin de que el trabajo sea lo más útil y efectivo para el mayor número de discentes.

Por otro lado, el hecho de crear una situación de aprendizaje a partir de los errores que se intentan subsanar, ya sean gramaticales o léxicos, hace que el aspecto sociocultural parezca pasar a un segundo plano, lo cual exige una gran reflexión de cómo abordar estos puntos desde un tema interesante.

El atractivo de este proyecto de innovación es múltiple. Por una parte, el hecho de haber puesto en marcha una situación de aprendizaje elaborada a partir de un análisis de errores de una producción real del alumnado, y no tomando como referencia las estadísticas sobre los errores más frecuentados por los hispanohablantes.

Por otra parte, consideramos que el haber abordado la francofonía indagando en la existencia de los Departamentos Regionales y Colectivos de Ultramar no es algo habitual y creemos que como ciudadanos europeos los alumnos deben conocer este hecho que, además, es una realidad comparable a la de las Islas Canarias pues comparten esa nomenclatura a nivel europeo y en el de compartir nacionalidad europea a la par que una identidad propia.

Por último, hemos usado el tema del turismo para acercarnos de nuevo a la realidad del alumnado en cuestión, ya que viven en una localidad que vive casi exclusivamente del turismo. Algunos de ellos no piensan continuar sus estudios y probablemente se incorporen al mercado laboral pronto, por lo que el adquirir

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

conocimiento y expresiones relacionadas con este sector puede ser muy beneficioso para su futuro próximo.

9. Referencias bibliográficas

Andreou, E. (2013). *El error en la expresión escrita de alumnos chipriotas del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en:

<https://idus.us.es/handle/11441/72882>

Arnold Morgan, J. (sf.). Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en

<https://docplayer.es/77230150-La-dimension-afectiva-en-el-aprendizaje-de-ele-1.html>

Barbasán Ortuño, I. (2016). *El error y su consideración en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Palencia: Universitat Politècnica de València. Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_51/congreso_51_1_1.pdf.

Chomsky, N. (1965) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos

Clavel Martínez, A. (2012) «Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?». *Mosaico*, vol.30 (4-10)

Corder, S. P. (1967) *The significance of learner's errors*. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5 (161-170)

Corder, S. P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International Review of Applied Linguistics*, vol. 9 (149-159)

Corder, S.P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press

Corseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, Boletín Oficial de Canarias, núm. 136, de 15 de julio de 2016. Recuperado el 20 marzo en <https://www.stec.es/Curriculos/Curriculo%20de%20ESO%20-%20boc-a-2016-136-2395.pdf>

Defays, J. M. & Meunier D. (2015). «Cachez cette erreur que je ne saurais voir !». Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de français langue étrangère. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique.* (167-168)

CNRS & Université de Lorraine. (sf.). *Le Trésor de la Langue Française informatisé.* Disponible en <http://atilf.atilf.fr/>

Dulay, H. (1982). *Language Two.* Oxford: Oxford University Press, cop.

Fernández Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español.* Poznán: Universidad Adam Mickiewicz

Fernández López, M. S. (1990). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Tesis doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid

Fernández López, M. S. (1991). «Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE. Tratamiento didáctico». En *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE.* León: Servicio de Publicaciones. (147-154)

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Michigan: The University of Michigan Press, cop.

IES Las Galletas (2020). *Programación General Anual del IES Las Galletas.* Arona: IES Las Galletas

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers.* Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Lavric, E. (2002). *Heureusement que les apprenants font et refont toujours les mêmes fautes !* Schmitt

López García, M.P. (2013). *¿Cómo trabajar los errores en el aula de ELE?* Granada: Universidad de Granada

Martín Peris, E. (sf.). *Diccionario de términos clave de E/LE.* Madrid: Instituto Cervantes

Miller, G. A. (1962). «Some psychological studies of grammar». *American Psychologist*, vol.17

Molero, Perea C.M. y Barriuso, Lajo C. (sf). *¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE*. Bruselas: Instituto Cervantes de Bruselas.

Muñoz, Licerias J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor

Nemser, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners*.

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de Paris, VIII.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (sf). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/diccionario>

Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Disponible en : <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

Weinreich, U. (1953). «Languages in Contact: Findings and Problems». *Publications of Linguistic Circle of New York*, serie nº 1. Nueva York

Ying, X. (2014). *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites proritiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Consultado el 10/06/2021 en : <https://www.docme.su/doc/3236065/3236065>

10. Anexos

Anexo I: Evidencias de la primera encuesta

Questionnaire Anonyme

Rodea la respuesta que coincida con tu opinión y rellena lo necesario.

1. ¿Por qué elegiste francés como segunda lengua extranjera?

- a) Porque quiero aprender francés.
- b) Porque es la más fácil que el alemán.
- c) Por descarte.
- d) Por otro motivo. Explicalo: _____

2. ¿Qué opinas de la asignatura de francés?

- a) Me gusta, por eso me resulta fácil y no necesito dedicarle tanto tiempo.
- b) Me gusta, pero es bastante difícil. Por eso tengo que dedicarle más tiempo.
- c) Me gusta, pero es bastante difícil / aburrida. Así que suelo dejarla un poco de lado.
- d) No me gusta, pero no es tan difícil. Así que apruebo sin dedicarle tiempo.
- e) No me gusta y además es bastante difícil/ aburrida, así que le dedico mucho tiempo para conseguir aprobar.
- f) No me gusta y además es bastante difícil, así que la suelo dejar de lado.
- e) Otra opinión: _____

3. ¿Qué opinas de la lengua francés?

- a) Me gusta y además es muy útil para viajar
- b) Me gusta, aunque no me parece muy útil en general.
- c) No me gusta mucho, pero es muy útil para _____
- d) No me gusta ni me parece útil.

4. ¿Qué opinión tienes sobre el error y las correcciones?

- a) Cometer errores no es malo, pero me gusta que me corrijan cuanto antes.
- b) Cometer errores no es malo, pero me da vergüenza que me corrijan en público.
- c) Cometer errores es malo, pero prefiero que me corrijan cuanto antes.
- d) Cometer errores es malo, por eso me da vergüenza que me corrijan en público.
- e) Cometer errores es malo y me da vergüenza cometerlos, por eso procuro hablar lo mínimo.

5. Se va a poner en marcha un proyecto que consiste en unas actividades para intentar subsanar algunos errores en la expresión escrita. Es necesario implicarse en el proyecto para que tenga éxito y para que los resultados sean lo más fiables posibles.

- a) Quiero participar y me comprometo a implicarme.
- b) Prefiero no participar.

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

Rodea la respuesta que coincida con tu opinión y rellena lo necesario.

1. ¿Por qué elegiste francés como segunda lengua extranjera?

- a) Porque quiero aprender francés.
- b) Porque es la más fácil que el alemán.
- c) Por descarte.
- d) Por otro motivo. Expícalo: _____

2. ¿Qué opinas de la asignatura de francés?

- a) Me gusta, por eso me resulta fácil y no necesito dedicarle tanto tiempo.
- b) Me gusta, pero es bastante difícil. Por eso tengo que dedicarle más tiempo.
- c) Me gusta, pero es bastante difícil / aburrida. Así que suelo dejarla un poco de lado.
- d) No me gusta, pero no es tan difícil. Así que apruebo sin dedicarle tiempo.
- e) No me gusta y además es bastante difícil/ aburrida, así que le dedico mucho tiempo para conseguir aprobar.
- f) No me gusta y además es bastante difícil, así que la suelo dejar de lado.
- e) Otra opinión: _____

3. ¿Qué opinas de la lengua francés?

- a) Me gusta y además es muy útil para _____
- b) Me gusta, aunque no me parece muy útil en general.
- c) No me gusta mucho, pero es muy útil para TRABAJAR
- d) No me gusta ni me parece útil.

4. ¿Qué opinión tienes sobre el error y las correcciones?

- a) Cometer errores no es malo, pero me gusta que me corrijan cuanto antes.
- b) Cometer errores no es malo, pero me da vergüenza que me corrijan en público.
- c) Cometer errores es malo, pero prefiero que me corrijan cuanto antes.
- d) Cometer errores es malo, por eso me da vergüenza que me corrijan en público.
- e) Cometer errores es malo y me da vergüenza cometerlos, por eso procuro hablar lo mínimo.

5. Se va a poner en marcha un proyecto que consiste en unas actividades para intentar subsanar algunos errores en la expresión escrita. Es necesario implicarse en el proyecto para que tenga éxito y para que los resultados sean lo más fiables posibles.

- a) Quiero participar y me comprometo a implicarme.
- b) Prefiero no participar.

Anexo II: Evidencias de la segunda encuesta

Questionnaire Anonyme

Rodea la respuesta que coincida con tu opinión y rellena lo necesario.

1. ¿Qué te ha parecido el tema que hemos tratado sobre la francofonía?

- a) Ya lo conocía y me parece aburrido.
- b) Ya lo conocía, pero me parece interesante.
- c) No lo conocía, pero me parece aburrido.
- d) No lo conocía, pero me parece interesante.
- e) Otra opción: No conocía los PROM-COM y fue interesante

2. ¿Crees que el hecho de parecerte aburrido o interesante es importante para motivar tu atención en clase?

- a) Sí.
- b) No.
- c) Me da igual.

Explicate: _____

3. ¿Qué opinas sobre recibir previamente la información sobre lo que se va a dar en clase?

- a) Me gusta porque así estamos más pendientes
- b) No me gusta porque _____
- c) No me parece necesario _____

4. ¿Qué te ha parecido el desarrollo de las clases?

- a) Han sido interesantes y entretenidas. Siento que ahora sé cosas que antes no sabía.
- b) Han sido interesantes pero pesadas, aunque siento que he aprendido cosas.
- c) Han sido aburridas y pesadas, pero algo he aprendido.
- d) No he aprendido mucho porque _____
- e) Otra opción: _____

5. ¿El desarrollo de este proyecto te ha hecho te ha permitido participar más que habitualmente?

- a) Sí porque me gustaron mucho los casos que vimos
- b) No porque _____
- c) Otra opción: _____

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

Questionnaire Anonyme

Rodea la respuesta que coincida con tu opinión y rellena lo necesario.

1. ¿Qué te ha parecido el tema que hemos tratado sobre la francofonía?

- a) Ya lo conocía y me parece aburrido.
- b) Ya lo conocía, pero me parece interesante.
- c) No lo conocía, pero me parece aburrido.
- d) No lo conocía, pero me parece interesante.
- e) Otra opción: _____

2. ¿Crees que el hecho de parecerte aburrido o interesante es importante para motivar tu atención en clase?

- a) Sí.
- b) No.
- c) Me da igual.

Explicite: si porque si es aburrida
la clase no me entera

3. ¿Qué opinas sobre recibir previamente la información sobre lo que se va a dar en clase?

- a) Me gusta porque se lo fue tiempo que estudiar
- b) No me gusta porque _____
- c) No me parece necesario _____

4. ¿Qué te ha parecido el desarrollo de las clases?

- a) Han sido interesantes y entretenidas. Siento que ahora sé cosas que antes no sabía.
- b) Han sido interesantes pero pesadas, aunque siento que he aprendido cosas.
- c) Han sido aburridas y pesadas, pero algo he aprendido.
- d) No he aprendido mucho porque _____
- e) Otra opción: _____

5. ¿El desarrollo de este proyecto te ha hecho te ha permitido participar más que habitualmente?

- a) Sí porque en grupo no me da vergüenza
- b) No porque _____
- c) Otra opción: _____

Anexo III: Situación de aprendizaje – « *Le français ici et là* »

Sinopsis

Con esta SA se pretende tratar con el alumnado de 2º de Bachillerato la francofonía ligada a los viajes para despertar la motivación del alumnado haciéndoles descubrir lugares “exóticos” donde se habla francés. En lo que se refiere a la lengua, se trabajará especialmente el género de los países y regiones y sus repercusiones en cuanto al uso de las preposiciones de lugar como punto gramatical, debido al gran número de errores en que incurrieron en una prueba previa. Las actividades serán sobre todo de tipo grupal, para fomentar el compañerismo y la solidaridad, y para enseñarles a aprender los unos de los otros: se privilegiará la corrección entre iguales para tratar los errores de forma colectiva, sin que el alumnado se sienta cohibido. Cada actividad está orientada hacia la adquisición progresiva de competencias que ayude al alumnado a abordar la Tarea Final. En este caso, se ha dado especial atención a la Competencia Aprender a Aprender. Esta SA ha sido diseñada para un grupo clase de 12 alumnos.

Datos técnicos

Autor: **Adán Tabares Chinae**

Centro educativo: **IES Las Galletas**

Tipo de Situación de Aprendizaje: **Tareas**

Estudio: 2º Bachillerato (LOMCE)

Materias: Segunda Lengua Extranjera (SGN francés)

Identificación

El uso de “la francofonía” como tema de esta SA se debe a que es un tema muy atractivo para que el alumnado comprenda cuán importante es el francés en el mundo, no sólo para trabajar en Canarias en la acogida de turistas, sino como medio de comunicación cuando son ellos los turistas. Es preciso que el alumnado sea consciente de que el francés es una lengua que se habla en todos los continentes y que no sólo se usa en las antiguas colonias, sino también en los departamentos regionales y colectivos de ultramar franceses, que siguen teniendo jurisdicción europea. Como ciudadanos europeos, es de gran utilidad que tengan una idea de la extensión que tiene Unión Europea más allá del continente europeo. La francofonía ligada a los viajes es un tema de interés para el alumnado y puede, por tanto, ser muy motivacional. Está, además, estrechamente ligado a su día a día, pues nos encontramos en un archipiélago que vive del turismo y que forma parte de la UE como región ultraperiférica.

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Segunda Lengua Extranjera: Francés

Código	Descripción
BSGN02C01	<p>Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales de longitud breve o media que traten sobre aspectos concretos o abstractos, con la finalidad de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.</p> <p>Este criterio pretende valorar si el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y específica en textos transmitidos por medios técnicos (portales de video, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.) o de viva voz, como en conversaciones formales e informales, en instrucciones, indicaciones u otra información, incluso de tipo técnico (p. ej. sobre cómo utilizar una máquina o dispositivo de uso menos habitual), y en transacciones y gestiones cotidianas o menos corrientes (p. ej. en bancos, en una comisaría o un organismo público), así como las ideas principales e información relevante en presentaciones o charlas y en noticias de televisión, y lo esencial en anuncios publicitarios, series y películas, siempre que todos ellos cuenten con léxico de uso común y estén claramente articulados en lengua estándar, a velocidad media y en un registro formal, informal o neutro, usando recursos verbales y no verbales para reconocer léxico específico y un repertorio limitado de expresiones y modismos frecuentes, discriminando patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación y reconociendo sus significados e intenciones comunicativas asociados. Del mismo modo, se pretende constatar que distingue las funciones comunicativas más relevantes del texto, así como algunos de sus exponentes más comunes, y que emplea sus conocimientos sobre los constituyentes y la organización de elementos morfosintácticos y patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización y ampliación de la información. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y que puede emplear con solvencia y de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para recabar información en distintas fuentes, realizar una tarea o resolver un problema determinado, adquirir conocimientos generales o más concretos de otras materias y escuchar por placer o entretenimiento, valorando positivamente la diversidad de ideas como medio de enriquecimiento personal y social.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística b) Competencia digital c) Competencias sociales y cívicas</p>
BSGN02C02	<p>Aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de mensajes transmitidos de viva voz o por medios técnicos con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiz autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes orales (instrucciones, indicaciones u otra información, transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas o menos habituales, conversaciones formales e informales en las que participa, las ideas principales e información relevante en</p>

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

Código	Descripción
	presentaciones o charlas bien estructuradas, los aspectos significativos de noticias de televisión, lo esencial de anuncios publicitarios, de series y películas, etc.) que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones corrientes o menos habituales o sobre los propios intereses en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.
Competencias del criterio	a) Aprender a aprender b) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
BSGN02C04	<p>Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.</p> <p>A través de este criterio se pretende comprobar si el alumnado como agente social mantiene el ritmo del discurso con la fluidez suficiente cuando las intervenciones son breves o de longitud media, participando y cooperando en conversaciones informales (sobre música, cine, temas de actualidad, etc.), en entrevistas, reuniones o conversaciones formales y en gestiones y transacciones cotidianas o menos habituales (p. ej. viajes, ocio, salud, relación con las autoridades), tanto cara a cara como por teléfono u otros medios técnicos, en las que se intercambian información, ideas y opiniones, se justifican de manera simple pero suficiente los motivos de acciones y planes, se formulan hipótesis, etc., empleando un registro informal, formal o neutro. Asimismo, se trata de valorar si se ajusta a las funciones y propósitos comunicativos mediante el uso de sus exponentes más comunes (para expresar y justificar puntos de vista y sentimientos, planes de futuro reales o inventados, sugerencias, duda, etc.), a pesar de que a veces titubee para buscar expresiones, realice pausas para reformular y organizar el discurso o bien necesite repetir lo dicho para ayudar a aclarar el mensaje, utilizando fórmulas o indicaciones habituales para tomar o ceder el turno de palabra, aunque pueda necesitar la ayuda del interlocutor. Por último, se pretende verificar que responde a preguntas sencillas sobre sus presentaciones, pronunciando y entonando con claridad. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y que puede emplear con solvencia y de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para establecer, mantener o retomar contacto con otros hablantes, trabajar en equipo aceptando las contribuciones de sus integrantes de forma constructiva y respetuosa, desempeñar tareas diversas o dar soluciones a problemas, así como para comunicar conocimientos concretos o abstractos sobre otras materias o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto.</p>
Competencias del criterio	a) Comunicación lingüística b) Competencia digital c) Competencias sociales y cívicas
BSGN02C06	Comprender la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos escritos, «auténticos» o adaptados, de longitud breve o media y bien estructurados, que traten sobre asuntos cotidianos o menos

Código	Descripción
	<p>frecuentes, con la finalidad de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de identificar y extraer la información global y específica en textos de cierta complejidad escritos en un registro formal, informal o neutro y que estén redactados tanto en formato impreso como en soporte digital, como en correspondencia, anuncios y comunicaciones de carácter público, institucional o corporativo (p. ej. sobre cursos, becas, ofertas de trabajo), en páginas Web u otros materiales de referencia o consulta, en textos periodísticos, divulgativos, argumentativos, etc., al igual que en correspondencia personal, foros y blogs, y que puede identificar la información relevante en instrucciones detalladas sobre el uso de aparatos, dispositivos o programas informáticos, sobre la realización de actividades y normas de seguridad o convivencia (p. ej. en un acto cultural, o en una residencia de estudiantes), así como en correspondencia de carácter formal como cartas, faxes o correos electrónicos reaccionando en consecuencia. Del mismo modo, se busca valorar que distingue las funciones e intenciones comunicativas más relevantes, al igual que los constituyentes y la organización de un repertorio de sus exponentes morfosintácticos de uso habitual, junto con sus significados asociados y los patrones discursivos de uso frecuente para ordenar, ampliar o reestructurar la información, aplicando a la comprensión del texto sus conocimientos sobre léxico de uso común o más específico, usando recursos textuales y no textuales para inferir el significado de expresiones y modismos de uso frecuente, del mismo modo que reconociendo tanto las principales convenciones ortotipográficas y de escritura, como abreviaturas y símbolos de uso común y más específico (p. ej. €, &), junto con sus significados asociados. Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más específico y de emplear con solvencia y de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para recabar información en diferentes fuentes, realizar una tarea o resolver un problema determinado, adquirir conocimientos generales o más concretos de otras materias, y para leer por placer o entretenimiento, valorando positivamente la diversidad de ideas como medio de enriquecimiento social y personal.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística b) Competencia digital c) Competencias sociales y cívicas</p>
BSGN02C08	<p>Escribir textos de longitud breve o media, coherentes, de estructura clara y adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas de su interés, o sobre asuntos cotidianos o menos frecuentes, con el fin de participar con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.</p> <p>Este criterio persigue comprobar si el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios detallados, tanto en formato papel como digital, redactar textos en cualquier soporte, como informes sencillos (p. ej. sobre un accidente), notas, anuncios, mensajes y comentarios, correspondencia personal y correspondencia formal básica (p. ej. solicitar un servicio o realizar una reclamación), y que a su vez puede participar en foros, blogs, chats, etc., utilizando para ello un registro formal, informal o neutro, empleando léxico de uso común de</p>

Código	Descripción
	<p>forma amplia, así como un repertorio limitado de expresiones y modismos de uso frecuente para comunicar información, ideas y opiniones en las que resalta lo que le parece importante, para formular hipótesis, etc., seleccionando y usando elementos adecuados de coherencia y de cohesión textual para organizar el discurso de manera sencilla pero eficaz. Asimismo, se trata de verificar que lleva a cabo las funciones e intenciones comunicativas requeridas por el propósito comunicativo mediante la utilización de exponentes morfosintácticos y patrones discursivos habituales para iniciar y concluir el texto adecuadamente, organizando la información de manera clara, ampliándola con ejemplos o resumiéndola. Por último, se busca constatar que aplica de manera adecuada los signos de puntuación y las principales convenciones ortotipográficas con razonable corrección, manejando procesadores de textos de forma básica para corregir errores ortográficos y adaptándose a las convenciones comunes de escritura en Internet.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos lingüísticos de uso habitual y de emplear con solvencia y de forma responsable recursos tradicionales y las TIC para producir textos escritos en los que sigue unas pautas de organización, para realizar tareas específicas y resolver problemas prácticos, y para comunicar conocimientos sobre temas concretos o abstractos referentes a otras materias, o información sobre asuntos generales o de su interés, observando las convenciones socioculturales más adecuadas al contexto y expresando su opinión de manera crítica y organizada.</p>
Competencias del criterio	<p>a) Comunicación lingüística b) Competencia digital c) Competencias sociales y cívicas</p>
BSGN02C09	<p>Criterio de evaluación 9. Seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para redactar textos breves o de media longitud, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje, consolidar su autonomía y como medio de desarrollo personal y social.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (parafrasear estructuras a partir de otros textos de características y propósitos comunicativos similares, redactar borradores previos, evaluación, autocorrección...) para elaborar textos escritos (cuestionarios detallados, notas, anuncios, mensajes y comentarios, informes sencillos, correspondencia personal o formal básica, etc.), sobre asuntos cotidianos o menos habituales o sobre temas de interés personal, académico u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado siga progresando en su propio aprendizaje, consolide su autonomía y como medio de desarrollo personal y social</p>
Competencias del criterio	<p>a) Aprender a aprender b) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>
BSGN02C10	<p>Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos concretos y significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del</p>

Código	Descripción
	<p>pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado como hablante intercultural de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua extranjera por diferentes medios (Internet, películas, documentales, series de televisión, revistas, publicidad, periódicos, historias de ficción, contacto directo con hablantes de la lengua, etc.), como aquellos relativos a las peculiaridades sociolingüísticas (registros, lenguaje gestual, proxémica, acentos...), a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), a las condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica, condiciones laborales...), a las relaciones interpersonales (generacionales, entre hombres y mujeres, en el ámbito familiar, educativo, ocupacional...), a las convenciones sociales (actitudes y valores, normas de cortesía, costumbres, tradiciones...), a los aspectos geográficos e históricos más relevantes y a las diferentes representaciones artísticas (cine, teatro, música, literatura, pintura, arquitectura, fotografía, etc.), así como su capacidad de incorporar estos elementos de la misma a sus producciones.</p> <p>Por otro lado, este criterio determina la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las diferencias y similitudes más significativas existentes entre la lengua y la cultura propias y las de la lengua extranjera, valorando la lengua y la cultura extranjera como medio de adquirir estrategias y saberes de utilidad para su crecimiento personal, emocional, académico y profesional. Asimismo, se pretenden constatar en el alumnado actitudes de interés, deferencia y tolerancia relativas a las variedades sociales, lingüísticas y culturales, teniendo en cuenta la multiculturalidad y el multilingüismo existentes en Canarias.</p> <p>Por último, este criterio pretende que el alumnado como sujeto emocional y creativo, desde sus centros de interés, demuestre motivación y sentimientos positivos que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos (tradicionales y tecnológicos), contextos, representaciones artísticas y culturales en todas sus dimensiones (el cine, el teatro, la música, la danza, la literatura, la pintura...) gestionando su estado de ánimo y participando activamente en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social, educativo y laboral</p>
Competencias del criterio	<ul style="list-style-type: none"> a) Comunicación lingüística b) Competencias sociales y cívicas c) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor d) Conciencia y expresiones culturales

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de Enseñanza:

Aprendizaje cooperativo, inductivo, investigación grupal.

Fundamentos metodológicos:

En esta Situación de Aprendizaje se sigue un enfoque orientado a la acción, tal y como recomienda el MCERL, con el objetivo principal de enseñar al alumnado mediante la superación de tareas para las que deberá activar ciertas habilidades o competencias, no sólo lingüísticas. De este modo, el alumnado no percibe la lengua como un fin en sí mismo, sino que la percibe como una herramienta a la que ve utilidad en clase y en la vida real. Se favorecerá especialmente el aprendizaje cooperativo y la investigación grupal para fomentar las habilidades sociales, el compañerismo y la inclusión.

Actividades de la SA

[1] Actividad de apertura. <i>Devine où je suis !</i>						
<p>Pedimos al alumnado que se concentre en las imágenes que van a ser proyectadas (Anexo I), pues estas les darán pistas sobre el tema de la SA que están empezando.</p> <p>1. Proyectamos cada postal haciendo preguntas al grupo clase de modo que sus respuestas sirvan para describirlas (Qu'est-ce que c'est ? / Qu'est-ce qu'il y a ? ...)</p> <p>2. En pequeños grupos, leerán los textos de cada una de las postales (Anexo II) y deberán adivinar qué imagen corresponde a cada texto. Deberán deducir que el punto común de estos lugares es que son regiones de habla francesa.</p> <p>3. Tras la puesta en común en voz alta, se proyectará el mapa de los países y regiones francófonas del mundo (Anexo III), desvelando así el tema de la SA. El alumnado deberá buscar para el próximo día la diferencia entre "francofonía" y "Francofonía".</p> <p>5. Proporcionamos al alumnado una ficha (Anexo IV) con el nombre de la SA, el enunciado y los detalles de la Tarea Final. También se les informa de los mecanismos de autoevaluación y de evaluación para que sepan qué se espera de ellos desde el principio.</p>						
Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN02C04 BSGN02C06 BSGN02C10	Interacción oral Comprensión escrita Búsqueda de información	3 grupos de 4 personas	1	Proyector Acceso a internet Imágenes postales (Anexo I) Textos postales (Anexo II)	Aula	En caso de no disponer de proyector, se puede dividir la clase en 3 grupos de 4 personas, imprimir las imágenes y discutir las en pequeños grupos.

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

				Mapa mundo francofonía (Anexo V)		
				Información SA (Anexo III)		

[2] Actividad 2: *Le pays du français, c'est le monde !*

Preguntamos al grupo clase sobre lo que se vio el último día, si recuerdan el tema que estamos tratando, si tienen dudas sobre algo mencionado y cuál es la diferencia entre “francofonía” y “Francofonía”.

Esta sesión está subdividida en tres partes. El alumnado deberá resumir en una o dos oraciones lo esencial de cada una de ellas.

1. Para comenzar, proyectaremos el mapa de la Europa francófona (Anexo V), y lanzaremos preguntas al grupo clase para que deduzcan dónde se habla francés y que se ha extendido de forma “natural” a través de la Historia. Se puede usar el ejemplo de la extensión del castellano por la península Ibérica (*Est-ce que l'on parle français au Portugal ? Quelle langue parle-t-on en Belgique ? ...*)

2. A continuación, se proyectará el mismo mapa que en la sesión anterior (Anexo III) y se le preguntará al grupo clase cómo creen que la lengua francesa se ha extendido tanto, para hacerlos llegar a la deducción de la colonización. Se puede usar el ejemplo del castellano en Hispanoamérica (*Pourquoi les gens parlent français au Sénégal et en même temps au Canada ?*)

3. Por último, se proyecta el mapa de los DROM y COM (Anexo VI) y se aclara que no todas las colonias francesas se independizaron, pero que ya no se consideran colonias sino Departamentos y Colectivos de Ultramar y que, por lo tanto, son Francia. Puede usarse las Islas Canarias como ejemplo de colonización e integración. En pequeños grupos deberán buscar los nombres y nomenclaturas de los DROM y COM.

Se intercambiarán los cuadernos con un compañero para corregir las oraciones que resumen las tres partes de la sesión (en otro color). Debemos supervisar estas correcciones para evitar errores mayores y copiar las muestras más completas en la pizarra.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN02C04 BSGN02C09 BSGN02C10	Interacción oral Producción escrita Corrección entre iguales	3 grupos de 4 personas	1	Proyector Mapa Europa francofonía (Anexo IV) Mapa mundo francofonía (Anexo V) Mapa DROM-COM (Anexo VI)	Aula	

[3-4] Actividad 3: *Il vient d'ici, il va là-bas*

Preguntamos al grupo clase sobre lo que se vio el último día, de modo que reconecten con el hilo de la SA: *Qu'est-ce qu'un DROM ? Est-ce que la Martinique est un DROM ou un COM ?*

1. Se les entrega una ficha (Anexo VII) que contiene unos pequeños textos y se les pide que los lean individualmente y hagan los dos ejercicios. A continuación discutirán las respuestas en pequeños grupos para corregirse entre iguales y las conclusiones o dudas serán puestas en común tras unos minutos.
2. Para continuar, aún en grupos, deberán subrayar las preposiciones de lugar que aparezcan en los textos y discutir entre ellos la diferencia que creen que hay entre el uso de una u otra preposición. Se les dará tiempo de reflexión y se pondrán en común las distintas opiniones.
3. Pediremos al alumnado que presten atención a un vídeo ([Ver aquí](#)) que es la clave para entender la cuestión anterior. En él se explica el género de los países y su repercusión en las preposiciones. Sería recomendable que en la primera visualización no tomen notas, sino que se centren en seguir el hilo, pues es bastante explícito y pueden liarse.
4. Al finalizar el vídeo se les da unos minutos de reflexión y se les pregunta cuáles son sus conclusiones sobre las distintas preposiciones. Se volverá a visualizar el vídeo para que puedan tomar notas más tranquilamente y se hará un esquema en la pizarra con las reglas más relevantes. Con sus respuestas generaremos un esquema en la pizarra y aprovecharemos para aclarar posibles malentendidos sobre la relación de las preposiciones con el género de los países.
5. Como pequeño ejercicio de deberes (Anexo VIII), tendrán que completar unas frases con las preposiciones y países adecuados.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/c ontexto	Observaciones
BSGN02C04 BSGN02C06 BSGN02C02 BSGN02C10	Interacción oral Comprensión escrita Comprensión oral Producción escrita	3 grupos de 4 personas	2	Proyector Acceso a internet Textos e imágenes (Anexo VII) Vídeo el género de los países (Ver) Ejercicio individual (Anexo VIII)	Aula	Esta actividad está prevista para dos sesiones. El ejercicio para casa nos puede ayudar a completar una sesión, de ver que nos sobra tiempo.

[5] Actividad 4: *Que faire en Nouvelle Calédonie ?*

Preguntamos al grupo clase acerca de lo que se vio en la clase anterior para que reconecten con el hilo de la SA: *Quels pays sont féminins ? Quelle préposition utilise-t-on dans ce cas ?*

1. Se comenzará por la corrección del último ejercicio. Tendrán que intercambiar el ejercicio con un compañero del grupo y corregirse entre ellos. A continuación, deberán ponerlo en común con el resto del

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

grupo. En voz alta, un portavoz de cada grupo dirá las respuestas correctas para que puedan ser debatidas en caso de desacuerdo, y con el profesor como moderador si fuera necesario.

2. Proyectaremos 2 veces un vídeo ([Ver aquí](#)) que muestra imágenes sobre Nueva Caledonia. El alumnado deberá escribir una lista de todas las actividades que pueden hacerse en la isla según el vídeo. Podrán usar internet para encontrar las expresiones que buscan y lo pondrán en común para verificar sus anotaciones y acumular el máximo de vocabulario.

3. El alumnado deberá buscar información sobre Nueva Caledonia (qué es, dónde está, algún dato curioso) y redactarlo en unas líneas.

Hay que recordar hacer hincapié en el género de los lugares en cada ocasión que se presente durante toda la SA.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/conte xto	Observaci ones
BSGN02C04 BSGN02C08 BSGN02C10	Corrección entre iguales Interacción oral Búsqueda de información Producción escrita	3 grupos de 4 personas	1	Proyector Acceso a internet Vídeo sobre Nueva Caledonia: https://www.youtube.com/watch?v=UWquJFQQw6A	Aula	

[6] Actividad 5: *Que visiter au Maroc ?*

Preguntamos al grupo clase sobre lo que se vio en la sesión anterior para reconectar con el hilo de la SA. Pediremos los datos recopilados sobre Nueva Caledonia y los iremos anotando en la pizarra, para que el resto de los alumnos añadan información y verifiquen la escritura.

1. Se les proporciona el enlace <https://www.visitmorocco.com/fr/voyage/chefchaouen> y se les pide que lo abran. Se pedirá a cada grupo que lea uno de los apartados y que se asegure de haberlo entendido. Un portavoz de cada grupo resumirá a los otros grupos de qué trata su apartado (oralmente, aunque lo hayan preparado antes por escrito)

2. Se pide a cada grupo que elija un país o región francófona que les interese y busque información acerca de las actividades más atractivas para hacer en ese lugar y que elaboren un esquema que luego presentará un portavoz a los demás grupos de manera oral.

Tomaremos notas sobre la pronunciación en esta actividad oral. Comentaremos los errores de pronunciación más graves a toda la clase (sin decir quién las produjo), y de manera individual a los que quieran tener unos comentarios más específicos.

Crterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN02C04 BSGN02C06	Interacción oral Comprensión escrita	3 grupos de 4 personas	1	Ordenadores Acceso a internet	Aula / Aula de informática	

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

BSGN02C02	Producción oral					
	Búsqueda de información					

[7-8] Tarea Final: *Mon blog de voyage*

En pequeños grupos deberán crear un pequeño blog turístico en el que se resuman los aspectos culturales y atractivos turísticos más destacables de cuatro lugares francófonos. Se les propondrá hacerlo en <https://fr.site123.com/> porque su uso es bastante sencillo y se pueden dedicar unos minutos a explicarlo. El blog debe contener al menos dos imágenes que ilustren aquello de lo que se habla en cada sección. Además, la utilización de las preposiciones de lugar será valorada positivamente, así como la coherencia y la pertinencia de lo redactado.

Criterios Ev.	Productos/ Instrucciones Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacio/contexto	Observaciones
BSGN02C09 BSGN02C10	Búsqueda de información Expresión escrita	3 grupos de 4 personas	2	Ordenadores Acceso a internet	Aula Aula de informática	Podría adaptarse a modo analógico, imprimirse información para que ellos destaquen lo principal y lo plasmen en una cartulina.

Fuentes, Observaciones, Propuestas

Fuentes:

Axtoche. (sf.) Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 27/05/2021 en https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_and_territories_where_French_is_an_official_language#/media/File:LaFrancophonie2021.png

Carte postale Isle de la Martinique. Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 26/05/2021 en <http://cartedepartement.canalblog.com/archives/2011/04/13/20888475>

Carte postale île de Mayotte. Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 26/05/2021 en <http://pointsdecerise.canalblog.com/archives/2012/11/14/25578460.html>

Carte postale L'ancienne Belgique. Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 26/05/2021 en <http://pointsdecerise.canalblog.com/archives/2012/11/14/25578460.html>

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

Carte de DROM-COM. (sf.) Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 27/05/2021 en <https://ne-np.facebook.com/ZoukRetrospective/posts/faisons-lappel-moi-je-suis-dj-zack-originaire-de-la-martinique-97211-je-vis-en-f/10158775564066882/>

Dreamstime. (sf.) *Maison au Lac au Québec.* Foto de archivo. [imagen] Recuperado el 26/05/2021 en <https://es.dreamstime.com/photos-imagenes/casa-en-el-lago-quebec-canad%C3%A1.html>

Lardon C. (2021) *Spécial francophonie 1 : A1+*. Franchementfle. Recuperado el 27/05/2021 en <https://franchementfle.fr/?s=francophonie>

Le French Club (2019) *Les pays en français : genres et prépositions.* [Vídeo] Recuperado el 27/05/2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=20XH228JON4>

Maltor B. (2015) *Visiter la Nouvelle-Calédonie en 3 minutes.* [Vídeo] Recuperado el 27/05/2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=UWquJFQQw6A>

Oficina Nacional de Turismo de Marruecos (2021). *MAROC.* Recuperado el 27/05/2021 en <https://www.visitmorocco.com/fr>

SITE 123 (2021). *Site123.* Recuperado el 27/05/2021 en <https://fr.site123.com/>

Observaciones:

Esta SA ha sido diseñada para un grupo clase reducido de 12 alumnos. Los grupos de trabajo serán de 4 alumnos, y estarán organizados por los docentes para intentar la heterogeneidad intragrupal y la homogeneidad intergrupala. Además, los grupos de trabajo deberán ser fijos hasta la finalización de la SA, en la medida de lo posible, para construir equipos de confianza y de compromiso. Por último, el portavoz de cada grupo cambiará en cada actividad para que todos tengan el mismo nivel de responsabilidad.

Propuestas:

Esta SA podría usarse en un proyecto transversal con materias como historia, música y ética, ya que cada una de ellas podría profundizar en las diferentes dimensiones del tema abordado. De manera mucho más ambiciosa, esta SA podría también usarse en una Comunidad de Aprendizaje donde además se llevaran a cabo proyectos de inclusión social con los residentes francófonos de la localidad de Las Galletas, a partir de la creación de una exposición sobre aspectos culturales de cada comunidad aportando su granito de arena.

ANEXO I



Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE



ANEXO II

Chère Marie,

Je t'envoie cette carte postale pour te montrer le petit paradis où je me trouve en ce moment. C'est une petite île tropicale dans la Caraïbe, très verte et jolie. Il y a des grandes plages très belles et les gens sont très sympathiques. Les gens d'ici travaillent la canne à sucre et leur rhum est très important pour l'économie. Les vêtements typiques sont blancs et colorés. Où suis-je ?

XXX Nathalie

Cher Nathan,

J'espère que tu profites bien de ton année d'études en Argentine. Moi, je vais rester en Europe, aux Pays-Bas. Le pays a trois langues officielles : le français, l'allemand et le néerlandais. Moi, je ne parle pas l'allemand ni le néerlandais mais je suis content de pratiquer le français pendant cette année. L'histoire du pays est très riche et il y a beaucoup de monuments à visiter. Sais-tu dans quelle ville je suis ?

Bisous, Céline

Chère Christine,

Ça fait longtemps que je veux t'envoyer cette carte pour te raconter un peu comment ça se passe dans l'Océan Indien. J'habite sur cette île de l'archipel des Comores depuis septembre. Tu dois venir me voir dans ce paradis un jour. Il y a tout type d'animaux ici : des makis, des lézards, des tortues, des dauphins, des requins, des chauve-souris géantes, etc. Les gens sont aussi très traditionnels et accueillants et ils sont connus pour exploiter la fleur de l'ylang ylang pour un parfum de Chanel. Où suis-je ?

Gros bisous, Laura

Cher Cédric,

Tu ne vas pas croire où je suis. Comme tu le sais, je n'aime pas le froid, mais cette année, je travaille dans une entreprise en Amérique du Nord. Dans cette région, les gens parlent français parce que c'est une ancienne colonie française. Tous les matins, je marche autour du lac à côté de la maison avant d'aller au travail. C'est trop beau, il y a plein d'arbres de beaucoup de couleurs. Peux-tu deviner où je suis ?

À bientôt, Paul

ANEXO III

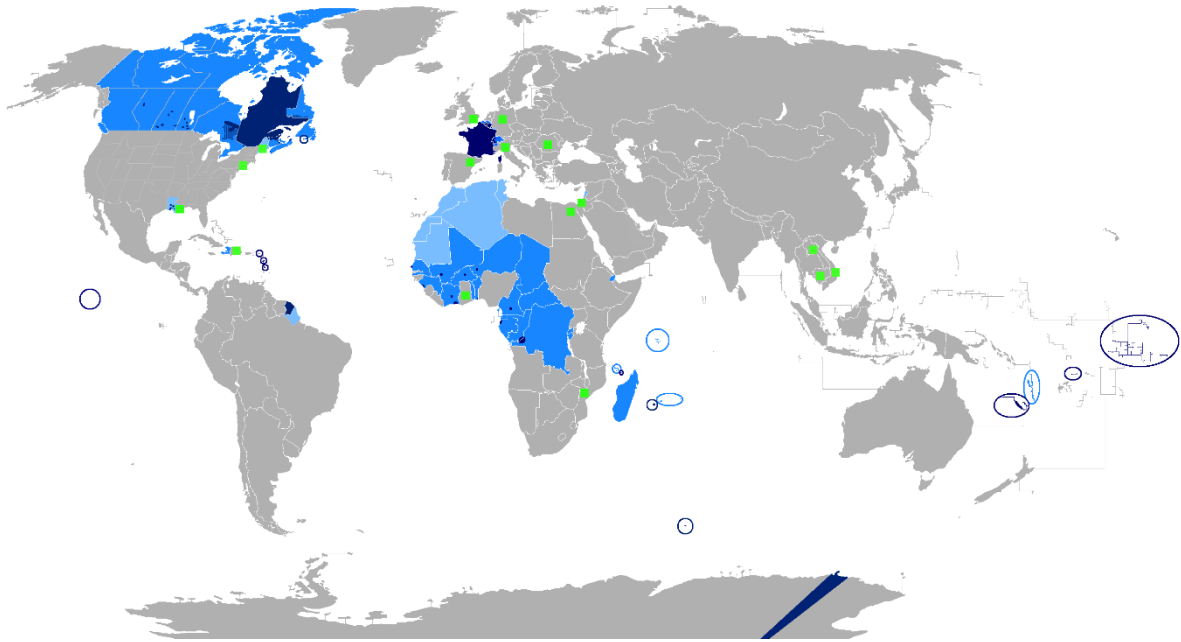


Ilustración 1. Extensión del francés en el mundo por número de hablantes

ANEXO IV

Le français pour voyager

Thème : l'importance du français dans le monde.

Nous aborderons le thème en expliquant comment la langue française s'est étendue jusqu'à des endroits magnifiques où nous pourrions passer de belles vacances.

Objectifs culturels :

- Connaître la francophonie.
- Connaître la France d'Outre-mer.

Objectifs linguistiques :

- Maîtriser les prépositions de lieu qui désignent des pays et des régions.
- Élargir le vocabulaire des loisirs et des voyages.

Autoevaluación:

Al final de cada clase, deberás hacer una pequeña autoevaluación respondiendo a tres preguntas:

- 1) ¿Te ha quedado claro lo que se ha dado hoy en clase?

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

- 2) ¿Te ha parecido interesante el contenido de la clase?
- 3) ¿Cambiarías algo en la clase de hoy?

No es necesario copiar las preguntas cada día, con poner el número y la respuesta es suficiente, pero es importante que anotes esta información para darme una retroalimentación sobre cómo enfocar la clase y sobre si tengo que regresar a explicar algún punto.

Evaluación:

La evaluación se realizará a través de un trabajo escrito y grupal, donde deberán mostrar lo que han aprendido y sus cualidades de investigación sobre los lugares de habla francesa del mundo.

ANEXO V

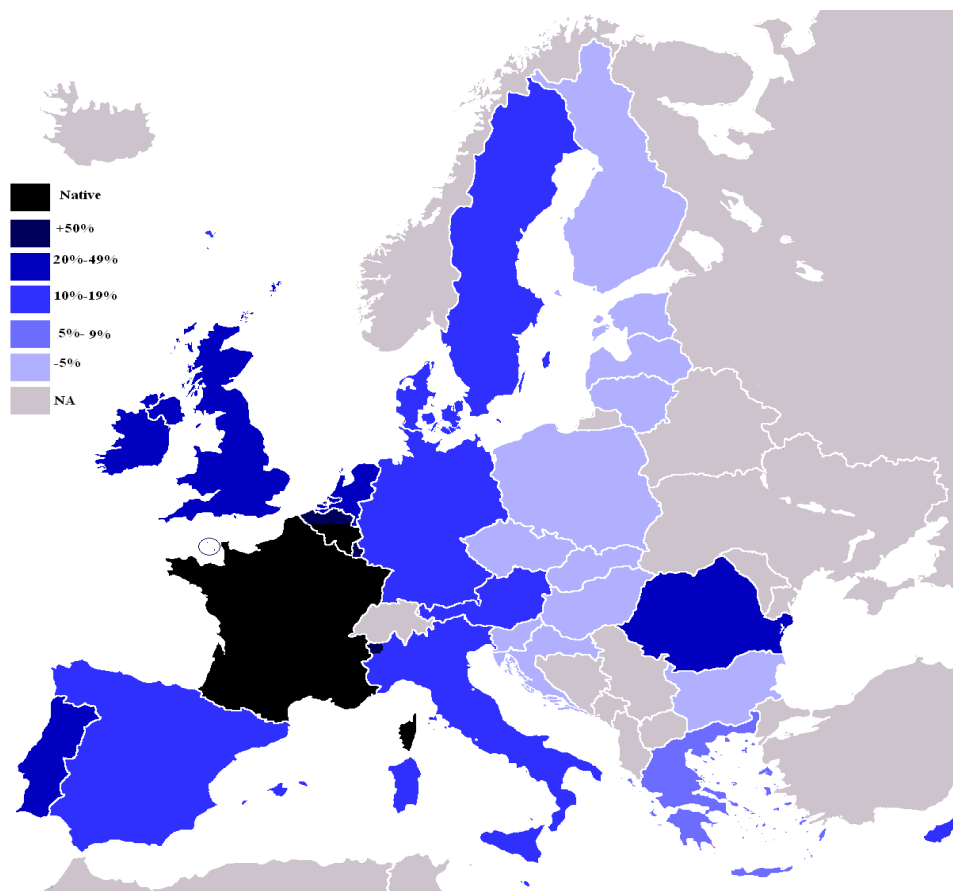


Ilustración 2. Extensión del francés en Europa por número de hablantes

ANEXO VII

Salut ! Cet été, j'ai pris le train et je suis allée à Bruxelles qui se trouve au centre de la Belgique, à deux heures de Paris. On boit beaucoup de bières à Bruxelles, et on mange des frites ou des gaufres. C'est à Bruxelles qu'on voit une statue célèbre d'un petit garçon.

Jennifer Lopin
8 rue Ferand
Paris

- Mélanie

SFR 4G 21:55 75%

Messages Lou Details

L'année dernière, j'ai visité un pays qui s'appelle le Sénégal. C'est un pays qui est en Afrique. Il fait très chaud dans ce pays. Les gens qui habitent au Sénégal parlent français et wolof, et ils sont très gentils. J'ai adoré ce pays et j'ai pu visiter beaucoup de marchés où j'ai acheté des souvenirs de Dakar, qui est la capitale. C'est un pays que j'aime beaucoup.

Nouveau message

marie.charlotte@gmx.sg

Objet

Salut!

Tu connais le Canada? C'est un pays d'Amérique du Nord où il fait très froid ! Il neige beaucoup et il y a du vent. Au Canada, la langue que les gens parlent, c'est l'anglais et le français, mais dans la région du Québec, les gens parlent surtout français.

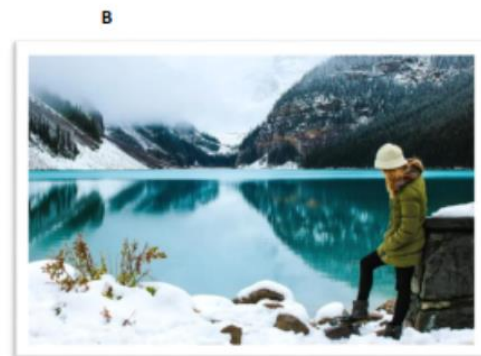
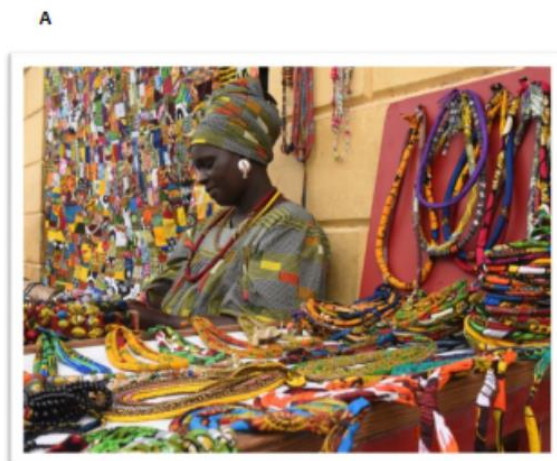
J'ai visité beaucoup de grands parcs et des montagnes où il y a des animaux sauvages. Avec mes amis, nous avons aussi fait des randonnées près d'un grand lac qui était magnifique!

- Paul

A. Compréhension écrite :

1. Qui écrit ? A qui ?
2. Vrai ou faux ?
 - a. Le Sénégal est une ville qui se trouve en Afrique
 - b. C'est la nature que Paul a aimé au Canada
 - c. Le Canada est un pays où il ne fait pas chaud
 - d. La boisson que les gens préfèrent en Belgique est la bière
 - e. Lou n'a rien acheté dans les marchés de Dakar

B. Décris ces photos : c'est où ?



ANEXO VIII

A. Remplie les trous des phrases avec les prépositions de lieu « en », « au », « à » et « aux ».

Propuesta para la corrección de errores en la expresión escrita en FLE

1. Les gens parlent français _____ Gabon.
2. On peut trouver des plages magnifiques _____ Nouvelle Calédonie.
3. Le lémurien est un animal que l'on peut trouver _____ Madagascar.
4. La monnaie utilisée _____ Antilles françaises est l'euro.
5. Pour voyager de la Martinique _____ Guadeloupe, on peut prendre un bateau.
6. Quand je finirai mes études je veux aller vivre _____ Canada.
7. Il habite _____ Cameroun depuis dix ans.
8. Il y a beaucoup de choses à faire _____ Polynésie française.
9. Le français n'est pas la langue officielle _____ Paris.
10. Quand j'étais _____ Bruxelles, j'ai goûté les gaufres.

B. Choisissez la bonne préposition de lieu.

1. Les gens qui viennent _____ Gabon sont des Gabonais. (De / Du)
2. La capitale _____ Nouvelle Calédonie est Nouméa. (De la / De)
3. Au nord _____ Madagascar se trouve la ville de Antsiranana. (Du / De)
4. Le créole est la langue maternelle des gens qui proviennent _____ Martinique. (De la/Du)
5. Un fleuve important _____ Guyane est le Maroni. (De la / De)
6. Le climat _____ Canada est assez froid. (Du / De)
7. Le drapeau _____ Cameroun a une étoile au milieu. (Du / De)
8. Tahiti est une île _____ Polynésie française. (De / De la)
9. Un des emblèmes _____ Paris est La Tour Eiffel. (Du / De)
10. Les rues _____ Bruxelles sont très charmantes. (Des / De)