

ENFOQUE COMPARATIVO DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS
ALUMNOS ADOLESCENTES Y MAYORES FRANCÓFONOS EN LA
PRÁCTICA ORAL DEL ESPAÑOL:
TIPOLOGÍA DE LAS FALTAS Y SU TRATAMIENTO

Patrick Allouette Montagnier

Resumen

Este artículo propone analizar los errores de producción oral en clase de español con dos tipos de alumnado francófono en Francia: los adolescentes principiantes de primer y segundo año en secundaria, los mayores de nivel “mediano” (en tercer año durante las investigaciones) y “confirmado”. El propósito consiste no solamente en buscar las causas de las faltas cometidas por los alumnos, principalmente bajo puntos de vista lingüísticos, sino también en procurar remediarlas siguiendo una metodología tanto analítica como sintética. Recurre a visiones comparativas a partir de las teorías relativas a la producción de los errores y su tratamiento, ya elaboradas, para dar paso a resultados experimentales inéditos. Hace el balance de dichas teorías educacionales a partir de las fuentes encontradas, aportando nuevas reflexiones y pistas novedosas en este campo de investigación poco estudiado. Aunque está basado en hechos lingüísticos, no descarta a los estudiantes de su contexto escolar ni de las otras asignaturas que estudian paralelamente e influyen en el aprendizaje de la lengua española.

Introducción

El tema de los errores lingüísticos es central en la enseñanza de idiomas. Se dice que es a través de la producción de faltas que se aprende. Así lo confirman los investigadores Chiahou *et alia*: “El error se beneficia cada vez más de un estatuto positivo: se considera que es al equivocarse cuando el aprendiz avanza en sus aprendizajes; ciertos investigadores incluso consideran el error como una señal del saber hacer discursivo del aprendiz” (Chiahou, 2009). Pero este concepto merece un análisis ahondado acompañado de estrategias pedagógicas pertinentes y eficaces.

A nivel personal, como profesor de español, esta temática se nos ha planteado, a primera vista, como una dificultad, una traba permanente en el proceso de enseñanza y, al presentarse de manera tan recurrente, como un reto que resolver. Pero, estando uno llevado por el ritmo de los programas, de las “lecciones” hora tras hora y obligado a avanzar en el aprendizaje, nos ha parecido complejo y acaso insuficientemente eficaz recurrir a correcciones en el acto. De ahí nació la idea de reflexionar fuera de las clases, paulatina y metódicamente. La etapa siguiente consistió en recoger los datos basándonos en nuestra memoria e ir apuntándolos, también a medida que volvían a aparecer, formando una lista, en particular entre los años 2013 y 2015. Salta a la vista la frecuencia de producción de errores propios a una temática y a un nivel definido, como lo veremos. A continuación, empezamos las indagaciones y reflexiones, así como el tratamiento de esta base de datos.

Si bien existen artículos sobre la tipología de los errores de producción en inglés y en francés, nuestro tema, que forma parte de la temática del tratamiento de las faltas en la producción oral de castellano, pertenece a un campo de investigación poco estudiado e inédito bajo la presente forma, al tener en cuenta tanto un doble auditorio como las comparaciones que induce este estudio. En efecto, los estudios anteriores tratan esencialmente del análisis del error de producción oral en clase de lengua francesa extranjera (Burkhardt, 2004); y unas obras catalogan los errores en español (Ginet, 1997; Mercier, 2010). En cuanto a Chiahou, aborda esta problemática científica y convencionalmente poniendo de relieve las dificultades de los profesores confrontados a las faltas, el recurso a los conceptos y las teorías como ayuda epistemológica y la elaboración de unas herramientas disponibles para el profesorado. En nuestro caso, se trata de un enfoque que pone en perspectiva los dos tipos de alumnos a quienes nos ha tocado enseñar: el primero siendo jóvenes principiantes (13–14 años), en primer y segundo año, escolarizados en colegios de Francia metropolitana y el segundo constando de dos grupos de alumnos mayores, uno de “medianos” (en tercer año) y otro de “confirmados” (más de cinco años de práctica).

Como escasea la bibliografía, tomaremos ejemplos de la realidad de nuestras clases. Apuntaremos unos errores, clasificándolos por tipo de alumno y categorías de faltas debidas a su lengua materna (LM), el francés y su primera lengua extranjera (L1), el inglés. Para cada caso, indagaremos la(s) causa(s) posible(s), con unos comentarios. Este método novedoso integrará nociones científicas al respecto, acopladas de reflexiones buscando “soluciones” a la problemática.

Presentamos una definición del error de lenguaje: “se designa como error un output [una (re)producción de lenguaje de parte de los alumnos] que no está conforme a lo que se espera.” (Chiahou, 2009).

1. El alumnado adolescente

Faltas debidas a la LM

Chiahou afirma que “la nativización es un fenómeno natural por el cual el aprendiz analiza los datos de la L2 [lengua 2] o de la C2 (cultura 2) en función de los criterios propios al idioma 1 y/o a otra lengua aprendida.” (Chiahou, 2009). De ahí el reflejo o la tendencia en pensar en las ideas y en las frases a partir de su LM. Cualquier estudiante pasa forzosamente por esta etapa, antes de lograr hacer abstracción de ella. En este proceso, la intuición desempeña un papel fundamental y se piensa que representa una desventaja en el aprendizaje. Precisamente, puede perturbar el aprender la L1 o L2, por el hecho de intuir y tener tendencia a reproducir patrones lingüísticos. Corder (1980) opina lo mismo hablando de “interferencias de las costumbres adquiridas en L1 [LM]”. Este inconveniente cobra importancia en un auditorio de adolescentes en el que el peso de la LM es más obvio, los adultos pudiendo, *a priori*, tomar más distancias. Empero, esto no impide que unas personas hagan lo mismo. Exponemos una visión sincrónica realizada a partir de unos ejemplos.

Cuadro nº 1

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas y proposiciones
Al pasar lista	“Absent(e)”	LM: “absent(e)”	Falta ocasional (ya que no enseñamos básicamente este adjetivo para sortearlo) y evitable, recurriendo a sinónimos ya enseñados como “no está” o “falta”, lo que unos alumnos hacen por sí solos. Otra posibilidad consiste en insistir en la pronunciación de la “u” para mostrar su presencia e instaurarla (esto siendo útil para cuando aparezcan otras palabras con la asociación “au”, como “autobús”, que los alumnos suelen pronunciar como si hubiera una “o”. Entonces, el profesor repite y escribe “ <u>o</u> tobús”, lo cual provoca la reacción de varios alumnos en el buen sentido.
Al responder a la pregunta: “¿Qu’é teníais que hacer para hoy?”	“Tenemos a hacer”	El uso en francés de la preposición “à” (“nous avions à faire”).	Resiste mucho pese a la corrección diaria. Con el tiempo, hemos notado que, quizá para obviar el empleo incorrecto de la estructura de obligación personal, responden empezando con un infinito como “aprender la lección / hacer el ejercicio...”
Al escribir la fecha del día	“decieembre”	Francés: “décembre” L1: “december”	Analogías que llevan al error. Juego posible con las vocales cantadas: “a, e, i, o, u” con el fin de marcar las diferencias entre ellas.

Modificaciones causadas por la L1

Cuadro n° 2

Al pasar lista	– “es falta” – “Pedro is falta”	“is missing”	El 1º error es constante, el 2º poco frecuente. Véase la nota al pie de este recuadro.
Para expresar el pronombre “yo”	“me” (pronunciado en inglés)		Aparece también en el alumnado adulto.
Al hablar del mes de agosto	el mes de “augusto”	En inglés dicen “august”.	Modificación esencialmente en 2º año, por el olvido de las bases de 1º año.
En un diálogo, después de responder a una pregunta	“¿Y to (too)?”	Asimilado oralmente a “¿y tú?”	No plantea problema al hablar fonéticamente, pero en sí es una confusión que descubrimos al leer las transcripciones escritas de las preparaciones orales hechas en grupos.

En el artículo escrito, analizamos detalladamente el caso “es falta” debido a “is missing”. Dicho análisis sometido a los adolescentes se confirma pero no impide que reproduzcan la falta. Pensamos que se debe a la rutina en clase de inglés, a la falta de atención o carencia de memoria por parte de los jóvenes. Al respecto, nos consta que un colegial puede estar carente de memoria. Lo experimentamos en nuestros estudios secundarios y es debido seguramente al crecimiento físico e intelectual conjugado con los esfuerzos requeridos por el ritmo escolar sostenido (entre 25 y 30 horas de clases semanales, con períodos de hasta 11 semanas seguidas de estudio), empeorado por programas cargados, deberes múltiples y tareas simultáneas. Es bien sabido que el sistema educacional francés resulta cansoso. Además, presenciar durante horas enteras clases de asignaturas diferentes, pasando de un idioma a otro sucesivamente, representa un factor de fatiga mental, fuente de errores. Por consiguiente, esta causa de la debilitación de las facultades sensoriales relacionadas con la memoria puede acarrear la recurrencia de faltas.

Deformaciones sin razones aparentes

Cuadro n° 3

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas
Al emplear los artículos Al expresar la hora	– “un alumna y/o una alumno” – “es la una” – “es la(s) dos”	No conformidad con las reglas, como lo hacen en francés o bien falta de reflexión o preparación mental de las frases.	Errores de concordancia de género y número usuales. Para autocorregirse, unos se precipitan repitiendo mal la frase.
	“entre de”	Uso inadecuado de las preposiciones.	Sugerir la supresión de una preposición.
– Al restituir la lección – Al conjugar, que sea en una frase o rezando el comienzo del verbo	“Pedir” conjugado en 1ª persona del presente de indicativo: “puedo” o “pedo”	Falta de memorización personal.	Fue confirmado por los alumnos interrogados. Recurrir a los alumnos que reaccionan levantando la mano para que corrijan.
	“haber”, por ejemplo diciendo: “el personaje tiene que haber las tareas” “hizo”	Confusión con “hacer” “hubo”	Es recurrente. La apuntamos en 2º año, en 3ª persona del singular del pretérito indefinido. Es muy probable que sea debido a la similitud de los dos verbos, a la cercanía de las consonantes centrales “b” y “c” y, por fin, a la dificultad que tienen los franceses en general para memorizar las conjugaciones.

Creemos que esas repeticiones se deben a que, al oír una frase, otros colegas la pueden repetir sin reflexionar, a manera de psitacismo. Lo observamos tanto que podría-

Enfoque comparativo de alumnos francófonos en la práctica oral del español

mos explicarlo por motivo psicológico: en un grupo juvenil, muchos son influenciables, y vale la norma o regla del “último que habló tiene razón”, solución de facilidad y reflejo interno. Esto remite a la psicolingüística y al behaviorismo. Igualmente sucede en el grupo de adultos “medianos”. Es la razón por la cual hacemos hincapié en sensibilizar a nuestros alumnos a reflexionar. En efecto, no se puede aprender el español fuera de un país hispanohablante única y exclusivamente escuchando, repitiendo frases y creando sus propias sentencias. Efectivamente, hemos comprobado en múltiples ocasiones que el “baño lingüístico” que recurre al método audiolingual, recurriendo demasiado a la memoria, tiene sus límites. Por ejemplo, cuando les toca emplear hechos de lenguaje o crear sus propias frases, suelen faltar palabras, por mucho que se esfuercen. Estos términos faltantes pueden ser un pronombre relativo “que”, uno o varios artículos imprescindibles en la sintaxis de su LM y/o en L2. Por ejemplo: “Es un chico [que] va al colegio a [las] ocho de la mañana”.

2. El alumnado mayor

Faltas debidas a la LM

Con auditores mayores, podríamos pensar que el fenómeno de “nativización” ya no representa un obstáculo en el aprendizaje de la L2, al saber que un idioma no se aprende correctamente recurriendo a su LM permanentemente. En todo caso, el hecho de valerse por sí mismo en esta adquisición lingüística no es cierto para todos los adultos. Al contrario, puede seguir esa “nativización”, como en el caso de una alumna que interrumpía la clase para preguntar por qué una expresión no se decía según el modelo de construcción francesa (pregunta que los jóvenes no acostumbran hacer). Cada vez, tuvimos que explicarle que, si bien puede haber similitudes, no se corresponden sistemáticamente las lenguas y es indispensable averiguar cómo se dice.

Cuadro nº 4

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas
-----------------------	-------	--------------------	-------

	“(no) me recuerdo de”	Confusión en el uso del régimen preposicional y pronominal en el empleo de los verbos, por la LM “je me souviens de”.	Error recurrente que ha persistido durante años, a pesar de decir y escribir los buenos regímenes en la pizarra, inclusive con los que se expresan con soltura. El italiano, escuchado y/o estudiado, perturba aún más: “(non) mi ricordo di”.
--	-----------------------	---	--

Modificaciones ocasionadas por la L1

Cuadro n° 5

	“Leer” pronunciado “lir”	Lectura de la doble letra “ee”, confirmado por una alumna.	Notamos el mismo defecto en otras palabras como “posee”. Con el empeño, fue desapareciendo.
--	--------------------------	--	---

Deformaciones sin motivos aparentes

Cuadro n° 6

Al conjugar los verbos	Confusión clásica entre el participio pasado del 1 ^{er} grupo: “cantado” usado por el gerundio del mismo, “cantando”	Posible semejanza de las formas.	En varios niveles, principiantes, medianos y confirmados, independientemente del programa. Para soslayar esas confusiones, es indispensable espaciar su aprendizaje.
------------------------	---	----------------------------------	--

3. Ambos alumnados

Faltas debidas a la LM

Cuadro n° 7

	“Hoy estamos el 13 de enero de 2015”	“Aujourd’hui nous sommes le 13 janvier 2015”	Lo cometió también un alumno nativo colombiano de 13 años. Explicar que esta frase corresponde a la pregunta conocida: “¿Cuánto(s) estamos hoy?” y que, en la respuesta, se reutiliza la misma preposición.
	“Hoy estamos a lunes 20 abril 2015”	(Doble) omisión de la preposición “de” que no se articula en francés.	Se pueden olvidar sea la 1ª preposición sea la 2ª o ambas. Decimos entonces: “Hoy estamos a lunes 20 <u>(del mes)</u> <u>DE</u> abril <u>DEL</u> <u>(año de)</u> 2015”.
Al decir la fecha del día (por ejemplo)	El acuerdo en plural de los numerales cardinales: – “treces” – “cuatros”	Falta corriente en francés, como “quatre” (cuatro) y “cents” (ciento).	Menos frecuente en español. Posible asonancia con “hoy estamos a cuatro”. Recuerdo de la regla para ambos idiomas.

Modificaciones causadas por la L1

Cuadro n° 8

	“my” en lugar del adjetivo posesivo “mi”		Error difícil de erradicar.
	“me” en vez de “yo”		<i>Idem.</i>

Deformaciones sin explicaciones aparentes

Estos errores se cometen quizás por el hecho de manejar un idioma, esto pudiendo ocurrir ya en su LM. Pueden formar parte de los lapsus linguae. Corder (1980) va hasta calificarlos de “errores que se deben al azar” y que hay que distinguir de la “com-

petencia transitoria” (o sea “reconstruir su conocimiento temporal de la lengua”) del aprendiz.

Cuadro n° 9

Diciendo la hora	– “y punto ” por “en punto”	Habitud de usar la conjunción “y”	
	– “ diece ” – “son / a las diece”		
	“vos” por “os”		Fenómeno omnipresente que se ha podido erradicar con los adultos confirmados tras haber explicado el voseo argentino y haber estudiado una secuencia filmica argentina.

Errores específicos al español

Cuadro n° 10

	– “pasar la lista” – “un otro día”	LM vs. L.2	Errores permanentes.
Delante de un COD de persona determinada	– “La chica llama sus amigos”	Omisión muy frecuentemente de la preposición “a”	No se pone en la LM.

Una característica no deja de llamarnos la atención con ambos alumnados: en su gran mayoría, los errores son muy parecidos o idénticos, lo que nos hace pensar que, más allá de las edades y categorías socioculturales, existe una lógica de pensamiento propia a los franceses.

4. Unos remedios

A pesar de que este ensayo no pretende ofrecer trucos o astucias que funcionen en todos los casos, que ese “solucionario” por lo pronto no existe, sugerimos algunas

pistas, unas trilladas y otras originales. Entre ellas, algunas se reafirman (por ser muy pertinentes), otras difieren (estando nosotros en desacuerdo con otras teorías) y, por fin, las hay que son novedosas.

El profesor debe adaptarse a cada situación, reaccionando en el acto, a veces creando otras dificultades, a saber cargando la sintaxis simple dicha por el alumno con la que se debe emplear, añadiendo y/o sustituyendo palabras. No llegaremos como Corder (1980) a decir que las faltas “son indispensables para el alumno inexperto pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es para él una manera de averiguar sus hipótesis sobre el funcionamiento del idioma que aprende. Cometer errores, resulta entonces ser una estrategia”. Nuestro propósito siendo alumno, estudiante y profesor siempre ha sido evitar o prevenir los errores.

Siempre tratamos de poner a los alumnos en un ambiente favorable a la adquisición de conocimientos, de “adoptar una actitud positiva (Chiahou, 2009), en una “perspectiva constructivista” (Burkhardt, 2004), siendo natural, motivado (dicen los estudiantes “apasionado”) y estando a nivel de los aprendices, considerando los errores como parte integrante de la aplicación, desdramatizándolos, acto fundamental. En clase, nuestra manera de enseñar casi nunca ha inhibido a los alumnos, excepto con unos cuantos adolescentes, muy tímidos y temerosos de hablar y equivocarse delante de sus compañeros. Pero, gracias a nuestro apoyo protector y estímulo, dichos alumnos pudieron tomar la palabra. Después de su intervención, siempre les hemos animado con unas palabras de reconocimiento y, dependiendo de la calidad de su producción, con menciones notables o sobresalientes, atribuyéndoles puntos de participación. Así, en este ambiente, sin temor a equivocarse, los alumnos se sienten motivados, a gusto, con ganas de participar, sea cual sea el nivel y la edad del alumnado. Este argumento ha llegado hoy en día como recomendación pedagógica oficial anunciadas en juntas académicas.

Sin embargo, tenemos que enfrentarnos a ciertas trabas de la enseñanza, la masificación de colegiales que ha estado tomando proporciones inauditas, hasta 32. Y a esa edad, resulta un verdadero freno, bajando la dinámica de grupo, el enseñar volviéndose difícil, hasta imposible para los alumnos más ensimismados; porque eso les cohibe aún más quitándoles las ganas de participar, desmotivándoles. Frente a tal situación, la mejor reacción consiste en dinamizar al grupo, pues si el pedagogo mantiene el curso, pronto hay escolares que se ponen a reaccionar interviniendo favo-

rablemente, como los emprendedores que acaban superando ese bloqueo que no han de apreciar. Lo ideal sería reducir los efectivos o formar medios grupos.

En cambio, con grupos menos numerosos, muy ocasionalmente, de inmediato unos alumnos expresan su satisfacción. Asimismo, unos padres de alumnos piden desdoblamientos de grupos pero, casi siempre, son imposibles por razones financieras y políticas de Educación Nacional. En un país cuya ambición educacional representa la prioridad nacional, debería ser una de las preferencias. La experiencia con efectivos reducidos ha mostrado progresos notables. La última reforma educativa, muy controvertida y aplicable desde septiembre del 2016, pero, como lo declara el Ministerio de Educación Nacional, “desarrollar los tiempos de aprendizaje en pequeños efectivos” (Ministère de l’Éducation Nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, 2015) se efectuará en su mejor aplicación en tan sólo cuatro a cinco horas semanales, lo que representará un 20% del tiempo total para los colegiales. Aunque ya es un progreso, todavía no es un logro.

Cuando se trata de una especificidad de la lengua española, como el manejo de los verbos “ser” y “estar”, recordamos el contexto ya conocido y accesible, el campo léxico para responder cuando se pasa lista: “sí”, “soy yo”, “estoy (presente)”... oponiendo esta expresión a su antónimo que les dejamos recordar o recrear: “no está” o bien “está ausente”. Así, en presencia de esta dualidad, nos parece más memorizable. No obstante, tenemos en cuenta que es un remedio pasajero.

Se puede intentar resolver la reiteración de ciertos errores gracias a unas batallas de ejercicios llamados “tarea(s) intermediaria(s)” o “microtarea(s)”. Chiahou *et alia* se han referido en muchas ocasiones a este recurso para mejorar la producción lingüística pero en ninguna se contemplan ejemplos. Son actividades como hacer repetir varias veces la(s) estructura(s) o la(s) proposición(es) primero independientemente, luego en frases completas que se pueden escribir; después, utilizarlas de nuevo en consignas de trabajo (reapropiación), “modelos” de ejercicios y/o en frases de aplicación. Bien es cierto que la multiplicación de ocasiones de impregnarse de los hechos lingüísticos y asimilarlos es una de las “recetas” de la enseñanza. Aprender un idioma requiere mucha memoria¹ y es imprescindible reactivarla. Así solemos proceder, como cuando introducimos un nuevo tiempo verbal, instantáneamente nos ponemos a usarlo ante las clases. Estas actividades pedagógicas han demostrado su valía y son funcionales.

Por fin, se puede anticipar el error. En algunas ocasiones, si, por ejemplo, una

expresión resulta problemática, es preferible anticipar y dar la traducción necesaria—siempre que no sea evidente y que represente una confusión potencial— a la buena comprensión y memorización. Y si no lo hacemos, son los alumnos quienes la piden. Remitimos al artículo de J. H. Gomes que valoriza la “traducción y reflexión metalingüístico—cultural en la enseñanza de español como LE”, en el cual aboga por “una postura reflexiva” ya que cree que “el uso consciente de la traducción en clase puede convertirse en un interesante medio para ejercitar y consolidar, de manera práctica, la actitud metalingüístico—cultural de los estudiantes”. Anticipar puede encerrar otro significado. Intentamos ya una experiencia con los adolescentes y funcionó: para evitar el olvido de la preposición “a” seguida de un complemento de objeto directo determinado de persona, les explicamos previamente la diferencia entre los idiomas, lo cual les permitió hacer su frase sin falta. Para perennizar este buen empleo, propusimos una recompensa de puntos “bonus” si pensaran en este uso. Y funcionó todo un año escolar. Otra posibilidad radica en mostrar el error antes de lanzar la actividad y les sirvió bastante porque ninguno hizo el error señalado. Al fin y al cabo, no se debe desvalorizar las correcciones del profesor, el *feed back*, por cierto esperado por los alumnos. Sobre este aspecto, señalamos que hay aprendices que no dudan en corregir inmediatamente a sus compañeros, no sólo por haber integrado muy bien los requisitos previos que se emplean de nuevo sino también por no aceptar la(s) formulación(es) erróneas. Esto demuestra mucha autonomía y facilita la gestión “actancial” de los grupos (los estudiantes son quienes actúan, participan y hacen avanzar los estudios en clase).

A manera de conclusión

La relevancia de la temática de este artículo se impone ante los profesores de principiantes responsables de las bases que les enseñan. Como lo podemos comprobar, la cuestión del tratamiento de las faltas es polifacética y muy compleja. Por lo tanto, necesita un acercamiento y una visión múltiples. Corregirlas durablemente o, mejor, remediarlas definitivamente demuestra ser todo un reto, como lo subraya Corder: “Es de notar que la producción de una forma correcta no puede ser la prueba de que el aprendiz ha asimilado el mismo sistema de reglas que le permite al nativo producir tal forma; puede que, en efecto, se conforme con repetir un enunciado ya oído, en tal caso no se trata verdaderamente de comportamiento de lenguaje sino [...] de comportamiento pseudo—idiomá-

Patrick Allouette Montagnier

tico”. En este enfoque, hemos podido apreciar y comparar una pluralidad de faltas de lenguaje. Por otra parte, se han presentado varias pistas de reflexiones pedagógicas, varias de las cuales innovadoras que, lo esperamos, abrirán perspectivas.

Notas

¹Cónfer a Corder que pone de realce los numerosos fallos de memoria de los adultos cuando se expresan en su LM, debidos a estados fisiológicos tales como el cansancio o estados psicológicos.

Referencias

- Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue* (mémoire de DESS Acquisition et didactique des langues étrangères, sous la direction de Madame Marie-Thérèse Maurer). Université Lumière Lyon 2, Centre de langues, 108 p. Recuperado de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e#p=0&a=top
- Chiahou, E., Izquierdo, E., Lestang, M. (2009). "Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues". *Cahiers de l'Apliut* [En ligne], *recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : La correction dans l'enseignement des langues de spécialité*, Vol. XXVIII n° 3, puesto en línea el 12 de enero de 2011. Recuperado de <http://apliut.revues.org/105>
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (2005). (CECRL), Didier, collection Conseil de l'Europe.
- Corder, S. Pit. (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants ?". *Langages*, 14e année, n° 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, p. 9–15. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lg-ge_0458-726x_1980_num_14_57_1833. Traducido del inglés "The significance of learners' errors", IRAL., V-4, 1967, p. 162–180, reproducido en Richapds (1974).
- Dabene, L. (1975). "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines"). *Langages*, 9e année, n° 39, Université de Grenoble III, p. 51–64.
- Enforex Enseignement de l'espagnol depuis 1989. *Erreurs fréquentes en espagnol*. Recuperado de <http://www.enforex.com/espagnol/langue/erreur-frequence.html>
- Ginet, A. (Dir.) (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris: Nathan.
- Gomes Leal, J. H. (s. f.). "Traducción y reflexión metalingüístico-cultural en la enseñanza de español como LE". *Linguasagem*. Recuperado de http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_05.php
- Mercier, F. (2010). *Espagnol : Les 50 fautes les plus courantes*. Paris: Studyrama collection Cote Langue, 120 p.
- (2010). *50 règles essentielles à connaître en espagnol*. Paris: Studyrama, collection Les Incontournables, 120 p.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). "Toute l'actualité : Collège : mieux apprendre pour mieux réussir". Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

Ressources TICE pour professeur de français langue étrangère : Veille numérique et pédagogique pour le professeur de français FLE : « Top 10 des fautes de français qui m'arrachent l'oreille ». Recuperado de <http://www.scoop.it/t/flefos>

Salas, R. (1986). *Los errores más frecuentes del español : ne commettez plus les erreurs types des Français*. Paris: De Vecchi (impr. en Italie), 188 p.

_____ (1971). *Los 1500 errores más frecuentes del español*. Editorial De Vecchi, 247 p.

_____ (1971). *El español correcto, e español eficaz*. Editorial De Vecchi, 335 p.