

## **Communication en Question**

www.comenquestion.com  
Premier semestre, Vol. 1, n°1, Janvier / février 2013

---

**ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL:  
DIFICULTADES Y PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DEL  
LÉXICO**

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL EN CÔTE D'IVOIRE:  
DIFFICULTÉS ET PROBLÈMES DANS L'ACQUISITION DU  
LEXIQUE**

*Teaching Spanish in Cote d'Ivoire: Difficulties and problems in the  
acquisition of the lexicon*

---

147

**Seydou KONE<sup>1</sup>**  
Maître-assistant  
Ecole Normale Supérieure (ENS)  
[Kraraymond@yahoo.fr](mailto:Kraraymond@yahoo.fr)

---

<sup>1</sup> Seydou KONE est titulaire d'un doctorat en Didactique de l'Université Complutense de Madrid. Il est maître-assistant à l'ENS d'Abidjan où il enseigne au département d'Espagnol. Il a participé à de nombreuses conférences en Afrique, Europe et Amérique latine et est très actif dans les activités académiques et scientifiques concernant les lettres hispaniques en Côte d'Ivoire.

**RÉSUMÉ**

Nous avons déjà eu l'occasion de dire que le fait de trouver en quoi consistent les erreurs, les difficultés et les problèmes ou blocages d'un apprenant c'est faire un diagnostic du mal et, par ricochet, c'est devenir presque un médecin ou, à tout le moins, c'est procéder comme dans le suivi des malades. En analysant la situation chez un élève, soit-il enfant ou adulte, de façon générale, au moment d'acquérir le lexique ou le vocabulaire, on se rend compte qu'il y a plusieurs types de diagnostics possibles dont le psychologique. Cela nous amène à l'interlangue lexicale, tout en soulignant l'importance de l'*input*, de l'*intake* et de la mémoire.

**Mots clés:** Vocabulaire, acquisition, psychologie, interlangue, problèmes.

**RESUMEN**

Ya hemos tenido la oportunidad de decir que encontrar en qué consisten los errores, dificultades, problemas o bloqueos de un aprendiz es hacer un diagnóstico del mal y, por ende, convertirse casi en un médico, sino seguir su forma de proceder como pasa con los enfermos. Analizando el caso en un alumno sea niño o adulto de manera general, a la hora de adquirir el léxico o el vocabulario, se debe señalar que hay varios tipos de diagnósticos posibles entre los cuales tenemos el psicológico. Ello nos conduce a la interlengua léxica subrayando la importancia del *input*, del *intake* y de la memoria del estudiante<sup>2</sup> marfileño.

148

**Palabras clave:** Vocabulario, adquisición, sicología, interlengua, problemas.

**ABSTRACT**

Already we have had the opportunity to say that to find of what the mistakes, difficulties, problems or blockades of an apprentice is to do a diagnosis of the evil and, on the rebound, to turn almost into a doctor, but follow his way of proceeding like it happens with the patients. Analyzing the case in a pupil be child or adult of a general way, at the moment of acquiring the lexicon or the vocabulary, it is necessary to indicate that there are several types of possible diagnoses among which we have the psychological one. It leads us to the lexical interlanguage underlining the importance of the input, of the intake and of the memory.

**Key words:** Vocabulary, acquisition, psychology, inter language, problems.

---

<sup>2</sup> En español, no existe diferencia alguna entre los vocablos estudiante y alumno".

## Introducción

**E**l análisis de errores es el punto de partida de las descripciones de la interlengua que se extienden también a la producción correcta de los aprendices. Como se puede ver, la teoría de la interlengua ha conocido todo un desarrollo. En efecto, si bien, al principio, nace de una preocupación didáctica, muy pronto esta teoría se abre a otros aspectos como la preocupación por la adquisición de las lenguas. Se apoya también en los modelos lingüísticos y amplía su campo de interdisciplinaria a modelos sociolingüísticos y psicolingüísticos hasta tener en cuenta también el aspecto pragmático de la lengua y la interacción comunicativa. Esta última obedece a la preocupación de los métodos audiovisuales, nocional-funcionales y comunicativos. Pero sin duda, actualmente, la noción de cultura es la que parece estar más en boga hasta que se está creando un método intercultural y transversal. Postura que apoyamos. En el presente estudio, veremos la implicación del vocabulario en estos bloqueos, y cómo el léxico crea una serie de problemas y dificultades a los alumnos<sup>3</sup> en la enseñanza de idiomas en general y del español en concreto. La perspectiva psicológica dominará este trabajo nuestro, con especial referencia a la enseñanza del español en Costa de Marfil.

149

### 1. Aportes psicológicos sobre los bloqueos del lenguaje

¿Estaríamos diciendo que un marfileño que esté cometiendo una falta está enfermo? Ni mucho menos. Lo seguro es que mientras el mal –como la enfermedad- no ha sido descubierto, es difícil proponer algún tipo de cura o de medicinas. Y aquí se puede afirmar sin temor a equivocarnos que la psicología ha sido de varios aportes en este campo. Y podemos subrayar el aspecto particular de lo que González Portal (1984) llama *la dominancia lateral, el control del equilibrio, el control binocular, el control motor ocular, las destrezas auditivas y visuales, procesos de aprendizaje de la lectura y otras diferencias en procesos cognitivos*.<sup>4</sup> La presente investigación se articulará alrededor de estos principales ejes.

### 2. La dominancia lateral

Hemos catalogado entre los aprendices marfileños de español como lengua extranjera, cuatro elementos clave en cuanto a la dominancia

---

<sup>3</sup> Según la nueva gramática académica de 2009, no hace falta, excepto en algunos casos que no proceden aquí, repetir el género diciendo alumnos y alumnas.

<sup>4</sup> Ídem. Op. Cit. pp. 33-48.

lateral, apoyándonos en González Portal quien resume la literatura científica sobre el tema:

- Los niños con dislexia tienen algún tipo de defecto en el cerebro sobre todo en la dominancia del hemisferio izquierdo. De ahí, posibles problemas de lectura, escritura e incluso de pronunciación.
- Una lateralización mal establecida en una persona le puede llevar a hacer movimientos inconscientes de los ojos o incluso tener una visión ocular confusa.
- Una lectura y un lenguaje deficientes pueden ser la consecuencia de una lateralización cruzada provocada por un déficit neurológico en la parte del cerebro dominante.
- Habrá algún tipo de bloqueo emocional en los “zurdos contrariados” influyendo negativamente en el proceso de aprendizaje.

Los métodos para poner de realce estos casos han sido según dos tipos siendo uno directo (“estudio directo del funcionamiento del cerebro”) y otro indirecto (equiparación entre las dos partes del cuerpo humano en aras de ver posibles influencias de una sobre otra).

### 3. El control del equilibrio y el control binocular

También podemos apoyarnos en Kohen-Raz (1972) para afirmar que los niños que tienen alguna competencia inferior en la lectura tienen una nota baja en el control del equilibrio postural. Este control nos lleva a descubrir los problemas de visión binocular que son la heterotropía, inestabilidad de fusión, deficiencia del control oculo-motor. De tanto investigar, hemos llegado a la conclusión de que los dos ojos son importantes en el proceso de reconocimiento de las palabras a la hora de leer.

Con lo cual a cada ojo se le puede asignar una función particular. Esto es, que al leer, uno de los ojos “reconoce” y el otro “refuerza” (Brod y Hamilton, 1973). La deficiencia de uno de los dos puede perturbar sea el reconocimiento sea el refuerzo.

4. El control oculo-motor y la discriminación perceptiva

A imagen de otros investigadores podemos discutir aquí la posible relación entre dislexia y alteraciones de los movimientos de los ojos. El debate sigue abierto ya que si unos establecen tal incidencia otros no lo creen y afirman que la deterioración de los movimientos de los ojos se deberá a un defecto de primario a secundario de comprensión.

Tras varios estudios y contradicciones se ha llegado a la misma conclusión que nosotros de que aritmética y tarea perceptiva van más juntas que tarea perceptiva y lectura. De forma que los ojos de los alumnos no tienen la misma relación entre los números que el profesor les enseña que con los textos que el mismo profesor estudia con ellos. Asimismo se ha aceptado que el aspecto predictivo es cognitivo lo cual deberá ser estudiado con más profundidad para una mejor lectura, tras indagar sobre los prerrequisitos o conocimientos previos propugnados por el Enfoque Por Competencias (EPC) denominado *Approche Par Compétence (APC)* en Costa de Marfil.

5. Las destrezas auditivas y visuales

Las dificultades que los estudiantes marfileños tienen en la lectura están relacionadas también a una cuestión de velocidad. En efecto, notamos que la velocidad perceptiva de los lectores normales es más elevada que la de los lectores con deficiencia y ya no por un problema de memoria visual secuencial. Si en el aspecto visual está establecido casi que existe una relación entre percepción y grado de lectura, en el aspecto auditivo, la cosa no parece tan clara en Costa de Marfil. De forma que hemos intentado ver en qué podría existir una relación entre test no verbal y competencia lectora. Sin embargo, está claro que para poder escribir correctamente una palabra o entenderla, hace falta oírla bien. Por eso, en la formación de profesores de español en Costa de Marfil, se les exige que tengan una voz audible y también pedagógica. En este caso, se puede deducir que una lesión de la parte cerebral encargada de asegurar una buena audición puede ser fuente de errores o simplemente que por alguna interferencia exterior como un ruido se puede llegar a esta imperfección auditiva.

6. Proceso de aprendizaje de la lectura

Este proceso es uno de los más complejos. Sin embargo, nos ha proporcionado varios resultados, según la manera de abordar el tema. Con lo cual unos no han podido establecer ninguna diferencia cualitativa entre los distintos tipos de errores. Sin embargo, notamos que el contacto con un tipo de vocabulario, sea especializado, sea desconocido, puede ser fuente de errores. Entonces, la repetición y el

grado de concurrencia es muy importante en el resolver ciertos tipos de dificultades observadas en unos lectores. La repetición se hace pedagógica.

#### 7. Otras diferencias en procesos cognitivos

Existen algunas diferencias entre nuestros estudiantes a la hora de leer por las divergencias en la categorización de la información sacada de algún tipo de texto. Las implicaciones cognitivas, entonces, tienen en cuenta destrezas gráficas, fonológicas, semánticas e incluso sintácticas. El uso del vocabulario disponible que adquieren con tales lecturas es importante para evitar ciertos tipos de errores. Se trata, en realidad, en este caso del llamado reemplazo. En efecto, con el reemplazo, el niño o cualquier lector intenta recuperar la información recibida y conocida para reconocerla y perfeccionar la lectura o sea corregirla y hacerla exacta. De forma que esta destreza puede llegar a ser automática con la práctica.

#### 8. Factores constitucionales

A nivel de la lectura igual pasa con otros tipos de dificultades en el aprendizaje, consideramos que pueden ser hereditarias y no adquiridas. En cuanto a la dislexia que muy pronto se ha clasificado en la terminología médica, se cree que el hecho de que este tipo de bloqueos sea propio de unas familias y no de otras es revelador y significativo. Incluso en la mayoría de los gemelos objeto de un estudio se ha podido demostrar que este « *trouble de la capacité de lire ou difficulté à reconnaître ou reproduire le langage écrit* » está presente. Aunque en algunos casos solo uno de los gemelos padecía de esta enfermedad que proviene, según REY, A. & REY-DEBOVE, J. (1989) del griego *dys-* y *lexis* "palabra". Pero, sin duda alguna, en el caso del niño marfileño, la primera dificultad es la ambigüedad referencial de los lexemas sobre todo en caso de iconicidad. En efecto, cuando enseñamos una imagen a un alumno y decimos la palabra *perro*, la confusión puede consistir en no saber si se trata del animal en su totalidad, parte de él u otras características. En este caso, la iconicidad es la característica de un mensaje visual, pero también sonoro, olfativo, táctil... A partir de allí, se ha llegado a distinguir audio-visual de verbo-icónico. Hemos hecho nuestra esta distinción. Cuando decimos *perro* o *gato* estamos diferenciando entre lo verbal y lo icónico, esto es, entre lo arbitrario y lo motivado. Es este único aspecto que le daría a la palabra *gato* su significado como nos lo explica LA BORDERIE (1979: 126):

« Le mot CHAT ne signifierait /chat/ que par cette nouvelle liaison : trace mémorielle du signal → trace mémorielle de

L'expérience sensible du chat (tel chat ou la catégorie des chats). Par contre, ce dessin signifierait /chat/ directement, le dessin étant l'analogon, le décalque du réel ; sa valeur signifiante étant faite de transparence, d'immédiateté, d'adhérence ; la ressemblance avec le semblable valant la ressemblance avec le « semble ». »

El aprendiz marfileño hace, entonces, una serie de operaciones mentales basadas en la semejanza y la analogía dentro de un contexto bien definido para poder proceder sea a una eliminación sea a una generalización de las nuevas palabras y referencias posibles<sup>5</sup>. A la hora de hacer estas operaciones, pasa por unos estadios del error que hemos denominado la interlengua.

## 9. Evaluación de los disturbios

### **9. EVALUACIÓN DE LOS DISTURBIOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNO IVORIENSE**

#### **9.1. LECTURA Y ORTOGRAFÍA**

Las equiparaciones en materia de lectura y ortografía entre los niños marfileños se hacen en función de las competencias que se esperan en niños de su edad o aptitudes cognitivas correspondientes. En cuanto a la evaluación de la ortografía propiamente dicha, si unos distinguen la ortografía de uso de la ortografía gramatical, otros no ven por qué evaluarlas separadamente. Nosotros hemos optado por la separación en este estudio. Para probar las capacidades ortográficas, varios tests se han hecho entre los cuales, podemos mencionar los dictados tanto de palabras aisladas, como de frases y de textos también, sin olvidar que en el esquema de clase en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, la fase "apuntes" es ideal para ello, etc. Además, ciertos tests se han basado en la propuesta de una lista de términos próximos a una misma palabra y dejar que el niño elija la opción correcta (probabilidad, probabilidad, probabilidad, probabilidad)<sup>6</sup>. Se ha puesto en tela de juicio este tipo de test por considerar que no se prueba la capacidad de producción del niño, sino su capacidad de reconocimiento (EHRI, 1997). Ello supone que cuando un niño marfileño llega a saber que en la lista arriba mencionada hay que elegir la palabra "probabilidad", eso no implica necesariamente que sepa escribirla por su cuenta en un dictado u otro tipo de ejercicio/actividad que ponga a prueba sus competencias

<sup>5</sup> En la actualidad, en francés se habla de *Domaine Relatif au Vécu* ou à la *Vie Quotidienne* (DRVQ) que será Ámbitos Relacionados con la Vida Cotidiana (ARVC).

<sup>6</sup> Se puede hacer por selección múltiple o por verdadero/cierto o falso.

ortográficas.<sup>7</sup> No se tiene en cuenta el factor tiempo aunque se supone que el estímulo puede influir en el tiempo de reacción del niño.<sup>8</sup> Igual que en el adulto, se observan aquí sustituciones, sobre todo en nuestra población meta que tiene influencias de la lengua francesa, sin olvidar las lenguas autóctonas. En este caso, la sustitución es un error de conversión sonido-letra como consecuencia, generalmente, de la cercanía entre dos sonidos (“parfume” por “perfume”, “campana” por “campaña”, etc.). Se observa en un 25% de los niños. Además aparecen otros tipos de errores que hemos llamado añadiduras también. Se nota en una proporción inferior: 12%. Pero lo más llamativo en el niño es notar que no hace ningún análisis de la palabra en fonemas, sino en unidades mayores (silábicas o subsilábicas), provocando a veces omisiones de letras (“dicutir”, por “discutir”, “vacaiones” por “vacaciones”); o el uso del nombre de las letras en vez de su sonido (“mit” por “emite”, o “kier” por “quiere”). Se nota mucho (42%), y ello puede incluir las supuestas faltas de descuido. No les es extranjero, entonces, lo que llamamos errores literales en los adultos. Los niños cometen errores de regularización igual que los adultos aunque, eso sí, con algún matiz. En efecto, pueden escribir “emos” por “hemos”, “casa” por “caza”. Incluso, a veces, la palabra está bien escrita en el texto que tienen en frente, pero tienden a corregir lo ya correcto. Por ejemplo, hasta un profesor puede pensar a la hora de instruir el artículo de su colega que es incorrecto escribir “palabras clave”. Entonces, propone “palabras claves”. Es el propio evaluador quien comete aquí el error. Igual que si un alumno escribe “no solo hablo español, sino francés”, el profesor tenderá a corregir la oración poniendo “no sólo hablo español, sino francés”. Sin embargo, según la Real Academia Española (2010) la palabra “solo” no debe llevar tilde igual que para los pronombres “esto, aquello, eso”. Ya no se tienen en cuenta el poner la tilde cuando haya anfibología como dicho en 1999 y 2005. Eso es el llamado error de regularización.

Casi no existe test de evaluación de estos errores de regularización. Aunque en francés, MOUSTY *et al.* (1994) propusieron un dictado de palabras en frases erróneas con correspondencias detalladas entre fonemas y grafemas (errores más comunes) y contexto (errores minoritarios). La noción de contexto cobra más fuerza con la presencia de palabras más comunes y, por tanto, con la noción se ocurrencia y de frecuencia.

La evaluación que aplicamos aquí es más descriptiva que cognitiva en los aprendices marfileños de español. Y se debe subrayar que si de manera general, no se tiene en cuenta la producción de textos escritos

<sup>7</sup> Este tipo de test es lo que se ha llamado « lengua pasiva » y recoge las conocidas respuestas múltiples que los ingleses denominan “Question Multiple Choice”.

<sup>8</sup> Pero en contextos aúlicos el factor tiempo ha podido influir, e incluso al aire libre cuando el encuestado tenía que ir muy de prisa.



por los niños, lo hemos hecho por el tema de nuestra tesis y se observa que había que hacer más hincapié en el aspecto morfosintáctico aunque se puede hacer también un análisis de los aspectos discursivos (KONE, 2008a). Sin embargo, ello dependería de los objetivos del investigador y de los propios sujetos según criterios como la edad y su capacidad productiva lingüística (KONE, 2005).

#### **9.2. EL DESARROLLO DE LA MEDIACIÓN FONOLÓGICA**

Aunque se ha dejado un espacio para, en su debido momento, hablar más profundamente de lo que podía ser la fonología y otros aspectos de nuestras lenguas tanto nativas como extranjeras, aquí cabe mencionar que existe un método o modelo de investigación sobre la adquisición de la vía fonológica que suele acompañar a la adquisición léxica.

« Comme nous l'avons déjà indiqué, il est supposé ici qu'à chaque entrée lexicale est associée une forme phonologique spécifiant la manière dont cette entrée se prononce. Cette représentation phonologique lexicale est caractérisée en des termes bien différents d'un modèle à l'autre. »<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> FRAUENFELDER, U. H, ET NGUYEN, N. (1999): « Reconnaissance des mots parlés ». In *Troubles du langage* p. 232. La interiorización de cualquier idioma puede desarrollar una de las habilidades más importantes para el cumplimiento del proceso de adquisición de lenguas. En efecto, el aprendiz, tanto adulto como menor de edad, debe recurrir en muchas ocasiones a su propia intuición e inteligencia. Eso sí, contrariamente a lo que se podría pensar, es una tarea bastante complicada. La interlengua requiere cierta creatividad y la intuición la favorece en gran medida sobre todo en fases como la presentación de un tema nuevo o una actividad de descubrimiento.

Además, se ha creado otra vía llamada la aproximación que se refiere más bien a la patología de alguna gente que no puede expresarse con normalidad y que no solo mencionamos a título indicativo aquí. Es una resultante de que otras investigaciones hechas tanto por KLAPP como por ELLIS (1985) no solo sobre la identificación poco tiempo de estímulos verbales sino también sobre los errores articulatorios. De lleno, estamos, entonces, en el mundo de las patologías.

Las investigaciones sobre estos diferentes métodos y modelos de adquisición de la lengua, desde la materna hasta la extranjera, han podido demostrar que existen errores como índices de los estadios por los que el aprendiz pasa en su búsqueda de la apropiación de una determinada lengua meta. Pero se ha pasado a asumir esta realidad a acuñar el concepto de *interlengua* como el sistema lingüístico propio de

---

cada uno de estos estadios. En un próximo estudio, intentaremos ver más detenidamente que implicaciones tiene este concepto de *interlengua* (II).

#### **CONCLUSIÓN**

Las primeras investigaciones, casi siempre gramaticales, se inclinaron hacia determinados microsistemas y trataron de comprobar la existencia de secuencias universales del lenguaje, que pudieran ser independientes de la lengua materna y averiguar si éstas corresponden a las observadas en la fase de adquisición de la propia lengua materna. Ya se han hecho clásicas las investigaciones de DULAY & BURT (1973, 1974) en este sentido. Sus trabajos fueron consolidados por unos, aunque matizados por otros que subrayan la importancia del *input* y el impacto del orden de las tareas<sup>10</sup> sobre la interlengua. Este problema del orden de la adquisición es considerado también por autores que a través de una investigación de carácter longitudinal mostraron que dicho orden no está determinado por la producción correcta de los aprendices. Su postura se explica porque el aprendiz usaría “modelos prefabricados” generalmente correctos y que siguen sin resultar interiorizados aún. Esta teoría parece poner en tela de juicio la de quien menciona la presencia de “rutinas incorrectas”, una especie de “modelos prefabricados incorrectos” que van evolucionando. Hemos notado que existe una relación entre el grado de dominio de la escritura y el nivel de iletrismo/analfabetismo. Es que cuando la evaluación del lenguaje nos lleva muy por debajo del nivel mínimo de adquisición y alfabetización, se puede hablar de iletrismo (KONE, 2005). Y como la escritura, por tener que ser leída implica la lectura, estableceremos en el próximo apartado una relación no solo entre el iletrismo y la escritura, sino también la lectura.

---

<sup>10</sup> Fíjense en la noción de enseñanza por tareas en la actualidad incluso tal y como ocurre en la Educación/Formación Por Competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

1. ANAPOLLE, L.: "Vision problems in developmental dyslexia". *In Journal of learning disabilities*, N° 2, 1971. pp. 77-93.
2. BROD, N. & HAMILTON, D.: "Binocularity and reading". *In Journal of learning disabilities*, N° 6, 1973. pp. 574-576.
3. DULAY, H. & BURT, M. K.: "Natural sequences in child second language acquisition". *In Language learning*. Vol. 24, 1, 1974, pp. 37-53.
4. EHRI, L.: "Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose", in L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 231-265), Lausanne: Delachaux & Nestlé, 1997.
5. ELLIS, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. New York. Oxford University Press, 1994.
6. FRAUENFELDER, U. H. & NGUYEN, N.: « Reconnaissance des mots parlés ». *In RONDAL, Jean A. & SERON, Xavier (Dir.): Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation*. (Liège) Belgique. Mardaga, 1999 (p. 213-240).
7. GONZÁLEZ PORTAL, María Dolores: *Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento*. Madrid, 2º Ed. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
8. KOHEN-RAZ, R.: « Les relations entre dyslexie et le contrôle de l'équilibre statique explorée para une méthode d'ataxiométrie électronique ». *In Enfance*. N° 5, 1972, pp. 487-517.
9. KONÉ, Seydou: *La enseñanza de la lengua española a hablantes Ivoiriens de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea*, Madrid, Servicios de Publicaciones de Universidad Complutense. Tesis doctoral publicada. Internet: [www.uem.es/BUCEM/tesis/fil/ucm~t28585.pdf](http://www.uem.es/BUCEM/tesis/fil/ucm~t28585.pdf), 2006.

— a- Ontogénesis filosémica o combinaciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas en aprendices marfileños de español". *Lettres d'Ivoire N°5*, Université de Bouaké. Côte d'Ivoire, 2008.

b- "Aspectos pragmáticos en Marfileños aprendices de español lengua extranjera". Rio de Janeiro (Brasil), *Hispanista*, Vol IX (julio-septiembre), N°34. Internet: [www.hispanista.com.br/artigo264](http://www.hispanista.com.br/artigo264), 2008.

c- "Ontogénesis filosémica o combinaciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas en aprendices marfileños de español", *In BARAIBAR, Álvaro; BA, Tapsir; FINE, Ruth & MATA, Carlos (Eds.): Textos sin fronteras. Literatura y sociedad*. Pamplona. Eunsa: ediciones univ. de Navarra, S.A., 2010.

10. LA BORDERIE, René: *Aspects de la communication éducative*. Belgique. Casterman, 1979.
11. MOUSTY *et al.* (1994): "BELEC: une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles" in J. Grégoire & R. Piérart (Eds), *Evaluer les troubles de la lecture* (p. 127-145), Bruxelles: DeBoeck.
12. NEBRIJA: *Reglas de orthografía en la lengua castellana*, Madrid, ISEL, 1492.
13. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Espasa, 2005.
14. R.A.E.: *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2009.
15. R.A.E.: *Nueva gramática de la lengua española, manual*. Madrid. Espasa, 2009.
16. R.A.E.: *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa., 2010
17. REY, A. & REY-DEBOVE, J. (Dir. de redacción): *Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. (Par Paul Robert). Paris. Les dictionnaires Le Robert, 1989.
18. RONDAL, Jean A. & SERON, Xavier (Dir.): *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation*. (Liège) Belgique. Mardaga, 1999, pp. 840.
19. SCARCELLA, R. ANDERSEN, E. & KRASHEN, S. (Eds.): *Developing Communication Competence*. New York. Newbury House, 1990.