

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA:

***USO DE LA L1 PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE
LA GRAMÁTICA FRANCESA EN HISPANOHABLANTES***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA:

Alan Valdés Escamilla

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL:

ROSANA VERÓNICA TURCOTT

FEBRERO, 2020.

A mi esposa **Georgina**, mi gran amor y mi apoyo incondicional en todo momento.

A mis hijas **Mariana de la Paz y Ana Sofía**, el motor de nuestra vida.

A mis padres, **Miguel y Mirthala**, por siempre alentarme a seguir aprendiendo.

A mi hermano **Omar**, por ser un gran ejemplo.

A **Pamela**, por enterarme de la existencia de la LEF.

A **mis profesoras y profesores de la LEF y de la UB**, por compartir su gran conocimiento. En especial a la **profesora Rosana Verónica Turcott**, por su paciencia y apoyo durante todo este tiempo.

INDICE

1. Introducción.....	1
2. Capítulo 1: Métodos y algunas definiciones de conceptos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	4
2.1 Breve historia de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras utilizados a través del tiempo.....	8
2.1.1 Método de gramática – traducción	8
2.1.2 Método natural.....	9
2.1.3 Método directo, del ejército y audiolingual	9
2.1.4 Enfoque comunicativo	10
2.2 Algunas definiciones.....	11
2.2.1 La gramática	12
2.2.2 Lingüística contrastiva	14
2.2.3 Modelo de Análisis Contrastivo (AC)	17
2.2.4 Modelo de análisis de errores (AE)	18
2.2.5 Modelo de interlengua	18
2.2.6 Intercomprensión.....	20
3. Dificultades gramaticales más comunes para los hispanohablantes.....	21
3.1 Modos y tiempos gramaticales.....	23
3.1.1 Modo indicativo	26
3.1.2 Modo imperativo.....	31

3.1.3 Modo condicional.....	33
3.1.4 Modo subjuntivo.....	34
3.2 Determinantes, pronombres y preposiciones.....	36
3.2.1 Artículos.....	36
3.2.3. Pronombres.....	38
4. GRAMÁTICA CONTRASTIVA DEL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL.....	40
4.1 Utilización en el aula.....	43
4.1.1 Aspectos positivos.....	43
4.1.2 Aspectos negativos.....	44
4.2 Posturas sobre el uso de la L1 en el aula de FLE.....	46
5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL USO DEL ESPAÑOL (L1) PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL COMO DOCENTE DE FLE.....	47
5.1 Definición de estrategia de aprendizaje.....	47
5.2 Definición de técnica de aprendizaje.....	50
5.3 Propuestas de técnicas de aprendizaje en FLE.....	50
5.3.1 Tablas.....	50
5.3.2. Cuadros comparativos.....	53
5.3.3. Tarjetas o flashcards.....	54
5.3.4. Recursos digitales.....	55
6. REFLEXIONES FINALES.....	57
7. BIBLIOGRAFIA.....	59

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Componentes de la lingüística.....	11
Tabla 2: Porcentaje de similitud lexical entre lenguas romances.....	19
Tabla 3 Personas del singular y del plural en español	23
Tabla 4 Equivalencias verbales entre español y francés	25
Tabla 5 :Verbo s'appeler / llamarse.....	28
Tabla 6: Conjugación de s'appeler / llamarse	28
Tabla 7 Estructura del passé composé / Pretérito.....	30
Tabla 8 Conjugación del verbo "Parler" en presente del indicativo y del imperativo.....	32
Tabla 9 Conjugación de los verbos "Parler" y "Hablar" en presente del indicativo y del imperativo	32
Tabla 10 Artículos determinados.....	36
Tabla 11 Ejemplos de errores en género del sustantivo	37
Tabla 12 Artículos indeterminados y sus errores comunes.....	37
Tabla 13 Tabla de pronombres	39
Tabla 14: Tabla de modos y tiempos en español.....	51
Tabla 15: Tabla de modos y tiempos en francés y en español	51
Tabla 16: Tabla comparativa de los elementos gramaticales entre español y francés.	52
Tabla 17: Tabla comparativa de la formación del passé composé	53
Tabla 18: Tabla comparativa de los tiempos compuestos en español y francés	53

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Lenguas derivadas del Latín	6
Ilustración 2 Partes de la lingüística	12
Ilustración 3 Origen común entre el francés y el español.....	13
Ilustración 4: Modelo de Interlengua	18
Ilustración 5 Ejemplo de interferencia entre el inglés y el francés extraído de un trabajo realizado por alumnas de bachillerato que cursan por primera vez la materia de francés.	27
Ilustración 6 Personas del modo imperativo.....	32
Ilustración 7: Tarjetas para trabajar la sintaxis	54
Ilustración 8: Logotipos de algunas aplicaciones disponibles para la educación.....	55
Ilustración 9 Capturas de pantalla de algunas funcionalidades de la aplicación Quizlet ...	56

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que ha tomado en las últimas décadas el aprendizaje de una lengua extranjera en México es fruto de las relaciones y tratados que nuestro país tiene con otros países, ya sea en materia económica, cultural o de otra índole. Actualmente, el dominio de un segundo idioma es una necesidad para poder aspirar a muchos puestos de trabajo o para poder egresar de estudios de nivel superior o de posgrado, o más aún, existen instituciones donde se requiere demostrar el conocimiento en una segunda lengua para poder ingresar a cursar una carrera. Este segundo idioma solicitado generalmente es el inglés, dado su estatus de lengua de negocios a nivel mundial y por la cercanía de nuestro país con los Estados Unidos de Norteamérica, lo que ha propiciado que existan muchas relaciones entre ambos países y se haga necesaria la comunicación entre ambas naciones.

Sin embargo, el inglés ha dejado de ser la única opción al pensar en aprender una lengua extranjera, dando paso a otras lenguas como la lengua francesa, la cual ha venido tomando fuerza en los últimos años, principalmente por la cooperación entre México y Francia en materia política, comercial y educativa. De esto deriva la aceptación de la invitación hecha a México del entonces presidente francés François Hollande para postularse como miembro de la Organización de la Francofonía en calidad de observador (Gobierno de México, 2017) en el 2014. Posteriormente, en noviembre de ese mismo año se aceptó la postulación en la Cumbre de la Francofonía, celebrada en Dakar y desde entonces, México es miembro de la Organización Internacional de la Francofonía.

México cuenta con una gran oportunidad al encontrarse como aliado comercial de muchos países, entre ellos algunos países de habla francesa como Francia y Canadá. Es un momento que se debe explotar de una manera favorable para estrechar los lazos de cooperación entre ambas partes.

La creación de la oficina de representación de la embajada francesa en Monterrey, los acuerdos educativos en materia de cooperación académica e intercambio estudiantil con un sin número de instituciones educativas de nivel medio superior, superior y de posgrado entre México y Francia, son solamente algunos de los frutos de las relaciones bilaterales que se han desarrollado. Por lo tanto, el fomento al aprendizaje del francés como lengua

extranjera representa un gran compromiso para el país, una puerta abierta a la creación de puentes de cooperación y de mejora económica y social para nuestro país.

En el sistema educativo mexicano, se han creado programas para aprender francés en distintos niveles, como el programa de francés en secundarias de la Secretaría de Educación, o los bachilleratos bilingües de algunas universidades como la Universidad Autónoma de Nuevo León o más allá aún, programas de nivel superior como la creación de la Universidad Tecnología Bilingüe Franco Mexicana en Nuevo León. En este contexto, la experiencia personal como estudiante y posteriormente, de docente de Francés como Lengua Extranjera (FLE) me ha permitido detectar algunas dificultades para que los estudiantes aprendan francés. En general, tanto de manera personal como al escuchar los comentarios de los estudiantes, se ha puesto en evidencia que una gran parte de los problemas de aprendizaje inciden en la gramática francesa.

Esto permite cuestionarse sobre qué hacer para hacer que los estudiantes logren superar esas dificultades gramaticales en la lengua francesa y que no sea un impedimento para continuar estudiando: ¿qué estrategias se pueden implementar? ¿hay alguna metodología que funcione mejor que lo que tradicionalmente se trabaja?

Considerando el contexto que se ha descrito y los cuestionamientos planteados previamente, se presenta este trabajo que se inserta en el campo de la didáctica de Francés como Lengua Extranjera en México y que pretende aportar algunos elementos sobre el análisis contrastivo de las lenguas (lengua materna y lengua extranjera) y su uso en la clase de FLE, enfocándonos para ello en el español como lengua materna y el francés como lengua extranjera.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: el primer capítulo aborda el acercamiento general al tema, centrándose en la presentación de los antecedentes, los cuales parten desde la importancia que tiene en la actualidad el aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando por un breve análisis de los métodos de enseñanza más comunes a lo largo de la historia, abordando el tema del origen compartido de las lenguas romances y aportando algunas definiciones para la comprensión de los conceptos abordados en el trabajo.

El análisis conceptual se encuentra en segundo, tercer y cuarto capítulo. El segundo capítulo se enfoca en las dificultades más comunes para los estudiantes hispanohablantes al momento de aprender algunos elementos de la gramática francesa, tales como los modos y tiempos verbales, los determinantes, las preposiciones y la negación, para después continuar, en un tercer capítulo, con una introducción a la gramática comparada entre el francés y el español, los aspectos positivos y negativos de su uso en el aula y las posturas sobre el uso de la lengua materna en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

En el cuarto capítulo se abordan algunas estrategias y técnicas propuestas para utilizar el español como lengua materna para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera. Y para finalizar, en el quinto capítulo se encuentran las aplicaciones o derivaciones de la revisión conceptual y se concluye con las reflexiones personales sobre lo investigado, lo expuesto y lo propuesto en el trabajo.

2. Capítulo 1: Métodos y algunas definiciones de conceptos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el contexto actual en el cual vivimos, el hecho de comunicarse en una lengua extranjera se presenta como una obligación inevitable para la mayoría de las personas que conforman la población laboral y estudiantil activa de la sociedad, no solo a nivel local y nacional, sino a escala global.

Dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, la lengua inglesa se ha convertido, desde hace varias décadas, en la lengua dominante al momento de elegir el aprendizaje de una lengua extranjera, debido a su expansión en el mundo, su utilización en mercados laborales y estudiantiles y por el poderío que ejercen países anglófonos como Estados Unidos o Inglaterra. Por ello, las nuevas generaciones han visto incorporarse gradualmente la lengua inglesa dentro de su formación educativa obligatoria, por ende, actualmente cuentan con un conocimiento mayor de ésta comparado con generaciones anteriores, propiciando que, en términos de competitividad, el hablar solamente inglés ya no represente un elemento adicional en el currículo, sino uno obligatorio y común.

Por ello, el aprender una segunda o tercera lengua extranjera es cada vez más necesario para poder tener una ventaja entre los demás estudiantes y trabajadores. En el mundo, el inglés tiene un papel dominante en las relaciones internacionales, siendo una de las lenguas más estudiadas y solicitadas por universidades y empresas para ingresar, sin embargo, el mandarín, el francés y el alemán lideran las estadísticas de las lenguas extranjeras más habladas y estudiadas. (Comisión Europea, 2016)

Considerando que el francés cuenta con más de 300 millones de hablantes (Organización Internacional de la Francofonía, 2018) entre lengua materna y lengua extranjera, y que en este último grupo se encuentran los hispanohablantes, se hace evidente la gran relevancia de dedicar esta investigación a las dificultades que enfrentan los estudiantes de francés como lengua extranjera cuya lengua madre es el español y cómo las similitudes entre ambas se pueden convertir en un puente para facilitar su aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone para el estudiante, enfrentarse a una gran cantidad de retos de diversa naturaleza tales como la motivación, las capacidades personales de aprendizaje, las dificultades propias de un código como lo es una lengua y los aspectos propios del lenguaje como la gramática o la ortografía. Retos en los cuales el estudiante va progresando desde un primer contacto, por ejemplo, al conocer un nuevo alfabeto, nuevos sonidos ajenos a los sonidos de la lengua madre, nuevas maneras de estructurar las palabras y las ideas, pero también el estudiante se ve enfrentado gradualmente a una nueva visión del mundo, a una nueva cultura que está relacionada con esa lengua nueva y tal vez distante de su lengua y cultura de origen.

Esto puede suponer, en mayor o menor medida, una reformulación producto de un análisis contrastivo de los conceptos que él ha ido adquiriendo a lo largo de su vida en su lengua materna contra los conceptos nuevos equivalentes de la lengua meta. Dicho análisis, dependerá en gran medida de la cercanía o distancia entre la lengua materna y la lengua meta. Así, probablemente un estudiante hispanohablante tendrá un reto mayor al estudiar una lengua cuyo alfabeto y cultura sean más distantes como el ruso, el árabe o el chino que con una lengua cercana como puede ser una lengua romance como el francés o el italiano, por citar algunas.

En el siguiente esquema se conceptualiza la ramificación que ha tenido el latín, derivando en las lenguas romances actualmente conocidas.

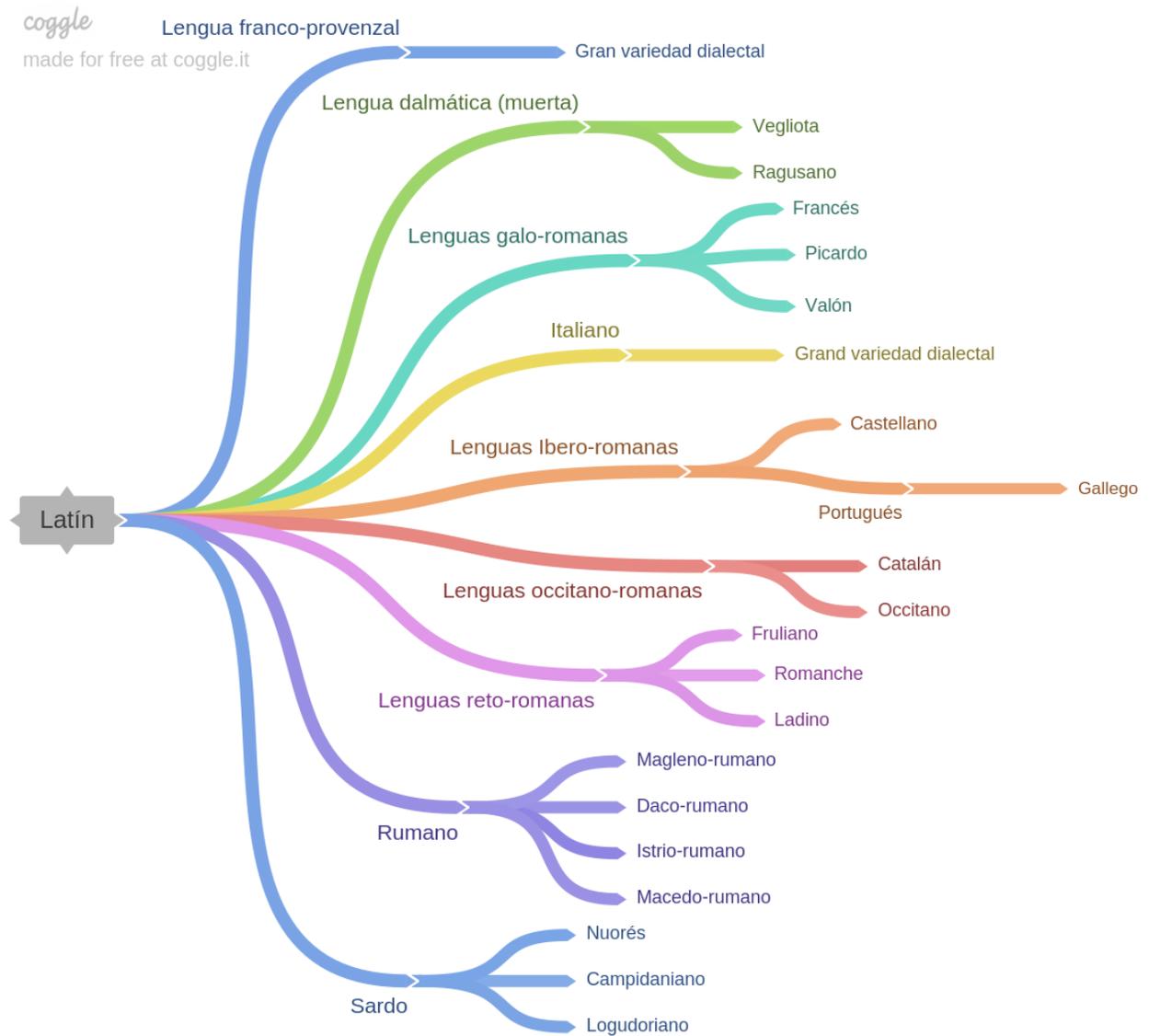


Ilustración 1 *Lenguas derivadas del Latín. Fuente: creación propia.*

Tomando como ejemplo las lenguas romances, podemos inferir que existe un nivel de inteligibilidad entre ellas, por el hecho de compartir un mismo origen. Aunado a esto, es importante considerar que algunos elementos de las lenguas romances como el vocabulario, la gramática, la sintaxis, la fonética entre otros, podrían resultar fáciles de comprender para un estudiante cuya lengua materna está ligada con la lengua extranjera que está aprendiendo como es el caso del francés y el español.

Es por ello que el objeto de estudio de este trabajo se enmarca dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes cuya lengua materna es el español y particularmente en la enseñanza-aprendizaje de algunos elementos de la gramática francesa que suponen comúnmente un obstáculo para el estudiante, basado en la experiencia propia tanto como estudiante como docente de FLE, la cual me ha permitido identificar dichos elementos con el paso de los años y a través del trabajo con algunas generaciones de estudiantes bajo mi cargo.

Considerando que se podrían tomar dichas dificultades como objeto de estudio y la cercanía de ambas lenguas, en este trabajo se propone utilizar la lengua madre como un recurso en clase para propiciar en el estudiante una reflexión contrastiva entre ambas lenguas que le permita apropiarse del conocimiento nuevo para que sea capaz de utilizarlo eficazmente en su proceso de aprendizaje y para que, por otro lado, el docente pueda planificar las estrategias necesarias para que los errores producto de la interferencia entre ambas lenguas y el calco de algunas estructuras de la lengua madre a la lengua meta no se conviertan en obstáculos de aprendizaje sino en elementos de contraste y reflexión para adquirir los conocimientos de la nueva lengua y reforzar los de la lengua materna.

2.1 Breve historia de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras utilizados a través del tiempo

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha sido interpretado de diversas maneras a través del tiempo, lo cual ha dado origen a varios enfoques educativos que se han ido documentando desde el método gramática – traducción, pasando por el método directo o el método natural hasta el enfoque de aprendizaje a través de la acción (*approche actionelle*) de nuestros días, por citar solo algunos.

Para comprender mejor los fundamentos donde se sustentan las teorías educativas actuales, es de especial relevancia el conocer un poco sobre los métodos que anteceden al actual y bajo el cual están concebidos los manuales y programas académicos de la mayoría de las escuelas de idiomas en nuestros días, ya que cada uno de estos enfoques propone diferentes maneras de enseñar y aprender una lengua extranjera y serán descritos de manera muy breve a continuación:

2.1.1 Método de gramática – traducción

Iniciaremos con el método de gramática – traducción, el cual surgió a finales del siglo XVIII y se adoptó como sistema para enseñanza del latín y del griego, teniendo como principales representantes a J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger. Este método se centra en la traducción de textos, principalmente literarios, de la lengua extranjera a la lengua materna, instruyendo al estudiante en las reglas gramaticales, las excepciones y casos particulares de las mismas y el vocabulario, todo esto fuera de un contexto aplicable que le era conocido al estudiante, predominando la comprensión y producción escrita, dejando de lado a la comprensión y producción oral.

Sobre este método, M. Sánchez (2010) afirma lo siguiente:

Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de

huecos y la memorización de reglas. Este método presenta muchas deficiencias, y actualmente no hay nadie que lo aplique en sus clases, ya que desatiende las destrezas orales, no favorece la interacción, se presentan muestras de lengua descontextualizadas, es poco motivador. (p.145)

2.1.2 Método natural

En reacción al método gramática-traducción, surge el método natural, el cual proponía que la lengua extranjera se debía aprender de la misma manera como se aprendió la lengua materna: hablándola primero, sin necesidad de recurrir a reglas gramaticales hasta una etapa posterior, donde el alumno era expuesto a ellas. Algunos de sus representantes defendían que el uso de la lengua materna no era necesario en el aprendizaje de una lengua extranjera, siempre y cuando el conocimiento y el significado de los conceptos sean transmitidos mediante la presentación de objeto y la ejemplificación de acciones.

2.1.3 Método directo, del ejército y audiolingual

Como legado del método natural, surge el método directo, el cual daba una mayor importancia a las competencias comunicativas utilizando la lengua extranjera como medio de comunicación entre el docente y el estudiante, sin recurrir a la lengua materna, haciendo énfasis en la pronunciación e introduciendo al alumno de manera progresiva al contenido y la gramática.

Sobre este método Cerdas y Ramírez (2014), afirman lo siguiente:

Los maestros que utilizan el Método Directo quieren que sus estudiantes se comuniquen en esta lengua y con este fin deben aprender a pensar en la lengua meta. Cuando se les enseña con este método, no se les permite utilizar su lengua materna; además, cada vez que una nueva palabra se introduce el maestro demuestra su significado con objetos reales, imágenes o lenguaje corporal (nunca se utiliza la traducción). (pg.305)

Otros métodos, como el del ejército, pensado para que el ejército pudiera aprender rápidamente la lengua del país en conflicto, o el método audio-lingual, el cual consiste en la repetición de una frase modelo escuchada y la sistematización de las estructuras gramaticales, lograron un auge entre los profesores y estudiantes, pero al igual que los métodos anteriores, fueron desplazados por las nuevas ideas en enseñanza de lenguas.

2.1.4 Enfoque comunicativo

De reciente incorporación, a partir de los años 60, el enfoque comunicativo se va desarrollando y busca que el aprendizaje se dé a través de la acción, que el estudiante sea capaz de resolver una serie de tareas específicas relacionadas con su cotidiano en donde el estudiante es un actor social y utilice la lengua de manera activa para comunicarse efectivamente.

En este enfoque comunicativo, los temas como la gramática, la pronunciación y el vocabulario son medios para lograr el fin de comunicación de manera comprensiva, sin llegar necesariamente al nivel de un nativo. Las cuatro competencias lingüísticas encuentran un balance al buscar la paridad entre la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Otro elemento importante en este enfoque es que el uso de la lengua materna está permitido cuando es oportuno y necesario, sin ser visto como un elemento a prohibir como en el método natural o directo, pero sin ser el medio principal como en el método clásico.

Es precisamente en este punto que este trabajo se inscribe: en el uso de la lengua materna cuando resulta oportuno y necesario. Un alumno que tiene ya interiorizado un sistema de referencia lingüístico como el de la lengua materna y que se encuentra interiorizando uno nuevo en lengua extranjera, podrá hacer uso del materno para asimilar con mayor facilidad el conocimiento nuevo, para ello puede recurrir al análisis contrastivo de ambas lenguas y establecer puentes que le ayuden a lograr el objetivo, traspasando las estructuras significativas de la lengua materna al de la lengua extranjera, tomando en cuenta el grado de intercomprensión entre ambas y considerando también la competencia gramatical de los estudiantes.

2.2 Algunas definiciones

Antes de adentrarnos más en el presente trabajo, es importante definir algunos conceptos que se estarán abordando para poder tener un panorama más completo sobre los alcances y limitaciones de este estudio. En este trabajo se aborda puntualmente el uso de la **gramática**, para estudiar y comprender su uso y funcionamiento y cómo se puede transferir dicho conocimiento hacia otra lengua.

La **lingüística** es la ciencia que se encarga del estudio del lenguaje humano, su uso y su funcionamiento. Se compone principalmente de cinco elementos: la fonética, la fonología, la semántica, la gramática y la lexicología.

Componentes de la lingüística	
Fonética	Es una rama de la lingüística que se dedica al estudio de los sonidos de la voz humana, analizando su formación respecto a las diversas partes del aparato articulatorio, desde la boca y la lengua hasta los órganos internos que intervienen.
Fonología	La fonología es la rama de la lingüística que estudia los sonidos como unidades de sonido y cómo funcionan a un nivel abstracto y mental.
Semántica	Esta rama estudia el significado y el sentido que tiene determinada expresión, palabra o símbolo.
Gramática	Esta rama se enfoca en el estudio de las reglas y principios que estructuran y regulan el uso de una lengua.
Lexicología	Esta rama se especializa en estudiar las palabras, definiéndolas y clasificándolas en un conjunto lexical.

Tabla 1 Componentes de la lingüística

De estos cinco componentes, este estudio se enfoca en la gramática como puente para realizar un análisis contrastivo de lenguas, por lo tanto, se profundiza un poco más sobre su definición y sus componentes.

2.2.1 La gramática

La gramática es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras y su composición para formar una frase (morfología y sintaxis). La **morfología** se enfoca en el estudio de las formas de las palabras como unidades, mientras que la **sintaxis** se enfoca en como las palabras se combinan para formar oraciones o frases.

La gramática está compuesta por cuatro elementos: la analogía, la sintaxis, la prosodia y la ortografía. Principalmente, este trabajo se centrará en la sintaxis y la ortografía para hacer un análisis contrastivo.

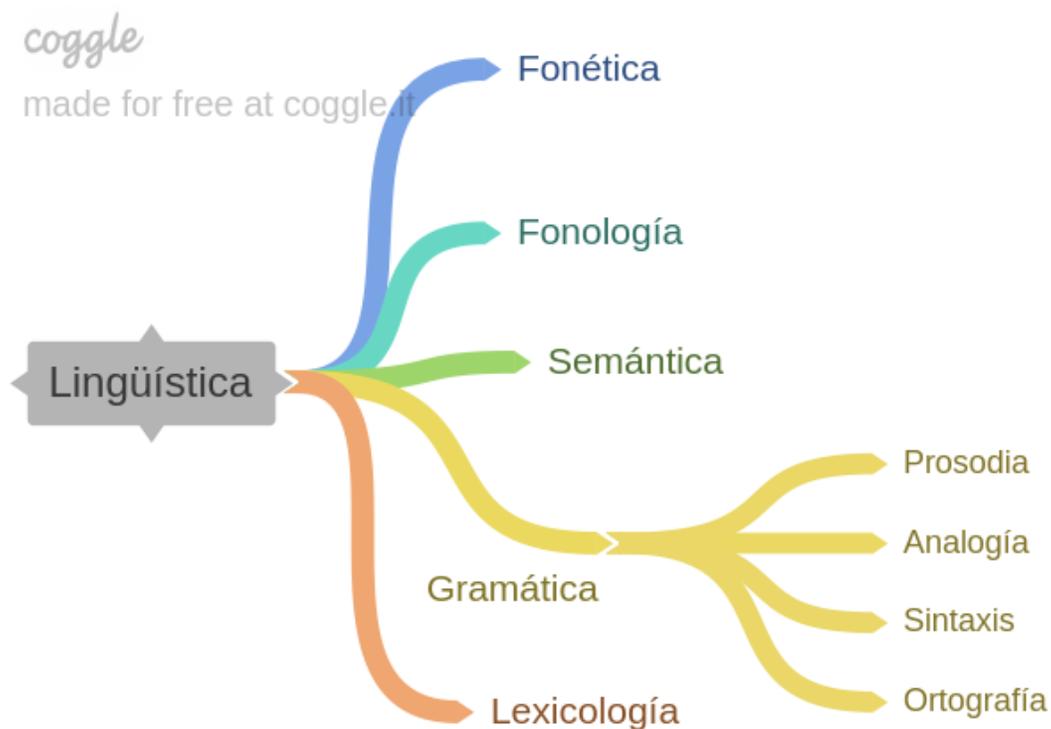


Ilustración 2 Partes de la lingüística. Fuente: Creación propia.

Como se presentó al inicio de este capítulo, las lenguas española y francesa comparten orígenes en el Latín. Dentro de este origen común, las estructuras gramaticales son en su mayoría, compartidas también.

Estas características compartidas son la base de esta investigación, la cual parte de la utilización de algunos conceptos de lingüística contrastiva y el principio de intercomprensión de lenguas emparentadas, los cuales son definidos más adelante en este trabajo, para construir un “puente” entre la lengua materna, en este caso, el español, para comprender y aprender la lengua francesa, haciendo énfasis en las dificultades gramaticales que se presentan habitualmente.

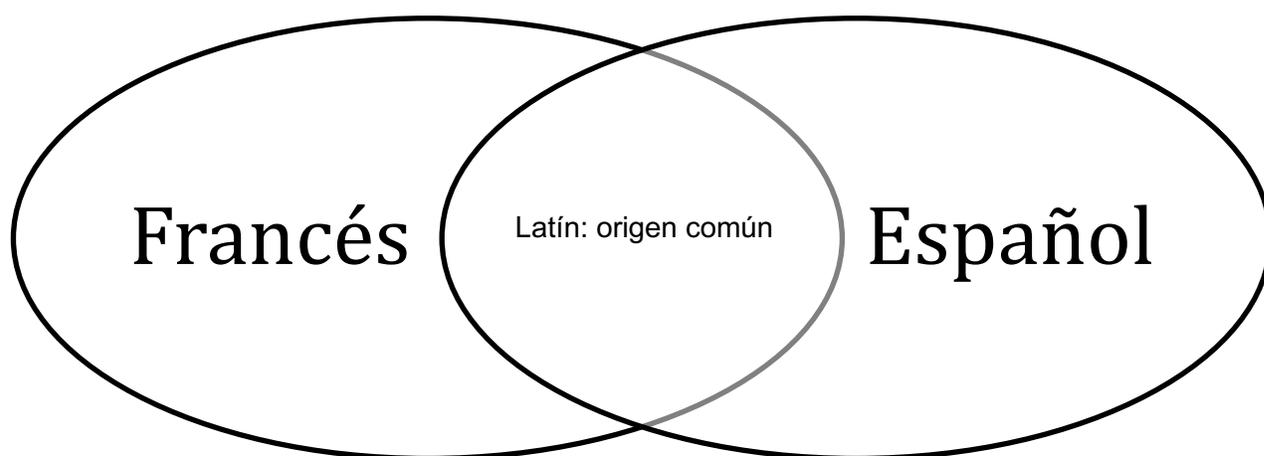


Ilustración 3 Origen común entre el francés y el español. Fuente: creación propia.

Continuando con algunas definiciones, es importante mencionar que un análisis contrastivo requiere del desarrollo de algunas competencias para poder comprender fácilmente y tener un punto de comparación. Por esto, el conocimiento de la lengua materna, su uso y sus reglas, es considerado en este trabajo como pieza clave en el desarrollo de las estrategias de intercomprensión de lenguas cercanas.

*El Centro Virtual Cervantes (2017) define la **competencia gramatical** como:*

“La capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.”

Partiendo de esta definición, resulta de gran ayuda para el aprendizaje de una lengua extranjera, que los estudiantes posean una competencia gramatical desarrollada del español, para utilizarla como un referente de contraste al momento de adquirir nuevo conocimiento en la lengua extranjera, en este caso, el francés.

2.2.2 Lingüística contrastiva

El estudio contrastivo de las lenguas tiene sus orígenes en la década de los años 50, con las teorías propuestas por Robert Lado, y se puede definir que:

“La Lingüística Contrastiva contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no solo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje.” (Piñel & Moreno, 1994, pág. 119).

Podemos decir que la lingüística contrastiva tiene como objetivo el análisis de los elementos de la lengua meta a partir de los mismos en otra lengua de referencia, normalmente la lengua materna. Para ello, se toma como referencia los elementos ya adquiridos en la lengua madre, como puede ser la gramática o la sintaxis, para

a partir de esa base, identificar las semejanzas y diferencias de las dos lenguas y así utilizar el conocimiento previamente adquirido para transferirlo a la otra lengua.

Como se mencionó anteriormente, los primeros estudios de la lingüística contrastiva surgen en la década de los 50 en los Estados Unidos con las investigaciones de Robert Lado, un lingüista norteamericano de padres españoles, considerado uno de los iniciadores de la lingüística contrastiva. Robert Lado propuso una diferenciación de cuatro aspectos susceptibles de ser contrastados entre dos sistemas de lenguas: La gramática, la fonética, el léxico y la cultura.

Su obra principal "*Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*" publicado en su versión original en 1957 y en su versión española varios años más tarde, supuso un parteaguas en la metodología de enseñanza de lenguas, al presentar una propuesta basada en el contraste y el análisis de los dos sistemas de lenguas para encontrar las similitudes y las diferencias para prevenir los posibles errores al aprender la lengua extranjera, procurando evitar la interferencia entre ambos sistemas lingüísticos, en particular, enfocándose en las lenguas española e inglesa, debido a la influencia cultural que recibió al ser hijo de españoles y haber vivido en España y en Estados Unidos.

Por otro lado, Trager (Ferreira, s.f.) acuñó el término de lingüística contrastiva en 1949 como subdisciplina de la lingüística aplicada y considera los elementos que entran en conflicto entre ambas lenguas, intentando delimitar y predecir qué elementos presentarán problemas a los estudiantes.

El registro de los estudios contrastivos data de la década de los 40, cuando en 1941, Whorf agrupa una serie de trabajos teóricos realizados entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A mediados de los años 40, surge la necesidad de comunicarse en lenguas extranjeras por los cambios generados por la Segunda Guerra mundial.

El modelo de análisis contrastivo ha evolucionado, según los modelos utilizados. En una primera fase surgen los modelos estructuralistas y generativo-transformacional, posteriormente el modelo psicolingüístico y el eclecticismo conciliador. De manera general, los docentes y estudiantes usan ciertos principios de la lingüística contrastiva como estrategia de aprendizaje, ya que se hace evidente que el conocimiento previo (de la lengua materna) sirve como andamiaje para facilitar la adquisición y asimilación del conocimiento nuevo (lengua extranjera).

La lingüística contrastiva se puede dividir en dos variantes, la primera hace referencia a la parte teórica y la segunda hace referencia a la parte práctica. La lingüística contrastiva teórica se enfoca en las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas y busca establecer un mecanismo de comparación con aquellos elementos que sean posibles comparar. La lingüística contrastiva práctica se enfoca en el estudio de la manera de categorizar conceptos en ambas lenguas, como elementos diferentes. Este enfoque de la lingüística contrastiva se divide en tres modelos teóricos: El modelo de Análisis Contrastivo, el modelo de Análisis de Errores y el modelo de Interlingua.

2.2.3 Modelo de Análisis Contrastivo (AC)

Para Lado (Lozano, s.f.) existen algunas ventajas de comparar la lengua extranjera con la lengua madre del estudiante, entre las cuales se destacan las siguientes:

- El análisis de las dificultades previsibles para el alumno durante el aprendizaje.
- La puesta en valor del contenido tanto de lengua como de cultura en los manuales utilizados.
- La mejora de los materiales para minimizar las dificultades para el estudiante.
- La creación de nuevos materiales didácticos.

Este tipo de análisis busca la identificación de los errores más habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y propone realizar las acciones necesarias para la previsión y prevención de los errores, basándose en la teoría cognitiva conductual, también conocida con el nombre de conductismo o de behaviorismo.

Esta teoría propone que el aprendizaje se logra por medio de la creación de un hábito, por medio de una conducta adquirida. En el Análisis Contrastivo, esta teoría se aplica al momento de comparar las similitudes y diferencias existentes considerando a la lengua materna como un hábito ya adquirido y la nueva como un hábito por adquirir. Por lo tanto, el análisis contrastivo se basa en la presentación de las estructuras en ambas lenguas para su análisis y determinar si es similar o diferente.

La comparación e incluso la traducción de una lengua a la otra puede ser positivo en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera, pero podría ser contraproducente en etapas más avanzadas donde el estudiante deba razonar en la lengua meta (Lozano, s.f.).

2.2.4 Modelo de análisis de errores (AE)

Este modelo surge en Estados Unidos de América, en las primeras décadas del siglo XXI, principalmente para analizar los principales errores de observados en la didáctica de la lengua materna (LM), posteriormente se trasladó a la didáctica de la LE, con el fin de identificar los errores producidos por la interferencia de la lengua materna en los estudiantes de una LE.

2.2.5 Modelo de interlengua

A partir del estudio de los errores, se puede observar tres códigos lingüísticos implicados en la enseñanza de una LE: La lengua materna (LM), La lengua extranjera o segunda (L2) y la versión parcial de la L2 que posea el aprendiz (Interlengua).

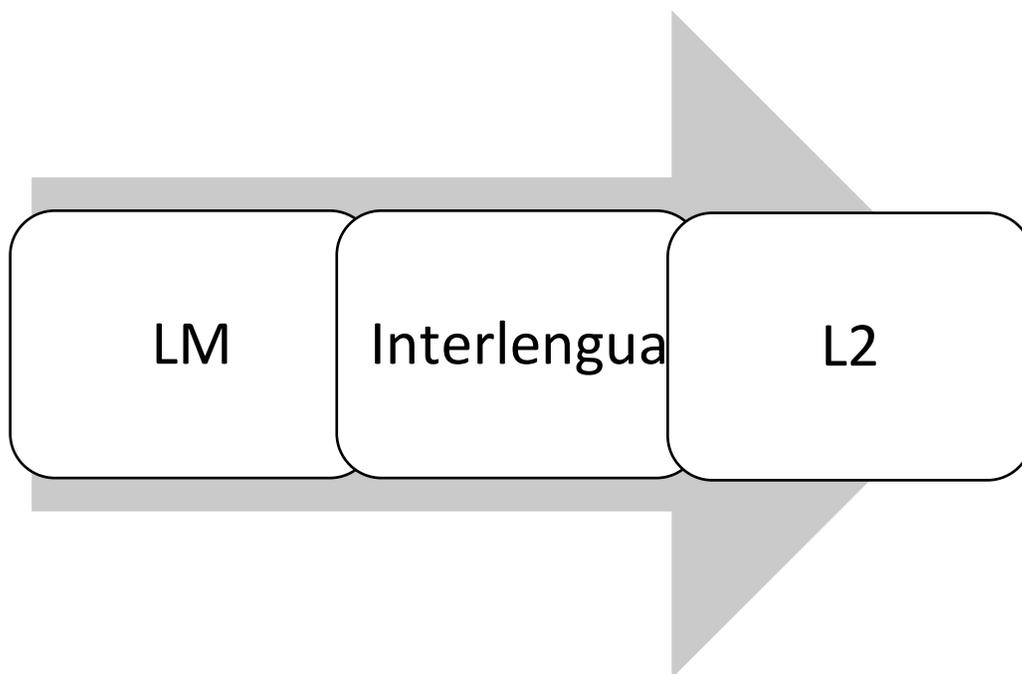


Ilustración 4: Modelo de Interlengua. Fuente: creación propia.

Para los estudiantes hispanohablantes de francés como lengua extranjera, el origen compartido permite tener similitudes en el sistema lingüístico. Según el sitio Ethnologue (Languages of the world, 2016), el español tiene una similitud lexical de un 89 % con el portugués, 85 % con el catalán, 82 % con el italiano, 75 % con el francés y 71 % con el rumano. Esto facilita la transmisión del conocimiento entre más cercanas sean las lenguas, para nuestro caso las lenguas romances tienen un grado mayor de inteligibilidad entre ellas que con lenguas de otros orígenes ya que comparten muchos elementos lingüísticos.

%	Francés	Catalán	Italiano	Portugués	Rumano	Español
Francés		85	89	75	75	75
Catalán	85		87	85	73	85
Italiano	89	87		79	78	82
Portugués	75	85	79		72	89
Rumano	75	73	78	72		71
Español	75	85	82	89	71	

Tabla 2: porcentaje de similitud lexical entre lenguas romances

Complementariamente a la lingüística contrastiva podemos citar a la Intercomprensión de Lenguas, un movimiento de creciente creación que busca fomentar el plurilingüismo y que tiene como cuna el continente europeo dada la gran cantidad de lenguas habladas en un territorio proporcionalmente pequeño.

2.2.6 Intercomprensión

Una definición del término “Intercomprensión” se extrae de (Reissner, 2010)

“Par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l’avoir apprise formellement».

La intercomprensión de lenguas semejantes, en este caso las lenguas romances, promueve el uso de la lengua materna entre dos o más individuos quienes no conocen la lengua del otro pero que gracias a las similitudes que comparten desde su origen, pueden lograr comunicarse en una situación cotidiana. Esto obliga a realizar un contraste entre la propia lengua y la lengua extranjera, la cual desconocemos o que no dominamos.

Partiendo de la definición anterior, el presente trabajo aborda algunas de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de FLE y cómo el uso de la lengua materna, basado en un análisis contrastivo y tomando en cuenta la intercomprensión de lenguas romances podrían influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los componentes del aprendizaje de una lengua, el estudio de la gramática resulta especialmente complejo para los estudiantes, dado que implica el aprendizaje de reglas ortográficas, memorización de contenidos, la habilidad para ordenar los diversos elementos de una frase para hacerla coherente, entre otros. Por esta razón, este trabajo se enfoca en este componente importante para el discurso comunicativo en lengua extranjera.

3. Dificultades gramaticales más comunes¹ para los hispanohablantes.

Al adentrarse en un estudio comparativo de dos lenguas, es importante considerar los elementos que tienen en común. Las lenguas romances poseen ciertas características compartidas en la actualidad y que pueden servir de nexos para facilitar su aprendizaje. A continuación, se listan las principales:

- Son lenguas fusionantes, es decir, se agregan sufijos y prefijos a una raíz para aportar información y crear una nueva palabra.
- Su alineamiento morfosintáctico, es decir, la estructura y el orden de los verbos transitivos e intransitivos, es de tipo nominativo-acusativo.
- Siguen el orden de Sujeto – Verbo - Objeto.
- Los verbos se flexionan en género, número, tiempo y modo, presentando muchos casos de irregularidades.
- Existen, cuando menos, dos géneros y dos números: Masculino y femenino; Singular y plural.
- Existe la concordancia gramatical entre género y número de sustantivos, adjetivos y verbos.

Tomando lo anterior expuesto en consideración, resulta que el aprendizaje de la gramática en una lengua supone un gran reto para la mayoría de los estudiantes, quienes no están familiarizados con muchos de los términos empleados y que, si bien conocen en su lengua materna, no lo hacen de manera consciente, sino automatizada, aprendida de manera que pueden expresarse en español, pero presentan dificultades al empezar a estudiar una lengua extranjera.

¹ De acuerdo con la experiencia personal como estudiante y como profesor de FLE.

La gramática francesa, al igual que la española, presenta una serie de dificultades que los estudiantes deben sortear ya que al comenzar sus estudios se dan cuenta que hay varias reglas a seguir, pero también que hay un gran número de excepciones a esas reglas que también hay que memorizar. Aunado a esto, el uso de ciertas estructuras como el "*passé composé*" para expresar el pasado puede generar un choque inicial al ver que, para poder expresar una acción anterior en el pasado, deben saber diferenciar entre dos verbos para elegir uno como auxiliar, saberlo declinar y además conocer la regla de formación del participio pasado del verbo de la acción principal mientras que en su lengua materna, en nuestro caso el español en su variante mexicana, todo eso habitualmente se expresa con un verbo en pretérito perfecto simple.

A esto hay que agregar que muchos de ellos tienen como referente de lengua extranjera a la lengua inglesa, la cual no presenta el mismo grado de dificultad en la gramática por el hecho, por ejemplo, de no declinar los verbos en cada persona (salvo casos especiales como la 3ª persona del singular). Como esta situación, se presentan varias que servirán para ejemplificar esas dificultades y cómo se puede recurrir a la lengua materna para solventarlas por medio de un análisis contrastivo entre ambas lenguas para que el estudiante asimile su uso y lo pueda aplicar eficazmente a la nueva lengua en situaciones comunicativas.

A continuación, se presentan las principales dificultades observadas² en clase de FLE:

3.1 Modos y tiempos gramaticales

Antes de adentrarse en el tema, es conveniente tener algunas definiciones de los conceptos que se analizan en este apartado, como el verbo y sus modos y tiempos. La Real Academia Española (RAE) define al verbo como la “clase de palabras cuyos elementos pueden tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto.” El sujeto contiene dos elementos de los listados en la definición anterior: la persona y el número. Así, podemos distinguir entre las personas del singular y del plural.

Personas del singular	Personas del plural
1ª Yo	1ª Nosotros
2ª Tú	2ª Ustedes
3ª Él / Ella	3ª Ellos / Ellas

Tabla 3 personas del singular y del plural en español

El modo gramatical es definido por la RAE como la “categoría gramatical que se expresa en el verbo mediante flexión, y manifiesta, entre otros valores, la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia sintáctica en algunas clases de subordinación”. De acuerdo con Vásquez González (2013), la obra “Nueva gramática de la lengua española” de la RAE, en la lengua española distingue actualmente tres modos gramaticales: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo.

² Observación realizada en diversos niveles escolares: educación básica, secundaria, preparatoria y cursos específicos en centro de idiomas, tanto públicos como privados.

Dentro de estos modos, existen los tiempos gramaticales, los cuales indican si la acción se realiza en el presente, en el pasado o en el futuro.

Dentro de las primeras etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, son presentados al estudiante los modos y tiempos gramaticales. La observación realizada a través de los años de experiencia muestra que el estudiante es expuesto gradualmente a modos y tiempos verbales del francés dependiendo de la complejidad de la tarea comunicativa a la cual se vea enfrentado. Parte desde los verbos necesarios para presentarse, saludar, despedirse en situaciones cotidianas, y pasa por aquellos para narrar hechos en el pasado, dar órdenes o sugerencias, expresar condición o voluntad, hasta hacer hipótesis y expresar la subjetividad y entre otras más, dependiendo del acto del habla o "*acte de parole*" propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para ello, se recurre a los diferentes tiempos y modos propios de la lengua francesa y que en su gran mayoría cuentan con un equivalente en español, considerando el origen compartido de ambas lenguas. Dichos modos y tiempos están representados gráficamente en la siguiente tabla, utilizando el verbo "Amar" para ejemplificar:

Indicativo		Indicatif	
Tiempos simples		Temps simples	
Presente	<i>Yo amo</i>	Présent	<i>J'aime</i>
Pretérito imperfecto o copretérito	<i>Yo amaba</i>	Imparfait	<i>J'aimais</i>
Pretérito perfecto simple o pretérito	<i>Yo amé</i>	Passé simple	<i>J'aimai</i>
Futuro simple o futuro	<i>Yo amaré</i>	Futur simple	<i>J'aimerai</i>
Condicional simple o pospretérito	<i>Yo amaría</i>	Conditionnel présent	<i>J'aimerais</i>
Tiempos compuestos		Temps composés	
Pretérito perfecto compuesto o antepresente	<i>Yo he amado</i>	Passé composé	<i>J'ai aimé</i>
Pretérito pluscuamperfecto o ante copretérito	<i>Yo había amado</i>	Plus-que-parfait	<i>J'avais aimé</i>
Pretérito anterior o ante pretérito	<i>Yo hube amado</i>	Passé antérieur	<i>J'eus aimé</i>
Futuro compuesto o ante futuro	<i>Yo habré amado</i>	Futur antérieur	<i>J'aurai aimé</i>
Condicional compuesto o ante pospretérito	<i>Yo habría amado</i>	Conditionnel passé	<i>J'aurais aimé</i>
Subjuntivo		Subjonctif	
Tiempos simples		Temps simples	
Presente	<i>Que yo ame</i>	Présent	<i>Que j'aime</i>
Pretérito imperfecto o pretérito	<i>Que yo amara o amase</i>	Imparfait	<i>Que j'aimasse</i>
Futuro simple o futuro	<i>Que yo amare</i>	-----	<i>N'existe pas</i>
Tiempos compuestos		Temps composés	
Pretérito perfecto compuesto o antepresente	<i>Que haya amado</i>	Passé	<i>Que j'aie aimé</i>
Pretérito pluscuamperfecto o ante pretérito	<i>Que yo hubiera o hubiese amado</i>	Plus-que-parfait	<i>Que j'eusse aimé</i>
Futuro compuesto o ante futuro	<i>Que yo hubiere amado</i>	-----	<i>N'existe pas</i>
Imperativo		Impératif	
Presente	<i>Ama</i>	Présent	<i>Aime</i>
Pasado	<i>No existe</i>	Passé	<i>Aie aimé</i>
Formas no personales		Formes non personnelles	
Infinitivo		Infinitif	
Simple	<i>Amar</i>	Présent	<i>Aimer</i>
Compuesto	<i>Haber amado</i>	Passé	<i>Avoir aimé</i>
Participio		Participe	
Presente	<i>Amante</i>	Présent	<i>Aimant</i>
Pasado	<i>Amado</i>	Passé	<i>Aimé</i>
Gerundio		Gérondif	
Simple	<i>Amando</i>	Présent	<i>En aimant</i>
Compuesto	<i>Habiendo amado</i>	Passé	<i>En ayant aimé</i>

Tabla 4 Equivalencias verbales entre español y francés

Si bien esta tabla sirve para identificar los modos y tiempos entre ambas lenguas, es necesario aclarar que para el presente trabajo se tomaron aquellos modos y tiempos que habitualmente presentan un nivel de dificultad mayor para el estudiante y que se seleccionaron gracias a la experiencia personal en aula tanto en el rol de estudiante como de docente de FLE.

3.1.1 Modo indicativo

En los niveles iniciales del aprendizaje del francés (niveles A1 – A2 del MCER), el estudiante es introducido al modo indicativo sin tener una noción explícita de ello por medio del uso de los verbos necesarios para realizar interacciones básicas en su entorno. Los tiempos verbales que principalmente son aprendidos son:

3.1.1.1 Presente / Présent

El primer tiempo al que se le introduce es al “presente” y con él, el estudiante debutante se expresa en situaciones elementales. Tradicionalmente, en el enfoque de aprendizaje por medio de la acción, las tareas principales son saludar, presentarse y despedirse. Para ello utiliza verbos como “Être”, “Avoir” y “S’appeler”.

Dentro de estos tres verbos, los verbos Être y Avoir no presentan mayor dificultad, según la observación en clase, que algunas interferencias al expresar frases como “Je suis 15 ans” en lugar de “J’ai 15 ans”, esto principalmente porque los estudiantes en nivel inicial, están habituados a “rellenar” los huecos faltantes con la lengua extranjera que conocen, para ellos generalmente, el inglés, en la cual el verbo que se requiere para expresar la edad es “To be”, el equivalente a Être y no el verbo “Tener” que usamos en español.

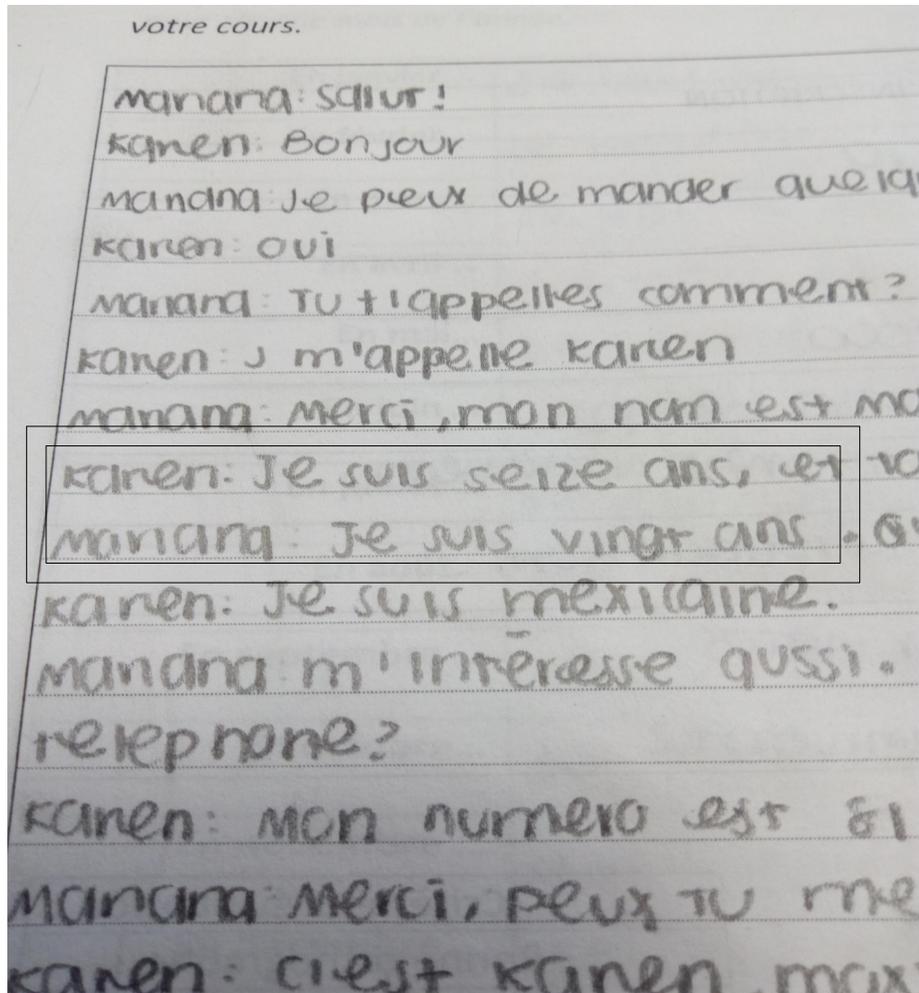


Ilustración 5 Ejemplo de interferencia entre el inglés y el francés extraído de un trabajo realizado por alumnas de bachillerato que cursan por primera vez la materia de francés. Fuente: archivo personal.

El caso particular de “S’appeler” y de los verbos pronominales presenta una dificultad mayor a la de los verbos anteriormente mencionados ya que inicialmente, el apóstrofo que separa el pronombre del verbo requiere de una breve introducción al tema de la elisión, un fenómeno que no se presenta de igual manera en el francés que en el español. Pasado este tema se aborda la conjugación, la cual además de presentar las declinaciones para cada persona en los verbos del primer grupo, requiere de la añadidura del pronombre antes del verbo.

Así, la experiencia propia muestra que al ver una frase como “Je m’appelle Marc” o “Nous nous appelons”, el estudiante regularmente cuestiona los motivos de la “m”

o del doble “nous” en las frases considerándolo en ocasiones error del profesor al escribirlo en el pizarrón. Para ejemplificar esto contrastándolo con la lengua materna, se puede comparar la conjugación del equivalente español Llamarse. En una primera impresión, al colocar “S’appeler” y “Llamarse” juntos no necesariamente se logra una transparencia entre ambos conceptos. Esto requiere separar los pronombres de los verbos para que al estudiante le sea más claro, como se propone en la siguiente tabla:

Pronombre	Verbo	Pronombre
S’	appeler Llamar	se

Tabla 5: Verbo s’appeler / llamarse

A partir de esto, la posición del pronombre entre una y otra lengua se puede explicar ya que, en español, los verbos pronominales agrupan el pronombre después del infinitivo mientras que en francés lo agrupan antes. Complementando esta comparación, se puede proseguir con la conjugación de ambos verbos.

Francés			Español		
Sujeto	Pronombre	Verbo	Sujeto	Pronombre	Verbo
Je	m’	appelle	Yo	me	llamo
Tu	t’	appelles	Tu	te	llamas
Il /Elle	s’	appelle	Él /Ella	se	llama
Nous	nous	appelons	Nosotros	nos	llamamos
Vous	Vous	appelez	Ustedes	se	llaman
Ils / Elles	s’	appellent	Ellos /Ellas	se	llaman

Tabla 6: Conjugación de s’appeler / llamarse

En esta tabla se pueden apreciar dos cosas: la igualdad entre los pronombres *me*, *te* y *se* en ambas lenguas y la función que desempeñan *nous* y *vous* como pronombres y su equivalencia a *nos* y *se* respectivamente. En el caso del sujeto “Vous” para los hispanohablantes mexicanos puede resultar recomendable que se retome o se introduzca al estudiante al sujeto *Vosotros*, utilizado en el español peninsular principalmente y que comparte características con el sujeto *Vous* del francés para que se pueda contrastar e identificar la diferencia de la frase “Se llaman”, la cual para los mexicanos puede relacionarse con *Ustedes* o *Ellos* y *Ellas*

al compartir la misma conjugación, dependiendo del contexto de la frase para identificar claramente el sujeto al que pertenece.

3.1.1.2 Pretérito perfecto simple y compuesto / Passé composé

Otro de los tiempos que causan confusión y que, si no se domina la estructura, pueden llegar a ser un obstáculo constante para los estudiantes a niveles iniciales es el *“Passé composé”*.

Comparemos la siguiente frase:

“Elle est allée à l’école”

Esta frase típica de un ejercicio para relatar un día habitual en pasado requiere que el estudiante de FLE tenga noción del uso de los verbos auxiliares, de los grupos verbales, de la formación y concordancia en género y número del participio. Aunque podemos abordar el tema inicialmente sin tener que recurrir a la explicación gramatical a fondo, rápidamente llegaremos al punto donde el propio estudiante pide una explicación del porqué en algunos casos se utiliza un auxiliar o el otro, de porqué los participios tienen ciertas terminaciones y cuáles son éstas y del porqué en algunos casos, los participios tienen letras añadidas.

El recurso inicial fuera de clase para poder darle sentido a la frase es el traductor de internet, el cual pocas veces logra igualar el significado de la frase original. En frases simples como la del ejemplo seguramente se logrará fácilmente el objetivo de traducir la frase, pero el resultado será una frase adaptada a la lengua española y el resultado será el siguiente:

“Ella fue a la escuela”

Es donde el estudiante novato se cuestiona por qué para expresar “fue” se tiene que recurrir a algo “tan complicado” como verbos auxiliares y participios

concordantes y es ahí donde se pueden escuchar frases como “¿No hay otra manera más simple de decirlo?” o “¡Qué complicados son los franceses!”. Y es ahí donde un análisis comparativo en la experiencia docente personal ha dado resultado al presentar a los estudiantes dos situaciones: la primera es hacerles ver que el pretérito perfecto simple para nosotros es más habitual que para ellos y que utilizan el “passé composé”, o pretérito perfecto compuesto para el habla oral, mientras que el “passé simple” se reserva para textos literarios más elaborados.

La segunda es consecuencia de la primera, al tener identificado el tiempo equivalente en estructura se puede hacer una comparación entre ambas frases:

Sujeto	Verbo auxiliar	Participio Pasado	Complemento
Ella	ha	ido	a la escuela
Elle	est	allée	à l'école

Tabla 7 Estructura del passé composé / Pretérito

Esto provoca generalmente dos resultados: inicialmente el alumno identifica la estructura en su lengua madre y tiene un punto de comparación, regularmente se disipan las dudas iniciales sobre la complejidad de una frase tan elaborada para expresar una acción en pretérito perfecto simple. Seguido a esto se involucra en la reflexión de su propia lengua al retomar conceptos como verbo auxiliar, participio pasado, género y número entre otros.

3.1.2 Modo imperativo

El modo imperativo es empleado para dar órdenes, consejos o sugerencias para que una persona realice lo que solicitamos. Usualmente, al estar en clase de FLE, los estudiantes son expuestos a este modo desde las primeras clases, sobre todo al utilizar los manuales de FLE destinados a adolescentes y adultos ya que las instrucciones se encuentran escritas en este modo: Lisez, regardez, complétez, parlez, demandez, etc.

Pero es hasta que se ven enfrentados a una situación comunicacional en donde deben interactuar con una persona que las dificultades se pueden presentar. Al momento de presentarles situaciones como pedir o dar una dirección, los estudiantes son enfrentados al análisis de la formación del imperativo y la experiencia propia me ha llevado a detectar que uno de los primeros elementos sorpresa de los estudiantes es el hecho de solamente existir tres sujetos para poder conjugar este tiempo. Al abordar este punto surgen los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo doy una orden o consejo a la primera persona del singular? Es decir ¿a mí mismo? Los estudiantes deducen que la única manera es tratarse a sí mismos como la segunda persona del singular. Con esto se manifiesta que es posible hacerlo en “Tú”. Nuevamente la pregunta anterior pero esta vez enfocada en el sujeto “Él o Ella” y al ver que no es posible, los estudiantes se refieren a la tercera persona como “tú” para poder hacer la instrucción. Con los sujetos nosotros y ustedes no es difícil ya que es posible hacerlo también en español así que regresamos a la pregunta, pero esta vez para la tercera persona del plural y el sujeto al que se refiere para poder darle una orden es tratándolos como Ustedes. Como resultado, se obtiene que al igual que en la lengua española, el modo imperativo acepta tres personas gramaticales y que carece de sujeto.

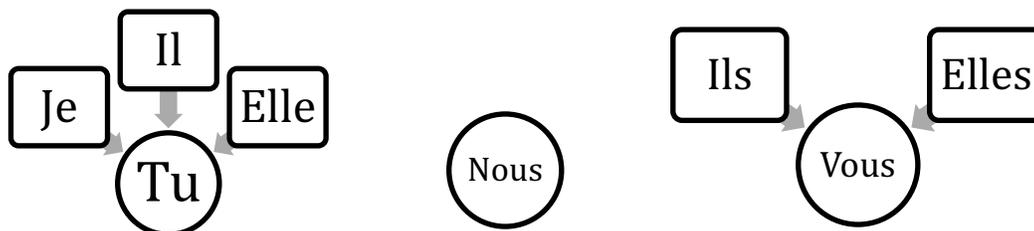


Ilustración 6 Personas del modo imperativo. Fuente: creación propia.

Además de estas observaciones, al momento de conjugar el verbo en el modo imperativo, los estudiantes se enfrentan a dos problemas principales: el primero se presenta al trabajar con los verbos ER, los cuales pierden la “s” final de la segunda persona del singular, como se puede observar en el ejemplo siguiente:

Indicatif présent	Impératif présent
Tu parles	Parle
Nous parlons	Parlons
Vous parlez	Parlez

Tabla 8 Conjugación del verbo “Parler” en presente del indicativo y del imperativo

Inicialmente, la duda surge al preguntarse por qué eliminar la letra final y es donde un ejemplo comparativo con la lengua española puede servir de herramienta para que los estudiantes lo recuerden ya que, en español se aplica la misma regla, como se puede ver en la siguiente tabla:

Indicatif présent	Impératif présent	Indicativo presente	Imperativo presente
Tu parles	Parle	Tú hablas	Habla
Nous parlons	Parlons	Nosotros hablamos	Hablemos
Vous parlez	Parlez	Ustedes hablan	hablen

Tabla 9 Conjugación de los verbos “Parler” y “Hablar” en presente del indicativo y del imperativo

Cabe mencionar que, en español, las formas de la primera y segunda persona del plural en imperativo presente coinciden con el modo subjuntivo presente.

El segundo problema que enfrenta el estudiante es al momento de utilizar verbos acompañados de pronombres para designar a quien recae la acción en casos como “écoute-moi”, “asseyez-vous” o “dis-lui”. En estos casos sería conveniente ejemplificar contrastándolo con la posición de los pronombres en español que, si bien coinciden al colocarse después del verbo, no se unen con un guion, sino que se aglutinan en una sola palabra, quedando como “escúchame”, “siéntese” o “dile”.

3.1.3 Modo condicional

El modo condicional ha sido tradicionalmente tratado en gramática española como un tiempo del indicativo y no un modo como en otras lenguas romances como el francés. En ambos casos, el uso y formación del condicional presente y del condicional compuesto es el mismo.

El uso de este modo en la lengua francesa es muy similar al de la lengua española. En ambas se utiliza para expresar una acción realizada con anterioridad al momento de habla, pero posterior a otro siempre y cuando se cumpla una condición para la realización de esta. Dada esta información, se puede considerar que el modo condicional no representa una dificultad mayor para el estudiante, pero uno de los puntos donde los estudiantes suelen cometer errores al momento de realizar una frase condicional hipotética introducida por un “si”.

Tomemos como ejemplo:

“Si yo fuera rico, compraría una mansión”.

Para la lengua española, la frase condicional está compuesta por Si + imperfecto del subjuntivo + condicional.

Pero para la lengua francesa, esta frase se estructura por Si + imparfait de l'indicatif + conditionnel

« Si j'étais riche, j'achèterais un manoir. »

3.1.4 Modo subjuntivo

El modo subjuntivo permite expresar una acción de manera subjetiva, principalmente para expresar la duda, la incertidumbre y el deseo o voluntad, en la mayoría de los casos para construir frases subordinadas y con algunas conjunciones.

Este modo presenta dificultades en los estudiantes ya que, a diferencia de la lengua española, la cual usa los tiempos presente, pasado, imperfecto y pluscuamperfecto, el francés actual utiliza principalmente el subjuntivo presente y el pasado, y no las formas del imperfecto y del pluscuamperfecto. Por ello, se presentan errores cuando un estudiante intenta construir frases subordinadas o que requieran conjunciones que exijan el uso del subjuntivo.

Por ejemplo:

Cuando se

a grande, iré a Francia.

La frase española requiere del subjuntivo al ser introducida por "Cuando" mientras que su contra parte francesa debe ser expresada por el futur simple.

« Quand je serai grand, j'irai en France. »

Otros casos que presentan dificultad son los tiempos imperfecto y pluscuamperfecto que como ya mencionamos anteriormente, no son utilizados con la misma frecuencia que en el español y se han sustituido por el presente o el pretérito.

Tomemos como ejemplo la siguiente frase:

“Me habría gustado que hubieses venido.”

En lugar de utilizar el pluscuamperfecto del subjuntivo, el francés utiliza el subjuntivo pasado.

« J'aurais aimé que tu sois venu. »

Y también en frases que expresan el deseo con el verbo “Esperar” el cual requiere un verbo en subjuntivo mientras que en francés requiere el indicativo.

“Espero que vengas el próximo sábado.”

« J'espère que tu viendras samedi prochain. »

3.2 Determinantes, pronombres y preposiciones.

Los determinantes son un grupo de palabras que complementan a un sustantivo para delimitarlo o hacerlo más preciso. En este trabajo, abordaremos solo algunos de los determinantes tales como los artículos definidos, indefinidos, partitivos y otros elementos lingüísticos como los adjetivos, los pronombres y algunas preposiciones.

3.2.1 Artículos

Considerados gramaticalmente como determinantes actualizadores, las categorías de artículos que abordaremos son los determinados, indeterminados y partitivos.

3.2.1.1 Artículos determinados

Los artículos determinados son:

Español	Francés
El	Le
La	La
El / La	L'
Los	Les
Las	Les

Tabla 10 Artículos determinados

Esta categoría no representa una dificultad mayor que el aprendizaje del género y número de los sustantivos y las reglas de elisión de las palabras.

Es común que los estudiantes intenten adjudicar el género de la palabra en español a su correspondiente en francés. Por ejemplo:

Sustantivos		
Español	Francés	Error común
La calma	Le calme	La calme
El coche	La voiture	Le voiture
La leche	Le lait	La lait
La fruta	Le fruit	La fruit
La sal	Le sel	La sel

Tabla 11 Ejemplos de errores en género del sustantivo

3.2.2.2. Artículos indeterminados

Estos artículos presentan las mismas dificultades que los determinados respecto a la necesidad de aprender el género de los sustantivos. Aunado a esto, las dificultades se presentan en los plurales, al buscar calcar el artículo en francés.

Español	Francés	Error común	Correcto
Un	Un	Un voiture	Une voiture
Una	Une	Une lait	Un lait
Unos	Des	Unes amis	Des amis
Unas	Des	Unes amies	Des amies

Tabla 12 Artículos indeterminados y sus errores comunes

Por ejemplo, en la frase:

“Voy a viajar con unos amigos.”

El error se presenta al utilizar “unes”

« *Je vais voyager avec unes amis.* »

En lugar de « des »

« *Je vais voyager avec des amis.* »

3.2.2.3. Artículos partitivos

En gramática española, el artículo partitivo genera gran confusión entre los estudiantes de FLE ya que es omitido en nuestra lengua, mientras que es muy utilizado en otras como el francés. Se usa principalmente para indicar una cantidad no determinada o precisa. Además de esto, la misma dificultad previamente descrita sobre el género y el número de los sustantivos en los artículos determinados y determinados se presenta aquí.

Por ejemplo:

« Je veux acheter de la viande, des œufs, de l'huile et du poisson. »

“Quiero comprar Ø carne, Ø huevos, Ø aceite y Ø pescado.”

Ø = ausencia de artículo

3.2.3. Pronombres

Los pronombres son empleados para reemplazar otros términos previamente mencionados o ya comprendidos en la frase. Dentro de esta categoría, analizaremos algunos como los pronombres personales (tónicos y átonos) y los reflexivos.

3.2.3.1. Pronombres personales tónicos

Su función puede ser de sujeto o atributo y pueden ser no preposicionales y preposicionales dependiendo si van acompañados por una preposición.

Persona gramatical	Pronombre tónico (no preposicional)	Pronom sujet	Pronombre tónico (preposicional)	Pronom tonique
1ª sing.	Yo	Je	Mí	Moi
2ª sing.	Tú	Tu	Ti	Toi
3ª sing.	El	Il	Sí	Lui
3ª sing.	Ella	Elle	Sí	Elle
1ª plural	Nosotros	Nous	Nosotros	Nous
2ª plural	Ustedes	Vous	Ustedes	Vous
3ª plural	Ellos	Ils	Ellos	Eux
3ª plural	Ellas	Elles	Ellas	Elles

Tabla 13 *Tabla de pronombres*

La dificultad aparece cuando el estudiante se ve enfrentado a frases como: “Moi, je m’appelle Jean” o “Tu vas faire quoi, toi ?” en donde el pronombre tónico se utiliza para reforzar la idea del sujeto, algo que para los hispanohablantes resulta muchas veces redundante por la elisión del pronombre sujeto.

Así, para un hispanohablante, pensar en una frase equivalente para el ejemplo de “Moi, je m’appelle Jean” sería “Yo, yo me llamo Jean” pero en el habla común sería “Me llamo Jean”, sin tener que recurrir a la repetición del sujeto para dar énfasis.

4. GRAMÁTICA CONTRASTIVA DEL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL

En la investigación realizada para este trabajo, se encontraron diversas fuentes que han profundizado en el estudio de la gramática comparada entre el francés y el español: artículos de revistas especializadas, publicaciones digitales e impresas, incluso asignaturas o también llamadas unidades de aprendizaje dentro de formaciones académicas específicas a nivel licenciatura o posgrado. A continuación, se presentan algunas de ellas.

La Universidad Nacional de la Plata, dentro de los estudios que se realizan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuenta con una asignatura llamada “*Gramática Contrastiva Castellano/Francés*” la cual tiene por objetivos principales la reflexión y el interés hacia la investigación de lenguas cercanas, el desarrollo de las capacidades de observación, análisis, asociación y categorización, analizar las categorías gramaticales que dificultan con mayor frecuencia la producción en la lengua segunda, en este caso, el francés, entre otros.

Dentro de la fundamentación y los objetivos del programa de esta asignatura se menciona que:

La Traductología, por su naturaleza interdisciplinaria, tiene mucho para aportar, puesto que su objeto de estudio, la traducción, supone en primer lugar, el contacto de dos sistemas lingüísticos con especificidades conceptuales y morfosintácticas propias, que se ponen en evidencia en las transformaciones en la lengua – cultura de llegada, con la finalidad de recrear las condiciones de la información por transmitir desde la lengua – cultura de partida.” (Cagnolati, 2007,pg.2)

En una situación similar, se encuentra la guía docente del curso de la asignatura de “*Gramática contrastiva español-francés*” de la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla o la asignatura “Lingüística comparada francés-español” del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Salamanca. Esta última asignatura describe entre sus competencias específicas a desarrollar por el estudiante, una que resulta muy relevante al objeto de estudio de este trabajo:

“CE4- Que los alumnos adquieran conocimientos avanzados de lingüística general para potenciar la reflexión metalingüística (especialmente en español y francés): fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica, variación lingüística, sociolingüística.” (Universidad de Salamanca, 2010, pg 5)

Al respecto, Pastor (2004) comenta que:

La reflexión metalingüística por parte del alumno puede usarse a su vez como una útil estrategia de aprendizaje y, en la medida en que el conocimiento y uso de diferentes estrategias posibilitan el autoaprendizaje, resulta un elemento clave para la autonomía del aprendiz, porque:

- Faculta la monitorización (es decir, permite autocorregir el habla hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores, en lo gramatical, léxico o fonético).
- Posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.
- Y permite también realizar inferencias, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible. (Pg. 641)

Por otro lado, dentro del “*Encuentro Práctico De Profesores De Ele*” en Francia, llevado a cabo en Paris el 29 y 30 de junio del 2012, se llevó a cabo la ponencia del tema “*El español y el francés, ¿lenguas hermanas? Análisis contrastivo como herramienta clave para la enseñanza del español a francófonos*” en donde se explican algunos de los conceptos tratados en este trabajo, así como los ejemplos más comunes de errores, diferencias y similitudes entre ambas lenguas, así como ejemplos de producciones de francófonos en español, y las estrategias para corregir, por medio del uso de la lengua madre y de la lengua extranjera.

Otro documento relevante es una tesis doctoral de la Universidad de Alicante, titulada “*Estudio, análisis contrastivo español-francés y traducción de las estructuras con soporte*”, de Iván Martínez Blasco, la cual propone, entre otras cosas, un análisis de los principales problemas en la traducción de frases, como por ejemplo, “Hacer una pregunta” contra “Poser une question”, “Dar un paseo” contra “Faire un promenade”, entre otros ejemplos en los cuales, el uso de ciertos verbos dentro de una estructura completa, como una frase o locución, se puede prestar a confusión.

Los antecedentes de estudio no se limitan al aspecto académico y literario, también existen sitios en internet que se enfocan en el estudio contrastivo de la gramática español-francés, tal es el caso del sitio “*Gramática Contrastiva Español-Francés*”, el cual se auxilia de apoyo audiovisual y cuenta con un diseño atractivo a cualquier usuario. Este sitio está creado por dos estudiantes de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, en Colombia.

4.1 Utilización en el aula

4.1.1 Aspectos positivos

El uso de la gramática contrastiva en el aula representa una herramienta complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que puede servir como elemento de análisis, inicialmente reflexionando desde la propia lengua materna y posteriormente con la lengua meta. Esto permite al estudiante retomar algunos conceptos en la lengua madre que probablemente hayan sido olvidados, sobre todo si es la primera lengua extranjera que se estudia o bien han pasado varios años desde el aprendizaje.

Al respecto del uso de la gramática contrastiva como herramienta, Ciesielkiewicz (2012) comenta que la lengua materna dirige y controla el proceso de aprendizaje de una nueva lengua dado que el conocimiento nuevo parece ingresar bajo los esquemas del idioma nativo.(pg. 103)

Con base en la experiencia personal, en las primeras etapas de aprendizaje, los estudiantes se enfrentan a elementos nuevos en la lengua meta que conocen previamente en su lengua materna como los pronombres personales, vocabulario similar y fácil de identificar por su similitud al español.

Aun si se intenta implementar el uso exclusivo de la lengua extranjera en clase desde el inicio, el estudiante tiende a recurrir a la traducción basándose en su lengua materna, tomando de ésta elementos lingüísticos y replicándolos para intentar formular frases en la nueva lengua. En el caso del español y del francés, es probable que la frase traducida sea correcta o muy cercana a la correcta por la cercanía entre ambas. Piñel y Moreno (1994) comentan que la contrastación de dos lenguas podría anticipar los problemas de aprendizaje, además de identificar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas, permitiendo al profesor prepararse adecuadamente.(pg. 120)

4.1.2 Aspectos negativos

Evidentemente, el uso de cualquier metodología, herramienta o recurso en el aula supondrá ventajas y desventajas, aspectos favorables y otros no tanto. El uso de la gramática contrastiva no es la excepción.

Dentro de los elementos negativos que se pueden suscitar, se encuentra el recurso del calco de la lengua materna a la lengua extranjera, el cual puede propiciar errores, sobre todo cuando las incorrecciones en la traducción no son corregidas a tiempo y se sistematizan.

Esto es conocido como interferencia, la cual es definida por Santos (1993) como "el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1) (pg. 18)"

A esto se agrega el uso de la Interlengua que para Santos (1993) es "un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas" (pg. 79)

CIESIELKIEWICZ (2010) comenta que:

En la década de 1970, y a lo largo de su desarrollo, la Lingüística Contrastiva tuvo que enfrentarse a duras críticas. Para empezar, se juzgó el análisis contrastivo por no haber cumplido los objetivos definidos en los años 1950. Por otro lado, se cuestionaron varios conceptos clave del análisis contrastivo; entre ellos, la creencia de que la diferencia causaba dificultad, y que esta generaba el error. Asimismo, lingüistas como JACKSON y WHITNAM (1971) señalaron que el análisis contrastivo predecía numerosos errores que realmente no se producían. Otros lingüistas comprobaron que la interferencia se generaba incluso con más

frecuencia en caso de similitud lingüística. Otras críticas objetaron que el análisis contrastivo ignoraba los factores psicológicos y pragmáticos del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, se acusó al análisis contrastivo de ser demasiado teórico, abstracto en las descripciones, limitado en su interpretación del error y de sus causas, y de escasa aplicabilidad en la enseñanza. Fue también cuestionado por la indecisión en la elección de una teoría lingüística y por fallar en sus predicciones.” (Pg. 84)

Cabe mencionar que los conceptos previamente definidos no implican errores per se, sino que es necesario que el docente revise y corrija los casos en los cuales, el uso de la lengua materna ocasione interferencia negativa, la cual producirá errores en el aprendizaje de la nueva lengua.

4.2 Posturas sobre el uso de la L1 en el aula de FLE

Como se mencionó al inicio de este trabajo, diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lengua han surgido desde tiempos remotos. En la actualidad, el uso de la lengua materna en el aula de clase provoca diversas reacciones, unas a favor y otras en contra. Después del método clásico, el método directo marcó una tendencia en la cual el uso de la L1 no se consideraba como un recurso y se evitaba por completo. Por lo tanto, inicialmente, la lingüística contrastiva se relacionaba con el regreso de algunas posturas consideradas como fruto del método clásico. Pero la realidad es que una clase de lengua extranjera puede, dependiendo de la postura del docente o del centro escolar, tomar como recurso el análisis contrastivo para clarificar ciertos puntos que el docente considere como importantes, complicados o relevantes en la lengua meta, apoyándose en la lengua materna.

El rechazo por utilizar la L1 en clase de L2 se debe en muchos casos a la influencia que tuvieron algunos métodos de aprendizaje como el método natural, que deja de lado el uso de la lengua materna e incluso se presupone que la lengua materna influye negativamente en el aprendizaje de la L2.

A favor del uso de la L1 en clase de L2 surge el uso del Análisis Contrastivo con el fin de propiciar en los estudiantes una reflexión sobre las diferencias y las similitudes entre ambas lenguas y se trata de un proceso por el cual, indudablemente, se atraviesa ya sea de manera consiente o bien sin pensarlo al momento de aprender una lengua, sobre todo en los niveles iniciales, según la opinión de Galindo Merino (2011)

5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL USO DEL ESPAÑOL (L1) PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL COMO DOCENTE DE FLE.

Para comenzar este capítulo, es necesario que se defina la diferencia entre una estrategia y una técnica, además de puntualizar en una aplicación específica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.1 Definición de estrategia de aprendizaje

Al buscar la definición de estrategia de aprendizaje, se encontraron diversos autores, se presentan a continuación algunas de las más representativas:

Para Monereo (2000, citado por Meza, 2013), las estrategias son aquellas acciones que en conjunto se realizan para lograr un objetivo de aprendizaje. Por otro lado, Valle, A., & Barca, A., & González, R., & Núñez, J. (1999) comentan que:

“Según Weinstein y Mayer (1986, p. 315) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Dansereau (1985) Y también Nisbet y Shucksmith (1987), las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Otros autores (p. e., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993a), las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada

demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”

5.1.1 Estrategia de aprendizaje en lenguas extranjeras

Dentro del campo de las lenguas extranjeras, las estrategias de aprendizaje son acertadamente analizadas por Rebecca Oxford (1990), quien clasifica a las estrategias en dos grandes grupos: las estrategias directas e indirectas, subclasificándose en 6 grupos: las metacognitivas, las afectivas, las sociales, las cognitivas, las memorísticas y las de comprensión.

Para esta autora, existen doce características con las que las estrategias de aprendizaje deben contar:

- Deben contribuir a la meta principal, la competencia comunicativa.
- Permitir que los aprendices se vuelvan más independientes.
- Deben extender el papel de los docentes.
- Deben estar orientadas a la resolución de problemas.
- Deben ser acciones específicas tomadas por el aprendiz.
- Involucrar muchos aspectos del aprendiz, no sólo el cognitivo, sino también aspectos afectivos y sociales.
- Apoyar el aprendizaje directa e indirectamente.
- No siempre son observables.

- A menudo son conscientes. Sin embargo, el entrenamiento permite su uso en forma automática e inconsciente.

- Pueden ser enseñadas. Las personas pueden mejorar su aprendizaje a través del entrenamiento de la estrategia.

- Son flexibles. Los aprendices pueden escoger el modo de usarlas, combinarlas y secuenciarlas.

- Son influenciadas por una variedad de factores. Por ejemplo, el tipo de tarea, edad, sexo, nacionalidad, estilo general de aprendizaje, personalidad o motivación para aprender el idioma.

5.2 Definición de técnica de aprendizaje

Por otro lado, las técnicas de aprendizaje hacen referencia a las actividades concretas, casi de forma mecánica, que se realizan para que un estudiante aprenda. Ejemplo de esto es la repetición de la información, el subrayado, la creación de esquemas, la formulación de preguntas y cuestionarios, entre otros.

5.3 Propuestas de técnicas de aprendizaje en FLE

Para el caso de la gramática contrastiva, las técnicas que permitan una comparación, una organización gráfica y un análisis, serían las más convenientes. Ello dependerá del objetivo que se persiga en el aula, de las características del grupo y del grado de complejidad de las tareas a realizar.

Los cuadros comparativos, las tablas, los organigramas, los mapas mentales, los cuadros sinópticos, las líneas de tiempo, entre otros, resultarían muy adecuados para poder realizar un contraste entre ambas lenguas y poder detectar las semejanzas y diferencias.

A continuación, se ejemplifican la posible aplicación de estas técnicas en el aula, la cual quedará como una posible utilización, dejando abierta a la creatividad del docente, quien se enfocará en detectar las necesidades del grupo y las posibles ventajas o desventajas de su uso en el aula. Estos ejemplos no son exhaustivos y dependerá en gran medida del docente y del estudiante, la creación, modificación y prolongación de estas y otras técnicas.

5.3.1 Tablas

Para comprender los modos y los tiempos verbales, es recomendable que los estudiantes hagan una revisión de los modos y tiempos existentes en la lengua española, sobre todo para identificar el uso de los diferentes modos y poder tener una noción más precisa de lo que el estudiante va a aprender a utilizar en francés.

Para lograrlo, se propone al estudiante realizar una breve investigación sobre los verbos y representarlo a manera de tabla, como la siguiente:

Modos	Tiempos simples	Tiempos compuestos
Indicativo	Presente	Pretérito perfecto compuesto
	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
	Pretérito perfecto simple	Pretérito anterior
	Futuro	Futuro perfecto
	Condicional	Condicional perfecto
Subjuntivo	Presente	Pretérito pluscuamperfecto
	Pretérito imperfecto	Pretérito anterior
	Futuro	Futuro perfecto
Imperativo	Presente	

Tabla 14: Tabla de modos y tiempos en español

Posteriormente, una segunda tabla con un ejemplo podría servir de utilidad para que quede claro para el alumno la aplicación en contexto de la variedad de modos y tiempos en las conjugaciones.

Modos	Tiempos simples	Tiempos compuestos	
Indicativo	Presente Yo amo	Pretérito perfecto compuesto Yo he amado	
	Pretérito imperfecto Yo amaba	Pretérito pluscuamperfecto Yo había amado	
	Pretérito perfecto simple Yo amé	Pretérito anterior Yo hube amado	
	Futuro Yo amaré	Futuro perfecto Yo habré amado	
	Condicional Yo amaría	Condicional perfecto Yo habría amado	
	Subjuntivo	Presente Yo ame	Pretérito pluscuamperfecto Yo haya amado
		Pretérito imperfecto Yo amase	Pretérito anterior Yo hubiese amado
Futuro Yo amare		Futuro perfecto Yo hubiere amado	
Imperativo	Presente ama		

Tabla 15: Tabla de modos y tiempos en francés y en español

Del mismo modo, una tabla para la conjugación francesa podría ser conveniente, para poder identificar las equivalencias en materia de estructura y formación, de los tiempos y modos verbales.

Para facilitar la comprensión de los elementos de las frases, que comúnmente se utilizan en los manuales de FLE y que implican un conocimiento previo del concepto que se va a aprender, se propone la realización de una tabla para conocer el significado de las palabras y tener una identificación más fácil.

Español	Français
Sujeto	Sujet
Verbo	Verbe
Predicado	Prédictat
objeto directo	Objet direct
objeto indirecto	Objet indirect
Sustantivo	Nom
Pronombre	Pronom
Adjetivo	Adjectif
Adverbio	Adverbe
Artículo	Article
Voz activa	Voix active
Voz pasiva	Voix passive
pronominales	pronominaux
Participio pasado	Participe passé

Tabla 16: Tabla comparativa de los elementos gramaticales entre español y francés.

5.3.2. Cuadros comparativos

A partir de estas tablas, se pueden generar cuadros comparativos, dependiendo del tema a tratar, por ejemplo, la formación del *passé composé*.

Sujeto	Auxiliar	Participio
yo	he	comido
J'	ai	mangé

Tabla 17: Tabla comparativa de la formación del *passé composé*

Incluso, en niveles más avanzados, esta tabla se puede ampliar para comprender que la formación de tiempos compuestos, sigue la misma estructura, solo cambia el tiempo en el cual está conjugado el verbo auxiliar.

Tiempo	Sujeto	Auxiliar	Participio
Passé composé	yo	he	comido
	J'	ai	mangé
Plus-que-parfait	yo	había	comido
	J'	avais	mangé
Futur antérieur	yo	habré	comido
	J'	aurai	mangé
Passé antérieur	yo	hube	comido
	J'	eus	mangé

Tabla 18: Tabla comparativa de los tiempos compuestos en español y francés

5.3.3. Tarjetas o flashcards

Para trabajar la sintaxis y comprender las partes de un enunciado, se propone la creación de tarjetas seccionando cada elemento e identificando cada parte por su nombre.

<u>Sujet</u> Yo Je	<u>Pronom</u> me me	<u>verbe</u> lavo lave
--------------------------	---------------------------	------------------------------

<u>Sujet</u> Yo Je	<u>Pronom</u> me m'	<u>verbe</u> llamo appelle
--------------------------	---------------------------	----------------------------------

<u>Sujet</u> Yo Je	<u>Pronom</u> me me	<u>Verbe</u> he suis	<u>Participe passé</u> lavado lavé
--------------------------	---------------------------	----------------------------	--

Ilustración 7: Tarjetas para trabajar la sintaxis

5.3.4. Recursos digitales

Si bien, el objetivo de una clase de FLE no es formar a especialistas en lingüística, si es muy conveniente que el estudiante esté familiarizado con las nociones elementales de la gramática o mejor aún, que cuente con una competencia lingüística sólida, para que las dificultades del aprendizaje de una lengua extranjera sean afrontadas de una manera más sencilla.

El uso de las nuevas tecnologías también es un gran aliado para este acercamiento contrastivo, por ejemplo, en el uso de aplicaciones como Quizlet o Tinycards. Las cuales permiten crear “Flashcards” o el famoso Duolingo se basa principalmente en la traducción de frases y vocabulario, lo cual ha resultado en una de las aplicaciones más populares para el aprendizaje de idiomas.



Ilustración 8: Logotipos de algunas aplicaciones disponibles para la educación

El alcance y aprovechamiento de las herramientas disponibles para poder utilizar estas estrategias dependerá de los contextos social y educativo donde el docente este desarrollando su trabajo, tomando en cuenta también su implementación y analizando sus

resultados, para ver la viabilidad de seguir utilizándolas o hacer cambios. Como se mencionó anteriormente, algunas aplicaciones que pueden ser muy útiles para esta estrategia, un ejemplo es el sitio www.quizlet.com, el cual permite la creación de tarjetas de estudio donde se coloca la palabra o frase en un idioma y por el otro lado de la tarjeta, se escribe la traducción. Incluso se pueden colocar imágenes para ayudar a la memoria visual y permite también escuchar la pronunciación para practicarla. También tiene la funcionalidad de crear juegos como memorama, quiz sobre la escritura o incluso, actividades colaborativas donde el equipo que empareja sus pares de palabras es el

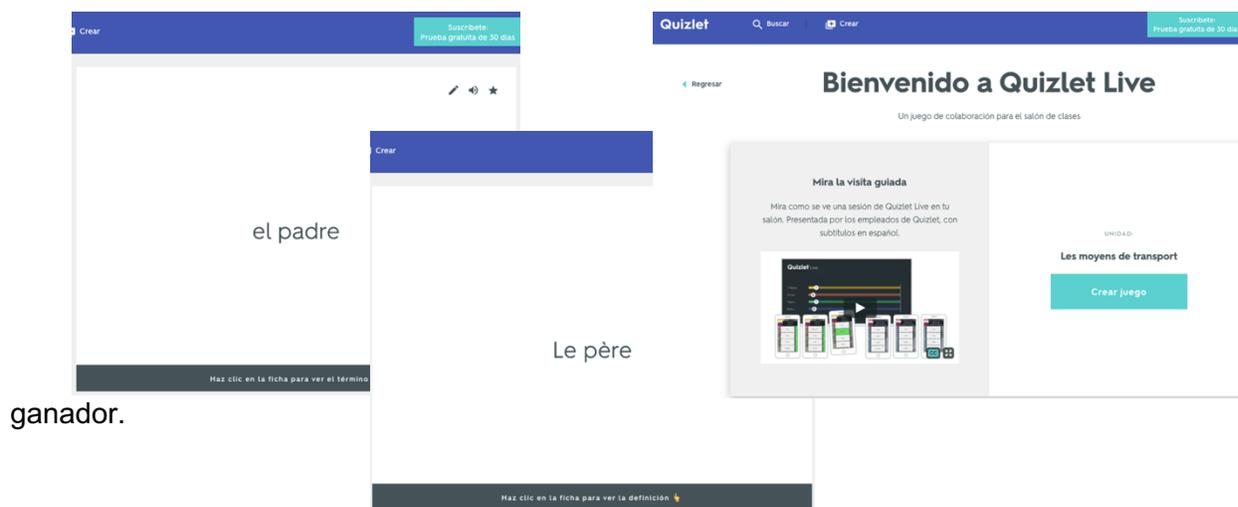


Ilustración 9 Capturas de pantalla de algunas funcionalidades de la aplicación Quizlet. Fuente: archivo personal.

Como puede verse, existen muchas posibilidades al pensar en estrategias y técnicas para implementar el uso de la gramática contrastiva en el aula de clases de FLE o de cualquier otra lengua extranjera. Es importante que se exploten todos los elementos disponibles y que la misma experiencia propia permita ir creando una serie de filtros para poder implementar los recursos y actividades que logren un aprendizaje significativo en el estudiante.

6. REFLEXIONES FINALES

Como se expuso inicialmente en la introducción de este trabajo, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es un gran reto actual y futuro, dada la rápida interconexión de personas, lugares y culturas. Por lo tanto, en el currículo de los nuevos modelos educativos se debe pugnar por la implementación de las estrategias necesarias para satisfacer la necesidad de formación de las nuevas generaciones.

México cuenta con una gran oportunidad al encontrarse como aliado comercial de muchos países, entre ellos algunos países de habla francesa como Francia y Canadá. Es un momento que se debe explotar de una manera favorable para estrechar los lazos de cooperación entre ambas partes.

La creación de la oficina de representación de la embajada francesa en Monterrey, los acuerdos educativos en materia de cooperación académica e intercambio estudiantil con un sin número de instituciones educativas de nivel medio superior, superior y de posgrado entre México y Francia, son solamente algunos de los frutos de las relaciones bilaterales que se han desarrollado. Por lo tanto, el fomento al aprendizaje del francés como lengua extranjera representa un gran compromiso para el país, una puerta abierta a la creación de puentes de cooperación y de mejora económica y social para nuestro país.

Para lograr optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés, es necesario que se recurra a las estrategias más efectivas que el docente considere, tomando en cuenta la naturaleza de sus estudiantes. La adopción de algún método de enseñanza de lenguas, como los citados en este trabajo, dependerá en gran medida de las convicciones de cada docente, de su experiencia y de sus objetivos. Cada método aporta y se debería tomar lo mejor de cada uno para brindar las mejores herramientas a los estudiantes.

El recurso de la lingüística contrastiva ha tenido detractores y seguidores, como sucede en otras disciplinas. La comparación con el método de gramática-traducción, la resistencia a utilizar otros recursos además de la utilización de la lengua meta como único elemento, entre otros factores, han llevado al rechazo del uso de la gramática contrastiva en clase.

Sin embargo, el hecho de compartir un mismo origen permite que el análisis de los elementos que componen a las lenguas, como el español y el francés, sea un recurso muy explotable para comprender y aprender una lengua. La explotación de este recurso podría permitir a los estudiantes dos logros principalmente: el primero, el de reflexionar e interiorizar los conocimientos de su propia lengua y el segundo, comprender más fácilmente los nuevos conocimientos, gracias al andamiaje proporcionado por la lengua materna.

En consecuencia, no es de extrañarse que existan libros específicos sobre la gramática contrastiva para hispanohablantes o bien unidades de aprendizaje dentro de formaciones universitarias que promuevan el uso de la gramática contrastiva para la formación de profesores de lenguas extranjeras y que, en un futuro, sea una herramienta cada vez más utilizada por los profesores de lenguas extranjeras.

El incorporar la lingüística contrastiva a los cursos de FLE puede representar un recurso muy útil y valioso para las dificultades que se pueden presentar al momento de aprender la gramática y el vocabulario. Esto aplica evidentemente también en las lenguas afines, en este caso el italiano, portugués o catalán, por mencionar a las principales derivadas del latín. El mismo principio aplica para otras familias de lenguas como las germánicas o las balcánicas. El conocimiento de una sirve de puente para aprender otra más fácilmente.

La profesionalización de los docentes de francés en México, la implementación de un currículo que reconozca a otras lenguas extranjeras en la educación básica, media superior y superior y el empuje de las relaciones bilaterales entre México y otros países francófonos, beneficiaría enormemente al desarrollo de nuestra sociedad. Son retos que tenemos frente a nosotros como docentes y como agentes de cambio educativo y que debemos estar preparados para enfrentar.

7. BIBLIOGRAFIA

- Aquino, O. (2010) Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains) Université Rennes 2 – Université de Haute Bretagne
- Cagnolati, B. (2007) Gramática Contrastiva Castellano / Francés Programa 2007. Memoria Académica. U.N.L.P Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Centro Virtual Cervantes. (2017). Competencia gramatical. Obtenido de Diccionario de términos clave de ELE: Consultado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm
- Cerdas, G. y Ramírez, J. (2015) La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. Revista de lenguas modernas. 22
- Ciesielkiewitz, M. (2010). El resurgir de la lingüística contrastiva en los manuales de lengua polaca. Eslavística Complutense, 10, pg.83-95
- Ciesielkiewitz, M. (2012). La gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación. Actas del XLV AEPE. Centro virtual Instituto Cervantes.
- Comisión Europea. (20016). *Foreign Language Learning in the EU*. Retrieved from Foreign Language Learning in the EU: Consultado en https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/b/b2/Foreign_language_learning_2016
- Ethnologue. (21 de mayo de 2016). Languages of the world. Obtenido de Spanish: Consultado en <https://www.ethnologue.com/language/spa>
- Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf

Galindo, M. M. (2011). L1 en el aula de L2: ¿por qué no?, Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, ELUA. Estudios de Lingüística No. 25, 163-204.

Gobierno de México. (2017). *Organización Internacional de la Francofonía* . Obtenido de Organización Internacional de la Francofonía: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/196445/Ficha_de_la_Organizaci_n_Internacional_de_la_Francofon_a.pdf

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Obtenido de Propósitos y Representaciones: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>

Moreno, F.(2007). Hacia la contrastividad lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Onomázein, vol. 1, núm. 15 Chile. 101-128

Organización Internacional de la Francofonía. (2018). Organización Internacional de la Francofonía. Obtenido de La langue française dans le monde Synthèse 2018 : <https://www.francophonie.org/node/305>

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachussetts: Heinle & Heinle Publishers.

Pastor, S. (2004) El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. ASELE. Actas XV. 641.

Piñel, R., y Moreno, C. (1994). La Lingüística Contrastiva y el análisis de los errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. Actas del V Congreso ASELE (pág. 119). Centro virtual Instituto Cervantes. Obtenido de cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf

Reissner, C. (2010). La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne. *Synergies Europe* (5). 127-134.

Sánchez, M.(2010). Aproximación Histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*,16. Ediciones Universidad de Salamanca. Pág. 145.

Santiago, G. (s.f). El análisis contrastivo como instrumento didáctico: los problemas de adquisición del artículo en español por aprendices eslovenos en los diferentes niveles del MCER. Universidad de Ljubljana. 397-410.

Santos, I. (1993). Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Madrid.

Universidad de Salamanca (2010). Lingüística comparada francés-español. Ficha de la asignatura. Recuperado de <http://facultadfilologia.usal.es/uploads/fichas/103335.pdf>

Valle, A., & Barca, A., & González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revision teorica y conceptual . *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.

Vásquez, J. (2013). Los modos verbales del español actual, *Lingüística y Literatura*, Nº. 63, 2013, págs. 255-271