

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

***LAS INTERFERENCIAS FONÉTICAS, LÉXICAS Y
GRAMATICALES DERIVADAS DE LA INFLUENCIA DEL
ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

MARTHA CRUZ MORALES

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MTRA. ROSANA VERÓNICA TURCOTT

CIUDAD DE MÉXICO, 25 DE OCTUBRE DE 2021

Índice

Introducción	3
Capítulo 1	5
1. Panorama general de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera	5
Capítulo 2	20
Fundamentos teóricos en torno a la interferencia de la lengua materna (o L1) en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera	20
Capítulo 3	38
Orientaciones metodológicas, prácticas de enseñanza y estrategias de aprendizaje que permiten identificar y reducir las interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales en torno a las interferencias lingüísticas.....	38
Capítulo 4	54
Reflexiones finales	54
Recomendaciones	55

Introducción

El objetivo general de este trabajo es describir y analizar algunas de las principales interferencias derivadas de la influencia del español en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. En este proceso, algunos de los errores en la producción de la lengua extranjera L2 de los estudiantes se deben a la interferencia de la lengua materna o L1. Estos errores, la mayoría de las veces, se deben a la transposición incorrecta de los conocimientos de la L1: el español, a la lengua extranjera: el francés.

Por ello, analizar algunas de las interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales de la L1 de los hispanohablantes en la adquisición del francés permitirá ampliar nuestra comprensión sobre las implicaciones de estas en la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera (L2). Si los profesores del FLE identifican dentro de las distintas estructuras producidas por sus estudiantes en donde existe algún tipo de error y si estos errores se deben a la interferencia de la lengua materna, serán más conscientes de las implicaciones de estas interferencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual guiará su planeación didáctica y con base en ella decidirán la estrategia, el método o los materiales que emplearán para facilitar el proceso de adquisición del francés como L2 en sus estudiantes hablantes de español como L1.

Los objetivos particulares de este trabajo son tres: a) Identificar interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales que se derivan de la influencia del español (L1) en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE); b) Describir algunas interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales que se deriven de la influencia del español al aprender el francés; c) Exponer algunas metodologías, prácticas de enseñanza y estrategias de aprendizaje que permitan identificar y reducir las interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales derivadas del español, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje del francés.

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos, el primero de ellos abordará el tema de la enseñanza del francés como lengua extranjera FLE y específicamente

en los procesos de enseñanza-aprendizaje del francés en los hispanohablantes. El segundo capítulo hará una descripción de los fundamentos teóricos en torno a la interferencia de la lengua materna (o L1) en la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera y describirá algunas interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales que se deriven de la influencia del español al aprender el francés. El tercer capítulo describirá algunas orientaciones metodológicas, prácticas de enseñanza y estrategias de aprendizaje que permitan identificar y reducir las interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales derivadas del español, en torno a las interferencias lingüísticas y el cuarto capítulo abordará las reflexiones finales y algunas recomendaciones para la práctica docente.

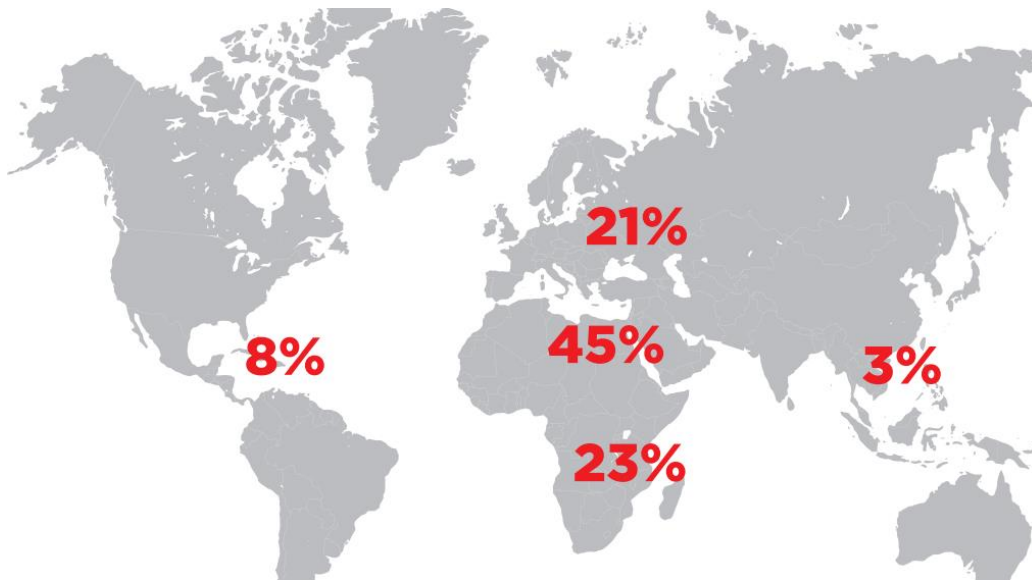
Capítulo 1

1. Panorama general de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera

El francés es lengua oficial, administrativa y cultural en más de cuarenta países, reuniendo a cerca de 250 millones de hablantes en el mundo, tanto en Europa y América como en Asia y África. Además, es una lengua de trabajo al interior de distintos organismos internacionales, como la ONU, la UNESCO, la Unión Europea, el Comité Olímpico Internacional y la Cruz Roja Internacional (Cansigno, 2006).

Aunado a lo anterior, la importancia que adquiere el bilingüismo y el plurilingüismo en el ámbito profesional posicionan a la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE) en un lugar privilegiado, pues es la segunda lengua más estudiada alrededor del mundo y su enseñanza como lengua extranjera adquiere cada vez más relevancia. Actualmente el número de estudiantes de francés lengua extranjera (FLE) es al menos equivalente a 51 millones de individuos y no inferior a 81 millones para aquellos que reciben una enseñanza total o parcial en francés (OIF, 2018).

Ilustración 1. Porcentaje de estudiantes de francés lengua extranjera por región.



Fuente: OIF, 2018

El aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) es una expresión creada en 1957 por A. Reboullet. Esta expresión, comúnmente aceptada, sólo tiene sentido en su relación con otras expresiones que se emplean, en primer lugar, en relación con la lengua materna francesa o francés como primera lengua (FLM/FL1), francés como segundo idioma (FLS/FL2) y francés sobre objetivos específicos (FOS), más recientemente comparado con el francés como idioma de integración (FLI) y francés sobre objetivos universitarios (FOU).

La enseñanza del francés fuera de Francia reúne aproximadamente a 900,000 docentes de francés, de los cuales 400,000 se encuentran en la África francófona, 100,000 en el Magreb y 70,000 en América del Norte. Las alianzas francesas y los servicios de los departamentos lingüísticos y educativos de las embajadas, así como los institutos culturales franceses en el extranjero contribuyen a ello con los numerosos cursos de lengua francesa que ofertan (Cansigno, 2006).

En el caso particular de México, la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, dada su trayectoria histórica, en particular en el siglo XIX, ha adquirido una creciente importancia y la matrícula va en aumento en las diversas instituciones de enseñanza públicas y privadas. No obstante que el idioma francés no está incluido en el currículo de los niveles básicos de educación, existe el interés por adquirir competencias lingüísticas, comunicativas y culturales en este idioma, ya en la educación media superior y superior empieza a considerarse en los planes y programas de estudio.

En las licenciaturas, el francés forma parte de la formación académica y profesional de muchos estudiantes, que se forman en diversas carreras científicas tales como medicina, biología, enfermería, sociales y artísticas, y es una alternativa prioritaria e incluso obligatoria, respecto de otras lenguas. Además, en ciertas áreas del conocimiento es un requisito de egreso. En los posgrados, el francés es un idioma obligatorio en muchos de los casos, y en otros, una opción para la titulación. En la elaboración de estos programas de estudio se toma como guía el Marco Común de Referencia de la Unión Europea, (en francés CECRL), el cual es un estándar que rige a los sistemas de enseñanza de las instituciones de lengua para

medir el nivel de competencias orales y escritas y proporciona una base común para las orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros. La importancia del Marco Común radica en que permite comprobar el progreso del alumno en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz y de acuerdo con el contexto cultural en el que se aprende (Instituto Cervantes, 2002).

De este modo, se destaca la importancia de la enseñanza del FLE en el mundo y la diversidad de situaciones de aprendizaje de las cuales surge la necesidad de diversificar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera

A través de la historia de la humanidad, la enseñanza de otras lenguas ha tenido una gran relevancia debido a la necesidad del ser humano de comunicarse y entablar relaciones entre distintas culturas, tradiciones y costumbres. Ahora bien, es necesario conocer algunos de los principios derivados del proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, en este caso, el francés e ir dilucidando el lugar de las interferencias léxicas, fonéticas y gramaticales derivadas del español como L1 que pueden tener lugar en estos procesos.

Al respecto, Brown (1994) menciona 12 principios del aprendizaje de una lengua extranjera, divididos en tres grupos: el cognitivo, el afectivo y el lingüístico.

- a) Cognitivo: El aprendizaje eficiente de una lengua extranjera requiere la transición oportuna del control de ciertas formas de lenguaje al procesamiento automático de un número relativamente ilimitado de formas de lenguaje. El aprendizaje coherente de una lengua extranjera permite alcanzar una mejor retención a largo plazo que el aprendizaje mecánico. Así las acciones del alumno se ven impulsadas por la anticipación de los incentivos que puedan obtener. El dominio de una lengua extranjera depende en gran medida del uso de estrategias de aprendizaje.

- b) **Afectivo:** El aprender una lengua extranjera permite conocer diferentes aspectos de la cultura inmersa en ella como las costumbres, valores y formas de pensar o sentir por lo que también se va desarrollando una segunda identidad, esta adaptación cultural podría afectar al aprendizaje de la lengua extranjera. Además, la seguridad en sí mismo y la motivación de los alumnos de lengua extranjera ejercen una gran influencia sobre la evolución en el aprendizaje de la lengua extranjera.

- c) **Lingüístico.** En el aprendizaje de una lengua extranjera la interlengua¹ es muy sistemática pues la L1 facilita, y al mismo tiempo entorpece su aprendizaje. Asimismo, mientras el aprendizaje ocurre de manera voluntaria, la adquisición del idioma ocurre de forma inconsciente e involuntaria por lo que se sugiere que las experiencias del aprendizaje sean verdaderamente comunicativas.

Por otro lado, Krashen y Terrel (1983) señalan que hay tres etapas en el proceso de adquisición de una lengua:

- a) Etapa de comprensión, también conocida como el periodo de silencio. El alumno necesita escuchar los sonidos, ritmos de la nueva lengua, familiarizarse con las nuevas palabras, etc.

- b) Etapa de producción temprana, en la que el alumno se siente más confiado e intenta decir palabras y/o frases cortas.

- c) Etapa de producción extensa o emergencia lingüística, en la que el alumno produce expresiones más largas y complejas, empieza a reconocer y corregir sus propios errores y se va sintiendo más cómodo para iniciar o mantener conversaciones.

¹En educación y lingüística se llama interlengua o interlenguaje al sistema que el estudiante de una segunda lengua (L2) va construyendo a medida que la va aprendiendo, sistema que se ve claramente influido por su lengua materna o su primera lengua(L1). Al principio del estudio la influencia de la L1 del estudiante es muy acentuada, pero a medida que el sujeto avanza en sus competencias en la segunda lengua, esa influencia disminuye.

Asimismo, Spolsky (1988, citado en Cabrera, 2014) considera varias condiciones óptimas para el aprendizaje de una lengua extranjera que se encuadran dentro de 6 ámbitos:

El primero, se centra en los resultados lingüísticos. Para que una persona domine una lengua extranjera debe conocer y saber utilizar los sonidos, el léxico y los sistemas estructurales tanto de forma académica como comunicativa.

El segundo, se refiere a la psicolingüística. Hace referencia a que es muy importante la edad a la que una persona comience a aprender un idioma, ya que cuanto antes empiece más parecida será la pronunciación al idioma que estamos aprendiendo.

El tercero, hace referencia a las diferencias individuales en personalidad y habilidades: hay una relación entre el coeficiente intelectual y el aprendizaje formal de una segunda lengua, pero no con un aprendizaje informal. También, mientras que las expectativas de los estudiantes y el estilo de enseñanza ayudan al aprendizaje, la ansiedad interfiere en el aprendizaje de un segundo idioma.

El cuarto, habla de cuestiones lingüísticas: cuanto mayor se parezca la L1 al idioma que queremos aprender, más rápido será este proceso de aprendizaje.

El quinto, se refiere al contexto social en el que se encuentra el alumno: la motivación para aprender un idioma dependerá del número de hablantes de esa lengua, la estandarización, la oficialidad, la valoración y uso de esa lengua en la vida cotidiana, así como de su integración cultural en la comunidad.

El sexto, hace referencia a las actitudes y motivaciones del estudiante: cuanto mayor sea la motivación del estudiante y mejor sea la actitud, mayor será la velocidad y la calidad del aprendizaje del idioma que queremos aprender.

En suma, estos principios son aplicables al aprendizaje del francés como lengua extranjera y es necesario considerar sus alcances en el presente análisis en cuanto a las interferencias del español como L1 en este proceso. Lo que también nos conlleva a describir los diferentes enfoques empleados en el aprendizaje de lenguas

extranjerías y específicamente, aquellos que han influenciado más la lengua extranjera objeto de interés: el francés.

Enfoques y Métodos de enseñanza de FLE

De acuerdo con Roldán, (1998) un enfoque es definido como "un conjunto de asunciones, creencias y teorías sobre la naturaleza del lenguaje y sobre la naturaleza del aprendizaje que operan como axiomas o puntos de referencia y que proporcionan el fundamento teórico de la práctica docente en el aula". El desarrollo de estos enfoques para la enseñanza de una segunda lengua ha sido producto de diversas experiencias educativas a lo largo de los años. Según Alcón, (2002) la evolución histórica de los métodos de enseñanza presenta una relación entre la tradición gramatical y la conversacional, y llega a la conclusión de que el conocimiento normativo de una lengua debe partir de la descripción global de la misma, cuestión que la enseñanza tradicional de la gramática no toma en consideración.

Actualmente, los métodos para la enseñanza de una segunda lengua están en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, y el ejercicio de la gramática; por ello es de vital importancia el estudio de las normas y principios que regulan la estructura y uso del lenguaje, así como la gramática, que conlleva a la mejora en la comunicación y a un conocimiento más profundo de la segunda lengua. En este sentido es necesario conocer los métodos de análisis aplicados a la fonología (los sonidos), la morfología (la escritura), la sintaxis (los componentes de las palabras) y la semántica (el significado de palabras) para orientar nuestra práctica de acuerdo con las necesidades y deseos de los estudiantes (Rueda y Wilburn, 2014).

En el caso del francés, a lo largo de su historia de enseñanza como lengua extranjera, se han generado enfoques con la finalidad de estructurar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua mediante una serie de principios

metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua extranjera. Es decir, qué, cómo y cuándo enseñarla. Así han surgido y evolucionado muchos métodos, enfoques o concepciones metodológicas que programan la enseñanza de idiomas y la ponen en práctica.

En este sentido, todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la expresión de un método que guía implícita o explícitamente la práctica docente. Sin embargo, la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable, no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje (Marangon, 2012). Esta descripción de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras tiene la finalidad de conocer las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos y los vínculos implícitos o explícitos con las interferencias derivadas del uso de la lengua materna en los procesos de enseñanza aprendizaje del francés.

Indudablemente que la L1 de los estudiantes, en este caso el español, es el punto de partida para muchas estructuras morfológicas, sintácticas, léxicas y gramaticales del estudiante de francés como lengua extranjera y su uso de forma controlada se considera para afianzar la seguridad y confianza de los aprendices. Asimismo, es evidente que la evolución de los métodos obedece a la búsqueda de funciones comunicativas más que solo de la gramática. De igual forma, con el paso del tiempo, la enseñanza se centra más en el alumno y en sus necesidades, y busca promover una comunicación real, en situaciones reales.

Metodología Tradicional

El método gramática-traducción es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, que proviene de la enseñanza del latín y de otras lenguas clásicas, (latín y griego), aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (francés, alemán e inglés) (Marangon, 2012). La traducción de una lengua a la otra servía como

técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, así como la reproducción sistemática de sentencias descontextualizadas, eran la base de enseñanza para este método y la vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Es un método que todavía se sigue utilizando en muchos centros de enseñanza. Entre las ventajas que se pueden mencionar están el desarrollo de la escritura, el estudio de la gramática y la ejercitación de la memoria. Sin embargo, entre las desventajas se encuentran que no se tiene en cuenta el uso del lenguaje cotidiano, pone mucho énfasis en las faltas que debe evitar el estudiante en lo que se refiere a aspectos prescriptivos y mecánicos del lenguaje y las dificultades de los estudiantes por los numerosos términos gramaticales y vocabulario que deben ser memorizados (Roulet, 1975, citado en Álvarez, 2013).

En cuanto a las interferencias, este método se centra más en revisar las interferencias de tipo gramatical y léxico, pero al poner poca o ninguna atención a la pronunciación no se ocupa de las interferencias fonéticas.

Metodología directa o natural

Esta corriente metodológica surgió a finales del siglo XIX. El método directo reorientó la enseñanza y plantea que la lengua oral debe ser una prioridad absoluta. Para ello, en ningún caso se emplea la L1, así como tampoco se ofrecen explicaciones de las reglas gramaticales, morfológicas o sintácticas (Aguilar, s.d.). Este método se basa en mucha interacción oral y práctica de la lengua extranjera, poco o ningún análisis gramatical, enseñanza diaria de vocabulario nuevo y sentencias introducidas oralmente a través de la demostración, estructuras de comunicación oral construidas a partir de una progresión en cuanto a las preguntas y respuestas intercambiadas entre profesores y alumnos, enseñanza del habla y comprensión auditiva, con énfasis en la corrección de la pronunciación y de la gramática.

Los métodos directos implican, pues, que el docente debe valerse de medios tales como fotografías, imágenes, objetos, etc. a la hora de explicar el significado de los

distintos vocablos. Las reglas de gramática se enseñan después de que los estudiantes hayan practicado diferentes aspectos gramaticales en un contexto determinado, es decir, de forma inductiva. En lo concerniente a la morfosintaxis, se recurría a la repetición de fórmulas predeterminadas. Es un método que requiere grupos pequeños de alumnos, altamente motivados, donde es conveniente que los docentes sean hablantes nativos, pues implica atención individualizada y estudio intensivo, incluso los estudiantes deben oír primero la lengua antes de verla de forma escrita (Marangon, 2012). En el análisis objeto de este estudio es importante el rumbo al que dirige este método en la didáctica de lenguas extranjeras, pues en él no se menciona la confrontación de los dos sistemas lingüísticos (el primero del alumno y el segundo de la LE).

Algunas de las ventajas de este método son la exposición al lenguaje hablado, el cual adquiere un carácter más realista y significativo al contextualizarlo, el profesor tiene un mejor control del contenido y los fallos y errores se corrigen de forma inmediata, la aproximación al lenguaje es más descriptiva y moderna (Álvarez, 2013). Algunos de los inconvenientes que plantea este método derivado de la exclusión de la L1 son los siguientes:

- a. Hay una gran influencia de la L1 sobre la lengua extranjera en proceso de asimilación, lo cual impide, en cierta forma, que esta segunda lengua pueda asimilarse con la misma agilidad que la L1. Por lo que, al excluirla, se retardan los procesos de asimilación de la lengua.
- b. Al aprender la L1, además de los elementos lingüísticos, existen otros de carácter extralingüístico, como pueden ser determinados conceptos, la interpretación de la entonación del hablante o del entorno, etc. Esto no es posible en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, a menos que dicho aprendizaje se haga de forma prolongada y continua en el país de origen, pues la necesidad de comunicación para cubrir necesidades básicas, tales como dormir, comer, encontrar un camino, pedir asistencia médica, etc., hacen que el hablante se encuentre en la misma situación que cuando era niño y necesitaba transmitir sus deseos de hambre, sed, sueño, malestar, etc.

c. El aprendizaje de la L1 no puede ser equiparable al aprendizaje en edad adolescente o adulta: en el primer caso el aprendizaje está motivado por la necesidad vital de comunicarnos, esto favorece la rápida asimilación de toda la información lingüística, aunque sea de manera inconsciente; por el contrario, en el aprendizaje de lenguas en edad adulta existen factores tales como la falta de atención, el cansancio, la distracción, etc. que impiden que la asimilación tenga las características anteriormente mencionadas.

d. El empleo exclusivo de la “inmersión” lingüística, sin recurrir en ningún momento a una explicación léxica, morfológica o sintáctica puede provocar confusiones y falsas identidades, especialmente si la lengua materna del hablante tiene una raíz común a la segunda lengua objeto de estudio –como es, por ejemplo, el caso del español y el italiano, del español y el francés–. (Marangon, 2012). Por ejemplo, algunas veces los profesores tienen que demostrar o parafrasear en la lengua extranjera, cuando sería mucho más fácil explicar en la lengua de origen (Alvarez, 2013).

En cuanto a las interferencias, podemos deducir que estas se llevan a cabo más en el ámbito fonético y que el excluir el uso de la L1 dificulta los procesos de asimilación de la L2.

Métodos Audio orales

Posteriormente, al caer en desuso el método directo se trabaja con las denominadas dinámicas audio-orales, que logran conciliar la metodología clásica y la directa. Estas dinámicas se basan en la comunicación oral y en el análisis constante de la lengua, al tiempo que defienden el aprendizaje de la gramática y de las reglas morfosintácticas (Alcalde, 2011).

Entre sus principales características destacan: las situaciones creadas por el profesor por medio de preguntas obteniendo respuestas de los estudiantes, el vocabulario se considera un aspecto muy importante y se espera que los estudiantes deduzcan el significado de las palabras con apoyo del contexto, sin explicaciones o traducciones de la lengua de origen y las estructuras gramaticales

se aprenden por procedimientos orales: repeticiones o sustituciones (Cerezal, 1996 citado en Álvarez, 2013).

En esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje cobran especial relevancia una serie de estructuras gramaticales determinadas —patterns— a partir de las cuales el alumno puede desarrollar otras estructuras gramaticales similares. Esto permite, al mismo tiempo, establecer una comparación de la segunda lengua con la L1. No obstante, según Marangon, (2012) también la metodología audio-oral contiene inconvenientes a la hora de ser aplicada:

- a. La práctica del pattern hace que la unidad didáctica, y con ello las clases de lengua, se conviertan en algo monótono, pues tan sólo se basan en la repetición de estructuras por parte del estudiante. Esto hace que la motivación del alumno vaya disminuyendo de forma progresiva, especialmente en el caso de aquellos alumnos que ya poseen conocimientos de la lengua objeto de estudio.
- b. El establecimiento de los patterns por parte del docente veta la posibilidad de reflexión por parte del alumnado, que desempeña un papel fundamentalmente pasivo al limitarse a aplicar las mismas estructuras una y otra vez: el estudiante no se plantea por qué ha de emplear una determinada estructura sintáctica o una categoría morfológica concreta y no otras, puesto que previamente, ya se le ha facilitado la labor de pensar cuáles de estas estructuras son las más adecuadas.
- c. Del mismo modo, tampoco se facilita la reflexión sobre el significado y la utilidad de los términos empleados o de los elementos oracionales que poco a poco se asimilaban a partir de una estructura básica.

Sin embargo, algunos críticos, señalaban que, en este método, al igual que en otros métodos estructuralistas, no se desarrollaba la habilidad para crear oraciones innovadoras y que la repetición no era la mejor vía para adquirir la lengua, sino que más bien había una predisposición innata para adquirir esa competencia lingüística.

En cuanto a su papel dentro de las interferencias, al igual que el método directo, al excluir la lengua de origen dificulta la asimilación de la L2, no obstante, su

contribución está en disminuir las interferencias de tipo gramatical y fonético al hacer uso de los patterns y al dar prioridad a escuchar y hablar frente a la lectura y escritura.

Metodología Audiovisual

El método audiovisual se desarrolló en Francia con base en la versión europea del estructuralismo. Su primera realización completa fue el manual *Voix et images de France* en 1957 (Delgado, 2003). Este método añade el uso sistemático de material visual, partiendo de la idea de que la imagen ayuda en gran medida a la puesta en situación y a la comprensión del mensaje. Presenta la novedad de utilizar sonido e imagen integrados durante todo el desarrollo de la lección.

Los métodos audiovisuales cobran relevancia pues dejan de ser una herramienta auxiliar para el aprendizaje de la lengua extranjera y se convierten en parte fundamental del método. El objetivo de estos métodos es hacer llegar las diferentes lenguas al gran número de inmigrantes existentes en la mayor parte de los países de Europa tras la Segunda Guerra Mundial. Ello justifica que la pragmática del lenguaje y la selección del léxico adecuado a las necesidades fundamentales de los alumnos sean elementos fundamentales para su aplicación.

Las dos fases fundamentales que intervienen en estos métodos son las siguientes:

- a. Fase de recepción. Dentro de esta fase cabe distinguir tres momentos relevantes, que son los de presentación de los contenidos lingüísticos, explicación de dichos contenidos y repetición de los mismos.
- b. Fase de producción. Esta fase consiste en la explicación sobre la imagen, la explotación gramatical de dicha imagen y la aplicación de los contenidos explicados a otras situaciones similares.

Según Richard Vaughan (2008, citado en Marangon, 2012), la aplicación de estos métodos audiovisuales para la enseñanza y su empleo hace posible al alumnado una situación comunicativa auténtica, y debido a esa autenticidad que muestra el diálogo, se produce una mayor motivación en el estudiante. Por tanto, señala que

hay que saberlos usar para que el alumno no se desmotive. Son, por tanto, características positivas para la enseñanza:

- a. La presentación de conversaciones reales llevadas a cabo por hablantes nativos, lo que reduce la artificiosidad del lenguaje.
- b. La videoconferencia, a su vez, posibilita una forma directa de comunicación que es posible sin necesidad de realizar un viaje al país de origen.
- c. El estudiante puede discutir, debatir, preguntar o manifestar su opinión sobre cuestiones actuales.

Algunos señalamientos contra este tipo de métodos son que el estudiante queda condenado a una inactividad total y la inexistencia de interacción y cooperación entre los participantes de la unidad didáctica. Además, contempla una falta de motivación y de estímulo en el alumno que recibe la enseñanza de una lengua extranjera mediante estos métodos.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo readapta principios pedagógicos de los métodos o aproximaciones metodológicas previas y ha adquirido importancia en el campo de la enseñanza de las lenguas en las últimas décadas. Este método tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, tomando en cuenta las necesidades del alumno, y los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad, con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua (Hymes, 1971, citado en Pilleux, 2001). El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales (Beghadid, s.f.).

Las características de este método, son las siguientes (Richards y Rodgers, 1986): el significado es primordial, los diálogos se centran alrededor de las funciones comunicativas y no se suelen memorizar, la contextualización es muy importante, se busca la pronunciación comprensible, se acepta el uso sensato de la L1, puede usarse la traducción, la secuenciación se determina por medio de cualquier

consideración del contenido, función o significado que mantenga el interés, el lenguaje se crea a través del ensayo y del error.

Cerezal Sierra (1996, citado en Álvarez, 2013) apunta algunas desventajas: se le da mucha importancia a la producción oral y a la comprensión auditiva, en detrimento de la comprensión lectora y la producción escrita, especialmente en las etapas más tempranas, no todos los profesores cuyos lengua nativa no es la L2 se sienten lo suficientemente confiados para trabajar con este enfoque, su defensa de un uso significativo del lenguaje no siempre está claro, como que las actividades o las tareas realizadas no siempre son realmente significativas.

A lo largo de las tres últimas décadas ha podido percibirse en el campo de la enseñanza de lenguas el desarrollo de un nuevo paradigma que se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por lo que se refiere al tratamiento de las interferencias, se centra en disminuir aquellas de tipo gramatical y fonético al fomentar el conocimiento de la estructura del idioma, para poder hablar dando prioridad a lo oral antes que a lo escrito.

Enfoque orientado a la acción (enfoque de tareas)

A inicios de la década del 2000, emerge la perspectiva de la acción en el ámbito de la enseñanza del FLE. De alguna manera complementa al enfoque comunicativo que se centra en la situación de la comunicación, al tener en cuenta la motivación del alumno para comunicarse. Se suma a esta necesidad o situación de comunicación la de actuar, y aún más específicamente, la de interactuar. En esta perspectiva la acción es la privilegiada y se considera al aprendiz de la lengua como un actor con tareas sociales que realizar, no sólo cuestiones lingüísticas en un contexto social dado. Es decir, en este enfoque, en las actividades es muy importante y frecuente la interacción entre los alumnos para promover el uso de la

lengua, provocando situaciones comunicativas y una de sus características principales es que tanto los componentes temáticos como lingüísticos se abordan de forma global y cíclica (García, Prieto y Santos, 1994).

Después de realizar este recorrido por las diversas metodologías confirmamos que el aprendizaje de las lenguas extranjeras “es el proceso por el cual un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (Santos, 1992, citado en Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011, p.724). Independientemente del método a emplear lo importante de quien aprende una lengua extranjera es desarrollar las diferentes habilidades comunicativas. Estas habilidades contemplan tanto las habilidades receptivas, como la comprensión de textos escritos y de audios, y las habilidades de producción como la expresión oral y expresión escrita.

El desarrollo de éstas merece la implementación de estrategias metodológicas y recursos didácticos que no sólo apunten a una, sino a todas las destrezas que los estudiantes deben adquirir: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita; y de ellas también derivan las diferentes interferencias que pueden ocurrir. Es imperativo considerar la integración total de las cuatro habilidades lingüísticas e identificar las interferencias, que generalmente, no son tomadas en consideración en el aula debido a la baja importancia que se les da a unas más que a otras en la planificación de la enseñanza y por ende en la estructura de la clase.

Asimismo, aunque no hay un señalamiento explícito respecto al abordaje de las interferencias en todas las metodologías, debido a sus características, es posible identificar, por ejemplo, que en algunos casos se dará menor o nula importancia a las interferencias fonéticas como es el caso del método gramatical traducción. En el caso de los métodos que se enfocan más en el desarrollo de la producción oral de la L2 es más probable que sea necesario trabajar los tres tipos de interferencias abordados en este trabajo: léxicas, gramaticales y fonéticas; sin embargo, en algunos casos, la exclusión de la traducción de la L1 podría dificultar los procesos de asimilación de la L2 o la corrección de las mismas.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos en torno a la interferencia de la lengua materna (o L1) en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Teoría de la interlengua

Para identificar y luego evaluar las interferencias de la L1 como una desventaja, primero debemos ver la diferencia entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta última es un proceso muy complejo que involucra diferentes factores, ya que el individuo debe adquirir todos los aspectos (sintaxis, morfología, fonética, léxico) de la nueva lengua después de dominar su L1. Por lo tanto, el proceso de adquisición de la lengua extranjera se refiere al aprendizaje consciente o inconsciente de otra lengua de manera natural o guiada por otra persona.

Durante este proceso de adquisición de la lengua extranjera, el estudiante va a construir una interlengua o interlenguas transitorias, es decir, que éstas pasan por diferentes estadios antes de alcanzar su etapa final. En cada una de ellas, el estudiante va acomodando, reajustando e integrando los diferentes parámetros que va adquiriendo; por eso, la interlengua se define como todo sistema lingüístico de transición propio de cada estudiante (Agudelo, Díaz y Zabala, 2017).

Actualmente, se ha adoptado el término de interlengua para denominar ese estado particular del lenguaje del estudiante de una lengua extranjera; este sistema va cambiando en forma continua a medida que éste se va aproximando a la lengua extranjera. Por eso, se dice que la interlengua refleja las etapas intermedias del sistema lingüístico que construye el hablante. Entonces, se define como la lengua que se forma en un estudiante de una lengua extranjera a medida que éste va adquiriendo elementos de la lengua meta, pero sin que exista una total coincidencia con la lengua extranjera, pues en su constitución intervienen elementos de la L1 del estudiante o de otras lenguas extranjeras ya adquiridas anteriormente o de la misma lengua extranjera.

De esta manera, se la compara como si ésta fuera una especie de lengua natural, puesto que se puede describir desde el punto de vista lingüístico y de las diferentes reglas que la conforman, pero a diferencia de las lenguas naturales, la interlengua está compuesta además de las reglas o de las formas que están de acuerdo con el sistema y las normas de la L1, por estructuras o reglas gramaticales que no son propias de la lengua extranjera, sino del mismo sistema de reglas creadas por el estudiante o de reglas tomadas de su L1 (Kuok-Wa, 2010).

Es así como la teoría de la interlengua integra el concepto de interferencia lingüística, donde el estudiante construye su lengua extranjera a partir de las estructuras de su lengua materna por un proceso de analogía, sea sintáctico, semántico, fonológico o léxico (Kuok-Wa, 2010).

Interferencia lingüística

La interferencia puede ocurrir en cualquier situación lingüística cuando alguien estudia una lengua extranjera y no tiene un dominio nativo de ese idioma. Sin embargo, no hay un consenso en su definición y se le ha conceptualizado de diferentes maneras. Para analizar el tema, haremos referencia a algunas de las definiciones identificadas:

La interferencia lingüística es una de las dificultades fundamentales que enfrentan los estudiantes de segundas lenguas. La interferencia del lenguaje es el efecto de la L1 del estudiante en la producción del idioma que está aprendiendo. Significa que el primer idioma del hablante influye en su segundo idioma (Archvadze, s.f.). Las interferencias lingüísticas pueden verse desde diferentes aspectos, desde el plano léxico y el sintáctico hasta el nivel de los actos de habla, nivel discursivo, entre otros.

Thierner (1980, citado en Buitrago, Ramírez, & Ríos, (2011)) señala que las interferencias lingüísticas pueden clasificarse en internas y externas. La primera se refiere a las alteraciones estructurales y morfológicas dentro del mismo sistema lingüístico del idioma, por ejemplo, las flexiones en español “ando” (tercera persona del singular del verbo andar en pretérito), “cabo” y “sabo” (primera persona del singular de haber y saber en presente, respectivamente), por procedimientos lógicos

de conformación sintáctica de la norma. La segunda, que es el objeto de interés en este trabajo, estudia la influencia de estructuras conocidas en otros idiomas, ya que, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su L1, y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo.

García (1989, citado en Mayordomo, 2013, p.4) señaló que "(...) Las interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc."

Herman Paul, en el año 1886, coincidió con la definición de Weinreich quien afirmó que "los fenómenos de interferencia eran casos de desviación de las normas de cada lengua que ocurren en el habla de los sujetos bilingües, como resultado de su familiaridad con más de una lengua" (citados en Quilis, s.d.).

Por su parte, Baetens (1986, citado en Agudelo, Díaz y Zavala, p.9) sostiene que "una interferencia supone introducir elementos formales de un código (bien sea fonológicos, léxicos, sintácticos etc.) en otro código distinto, es decir que las interferencias para él son también desviaciones de la norma que se pueden explicar sólo cuando hay dos lenguas en contacto"

La interferencia lingüística puede entenderse como la transferencia automática, debido al hábito, de la estructura superficial del primer idioma a la superficie del idioma objetivo. Pero también puede entenderse como errores en el uso de la lengua extranjera por parte del estudiante que se remonta a la L1 (Berges, 2012).

Ellis (1997) dice que la transferencia de idioma es "un proceso en el cual existe la tendencia a aplicar las reglas del idioma nativo (L1) en el aprendizaje de uno nuevo" y además señala que mientras más similitudes tienen los idiomas en cuestión, más interferencia tiende a ocurrir (citada en Benítez, 2014).

Domínguez (2001, citado en Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011) considera que la interferencia es el préstamo de un término por calco estructural, por ejemplo: ciencia ficción (science fiction), balompié (football), fin de semana (weekend), jardín infantil

(kindergarten), ordenador (ordinateur), entre otros; o por extranjerismo neutralizado (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como pizza (en italiano), spinning y mouse (en inglés), derrière y cliché (en francés), entre muchos otros ejemplos. Esta adopción es la conocida como neologismo y concierne a la creación de nuevas palabras cuando en una lengua faltan designaciones propias, especialmente a nivel tecnológico y cultural.

Además de ello, Rincón (2014) añade que las interferencias pueden ser directas, también llamadas interlingual o primarias a la transposición de elementos de la lengua madre hacia la lengua extranjera; o pueden considerarse indirectas, intralingual o secundarias, cuando se refieren a una confusión interna en la lengua extranjera como resultado de una naturaleza asimétrica en la traducción de ambas lenguas. Existe también la denominada interferencia proactiva que tiene lugar cuando una estructura adquirida con anterioridad impide el empleo de nuevas estructuras, también llamada fosilización lingüística y la interferencia retroactiva cuando una estructura nueva hace olvidar la anterior (Guerrero y Moreno, 2016).

Con base en lo anterior definiremos las interferencias para este trabajo como *“las influencias que la estructura gramatical, fonológica, semántica y sintáctica de una lengua L1 tiene sobre las estructuras gramaticales, fonológicas, semánticas y sintácticas que se producen en la lengua meta o L2 y que son responsables de algunos errores en el uso de la lengua por parte del estudiante que se remonta a la L1”*.

Este fenómeno ha sido estudiado por la Lingüística Contrastiva, por medio de la cual se comparan varios sistemas lingüísticos para describir sus diferencias y semejanzas. De esta manera, la contrastación lingüística de dos o más lenguas ayuda a detectar problemas en el aprendizaje, para que los profesores y profesoras puedan anticipar posibles dificultades en la enseñanza de una lengua extranjera, planear estrategias didácticas, organizar el material de apoyo y preparar las técnicas metodológicas que le servirán para superar los problemas (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011).

Muchos estudiosos lingüistas, pedagógicos y didácticos han dedicado numerosas investigaciones para definir y estudiar los errores de aprendices de una lengua extranjera. Según Bernstein (1975, citado en Mellado y Domínguez, 1998, p.493), “aproximadamente el 85% de todos los errores que los alumnos han cometido en la clase de lengua extranjera tienen su explicación en el fenómeno de la interferencia lingüística”. Cerca del 65% de los errores que pueden encuadrarse en los producidos por la interferencia se deben al parecido o cercanía existente con otros sistemas. Aproximadamente un 35% de los errores se deben a las diferencias existentes entre dos sistemas lingüísticos.

Con base en ello, se reconoce la importancia de la influencia del conocimiento de estas interferencias derivadas de la L1 en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual ha sido objeto de estudio en numerosos trabajos de investigación, algunos de ellos, aunque no necesariamente abordan el tema del español con el francés, se enlistan a continuación, a manera de ejemplos.

- 1) En un estudio de caso, se identificaron las interferencias lingüísticas a través de textos auténticos escritos por los estudiantes y considerando también la percepción de estudiantes y profesores y profesoras de lenguas extranjeras de la Universidad de Caldas de Manizales – Colombia, con el fin de determinar qué tipos de interferencias lingüísticas efectúan los alumnos, identificándose que los estudiantes y las estudiantes que están aprendiendo dos o más lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán) han experimentado el aprendizaje simultáneo de estas lenguas. simultáneamente mezclan términos y expresiones de las otras durante el uso de una de ellas. Según los docentes y las docentes informantes, las partículas que se presentan al mezclar las lenguas extranjeras corresponden en un alto porcentaje a vocabulario (84.6%), seguido de conectores (7.7%), y categorías gramaticales (7.7%). Según los estudiantes, la interferencia más común se presenta en partículas y vocabulario con un 70%, seguido de combinaciones fonéticas con un 10% y enunciados completos con un 5%. De acuerdo con el análisis realizado en los textos de los estudiantes se concluyó

que el 28.7% de interferencias se encontraron en la categoría de artículo, seguido del nombre con un 17.1%, verbo con un 14.3%, preposición con un 17.1%, conjunción con un 8.6%, pronombre con un 8.6%, cada una, y finalmente adjetivos y adverbios con un 2.9% de frecuencia cada uno (Buitrago, Ramírez, & Ríos, 2011).

- 2) En otro estudio cuyo objetivo era, por una parte, determinar qué tipos de interferencias y transferencias lingüísticas efectúan los alumnos de su lengua materna y de las lenguas extranjeras aprendidas a la nueva lengua en proceso de aprendizaje y, por otra, comprobar si realmente existen diferencias apreciables entre las etapas de la interlengua de alumnos escolares y universitarios (Sanchez, 2010). Lo anterior, con el fin de determinar qué conocimientos que ya poseen los alumnos se pueden aprovechar para lograr una progresión más rápida en su aprendizaje de la nueva lengua extranjera, en este caso, del español.

Entre los hallazgos destacan:

- a) En los actos de descifrar / interpretar, los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la lengua materna, las lenguas puente y la lengua extranjera.

- b) En las fases de producción están mucho más presentes las transferencias de la LM que de las otras LE a la lengua extranjera para solucionar posibles lagunas de cada fase de interlengua, así como para solventar dificultades de acceso a elementos léxicos por falta de automatización, por problemas de procesamiento de orden temporal o por falta de seguridad del estudiante.

- c) La edad, la capacidad y la motivación (factores individuales) son decisivos y totalmente influyentes en las diferentes fases de interlengua.

- d) Ejercicios fomentadores del plurilingüismo como los llevados a cabo aumentan la estabilización y fijación de estructuras lingüísticas en la LM, las

LE y la nueva lengua extranjera y contribuyen a activar o mejorar la llamada “multi languagelearningawareness” de la mayoría de los alumnos.

Esto parece ser un claro indicio de que cuanto más tiempo se lleva aprendiendo lenguas, más capaces somos de detectar las relaciones entre familias lingüísticas y de que son más evidentes las transferencias de la lengua materna que de las otras lenguas para solucionar las posibles lagunas de cada etapa de la interlingua actuando como facilitador.

- 3) De igual forma, en otra investigación, Mayordomo (2013), en su trabajo acerca de las Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica, tuvo como objetivo determinar si la Lengua Materna de los estudiantes (español) influye o interfiere en la adquisición de una segunda lengua (inglés) e identificar cuáles son las interferencias (orales y escritas) más frecuentes para implementar nuevas estrategias metodológicas para el docente, con el fin de convertir estas interferencias en un beneficio pedagógico. Entre sus conclusiones se señala el análisis de un total de 193 interferencias del español sobre el inglés, formando parte el 58,55% de ellas (113) a la categoría de interferencias orales y el 41,45% restante (80) a la categoría de interferencias escritas (Mayordomo, 2013). También concluye que la L1 de los alumnos muestra –el español- influye sobre la lengua en proceso de adquisición: el inglés-. En lo relativo a las interferencias orales, el español influye de un modo determinante en la pronunciación de los alumnos muestra, es decir, que tiene un gran peso fonético-fonológico, mucho mayor que en los otros dos niveles. Por lo que se refiere a las interferencias escritas, encontró una mayor influencia del español en el nivel léxico-semántico, aunque el nivel sintáctico-morfológico también se ve afectado. Esto corrobora que los hablantes piensan y entienden las lenguas de un modo diferente, pero muchas veces no son conscientes de este hecho por lo que simplemente aplican a la lengua en proceso de adquisición patrones generales que sólo son válidos en su L1.

- 4) Desde otra perspectiva, Múnera en su trabajo de investigación “La influencia del español en el aprendizaje del inglés: estudio de caso” (2004), tuvo como objetivo identificar y describir los errores cometidos por los estudiantes, para determinar el grado de interferencia entre estos errores, y así poder conocer cuál es la causa para que ésta se presente durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa (citada en Agudelo, Díaz y Zabala, 2017). Para el desarrollo de su investigación, la autora trabaja teorías tales como el estructuralismo de Saussure, la gramática generativa y transformativa de Chomsky, la teoría del interlenguaje que propuso Larry Selinker, entre otras.

Para abordar el tema de su investigación, Múnera menciona que el docente de Lenguas Extranjeras debería utilizar la interferencia como método pedagógico para el desarrollo de sus clases. Adicional a esto, el docente de lenguas extranjeras identifica en su labor que los estudiantes tienen dificultad para aprender una LE. Por esta razón, ellos cometen errores debido a la transferencia de algunos patrones de su lengua materna al inglés. Como conclusión encuentra que los estudiantes utilizan la transferencia como herramienta para aprender la LE y así poder suplir la carencia de conocimiento de la segunda lengua. Sin embargo, los estudiantes no son conscientes del uso de la transferencia que hacen del español al inglés como una estrategia de aprendizaje (Agudelo, Díaz y Zabala 2017).

Por un lado, podemos hablar de transferencias negativas (enfoque inhibitor), generalmente conocidas como interferencias, cuando la experiencia en un idioma complica el uso de otro idioma. Por otro lado, puede haber transferencia positiva también, cuando el conocimiento de un idioma puede ayudar al desarrollo de habilidades del segundo idioma (enfoque facilitador), en cuyo caso no se denominan interferencias.

Aquí se debe tener en cuenta que se pueden esperar más dificultades de aprendizaje cuando la lengua extranjera está más alejada de la L1, ya que al alumno le resultaría difícil aprender y entender un uso completamente nuevo y diferente.

Como resultado, el alumno recurriría a las estructuras de la L1 con más frecuencia en busca de ayuda.

Específicamente, en el caso del proceso de enseñanza/aprendizaje del francés como segundo idioma en estudiantes cuya lengua materna es el español, notamos la influencia de la interferencia de la lengua materna en distintos ámbitos: fonológico, gramatical, léxico y ortográfico (Ocando y Urdaneta, 2015).

- a) La interferencia fonológica se define como el estrés, la rima, la entonación y los sonidos del primer idioma que influyen en el segundo.
- b) La interferencia gramatical se define como el primer lenguaje que influye en el segundo en términos de orden de las palabras, uso de pronombres y determinantes, tiempo y estado de ánimo.
- c) La interferencia a nivel léxico se ve al tomar prestadas palabras de un idioma y convertirlas para que suenen más naturales en otro idioma.
- d) La interferencia ortográfica se refiere a la ortografía de un idioma que altera a otro.

Para efectos de este análisis, únicamente se expondrán algunas de las interferencias léxicas, fonéticas y gramaticales identificadas derivadas del español lengua materna, y su influencia en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE), así como las orientaciones metodológicas con las que se han estudiado.

Derivado del análisis de varios estudios, después de examinar las estructuras identificadas en la interlengua de los estudiantes hispanohablantes en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, se concluyó que existen varios aspectos generadores de interferencias, derivados de la influencia de la L1 que no se pueden ignorar.

Interferencias léxicas

En cuanto al nivel léxico, en primer lugar y como se mencionó anteriormente, se puede observar el uso de palabras prestadas de un idioma y convertirlas para que suenen más naturales en otro idioma. Sin embargo, hay que distinguir cuándo la

interferencia afecta únicamente a la forma o cuándo afecta al significado. Estas interferencias se deben al uso de vocablos y unidades fraseológicas que no existen en español siguiendo las reglas españolas de formación de palabras o haciendo traducciones literales de compuestos, uno de las más comunes son los falsos cognados (falsos amigos), ya existentes en la lengua materna del estudiante cuyo significado es completamente distinto al que intuitivamente traducimos y cuyo uso nos puede ocasionar errores graves de comprensión. Los ejemplos siguientes ilustran algunas de ellas.

- Interferencias léxicas derivadas del uso del español de México en el aprendizaje del francés

Sustantivo	Interferencia derivada de su parecido con el español	Reflexión
Les pères	Los padres	En este caso el sustantivo no incluye a la madre como en español los padres
Les fils	Los niños	En este caso el sustantivo no se refiere a los niños y niñas, sino sólo al plural de hijo, los hijos, sin incluir a las hijas.
Longue vie	Larga vida	La palabra correcta para señalar una larga vida es " <i>longue</i> " y no " <i>large</i> "
Émergence	emergencia	En este caso, el significado correcto de la palabra emergencia en francés sería "urgence".
Un lieu	Un lugar	A veces es necesario emplear la palabra "une place" en lugar de "un lieu"
Le nom	El nombre	En ocasiones se puede considerar que se refiere al sustantivo nombre en español.

au principe	En principio	En este caso, <i>principe</i> se refiere a principio en lugar de príncipe.
-------------	--------------	--

Elaboración propia con base en Memento pour hispanophones erreur à éviter en français.

El español y el francés tienen muchas similitudes, especialmente por lo que se refiere al vocabulario, lo anterior se debe a que ambos idiomas tienen un origen común: el latín. Por ello, también comparten un abecedario de 26 letras del alfabeto latino y el sistema de escritura es similar. Por lo que se refiere a su similitud léxica, es decir, la similitud de palabras entre las dos lenguas, el español y el francés es del 75 por ciento, aunque cabe señalar que la similitud no siempre es verdadera, cuyo ejemplo más ilustrativo son los falsos cognados, en los cuales las palabras son similares pero su significado es distinto.

Interferencias gramaticales

En este estudio partiremos de la premisa de que, en general “hay interferencia gramatical cuando se introducen en el habla de los bilingües, unidades y combinaciones de partes del discurso, de categorías gramaticales y de morfemas funcionales que provienen de otra lengua” (Mackey 1976, citado en Hernández, s.d., p. 67). Así, la interferencia gramatical se define como el primer lenguaje que influye en el segundo en términos de orden de las palabras, estructuras gramaticales, uso de pronombres y determinantes, tiempo y estado de ánimo.

Algunos autores consideran la división de esta categoría en interferencias morfológicas y sintácticas. Las primeras hacen referencia a aquellas que afectan, en su más amplio sentido, al conjunto de morfemas gramaticales y derivativos, especialmente a los de género, número y los relacionados con la formación de palabras. Las segundas se refieren a aquellas que no están relacionadas con los morfemas, sino con la estructura de la oración, la llamaremos sintáctica (Hernández, s.d.).

A pesar de la similitud gramatical que pueda existir entre el español y el francés, en una investigación, Reyes (2002) sugiere que el español como L1 interfiere directa y fuertemente en la redacción efectiva en francés, y que la utilización del enfoque de análisis de errores contribuye a disminuir el porcentaje de interferencias en las

redacciones en francés. Derivado este estudio, se analizaron las interferencias gramaticales más comunes que se observaron del primero al cuarto año de aprendizaje del francés y se enlistan a continuación. Aunque es importante subrayar que las interferencias por influencia de la lengua materna suceden con mayor frecuencia en el primer año de estudio y algunas de ellos persisten incluso a veces hasta el cuarto año. Es en este nivel donde las interferencias detectadas son más numerosas. Estas interferencias afectarán tanto al sintagma nominal como al verbal, nexos oracionales y estructura de la frase. La gramática francesa y la castellana, pese a venir del mismo tronco latino, ha experimentado evoluciones diferentes.

- a) En la **estructura de las oraciones** del francés existen dificultades de los estudiantes hispanos para integrar algunos elementos de orden interno como los **adverbios de tiempo, modo o adición**. La falta de dominio de la **colocación de los adverbios en la estructura** persiste del primero hasta el cuarto año de aprendizaje del francés.

- b) En cuanto a la **concordancia de número y de género entre el sustantivo y el adjetivo** se dificulta a los estudiantes hispanohablantes interiorizar la concordancia de género en los casos donde el adjetivo en español tiene la misma forma en masculino y en femenino, como los adjetivos ‘différent, meilleur, national, etc.’ ‘diferente, mejor, nacional, etc.’. Además, sobregeneralizan el morfema del plural ‘-s’ para todos los sustantivos o adjetivos en lugar de emplear también la otra marca del plural ‘-x’ cuando éstos terminan en ‘-eu, -au o -eau’.

la voiture différent(e) (el coche)
une planète meilleur(e) (un planeta)

- c) La **sobregeneralización del pronombre** de la tercera persona singular ‘il’ como **sujeto de una oración impersonal**, pues no ha interiorizado los contextos que no emplean este pronombre, sino que usan el demostrativo neutro ‘ce/c’ ‘eso’.

- d) En el uso de ciertas preposiciones de uso frecuente como ‘à, de, avec, pour, par’ ‘a, de, con, para, por’, construyen algunas estructuras por analogía con el español.

Una chica **de** ojos azules Une fille **aux** yeux bleus

Un cuarto **de** dormir Une chambre **à** coucher

Un barco **de** vela Un bateau **à** voile

María ve **a** Juan María voit Juan

- e) Persiste la **omisión de los pronombres ‘y’ y ‘en’ en la oración y resurge la sobregeneralización del pronombre ‘lui’ como marca de complemento directo.**
- f) La **utilización de los auxiliares ‘être/avoir’** ‘ser o estar/tener o haber’ para formar los tiempos compuestos. Los casos de los verbos que emplean cualquiera de los dos auxiliares, la concordancia entre el sujeto y el participio pasado o la concordancia entre el pronombre en función de complemento directo y el participio pasado. La interiorización del género de los sustantivos, pero en algunos casos siguen el patrón de género del español para realizar la concordancia entre el adjetivo o el determinante y el sustantivo. Persiste, desde el primer hasta el tercer año, la discordancia del pronombre complemento directo y el participio pasado cuando se utiliza el auxiliar ‘avoir’.
- g) Existe una sobre generalización de la forma “qui”, utilizada para reemplazar el complemento directo o sujeto e incluso complemento de sustantivo en la oración subordinada. Con respecto a la forma **‘que’**, la usan analógicamente con la estructura del español.

- h) Colocación de las **partículas negativas como 'pas, rien, jamais'**, de acuerdo con la posición existente en español cuando son oraciones con los verbos en tiempo compuesto o en las perífrasis verbales o la **eliminación de la partícula negativa 'ne' delante del verbo**.

Je ne **dis rien**- Je **dis rien**.

Nous n'**avons plus** de café- Nous avons plus de café.

Nous **n'allons jamais** au cinéma-Nous allons jamais au cinéma.

En el nivel gramatical, derivado del estudio de Reyes, las interferencias más frecuentes en los diferentes niveles son las siguientes: integrar adverbios en la estructura de la oración, la concordancia de número y género entre el sustantivo y el adjetivo, el uso de ciertas preposiciones, el uso de los partitivos que en español no son necesarios, el uso de los auxiliares "être y avoir" y la colocación de partículas en las oraciones negativas.

Según algunos autores, la influencia de la L1 parece ser más determinante en el orden de las palabras y en las traducciones literales de algunas oraciones. Otra de sus conclusiones es que la influencia de la L1 es menor en lo relativo a la morfología. Y una última conclusión es que la influencia de la L1 es mayor cuando el ambiente de adquisición de la L2 es bastante pobre (Berges, 2012).

Interferencias fónicas o fonológicas

Según Weinreich (1953, citado en Cañada, 1994), la interferencia fónica tiene que ver con la manera como un hablante percibe y reproduce los sonidos de la L2 en función de la L1; aparece cuando un bilingüe identifica un fonema del sistema secundario con uno del sistema primario y, al reproducirlo, lo somete a las reglas fonéticas de la lengua primaria. Por ello, se afirma que la L1 puede llegar a sustituir a la L2 en las fases iniciales de la pronunciación cuando se tiene que producir en la

L2 y no se ha adquirido la suficiente competencia para ello. En este sentido, la influencia de la L1 puede ser una indicación de una adquisición de la L2 de baja calidad.

De acuerdo con Mackey (1976, citado en May y Payares, 2017, p. 27), “la interferencia fonológica afecta a las unidades y a las estructuras de entonación, ritmo, encadenamiento y articulación”. Definiremos entonces a la interferencia fonológica como el estrés, la rima, la entonación y los sonidos del primer idioma que influyen en el segundo. Si ello se produce, siempre se puede revertir la situación por medio de una adquisición y uso en un ambiente natural o auténtico. Uno de los principales objetivos de la enseñanza de la fonética ha sido la corrección de la pronunciación.

La sola utilización del término corrección implica la existencia de un error y, por lo tanto, de algo que debe evitarse. No obstante, el error, como se mencionó anteriormente se convierte en una etapa inevitable y necesaria del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, sobre todo, de su aspecto fónico.

Por ello, los profesores han de estar conscientes de que todo proceso de aprendizaje de cualquier aspecto de una lengua extranjera, proveerá de innumerables ocasiones de equivocación, algunos derivados de la interferencia de la L1 del estudiante, y su rol en ese caso será, entonces, el de tratar de llevar a cabo la corrección de la mejor manera posible, a través de actividades variadas y creativas, acudiendo a todos aquellos medios posibles que le permitan acercarse a paso seguro y firme al modelo deseado (Vega, 1992).

Un conocimiento de las posibles faltas, resultado del contacto de dos lenguas facilita muchísimo la detección y el diagnóstico de los errores y, en consecuencia, una preparación cuidadosa de las prácticas necesarias para su corrección (Vega, 1992).

La diferencia de sonidos entre francés (36) y español (25) hace que el hispanohablante intente una adaptación de su nivel fónico al nivel fónico del francés, que no siempre se corresponde, pese a que, en determinados casos, la grafía sea la misma. Esto se debe a que hay determinados fonemas franceses que no existen

en español, con lo que la pronunciación es interferida por la grafía. Con base en Vega (1992), a continuación, se señalan algunos de las interferencias más identificadas.

El grupo de las vocales es uno de los que más problemas presenta, durante el aprendizaje del francés, no sólo para los hispanohablantes sino también para los hablantes de otras lenguas. El fenómeno de la apertura y cierre de las vocales es fuente de numerosos errores. Algunas de las faltas más frecuentes son:

[e> e o E]

[y> u]

[Jf> e o re]

Las causas podrían ser, entre otras, la falta de tensión articulatoria. El fenómeno de la anterioridad y la posterioridad de las vocales ocasiona también ciertos problemas en gran parte, debido a una insuficiencia en la percepción de frecuencias agudas en sonidos anteriores, en relación con la gravedad de sonidos posteriores:

[e> á], [y> u].

El francés es también una lengua caracterizada por una fuerte labilidad. La falta de ese rasgo en algunas vocales del español, es causa de que los estudiantes no articulen debidamente vocales como [y], [o/], [oe]. No es tan grave el problema con [u], [o], [ó], pues en nuestra lengua estos sonidos presentan cierta labilidad, aunque no tan pronunciada como en el francés.

La nasalización de las vocales francesas crea innumerables errores, entre los más difíciles de erradicar. La ausencia de este rasgo en español es una de sus causas principales (Vega, 1992).

Al no estar familiarizados con estos sonidos, en algunos casos los estudiantes tienden a no pronunciar una vocal totalmente nasal, sino a pronunciar su correspondiente oral algo nasalizada; en otros casos lo que suelen hacer --dada esa incapacidad de producir una vocal totalmente nasal-, es acompañar esta vocal de un elemento consonántico nasal.

El mantenimiento o la caída de la “e” conocida como muda o caduca, genera dificultades para los estudiantes, quienes en algunas ocasiones la pronuncian cuando debe caer y la eliminan cuando debe pronunciarse. La grafía “e” sin acento en final de palabra nunca se pronuncia, independientemente de que le preceda una vocal o una consonante. La incorrecta aplicación de esta regla grafo-fonológica, altera de tal forma la palabra que hace imposible su comprensión. La causa puede ser la incompreensión de las reglas que les parecen o muy simples (aunque con muchas excepciones) o muy complicadas.

Algo similar ocurre en el caso de la consonante muda en final de palabra. Cualquier consonante en final absoluto suele ser muda y lo es siempre en el caso de la «s» del plural o de la «r» de los infinitivos de la primera conjugación. Una articulación relajada de las consonantes finales provoca en la mayoría de los casos graves problemas de comunicación.

En francés la oposición [b] y [v] permiten distinguir un gran número de palabras:

base vase

bain vin

habit avis, etc.

Por el contrario, en español no hay diferencia fonética entre ambos sonidos, lo que hace que se cometan muchos errores.

De las tres consonantes [y], [w], [j], las que más inducen a error son [y] y [w], puesto que los estudiantes tienden a asimilar estos dos sonidos de la misma manera que lo hacen con [y] y [u] (Vega, 1992).

El no hacerla diferencia entre [s] y [z], cuya oposición en francés es fonética, y la confusión entre [j] y [r] presentan una alta frecuencia. En este último, es notable que hay estudiantes que no distinguen entre dos palabras como 'bouille' y 'bouge'. Habría que investigar más a fondo para comprobar si la causa podría ser la influencia de la grafía, o lo que podríamos llamar lectura mental, de tal forma que ante una grafía 'ill', el estudiante "piense" en la 'elle' española.

En suma, algunas de las interferencias fonéticas más frecuentes en el aprendizaje del FLE por hispanohablantes son, por ejemplo: el fenómeno de la apertura y cierre de las vocales, su nasalización, la fuerte labilidad del francés y la oposición entre [b] y [v], [y] y [w] y [s] y [z].

Por ejemplo, en el caso de la articulación del fonema / z /. Este sonido es idéntico a la consonante / s /, existente en ambas lenguas, salvo en un rasgo, la sonoridad, que deberán incorporar para producir el fonema / z /. Los errores articulatorios previsibles serán realizar la / s / sorda, o realizar / Z / o / Σ /, lo cual impediría una comunicación eficaz. La identificación de las grafías del fonema / z / suponen el conocimiento de reglas contextuales que por su carácter consistente son fáciles de aprender. Este fonema es representado por la grafía «z», pero también por la grafía «s» cuando aparece entre letras vocálicas y en los casos de “liaison”, es decir, cuando la «s» final muda va seguida de una palabra que empieza por vocal o h muda (Navarro, Cienfuegos y Carrillo, s.d.).

Este breve apartado no ha sido exhaustivo en cuanto a citar todo un sistema de interferencias identificadas en estudiantes hispanos que aprenden francés, pero son las que se han podido identificar y a algunos de los errores derivados de ellas que, de acuerdo con la experiencia docente, se presentan con mayor frecuencia. También se concluye que el aprendizaje del francés por estudiantes cuya lengua materna es el español ha puesto en evidencia una serie de interferencias lingüísticas comunes a todos los estudiantes hispanohablantes, independientemente de su nacionalidad (española, mexicana, guatemalteca, colombiana, peruana y otras más latinoamericanas).

Capítulo 3

Orientaciones metodológicas, prácticas de enseñanza y estrategias de aprendizaje que permiten identificar y reducir las interferencias fonéticas, léxicas y gramaticales en torno a las interferencias lingüísticas

Según señala Contreras (1994), el proceso enseñanza-aprendizaje se focaliza en la práctica educativa desarrollada en el aula, siendo esto el centro de la práctica social que involucra este proceso actúa en forma consecuente e interviene en la enseñanza y en su compromiso con la práctica educativa y social a través de la escolarización. El presente apartado se centra en las metodologías y estrategias de la enseñanza del francés como lengua extranjera que apoyen la influencia de las interferencias identificadas en el capítulo 2.

Como se indicó en el apartado sobre las metodologías, pretender seguir una metodología única por considerarla idónea para la enseñanza de una lengua extranjera no es viable, sino que deben realizarse una adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje para atender a las diferentes necesidades y características de los estudiantes. En cada aula donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje del francés, se realiza una construcción conjunta entre maestro y alumnos, que es a su vez única e irrepetible. Por esta y otras razones se entiende que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza aprendizaje. De hecho, puede decirse que la forma en que este se concrete siempre será diferente y singular en todas las ocasiones. Por ello, se debe considerar la diversidad de métodos y estrategias para la atención de las diversas problemáticas de aprendizaje como es el caso de las interferencias en que incurrir, sobre todo en las etapas tempranas del aprendizaje de la L2. Al respecto, es importante considerar que, en el método tradicional, la importancia que se le da a las interferencias fonéticas es nula, a diferencia de los otros métodos que priorizan la producción oral respecto de la producción escrita o lectora, así como la exclusión de la L1, en algunos casos dificulta la corrección de estas interferencias.

Haciendo una recapitulación de los métodos y sus principales rasgos tenemos lo siguiente:

Tabla 1. Enfoques y métodos de enseñanza del FLE

Método o enfoque	Principales características
Tradicional	Análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa
Directo	Uso exclusivo de la lengua meta. Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano. Enseñanza inductiva de la gramática. Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada. Énfasis en la pronunciación y en la gramática.
Audio-oral	Tanto el nuevo vocabulario como las estructuras gramaticales se presentan a través de diálogos. Los diálogos se aprenden mediante la imitación y la repetición. La interacción entre estudiantes se basa en actividades en cadena o cuando los estudiantes toman diferentes roles para el diálogo, pero toda esta interacción está controlada por el profesor.
Audio visual	Surge en Europa con la edición de Voix et images de France, 1960, consiste en colocar los medios audio-visuales en el centro mismo de la renovación metodológica, es decir, la asociación simultánea del sonido a la imagen para acceder a la comprensión.
Enfoque comunicativo	Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.
Enfoque por tareas	Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje, que tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y aportaciones de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores referenciados sobre las diferentes metodologías.

Por lo que se refiere a las estrategias didácticas involucradas en la adquisición de una segunda lengua, estas han sido objeto de alto interés en los últimos años para diferentes áreas de la investigación psico-educativa, sin que por el momento haya consenso sobre su categorización, el carácter de su funcionamiento o sobre su

potenciación en el contexto aplicado, no obstante, tenemos que se conceptualizan de diversas maneras:

...“procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente (Díaz,1998, citado en Flores et al., p.13).

...“procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Tebar, 2003, citado en Araica, 2019, p. 4).

Jiménez (2013, citado en Zambrano, 2017, p.21), señala que la estrategia metodológica podría definirse como la manera en “la cual se materializa una enseñanza, es decir las pautas a ser seguidas por el docente para incentivar y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje priorizando la consecución de los objetivos educativos preestablecidos”.

Definiciones que es importante considerar para analizar porque los docentes deben contar con las herramientas que les permitan el diseño y/o la planificación de una clase, así como también en el manejo de situaciones diversas de carácter didáctico. Según Tapia, (1997, citado en Flores et al., 2017) existen dos grandes tipos de estrategias didácticas, las cuales en general son dirigidas a la consecución de ciertos objetivos específicos en un contexto de enseñanza y aprendizaje determinado:

Estrategias de enseñanza: Utilizadas por el agente de enseñanza para promover y facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover, el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Estrategias de aprendizaje: Utilizadas por el estudiante para reconocer, aprender y aplicar u organizar la información y/o contenido o ideas clave que se le presentan. Aunque no se analizarán a profundidad, se considera importante que el docente dirija iniciativas que posibiliten que el alumno sea consciente de las propias

estrategias que pone en funcionamiento en procesos de aprendizaje de la L2 (Monereo et al., 1999).

Asimismo, otra actividad a realizar por parte del docente que le permita identificar las estrategias de enseñanza más adecuadas al contexto es conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos e identificar el punto de partida en el que se encuentran sus alumnos y con base en este diagnóstico, encontrar diferentes estrategias o maneras de enseñar; a saber, utilizar la gramática deductiva, inductiva, relacional, entre otras, para que los aprendices puedan comprender e interiorizar exitosamente las diferentes reglas de la L2, y le corresponde también verificar si ellos están adquiriendo estas reglas por medio de la corrección, de la retroalimentación, de la evaluación continua, del análisis de errores en clase, entre otros. La planeación de las estrategias que se emplearán en clases dependerá como lo señalan Díaz y Hernández (1999, citados en Flores et al., 2017) de la forma y el momento en que se presentan dichas estrategias.

En este apartado, nos referiremos a las estrategias de enseñanza, como aquellas que fomente el docente para contribuir de manera positiva a la atención de las interferencias identificadas en el capítulo 2.

En este escenario, la finalidad última es que los estudiantes adquieran las habilidades básicas de comunicación (comprender lo que leen y escuchan y, la expresión oral y escrita) y afronten tanto alumno como docentes las interferencias derivadas de este proceso de enseñanza aprendizaje. Una adecuada estrategia de enseñanza debe favorecer la integración de las cuatro habilidades lingüísticas o comunicativas, resulta indispensable para el logro del dominio de la L2: francés, como segundo idioma.

Además, el uso de estrategias didácticas constituye una herramienta esencial en el quehacer docente a nivel de aula, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que para su uso de acuerdo con Negrete (2010) se recomienda lo siguiente.

- a) Se deben considerar las características generales de los estudiantes (a nivel cognitivo, socio-afectivo, factores motivacionales, conocimientos, estilos de aprendizaje,
- b) Es importante considerar el tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar, esto puede asociarse a las habilidades que se propone desarrollar en el estudio de la L2, por ejemplo, habilidad oral o escrita, expresión oral o escrita.
- c) Otro aspecto muy importante es la intencionalidad pedagógica, el cual hace referencia al objetivo que se desea alcanzar y qué actividades pedagógicas debe realizar el estudiante para lograrlo.
- d) El monitoreo constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias de enseñanza empleadas, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes.

Eulalio Fernández Sánchez en su artículo Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua (2000), analiza la necesidad de desarrollar metodologías que eviten el gran número de interferencias que los aprendices de una segunda lengua cometen cuando tienen que utilizarla para interactuar lingüísticamente (citado en Agudelo, Díaz y Zabala 2017). Por ello, deben implementarse estrategias de enseñanza que erradiquen estas interferencias, las moderen y/o aprovechen su uso, tratando de que el uso de la lengua extranjera sea el dominante y se genere una comunicación adecuada. Las estrategias deben contribuir al mejoramiento y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del francés, producción oral y escrita, comprensión oral y escrita, evidenciando del mismo modo la interferencia del idioma español en el desarrollo de estas habilidades.

Comprensión lectora: Comprender textos escritos en lengua extranjera implica que el lector considere códigos lingüísticos que no le son propios por lo que el proceso de comprensión es diferente. De acuerdo con Koda (1994, citado en Chandía, 2015, p. 30) “existen 3 condiciones que diferencian los procesos del lector L1 (lengua materna) con lector L2 (lengua extranjera), una experiencia previa lectora; efectos

interlingüísticos provocados por el contacto entre dos códigos L1 y L2 y un conocimiento lingüístico limitado de su lengua meta lo que le puede por lógica influir en el tipo de procesamiento”. Lo anteriormente expuesto se sintetiza en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002, en adelante: MCER) donde el lector es concebido como un actor social que debe enfrentar diversas situaciones en su vida diaria, profesional o académica cuya resolución depende de los datos y conceptos provistos por textos. Cabe señalar que, en la comprensión lectora, la semejanza entre las palabras del francés y del español facilitan hacer previsiones e interferencias sobre el significado del texto en francés que se está leyendo, aunque los falsos cognados si producen interferencias.

Comprensión auditiva: Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, esta habilidad lingüística se refiere a la interpretación del discurso oral. Intervienen procesos lingüísticos que abarcan la interpretación de discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal, por lo que requiere la participación activa del oyente.

Se identifican en este complejo proceso dos maneras de organizar la información a medida que es recibida por el receptor, éstas son los procesos de bottom-up y top-down. El primero se entiende como el proceso de análisis de mensaje o comprensión auditiva que comienza mediante la decodificación en fonemas, desde el nivel más bajo, luego utilizados para identificar palabras individuales para finalmente interpretar lo que el hablante quiere decir. El segundo, es visto, según como un proceso interactivo en el cual varios tipos de conocimientos involucrados en la comprensión del lenguaje no son aplicados en un orden fijo y pueden ser utilizados en cualquier orden o incluso de forma simultánea pudiendo todos interactuar e influenciarse entre ellos (Buck, 2001, citado en Chandía, 2015). Ambos procesos son importantes en la enseñanza de un segundo idioma, debido a que la interacción sucede entre varias fuentes de información que incluye aportes acústicos, diferentes contextos lingüísticos, lo que en conclusión deja al receptor la

libertad de utilizar la información que tiene disponible o utilizar sólo aquella que le parezca relevante interpretar.

Expresión escrita: según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, esta habilidad lingüística se refiere a la producción del lenguaje escrito. Una de sus funciones es la de dejar constancia de hechos que han ocurrido o bien hechos que van a ocurrir, lo cual implica, un proceso complejo y a veces extenso en el cual los estudiantes deben además de saber expresar ideas de manera clara y coherente, involucrar aspectos lingüísticos propios de cada idioma que deben ser empleados correctamente para lograr su fin último que es la comunicación asertiva de ideas. El rol de docente en el desarrollo de esta habilidad tan compleja es primordial ya que debe ser un proceso guiado por el profesor puesto que permite monitorear y diagnosticar problemas y retroalimentar para corregirlos.

Expresión oral: según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión oral es la habilidad lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que no sólo abarca un dominio de la pronunciación, del léxico y gramática de la lengua meta, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos. Esta habilidad es tal vez, la que se dificulta más a los estudiantes de una L2 debido a las diferencias existentes entre la pronunciación de diferentes fonemas de la lengua meta el temor de no darse a entender.

Las estrategias de enseñanza identificadas al respecto son: la estrategia de retroalimentación de los errores, la estrategia de interacción, la estrategia de la traducción y las estrategias asociadas a las TIC.

Estrategia de retroalimentación de los errores

Como se señaló anteriormente, una de las formas más comunes de identificar las interferencias es por medio de los errores, gramaticales, léxicos o en la fonética. Durante la etapa de adquisición de la lengua extranjera, el estudiante comete “errores” o produce estructuras diferentes de las de un hablante nativo. Esto es un proceso natural e inevitable, puesto que los mismos estudiantes de la lengua materna lo hacen naturalmente cuando adquieren su lengua. Los “errores” reflejan

“espacios vacíos en el conocimiento del estudiante, ya que éste no sabe si lo aprendido es la forma usada por el hablante nativo. Por eso no se debe pensar que el término “error” refleja algo incorrecto o algo que no es aceptado como correcto por la gramática de la lengua extranjera” (Kuok-wa, 2010, p.196).

Los errores pueden entenderse desde tres perspectivas: primero, para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua. Por último, son indispensables para el estudiante pues se puede considerar como una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. (Corder, 1981, citado en Fernández, s.d.). Los errores tienen, pues, un gran valor dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje: son su motor de seguimiento y de evolución

Es importante señalar algunos aspectos como:

1. Aquella unidad que en la lengua materna no existe, es más difícil de aprender en la L2.
2. Aquella unidad que en la L2 es distinta a la lengua materna, resulta más difícil de aprender
3. Aquellas unidades o caracteres que al nativo le resultan difíciles también le resultarán difíciles a los que aprenden una lengua extranjera.

Existen una serie de campos que presentan dificultades no sólo a los extranjeros, sino también a los nativos y que llevan a cometer muchos y diversos errores.

Con el objetivo de lograr que el error sea considerado parte del proceso de aprendizaje, surge la importancia y urgencia de adoptar la retroalimentación como un elemento fundamental en la corrección del error, por medio del diálogo y la interacción entre docentes y alumno/as, que es uno de los elementos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido éste en su más amplio sentido: desarrollo de habilidades cognitivas, asimilación de objetivos culturales, destrezas y competencias en la acción y actitudes hacia el

autoaprendizaje. Los profesores deben considerar el desarrollo de estrategias conducentes a identificar cuáles son las estructuras para evitar y centrarse en la pertinencia de la producción escrita y oral de los estudiantes según el uso y contexto en los que aparecen.

Askew y Lodge (2000, citados en Campos y Pérez, 2015) consideran que la retroalimentación es toda forma de diálogo que contribuya al aprendizaje en situaciones formales e informales. Numerosos estudios señalan el tratamiento que debe darse al error una vez que ha sido identificado, el cual consiste en una retroalimentación que debe ser vista como un diálogo entre el docente y el estudiante, en el que este último tiene voz propia y que se materializa mediante la corrección de sus propios errores que, a su vez, conducen a los docentes a proveer a sus estudiantes una gama de estrategias para ello (Baleghizadeh y Dadashi, 2011; Hamouda, 2011).

Cada situación de error que se presenta en el acto educativo debe ser aprovechado como una fuerza gestadora de un nuevo y mejorado conocimiento y de esta manera replantear su análisis y aprender de él. Las investigaciones sobre las maneras de tratar el error concuerdan que es posible distinguir entre dos grandes estrategias de retroalimentación (Ferris, 1995; Ferris y Hedgcock, 1998):

- I. Retroalimentación directa: retroalimentación explícita que se lleva a cabo cuando el docente identifica un error y aporta la forma correcta de resolver una tarea. Por tanto, la detección y corrección son de exclusiva responsabilidad de los docentes.
- II. Retroalimentación indirecta: retroalimentación implícita, que se refiere a situaciones en las que el docente indica que se ha cometido un error, pero no corrige de inmediato, sino que permite al estudiante diagnosticar y corregir. En esta estrategia, los docentes no corrigen los escritos de los estudiantes; sino señalan el error o proporcionan a los estudiantes comentarios o señales cortas que les informen sobre

el tipo y ubicación de los errores y, así, involucrarlos en su propio proceso de autocorrección.

Para el caso de las interferencias en el léxico o gramaticales; los motivos por los cuales los estudiantes deben recibir corrección y retroalimentación de sus errores, entre ellos, la retroalimentación permite a los estudiantes mejorar su escritura y ayuda a lograr un mayor control sobre las estructuras específicas (Bitchener, 2012).

En el mismo sentido, en una investigación se consideraron dos grupos, uno experimental y otro de control para mostrar que la corrección y retroalimentación de los errores de los estudiantes disminuye los errores en escritos posteriores. El grupo control no realizó reformulaciones sobre lo corregido, por tanto, no mejoró su escritura al cabo de varias semanas. Por el contrario, el grupo experimental corrigió significativamente su escritura en el mismo periodo de tiempo, avalando la utilidad de la corrección y retroalimentación (Chandler, 2003).

Existen algunas investigaciones que destacan la eficacia de la retroalimentación indirecta por sobre la retroalimentación directa, ya que en la primera los estudiantes reflexionan sobre los errores cometidos y los reformulan bajo esta reflexión, lo que genera mayor participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, finalmente, esto conlleva a una mejora en la producción y escritura. Al respecto, Aliakbari y Toni (2009) concluyeron que los participantes que recibieron retroalimentación indirecta presentaron un mejor rendimiento en comparación con quienes recibieron corrección directa. La causa de esto se debe a que los estudiantes autodiagnostican a tiempo los errores cometidos y luego los reformulan.

Así, para el caso de las interferencias, principalmente gramaticales, la retroalimentación indirecta puede contribuir a que mejore la comprensión de la L2.

Conviene hacer hincapié en que dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje de cualquier lengua extranjera, la corrección deben percibirla tanto profesores como estudiantes en forma positiva. No hay que olvidar que, por ejemplo, como lo han subrayado gran número de investigadores en este campo, la corrección fonética funciona por etapas, con reajustes y aproximaciones constantes y sucesivas, lo que

indica que desde un principio debe aceptarse la presencia de errores, que por lo demás persistirán durante algún tiempo entre los estudiantes (Vega, 1992). Este análisis de los diferentes tipos de errores observados para establecer su causa más probable, ya sea por dificultades articulatorias u otros permite orientar la intervención hacia el origen del problema y aportar a los estudiantes los recursos para una ejercitación autónoma y auto-controlada que les permita la erradicación de sus errores.

Aunado a ello, dado que nos referimos a alumnos que aprenden francés en un contexto de enseñanza formal, la experiencia de aprendizaje fonológico no debe centrarse en la repetición de palabras y frases que no lleven a un nivel de corrección en la pronunciación aceptable, se debe también intervenir directamente proporcionando claves articulatorias e información grafo fonológica que les permita utilizar la lectura autónoma y controlada como método de autoaprendizaje.

Cuando identificamos interferencias podemos: a) proveer a los estudiantes de un discurso elegido por su aspecto revelador al nivel del significado de la lengua; b) comparar el español y el francés explícitamente explicando fragmentos del discurso

Estrategia general de interacción

La interacción puede entenderse como el momento en el que se establece un intercambio entre docentes y estudiantes, de modo que se aporten constantemente nuevos elementos que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Razo y Cabrero, 2016). Se le considera parte de las estrategias de enseñanza generales debido a que el protagonismo no recae sobre el docente en específico, sino que se comparte con los estudiantes, transformándose dicho fenómeno en un elemento de cambio e intercambio. Los profesores de lengua hoy en día tienen la fortuna de contar con un sinnúmero de propuestas de cómo organizar y evaluar la efectividad de la interacción.

La interacción es un elemento muy importante dado que el docente debe fomentarla para lograr mantener una comunicación y que el estudiante se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no limitándose a ser un sujeto pasivo, siendo

necesario que se lleve a cabo entre los docentes, estrategias metodológicas y estudiantes para lograr una producción oral efectiva tanto en idioma español como en idioma francés. Las interacciones educativas positivas contribuyen a la motivación por el aprendizaje, a promover el desenvolvimiento social de los involucrados –maestro y alumnos– y propicia la reflexión colaborativa entre ellos.

Esta estrategia se recupera de la corriente del interaccionismo social, (Vygotski 1962, 1978, citado en Escobar y Bernaus, 2001) el cual considera que el ser humano es un ser social y la interacción social juega un papel central en el aprendizaje. Todo aprendizaje, incluidos los aprendizajes de la primera y segunda lenguas son fruto de la relación social. Para él la base de todo aprendizaje es alcanzado mediante la cooperación y la base de ese éxito recae en la lengua y la comunicación.

Así la adquisición de una lengua tiene lugar en la conversación con un hablante más experto, ya sea el profesor o un compañero, que actúa de mediador. El concepto de zona de desarrollo próximo es clave en la teoría vygotskiana y se refiere a las habilidades y conocimientos que están justo por encima de los que posee el aprendiz. La cooperación entre el hablante experto y el aprendiz en esta zona crea unas condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes por este último, y el avance y consolidación de su repertorio lingüístico. Según esta perspectiva, lo que hoy el alumno puede hacer hoy en cooperación con otro, ya sea el profesor o un par, es lo que en el futuro podrá hacer solo (Escobar y Bernaus, 2001).

En cuanto a su importancia respecto de las interferencias es justamente que estas interacciones son las que permitirán el intercambio de ideas en la lengua objeto, de forma más directa y facilitarán la retroalimentación entre los partícipes de la interacción que promueven el intercambio lingüístico, y lograrán consolidar las destrezas comunicativas que promuevan la negociación del significado y despierten la curiosidad que facilitan el desarrollo del proceso comunicativo.

Las tesis interaccionistas han tenido un enorme impacto en el aula y su importancia como estrategias pedagógicas deriva del aprendizaje por medio de la comunicación

de mensajes auténticos, la interacción en parejas y en pequeños grupos y los ajustes pedagógicos que facilitan la atención a la forma en el seno de actividades genuinamente comunicativas.

Estrategia de traducción

Otro recurso que puede contribuir al minimizar el impacto de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la L2 es la traducción. Aunque la implantación del método comunicativo relega a un segundo plano el uso de la L1 y, en consecuencia, también la traducción. De esta forma, no se tienen en cuenta los beneficios que puede aportar la traducción en la enseñanza de lenguas, como es la comparación de modelos gramaticales entre dos lenguas, el aprendizaje sin errores desde el primer contacto con la lengua o la comprensión de las estructuras internas de los diferentes códigos lingüísticos; pero desde hace unos años, encontramos diversas publicaciones sobre los beneficios de utilizar la traducción en el aula. Una de las herramientas que excluyeron a la lengua materna y la traducción fue la “inmersión total” en las aulas que excluye el uso de cualquier lengua que no sea la que se está aprendiendo.

El uso de la L1 en un curso de L2 puede favorecer o dificultar el aprendizaje, dependiendo de las similitudes entre la L1 y L2, en algunas ocasiones pueden provocarse mayores interferencias debido a la facilidad con el que el estudiante recurre a lo que ha aprendido del sistema lingüístico de su L1, en estos casos, las confusiones derivadas de la similitud de ambas lenguas puede resolverse realizando una traducción partiendo de los conocimientos y aprendizajes base que se tienen respecto de la L1. Por tanto, el uso de la L1, en este caso, contribuiría para reducir o minimizar el impacto negativo de las interferencias que el mismo ocasiona pues ayuda a establecer conexiones con el idioma que se aprende.

En este sentido, Fernández (2000), destaca que se debe considerar, en la atención pedagógica de las interferencias, el uso metodológicamente adecuado de las transferencias y equivalencias existentes entre la L1 y la L2 en el proceso de enseñanza de una segunda lengua de forma creativa. De esta forma podremos evitar un gran número de interferencias en las que los alumnos incurren cuando se

les pide poner en contacto una determinada representación mental con una representación fonológica de la segunda lengua.

El maestro deberá utilizar todas las técnicas, estrategias y procedimientos que sean necesarios para ayudar a los estudiantes a lograr el dominio del idioma extranjero. Yance et al. (2010, citados en Agudelo, Díaz y Zabala, 2017) afirman que el uso de L1 (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (francés) puede resultar un instrumento sumamente valioso para ayudar a los estudiantes a avanzar y progresar en la adquisición del idioma nuevo.

En otras palabras, no se puede negar que, si bien se sugiere una inmersión lo más profunda en la nueva lengua que se está aprendiendo L2, para que los estudiantes vayan familiarizándose con ella de manera sistemática: con el vocabulario, fonética, conjugaciones, expresiones; el uso de la L1 puede ser útil para apoyar la comprensión de ciertos vocablos o estructuras gramaticales.

La traducción se define como el medio de enseñanza que consiste en “las enseñanzas de las estructuras y vocabulario de la L2 por medio de sus equivalentes de la L1” (Escutia 2005). Estas traducciones equivalentes tanto de frases como de palabras juegan un papel muy importante en la formación de la competencia de la L2 puesto que la comparación con la L1 es la primera estrategia de aprendizaje. Escutia considera que la traducción puede ser de gran ayuda a la hora de aclarar y procesar correctamente la estructura de la L2, pero sí por el contrario esta traducción no se hace de la mejor manera puede provocar errores y retraso en el proceso de aprendizaje

Estrategias asociadas a las TIC

El uso de la tecnología en la educación ha abierto innumerable gama de oportunidades a la agilización y desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje de modo que pueden ser transferidos conocimientos a los estudiantes de forma amena y agradable que garanticen el deseo e interés de los mismos por captar

nuevos conocimientos y del mismo modo las nuevas tecnologías propician un clima de participación e intercambio entre docentes y estudiantes.

La actividad del docente se ha visto significativamente potencializada con el uso de las nuevas tecnologías de modo que son capaces de impartir un mayor volumen y variedad de conocimientos optimizando tiempo y recursos, del mismo modo las nuevas tecnologías aseguran al docente una fuente de retroalimentación de conocimientos constantes pudiendo acceder a nuevas técnicas y estrategias pedagógicas que hagan del contenido a ser impartido un tema agradable, sencillo y a la vez abarcador que se traduzca en una educación de calidad, lo cual permite un aprendizaje significativo del idioma francés y por ende se erradican las interferencias lingüísticas.

En el caso de las interferencias fonéticas, por ejemplo, si el docente no emplea esta variedad de recursos que la tecnología ofrece, para que el estudiante pueda tener una inmersión más directa en la L2 puede transferir las interferencias que él mismo siga cometiendo a causa de los sonidos que se dificultan por la existencia de fonemas inexistentes en español. En un estudio de caso, se pudo evidenciar que la docente no aplica estrategias metodológicas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual los estudiantes no pueden escuchar la pronunciación de los hablantes nativos, reproduciendo la pronunciación de la docente, evidenciándose que los estudiantes reproducen la pronunciación de la docente con sus errores de interferencia (Zambrano, 2017).

El uso de tecnologías de la información y el uso de medios audiovisuales que derivan de ellos son recursos didácticos en los que se basan varias estrategias y permiten una mejor comprensión de la producción oral del idioma francés, dado que se puede analizar la pronunciación y dicción propia de dicha lengua, permitiendo al mismo tiempo un mejor desempeño del docente, así como un incremento en la capacidad de comprensión y retención de los estudiantes en habilidades orales. Además de ello, al estimular la interactividad entre usuarios y la transmisión de información, facilitan la retroalimentación directa, por ejemplo, por medio de los traductores y numerosas plataformas de aprendizaje interactivo donde los

individuos obtienen respuestas a cada acción que realizan en ellas, relacionadas con aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos que generan interferencias en los estudiantes, de forma ágil. Un ejemplo concreto de ello pueden ser las redes, foros y chats donde las personas pueden compartir y encontrar espacios de interacción sin importar la distancia y en la que es común despejar dudas.

Finalmente, cabe recuperar la importancia de considerar la diversidad de contextos educativos en el desarrollo de estas estrategias, y a su vez considerar las diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de una L2 cuando existen factores que pueden alterar este proceso, tales como la edad, la motivación o la personalidad del estudiante. Existen contextos en los cuales se favorece la inmersión lingüística y las interacciones entre, docentes, alumnos y sus pares, lo que podría favorecer los resultados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la disminución de la influencia de las interferencias.

Capítulo 4

Reflexiones finales

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes recurren a los conocimientos previos de su L1. Algunas veces, estos conocimientos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. Otras, en las que, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

El objetivo de este documento fue exponer algunas de las interferencias, en este caso de la L1: el español; que son en mayor o menor medida, responsables de determinados errores, sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje y en el desarrollo de la interlengua, en la L2: francés. Este trabajo consideró que, si el profesor conoce las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, y las algunas de las interferencias más comunes de los hispanohablantes en el aprendizaje del francés, serán más sencillo decidir la estrategia, metodología o materiales a emplear en la enseñanza de la L2.

Es necesario tener en cuenta además de las interferencias, los estilos de aprendizaje y el contexto en el que se desenvuelve el alumno para asegurarse de encontrar el mejor método, la mejor metodología, las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje; no hacer lo mismo con todos los alumnos o los grupos de alumnos. Por ejemplo: niños, adolescentes y/o adultos.

Entre las estrategias de aprendizaje para reducir significativamente el papel de las interferencias en el aprendizaje de la L2 se identificaron principalmente a la retroalimentación del error, la interacción, la traducción y el uso de las TIC como formas de afrontar esta problemática.

La enseñanza-aprendizaje del FLE es un fenómeno que continua en crecimiento, cada vez, se reconoce su importancia en el ámbito mundial. Para lograr el dominio del FLE en los estudiantes, el uso de las metodologías acordes con las

características y necesidades de los estudiantes, así como el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte del docente es fundamental para contribuir al proceso de aprendizaje del estudiante.

Son numerosos los factores que acompañan estos procesos de asimilación de la lengua extranjera, cabe resaltar la importancia de, por un lado, el estilo de enseñanza del docente y los recursos educativos de los que disponga para apoyar los procesos de enseñanza, así como la motivación y actitud del estudiante ante los retos que le propone este aprendizaje.

Algunos de los conceptos identificados como la interlengua y las interferencias son importantes como fenómenos que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje y analizar cómo estos influyen en la asimilación de las nuevas estructuras gramaticales, sonidos y vocabulario de la L2, sin que el estudiante se percate completamente de ello.

Recomendaciones

Con base en el hecho de que este proceso de interferencias es más común en los niveles iniciales de aprendizaje, las estrategias aquí presentadas serán de mayor utilidad a los docentes que imparten a estudiante hispanohablantes del nivel básico de francés como L2, pues como se señaló con anterioridad, es en las fases iniciales del estudio de la nueva lengua extranjera, en que la influencia de la L1 del estudiante es más acentuada, pero a medida que el sujeto avanza en sus competencias en la segunda lengua, esa influencia disminuye.

El papel del docente en el proceso de adquisición de la L2 es de suma importancia, pues le corresponde encontrar diferentes estrategias o maneras de enseñar; para que los estudiantes puedan comprender e interiorizar exitosamente las diferentes estructuras gramaticales de la L2, asimismo, le corresponde verificar si están adquiriendo estas estructuras por medio de la corrección, de la retroalimentación, de la evaluación continua, del análisis de errores en clase, entre otros. Es decir,

crear ambientes significativos para que los estudiantes encuentren ameno aprender.

Las dificultades que aparecen en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes son atribuibles a diversos factores, como ya se ha señalado, la semejanza de la L1 con la lengua meta, la motivación, entre otras, sin embargo, se ha documentado la importancia de las estrategias utilizadas por el docente durante la explicación de las estructuras gramaticales, pues no es un proceso individual de los estudiantes, sino que el docente también contribuye en esta construcción de la interlengua.

Otro factor que intervendría en la estructuración de la interlengua es la motivación hacia la adquisición del francés como L2, pues genera que el estudiante busque otros medios para mejorar su L2, como la lectura, ver películas, escuchar música, asistir a conferencias, participar en foros, entre otros. Y es muy importante conocer las motivaciones de los alumnos pues algunos pueden estar estudiando esta lengua extranjera de forma obligatoria y no por gusto o necesidad.

Considero que la metodología directa, en la que se considera el uso mínimo de la L1, no es conveniente en estos niveles básicos de adquisición de la lengua extranjera, porque como se señaló, el uso de la L1, por ejemplo, al traducir influye de forma considerable en el proceso de asimilación y no emplearla retardaría estos procesos. Además de ello, hacer una inmersión lingüística sin considerar explicaciones léxicas, morfológicas o sintácticas podría generar confusiones, especialmente en el caso de lenguas que tienen una raíz común como es el caso del francés y el español.

Otra consideración importante es que se debe ver el “error” como algo positivo y no tomarlo como algo negativo, ya que es un fenómeno natural, necesario e inevitable, puesto que refleja el montaje progresivo de la interlengua de los estudiantes y sobre el cual se basa la mayoría de las hipótesis hechas por ellos durante su proceso de adquisición. Esto permite observar los niveles de avance en su aprendizaje, así como revisar la metodología que se emplea durante la enseñanza del francés como L2. Aunque cabe mencionar que los docentes también estamos limitados por los

lineamientos metodológicos institucionales que se indican en determinados Institutos o Universidades.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su integración a los procesos de enseñanza aprendizaje ofrecen una ilimitada cantidad de opciones para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje que no debe despreciarse. Las nuevas generaciones exigen una transformación metodológica que deje atrás el tradicionalismo educativo y que convierta a las aulas en centros de interacción pedagógica, donde alumnos y docentes aporten y complementen sus conocimientos (Rueda, 2014). Impulsar el uso de estrategias para la creación de habilidades orales en francés respaldadas por el uso sistemático de las TIC, haciéndose hincapié en ejercicios para mejorar el uso gramatical de las estructuras gramaticales inglesas, así como incrementar el vocabulario de forma sistemática de forma que se logre una mejora en el desarrollo de la producción oral y la reducción de interferencias.

Referencias

- AESLA, (1983). Actas del primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística. Asociación Española de Lingüística Aplicada. SGEL- Educación, Madrid. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=7qNxfZjf6r0C&pg=PA103&lpg=PA103&dq=interferencias+lexicas+del+espa%C3%B1ol+al+aprender+franc%C3%A9s&source=bl&ots=MZwy7wsXEa&sig=ACfU3U31Ub5gsv8O36qVo_ySBkZc5kBY8Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiVj-6Q5_PhAhUDXK0KHV3HBYQ4FBDoATAGegQIBxAB#v=onepage&q&f=false
- Águdelo, J., Díaz, A. & Zabala, K. (2017). La influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Bogotá D.C., Enero de 2017. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/181/
- Aguilar, A. (s.d). Adquisición de las habilidades orales en L1 y L2. Metodología para su desarrollo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2415389.pdf>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Disponible en: [Dialnet-PrincipalesMetodosDeEnsenanzaDeLenguasExtranjerasE-4779301%20\(1\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779301%20(1).pdf)
- Alcón, E. (2002), Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa, Castellón de la Plana, Disponible en: <https://bit.ly/3pYo1sP>
- Aliakbari, M. y Toni, A. (2009). On the effects of error correction strategies on the grammatical accuracy of the iranian english learners. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921028.pdf>
- Álvarez, M. (2013). Análisis de las metodologías para la enseñanza de la lengua inglesa en educación secundaria. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2391/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, C., Carrillo, M. (2003). La prise de conscience de l'articulation et la pratique de la lecture dans l'acquisition du système phonologique du français par des hispanophones. In M. Romdhane J. Gombert, y M. Belajouza, Eds., L'apprentissage de la lecture. Perspectives

comparatives, Rennes, pp. 353–376. Presses Universitaires de Rennes.

Araica, A. (2019). Estrategias didácticas que fomentan la investigación a nivel superior. Disponible en : <https://es.calameo.com/books/005990927e43a3e945328>

Archvadze, E. (s.f.) The problems of first language interference in the process of teaching second languages.

Ávila, Y. (2015). El rol de la lengua maternal en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/19181/CB-0529050.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baleghizadeh, S., y Dadashi, M. (2011). The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 129-137. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/20572/21607>

Beghadid, H. (s.f.). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Benítez, C. (2014). Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Cdbenitez/BENITEZ_CORREA_CarmenDelia_Tesis.pdf

Berges. J. (2012). La enseñanza de la gramática en una segunda lengua. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269997214_La_ensenanza_de_la_gramatica_en_una_segunda_lengua

Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: current knowledge and future research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.62>

Buitrago, H., Ramírez, F. & Ríos, F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721 - 737.

- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 29-39.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents. Disponible en: <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>
- Cabrera, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Disponible en : http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cáceres, O. (2013) La transferencia lingüística del Español en el desarrollo de la escritura del Inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua.
- Campos, D. y Pérez, C. (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/305714223_Efecto_de_la_retroalimentacion_del_error_en_el_aprendizaje_y_emociones_de_estudiantes_de_ensenanza_basica
- Cañada, M. (1994). Análisis acústico de realizaciones laterales en español y en francés. Una contribución al estudio del bilingüismo en el plano fónico. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/298313/dcp1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cansigno G., Y. (2006). El francés, lengua de comunicación internacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (47), 23-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34004704>
- Carrillo, M., Álvarez, C. (2004). Evaluación de un programa experimental para la adquisición del sistema fonológico del francés como segunda lengua. Informe de investigación. Fundación Séneca. Región de Murcia.
- Chandía, J. (2015). Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior. Disponible en:

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1154/1/Chand%C3%ADa_Cabas_Jimena.pdf

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. Disponible en: <https://faculty.uscupstate.edu/dmarlow/718/Error%20Correction%20-%20Chandler.pdf>
- Contreras, J. (1994). La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Disponible en: http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/contreras_ensenanza_ap1.pdf
- Díaz, M. (s.f.). La interferencia lingüística. Tipos de interferencia. Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos70/interferencia-linguistica-tipos-interferencia/interferencia-linguistica-tipos-interferencia2.shtml>
- Delgado, A. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: Métodos y enfoques. *Anales de Filología Francesa*, 11, 79-96. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesff/article/view/19521>
- Ellis, R (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77. Disponible en: https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf
- Escutia, M. (2005). El uso de la traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera: El caso de los pronombres clíticos en Español. *ATLANTIS Journal*, 39-51. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Marciano-Escutia/publication/28084100_El_uso_de_la_traducion_en_el_aprendizaje_de_una_lengua_extranjera_El_caso_de_los_pronombres_cliticos_en_Espanol/links/00463533e88485f147000000/El-uso-de-la-traducion-en-el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera-El-caso-de-los-pronombres-cliticos-en-Espanol.pdf
- Fernández, E. (2000). Transferencias e Interferencias en el Aprendizaje de una Segunda Lengua. *Encuentro*, 106-112. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/955/Transferenc>

ias%20e%20Interferencias%20en%20el%20Aprendizaje%20de%20una%20Segunda%20Lengua.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández, S. (s.d.). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9595110203A/20051>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Universidad de Concepción. Disponible en: http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Guerrero, R. y Moreno, K. (2016). La interferencia lingüística y sus diferentes manifestaciones en el proceso de adquisición del idioma inglés como segunda lengua. Revisión Bibliográfica. Disponible en: https://www.academia.edu/34283795/LA_INTERFERENCIA_LING%C3%9C%C3%8DSTICA_Y_SUS_DIFERENTES_MANIFESTACIONES_EN_EL_PROCESO_DE_ADQUISICION_DEL_IDIOMA_INGL%C3%89S_COMO_SEGUNDA LENGUA
- Hamouda, A. (2011). A study of students and teachers' preferences and attitudes towards correction of classroom written errors in Saudi EFL context. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080753.pdf>
- Hanafi, A. (2014). The second language influence on foreign language learners's errors: the case of the french language for algerian students learning english as a foreign language. European scientific journal, Special edition, vol.2, June.
- Hernández, C. (s.d.). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. Disponible en: <https://xdoc.mx/download/una-propuesta-de-clasificacion-de-la-interferencia-5ec1a135ec6f6?hash=ae6118832c324741232c74b35484d634>
- Howatt, A. (1984). A history of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- International house (2012). El español y el francés, ¿lenguas hermanas? El análisis contrastivo como herramienta clave para la enseñanza del español a francófonos. Disponible en:
<https://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/doquin.pdf>
- Lekova, B. (2010). Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. Journal of sciences, vol. 8. Suppl. 3, pp 320-324.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon. Disponible en:
http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Kuok-Wa, C. (2010). La interlengua como producto del proceso de adquisición del francés como segunda lengua por estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Escuela de Lenguas Modernas. Universidad de Costa Rica. Revista de Lenguas Modernas, N° 13. ISSN: 1659-1933.
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. En Filología y Lingüística 38. ISSN:0377-628X.
- May, M. y Payares, L. (2017). Análisis de las interferencias lingüísticas del creole en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena (USB), provenientes de San Andrés Islas. Disponible en:
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5821/1/An%C3%A1lisis%20de%20las%20interferencias%20linguisticas_Margareth%20May%20C_2017.pdf
- Mayordomo, R. (2013). Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica. Master en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Mellado, C. y Domínguez, J. (1998). Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_04_94.pdf
- Millán, R. (2005). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua. Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez M. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación

en la escuela. Disponible en :
http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

- Montrul, S. (2013). El bilingüismo en el mundo hispanohablante. El sistema lingüístico de la interlengua. Disponible en:
https://books.google.com.mx/books?id=cUvjAQAAQBAJ&pg=PT175&lpq=PT175&dq=interferencias+gramaticales+del+espa%C3%B1ol+al+aprender+franc%C3%A9s&source=bl&ots=wS1xGJ-9oY&sig=ACfU3U1Gjk7boksJNbqxsNUAUEoAeDAa_Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjia7d6PPhAhVC-gwKHUePC1c4ChDoATAJegQICRAB#v=onepage&q=interferencias%20gramaticales%20del%20espa%C3%B1ol%20al%20aprender%20franc%C3%A9s&f=false
- Navarro, Z. Cienfuegos, C. y Carrillo, M. (s.d.). Dificultades fonológicas en el aprendizaje francés por estudiantes hispanófonos. Disponible en:
https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=51b7a9e2-1825-4a8c-b51f-e7b1a9909103&groupId=299436
- Negrete, J.A. (2010). Estrategias para el aprendizaje. México: LIMUSA.
- Ocando, Y. y Urdaneta, M. (2015). El papel de las interferencias en los errores de los aprendices de una segunda lengua. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844564.pdf>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), (2018). La lengua francesa en el mundo 2018. Editions Gallimard. Disponible en:
<http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/02/LFDM-Synthese-Espagnol.pdf>
- Peicheva, (1988) Des problèmes dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estudios filológicos, (36), 143-152. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pulido, Y. (2010). La interferencia léxica español (L1)-Inglés (L2) e inglés (L2)-Español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9° del Colegio Bilingüe Pio XII. Universidad Nacional de Colombia.
- Quilis, A. (s.d.). Influencia del francés en el habla de los niños españoles migrantes en Francia. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_21_12_79/boletin_21_12_79_11.pdf
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la

práctica docente en Educación Media Superior en México. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-anal-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>

Reyes, M. (2002). El error en el aprendizaje de lenguas. Capítulo II. La interferencia en estudiantes de francés hispanohablantes. Disponible en:

https://books.google.com.mx/books?id=hLK1_oHEv6oC&pg=PA91&lpg=PA91&dq=interferencias+foneticas+del+espa%C3%B1ol+al+aprender+franc%C3%A9s&source=bl&ots=zv9w_2VEqU&sig=ACfU3U2Nyo8pVFM4jZ-5wzl85IJ7NodK5w&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjX953r5_PhAhUECKwKH W0aDEo4ChDoATAJegQICBAB#v=onepage&q=interferencias%20foneticas%20del%20espa%C3%B1ol%20al%20aprender%20franc%C3%A9s&f=false

Richards, C. y Rodgers, S. (1986). Approaches and methods in Language Teaching. A description and an analysis. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>

Ribas, R., D'Aquino, A. (2004): ¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento? Madrid: Edelsa.

Roldán, E.(s.f.). ¿Qué es la interlengua? Instituto de Idiomas extranjeros. Disponible en: http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=485

Roldán, A. (1998). ¿Traducción y/o enfoque comunicativo? Alfinde. Revista de Filología. (págs. 361-376).

Rueda, M., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Perfiles educativos, 36(143), 21-28. Recuperado en 01 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es.

Sánchez, M. (2010). El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos? Disponible en: https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-lengua_materna.pdf

Vega, V. (1992). Fonética y enseñanza del francés. Universidad Nacional. Letras 25-26 (págs. 211-219). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476206.pdf>

Zambrano, S. (2017). Estrategias Metodológicas que ayuden a reducir la interferencia de la lengua materna español en la producción oral del idioma inglés en la Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13913/1/T-UCE-0010-ISIP039-2017.pdf>

Glosario

El **bilingüismo** se define como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas (Rueda, 2014).

L1 o Lengua materna se define como el primer idioma que el ser humano adquiere en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación porque es el que habla dentro de su familia o porque es la lengua nacional de un determinado país (Reyes, 2002).

L2 En lingüística a la segunda lengua (L2) o lengua no-materna adquirida por un hablante.

Se entiende por **interferencia** el proceso mediante el cual, el individuo traslada los esquemas adquiridos de su lengua materna al idioma que está aprendiendo. Dichos esquemas pueden ser de orden gramatical, fonético, sintáctico, etc. (Reyes, 2002).

Análisis de errores se define como el enfoque que sustenta que el error es un proceso natural durante el aprendizaje de un idioma que es necesario diseñar y utilizar estrategias para tratarlo (Reyes, 2002).

La **interlengua** se define como todo sistema lingüístico de transición propio en la adquisición de una lengua extranjera de cada estudiante. En su intento por comunicarse en el segundo idioma, el alumno habla una especie de lengua híbrida que contiene elementos lingüísticos de su lengua materna y de la lengua que se encuentra aprendiendo. También se le ha denominado “competencia lingüística de transición” (Corder, 1967), “dialecto idiosincrático” (Corder, 1974) y “sistema aproximativo” (Nemser, 1974) (citados en Roldan, s.f.).

Cambio de código, elemento presente en el habla del aprendiz cuando apenas está afianzando la internalización del nuevo idioma (Ávila, 2015).