

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR
CEPIES**



**“INTERFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS DEL
CASTELLANO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS EN FRANCÉS EN ESTUDIANTES DEL
NIVEL III DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E
IDIOMAS”**

**Tesis de grado para optar el título de Magíster
Scientiarum en Educación Superior**

**POSTULANTE : Lic. Silvia Parrado Mercado
TUTOR : Mg. Sc. Eulogio Chávez Siñani**

LA PAZ – BOLIVIA

2009

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR
CEPIES**

La presente tesis titulada:

“INTERFERENCIAS MORFOSINTÁCTICAS DEL CASTELLANO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FRANCÉS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL III DE LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS”

Para optar el título y grado académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior de la postulante:

Lic. Silvia Valentina Parrado Mercado

Ha sido.....según Reglamento de Tesis en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES por el siguiente tribunal:

Presidente:

Director CEPIES:

Tribunal:

Tribunal:

Tribunal:

Tutor:

La Paz,

*A MI HIJA Y A MI MAMI POR
SER MI FUERZA, MI
ESPERANZA Y MI AMOR*

*Un agradecimiento sincero al Mg. Sc.
Eulogio Chávez por su paciencia y
apoyo y a todos los estudiantes de
Francés por ser mi fuente de
inspiración*

RESUMEN

El presente trabajo parte como toda investigación, de la identificación de un problema, en este caso es determinar el porcentaje y el tipo de interferencias morfosintácticas del español que aparecen con frecuencia en las producciones escritas de los estudiantes de Francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

Para alcanzar los objetivos fijados, se solicitó a 24 estudiantes redactar dos cartas una formal y la otra informal haciendo un total de 48 textos que sirvieron de base para el análisis respectivo y para la comprobación de la hipótesis planteada en la presente investigación.

En una primera instancia, se realizó la evaluación de los 48 textos en los cuales se determinó un 66,3 % de interferencias mayores y un 33.7 % de menores. Posteriormente, se hizo el análisis cuantitativo de la carta familiar en la cual se evidencia un 59.3 % de interferencias mayores y un 40.7% de interferencias menores. Finalmente, pasamos al análisis de la carta formal estableciendo un 59, 8 % de interferencias mayores y un 40,2% de menores.

En cuanto al tipo de interferencias mayores que aparecen con más frecuencia en ambos textos son: concordancia de género, mala conjugación de verbos, concordancia de tiempo, ausencia de artículo, uso incorrecto de las preposiciones y lugar inadecuado del adverbio. Sin embargo, también es importante hacer notar la presencia elevada de interferencias menores en ambos textos como son los adjetivos, los pronombres personales, pronombres tónicos lo que muestra que no existe ningún texto sin interferencias debido a la internalización de las estructuras morfosintácticas del español y al desconocimiento de las reglas de la lengua francesa.

En conclusión este estudio ha demostrado la imperiosa necesidad de buscar las estrategias académicas necesarias para reducir el porcentaje de interferencias morfosintácticas del castellano en las producciones escritas en francés. Si el docente no es consciente de este problema, el número elevado de interferencias morfosintácticos estará presente en las redacciones de los estudiantes dañando de esta forma sus producciones

RÉSUMÉ

Ce travail, comme toute recherche, a son point de départ dans l'identification d'un problème qui mérite une étude plus profonde. Dans ce cas, l'objectif est de déterminer le pourcentage et le genre d'interférences morphosyntaxiques qui apparaissent dans les productions écrites des étudiants du niveau III de français du Département de Linguistique et de Langues de l'université « Mayor de San Andrés ».

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, on a demandé à 24 étudiants de Français III de rédiger une lettre amicale et une administrative pour avoir une base de 48 textes. Cet ensemble, nous a permis de réaliser l'analyse correspondante pour démontrer l'hypothèse de cette recherche.

Tout d'abord, on a réalisé l'analyse des 48 textes en général dans lesquels on a déterminé 66,3% d'interférences majeures et 33,7 % mineures. Après, on a abordé l'analyse quantitative de la production amicale où on a déterminé 59,3% d'interférences majeures et 40,7% d'interférences mineures. Finalement, l'analyse de la lettre administrative a donné comme résultat 59,8 % d'interférences majeures et 40 % de mineures.

Les interférences majeures qui apparaissent dans presque tous les textes sont: la concordance de genre, la mauvaise conjugaison de verbes, le manque de concordance de temps, l'omission de l'article, le mauvais usage des prépositions et l'adverbe mal placé. Cependant, il est fort important de signaler qu'il existe une présence remarquable des interférences mineures tels que : les adjectifs, les pronoms personnels et toniques, ce qui montre qu'il n'existe aucun texte sans interférences à cause de l'internalisation des structures morphosyntaxiques de l'espagnol et de la méconnaissance des règles de la langue française.

Pour conclure, cette étude a démontré le besoin de chercher les stratégies académiques nécessaires pour réduire le pourcentage d'interférences morphosyntaxiques de l'espagnol dans les productions écrites des étudiants. Si l'enseignant n'est pas conscient de ce phénomène, les interférences vont toujours nuire les textes écrits des étudiants de français.

INDICE

| | |
|---|---------------|
| Dedicatoria | i |
| Agradecimiento | ii |
| Resumen | iii |
| Résumé | iv |
| Índice | v |
| | Página |
| CAPÍTULO I | 1 |
| 1. GENERALIDADES | 1 |
| 1.1. Introducción | 1 |
| 1.2. Antecedentes | 5 |
| 1.3. Delimitación del Problema | 6 |
| 1.4. Planteamiento del Problema | 6 |
| 1.5. Formulación del Problema | 7 |
| 1.6. Objetivos de la Investigación | 8 |
| 1.7. Hipótesis | 8 |
| 1.8. Variables | 9 |
| 1.9. Operacionalización de variables | 9 |
| 1. 10. Justificación | 10 |
| CAPÍTULO II | 13 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1. Marco Institucional | 13 |
| 2.2. Marco Conceptual | 15 |
| 2.3. Marco Referencial | 21 |
| 2.3.1. Presencia de la Gramática en las Corrientes Metodológicas de Lenguas | 23 |
| 2.3.1.1. Método Natural | 24 |
| 2.3.1.2. Método Gramática-Traducción | 24 |
| 2.3.1.3. Método Lectura-Traducción | 25 |
| 2.3.1.4. Método Directo | 26 |
| 2.3.1.5. Método Audio-Oral | 27 |
| 2.3.1.7. Método Audio-Visual (SGAV) | 28 |
| 2.3.1.8. Método Comunicativo y Cognitivo | 29 |
| 2.3.2. Evolución de los Manuales para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras | 30 |
| 2.3.3. Consideraciones Morfosintácticas | 33 |
| 2.3.3.1. Sintaxis | 33 |
| 2.3.3.2. Sintagma | 34 |
| 2.3.3.3. Sujeto | 35 |
| 2.3.3.4. Predicado | 37 |
| 2.3.3.5. Modificadores de Complemento | 38 |
| 2.3.3.5.1. Pronombres Complemento de Objeto Directo | 38 |
| 2.3.3.5.2. Pronombres Complemento de Objeto Indirecto | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.3.5.3. Pronombres Complemento Circunstancial | 41 |
| 2.3.3.5.4. Complemento Agente | 41 |
| 2.3.3.6. Morfología | 42 |
| 2.3.3.6.1. Sustantivo | 42 |
| 2.3.3.6.2. Adjetivo | 43 |
| 2.3.3.6.3 Artículos | 45 |
| 2.3.3.6.3.1. Artículos Definidos | 45 |
| 2.3.3.6.3.2. Artículos Indefinidos | 46 |
| 2.3.3.6.4. Pronombre | 46 |
| 2.3.3.6.5. Adverbio | 46 |
| 2.3.3.6.6. Preposición | 46 |
| 2.3.3.6.7. Conjunción | 47 |
| 2.3.3.6.8. Interjección | 47 |
| 2.3.3.6.9. Verbo | 48 |
| 2.3.3.7. Pertinencia del Término Interferencia | 49 |
| 2.3.3.8. Texto | 52 |
| 2.3.3.8.1. Tipo de Textos | 53 |
| 2.3.3.8.2. Textos utilizados en Francés III | 54 |
| | |
| CAPÍTULO III | 55 |
| 3. METODOLOGÍA | 55 |
| | |
| 3.1. Tipo de Estudio | 55 |
| 3.2. Delimitación Espacio-Temporal | 56 |
| 3.2.1. Espacial | 56 |
| 3.2.2. Temporal | 56 |
| 3.3. Universo | 56 |
| 3.4. Instrumento | 56 |
| 3.5. Plan de Análisis de la Información | 56 |
| 3.6.1. Metodología | 57 |
| 3.6.1. Tipo y Características de la Investigación | 58 |
| 3.6.2. Enfoque de la Investigación | 60 |
| 3.6.3. Alcance de la Investigación | 60 |
| 3.6.4. Diseño Metodológico de la Investigación | 62 |
| 3.6.5. Muestra | 64 |
| 3.6.6. Recolección de Datos | 65 |
| 3.6.6.1. La fuente de los datos | 65 |
| 3.6.6.2. Técnica y Instrumento de Recolección de Datos | 65 |
| 3.6.6.2.1. Primer Instrumento | 66 |
| 3.6.6.2.2. Segundo Instrumento | 67 |
| | |
| CAPÍTULO IV | 68 |
| 4. INTERPRETACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DE FRANCÉS | 68 |
| | |
| 4.1. Resultado del análisis de la producción de textos escritos en francés | 69 |
| 4.1.1. Análisis de los 48 textos | 69 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.2. Síntesis de la interpretación de los dos textos producidos en francés | 70 |
| 4.1.3. Análisis cuantitativo de los resultados | 71 |
| 4.1.3.1. Análisis de las variables | 73 |
| 4.1.3.2. Análisis de los 24 textos informales | 80 |
| 4.1.3.3. Análisis de los 24 textos formales | 82 |
| 4.2. Análisis cualitativo y discusión de los resultados | 85 |
| 4.3. Influencia de la presencia de interferencias en la producción escrita de los estudiantes de francés. | 120 |
| CAPÍTULO V | 124 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 124 |
| 5.1. Conclusiones | 124 |
| 5.2. Recomendaciones | 135 |
| BIBLIOGRAFÍA | 140 |
| ANEXOS | 144 |

CAPÍTULO I

1. GENERALIDADES

1.1. INTRODUCCIÓN

El interesante mundo de la didáctica en general y de la enseñanza de lenguas en particular centra su estudio en las teorías de aprendizaje que faciliten el acceso al conocimiento y manejo de otro idioma. Comenzamos por la utilización de métodos calificados de tradicionales hasta llegar a los actuales denominados comunicativos.

Este viaje didáctico a lo largo del tiempo ha logrado avances considerables en beneficio de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, como todo campo de investigación existieron y existen nuevos retos, nuevos problemas que merecen ser estudiados en beneficio de la práctica docente.

Es fundamental recordar que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente como el estudiante se encuentra en una situación interactiva cuyo canal es el castellano, lengua materna, que les permite, en gran parte, una retroalimentación pedagógica. El hecho de servirse de la lengua materna facilita de gran manera la comunicación entre educandos y educadores puesto que se trata de un código común aprendido desde la niñez. No obstante, el aprendizaje de la lengua materna queda en muchos casos deficiente y más aún si se trata de la competencia escrita. Esta falencia, es en muchos casos, percibida en el aprendizaje de una lengua extranjera que refleja de forma impresionante las transgresiones de la lengua materna en la producción escrita de la lengua extranjera.

Al respecto, Teberosky (1993: 54), señala que mientras se siga considerando a la escritura como una actividad subsidiaria de la lectura, o como una copia, o como un juego y no como una actividad espontánea en sí misma, seguirá siendo deficiente en la lengua

materna como en el aprendizaje de un idioma extranjero y la presencia de interferencias estará presente.

Fenómenos como el citado son de interés tanto para el docente de castellano como para aquél que enseña otro idioma. La presencia de interferencias de la lengua 1 en la lengua 2 en un texto escrito no va a quedar al margen en su totalidad a no ser que el educando se encuentre en una situación endolingüe por muchos años. Este hecho lingüístico en Cuq (2003: 139), revierte importancia porque existen interferencias de ida y de vuelta puesto que la lengua materna puede ser víctima de interferencia como, normalmente, sucede con el aprendizaje de la lengua extranjera. Por tanto es fundamental realizar una investigación que pueda dar pautas de solución.

Consecuentemente, el presente estudio plantea en su primer capítulo una sucinta revisión de la morfosintaxis planteada por los distintos enfoques metodológicos con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este recorrido nos permitirá evidenciar la importancia que se otorgó o se le otorga a la morfosintaxis con el propósito de evitar los errores de este tipo.

El segundo capítulo se centrará en una breve pero sustancial revisión de la morfología y de la sintaxis tanto del castellano como del francés. Este estudio brindará una visión de las características propias de cada una de las lenguas, de su funcionamiento, que está por lo general, basado en una visión del mundo, diferente de los demás idiomas incluso de aquellas lenguas que son vecinas. Para una mejor comprensión de la gramática, es fundamental, tomar en cuenta la definición planteada por Porquier (1993: 108), quien señala que esta ciencia nos conduce al estudio, al conocimiento reflexivo de las regularidades, reglas o normas características de una lengua. De este concepto, se puede deducir que la gramática nos invita a la reflexión de los componentes de un idioma.

Un siguiente apartado remite en este capítulo realizará una investigación de este aspecto en paralelo servirá, sin duda, a establecer las posibles interferencias que pueden producir los estudiantes de francés en una situación de comunicación escrita. Una vez que

se cuente con las bases teóricas de la morfosintaxis es vital realizar una investigación contrastiva entre ambos idiomas. Este desarrollo permitirá establecer un cuadro de las diferencias fundamentales existentes que se convertirá en una base de datos que servirá como guía para identificar las interferencias en los escritos de los estudiantes.

En el capítulo subsiguiente, se presentará un análisis de los distintos conceptos de interferencia esbozados por especialistas con el fin de determinar un concepto propio y adecuado a la presente investigación. Existen diferentes concepciones del término en cuestión que conllevan diferencias mínimas en algunos casos y substanciales en otros, por ello es fundamental utilizar para el análisis un concepto claro y preciso. La variedad de concepciones de este vocablo tiene su origen en la multidisciplinaridad. Domínguez, (2004: 434) hace un estudio breve pero concreto de las interferencias y muestra las diferencias expuestas por las disciplinas.

El cuarto capítulo, se centrará en el método utilizado desde un enfoque cualitativo de la investigación, expone las consideraciones y los procedimientos seguidos para la detección de las interferencias y especialmente determina el grado de ellas en los escritos de los estudiantes del tercer nivel de francés. Con tal cometido, se presentarán aspectos tales como el tipo y características del método, las muestras, la fuente, la técnica e instrumentos utilizados para la recolección de datos para su posterior análisis. En este caso es necesario destacar la implementación adecuada de la técnica de documentación cuyos procedimientos serán ordenados y específicos para la recolección y clasificación de la información con relación al tema investigado.

El centro del quinto capítulo será el tema de la presente investigación. A partir de las producciones escritas de los estudiantes se realizará el análisis de cada una de los errores realizados para luego determinar su característica. Este trabajo permitirá la respectiva discriminación y establecer aquélla que tiene su raíz en la interferencia morfosintáctica.

Cerrando el quinto capítulo, se presentará el grado de interferencia del castellano como lengua materna en los textos escritos en francés, lengua extranjera en los alumnos del nivel III. Al mismo tiempo, el análisis evidenciará las interferencias morfosintácticas repetitivas que aparecen en composiciones en francés y que, consecuentemente, dañan el texto en sí mismo.

Posterior al análisis y en base al grado de interferencia, el capítulo sexto esboza un panorama amplio de las estrategias de aprendizaje basadas en la temática. El estudio de cada metodología sirve de reflexión y de base para la elaboración de una propuesta que tenga como objetivo una estrategia adecuada para el tratamiento del problema de la presente investigación.

De igual manera, un estudio de los elementos de psicolingüística centrados en los hechos de interferencia permite un análisis concreto de este fenómeno y que se convertirán en el marco teórico de la propuesta.

El sexto capítulo, contiene las bases metodológicas de la propuesta de estrategia de aprendizaje a ser utilizada por el docente en una situación de interferencia en la producción de textos escritos en francés de los estudiantes. Una vez que se ha identificado el problema y se ha hecho el respectivo estudio, es necesario proceder a la posible solución, en consecuencia, una propuesta innovadora toma importancia como instrumento didáctico para el tratamiento de este tipo de situación.

Como toda investigación, el último capítulo se centra en las recomendaciones y conclusiones a las que se ha llegado después de hacer un estudio con el tratamiento de las interferencias y el grado de presencia en las prácticas escritas de los estudiantes de Francés III.

1.2. ANTECEDENTES

Los estudios de gramática que engloban la sintaxis y la morfología son diversos no sólo en lengua materna sino en lengua extranjera. Desde sus inicios, los problemas de expresión fueron tema de investigación con la llamada lingüística comparada. Bergounioux (1997: 128), afirma que los primeros estudios de gramática comparada se iniciaron en Alemania con la producción fonética de las lenguas

Es preciso señalar que todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras abordan la sintaxis y la morfología, sin embargo ellos lo hacen de forma implícita sin mucho análisis. Además, los métodos cuentan con otros objetivos.

Las interferencias como tal han sido el centro de muchos especialistas de la didáctica de lenguas extranjeras desde la perspectiva de ciertas lenguas y de ciertas disciplinas como la fonética. El mismo Bergounioux (1997: 134), cita el trabajo de Blonflied cuyo fin fue contrastar los sonidos del alemán con el francés, sacando las primeras diferencias.

En nuestro medio, la situación del tratamiento de las interferencias de todo tipo son escasas puesto que no existen en las bibliotecas de nuestro país trabajos relacionados a este tema. La situación de la lingüística comparativa de las lenguas nativas corre mejor suerte debido a las investigaciones que actualmente se realizan. Al contrario, los estudios de las interferencias de las lenguas extranjeras son significativas en aquellos que tienen relación con la fonética y la fonología y no así en lo concerniente a la morfosintaxis.

En nuestra recolección de información, constatamos que la mayoría de estudios de morfosintaxis realizan un análisis de la situación y no de las interferencias, además casi ninguno de ellos proponen soluciones desde un punto de vista pedagógico.

1.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación se circunscribe al entorno universitario, especialmente en el nivel III de francés y en las interferencias morfosintácticas del castellano en la producción escrita en francés, lengua extranjera.

Consideramos esencial señalar que sólo se trata de las interferencias morfosintácticas puesto que las otras interferencias como la fonética o lexical no son parte de este estudio, sin embargo reconocemos que desde la perspectiva boliviana sería interesante realizar otros estudios.

1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita) desde el primer nivel teniendo en cuenta la progresión gramatical, lexical, fonética sintáctica y morfológica. Es así que la producción escrita comienza por la elaboración de textos simples para que en niveles superiores se llegue a la elaboración de textos de una complejidad mayor.

La enseñanza del francés como lengua extranjera en el nivel III no escapa a esta práctica puesto que se elaboran todo tipo de textos. Si bien se producen distintas clases de producciones escritas, también es cierto que en la mayor parte de ellas se evidencia la presencia de interferencias de todo tipo y especialmente de un porcentaje importante de las interferencias morfosintácticas del castellano en francés. La presencia de este fenómeno en las producciones escritas de los estudiantes del nivel III de francés son provocadas por diferentes causas, sin embargo entre las principales se encuentran por un lado las bases morfosintácticas del castellano adquiridas a lo largo de la vida y por otro lado se encuentra el desconocimiento de las reglas del francés.

En efecto, los aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y lexicales adquiridos en la lengua materna sirven de base para el acceso a abordar estos aspectos de gramática en otro idioma. Sin embargo, el hecho de contar con conocimientos ya adquiridos y que son muy utilizados en nuestro diario vivir pueden, en cierto grado, influir de forma positiva o negativa en el aprendizaje de una lengua. Es así que aspectos similares entre ambas lenguas permiten reforzar la lengua materna pero también facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera; por otra parte, las diferencias pueden convertirse en factores de error o de interferencia que pueden dañar la producción de los estudiantes. Para verificar estas causas, el presente estudio propone el análisis de 48 textos producidos por los estudiantes de francés III con el fin de identificar científicamente el porcentaje y las causas que provocan las interferencias morfosintácticas.

El conocimiento de la mayor cantidad de interferencias que produce un estudiante boliviano cuya lengua materna es el castellano en el momento de producir un texto escrito en francés contribuirá en la búsqueda de una herramienta de solución.

1.5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La producción oral o escrita en lengua extranjera desde el inicio del aprendizaje conlleva la presencia de interferencias de toda índole que van a influir en la redacción de textos defectuosos y que evidenciarán el grado de conocimiento que tiene el estudiante de la lengua extranjera.

Es en este sentido, que el presente estudio se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el porcentaje y el tipo de interferencias morfosintácticas del castellano, lengua materna, que aparecen en la producción de textos escritos en francés, lengua extranjera, en los estudiantes del nivel III de francés de la carrera de Lingüística e Idiomas?

1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Determinar el porcentaje de las interferencias morfosintácticas del castellano como lengua materna en la producción de textos escritos en francés como lengua extranjera de los estudiantes de francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas.
- Identificar el tipo de interferencia morfosintáctica que aparece con más frecuencia en las producciones de los estudiantes.
- Analizar las principales teorías relacionadas con la morfosintaxis del español y del francés, el aprendizaje de lenguas extranjeras, la didáctica de las interferencias, las estrategias de aprendizaje.
- Examinar las producciones escritas de los estudiantes del nivel III de francés y clasificar las interferencias detectadas.
- Recomendar una estrategia de aprendizaje para el tratamiento de este tipo de problemática.

1.7. HIPÓTESIS

- a. En las producciones escritas de los estudiantes de Francés III existen más del 50% de interferencias morfosintácticas del castellano debido a su carácter de lengua materna y al desconocimiento de las reglas de la lengua extranjera.
- b. Las estructuras morfosintácticas adquiridas del castellano y el desconocimiento de las reglas morfosintácticas del francés producen diferentes tipos de interferencias morfosintácticas.

1.8. VARIABLES

Las variables de la presente investigación son las siguientes:

- **Variable dependiente:** presencia de interferencias morfosintácticas.
- **Variable independiente:** estructuras adquiridas del castellano y desconocimiento de las reglas morfosintácticas del francés.

1.9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| VARIABLES y definición conceptual | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍNDICE |
|--|--|--|---------------------------------|
| Estructuras morfosintácticas del castellano. Desconocimiento de las reglas del francés. | Porcentaje de las interferencias morfosintácticas del castellano en textos escritos en francés | 24 textos de carácter formal. 24 textos de carácter informal. | Más del 50 % de interferencias. |

| OBJETIVO GENERAL | TÉCNICAS | INSTRUMENTOS | INDICADORES |
|---|---------------------------|--|--|
| Determinar el porcentaje de las interferencias morfosintácticas del castellano en la producción escrita de los estudiantes de Francés III | - Investigación de campo. | - 48 Producciones escritas por los estudiantes de Francés III. | -Utilizar conocimientos discriminativos. - Conceptos de morfosintaxis y de didáctica de lenguas. - Elaborar fichas pedagógicas para tratar las interferencias. |

1.10. JUSTIFICACIÓN

En nuestro medio, la enseñanza-aprendizaje de idiomas es una práctica que se basa, en gran parte, en metodologías estudiadas y experimentadas en países extranjeros que si bien contribuyeron en forma significativa al desarrollo de esta actividad también descuidaron problemáticas propias de una determinada cultura como es la nuestra.

A menudo al utilizar un método, evidenciamos todo tipo de falencias como lexicales, fonéticas, sintácticas, morfológicas que, por lo general, son abordadas de forma breve e incluso superficialmente. Dabene (1996: 104), expone esta temática haciendo énfasis en el modo tradicional en el cual el aprendizaje queda como un mecanismo puramente mecánico y se limita a la transferencia de conocimientos sin enfatizar los casos de interferencia.

Por tanto, frente a este tipo de situaciones pueden existir dos soluciones, que el docente cuente con un ojo crítico que detecte los vacíos y las deficiencias del método o que simplemente se vayan acumulando dudas o imperfecciones del idioma.

Por otro lado, en caso de que el docente identifique estas falencias tiene un reto para enfrentar: realizar un estudio rápido de la interferencia y buscar la solución. Dabene (1999: 136), considera que este tipo de trabajo, implica tiempo y dedicación que muchas veces impiden subsanar la interferencia detectada.

La casi inexistencia de estudios en este campo hace más difícil enmendar el uso incorrecto de la morfosintaxis en las producciones escritas de los estudiantes. Forestal (2003: 187), al respecto sostiene que el estudio de las interferencias es central puesto que el objetivo es de pronosticar las zonas de interferencias potenciales permitiendo de esta forma prevenir los errores y remediarlos. Consideramos esencial entender la o las causas de los errores que aparecen con frecuencia para buscar una solución. Si sólo partimos del hecho que cuando se aprende una lengua extranjera siempre existirán interferencias de la lengua materna, creemos importante también conocer cuánto influye el uso de la

morfosintaxis de la lengua materna en la lengua extranjera. Identificar el grado de influencia, nos permitirá comprender y tratar el problema con procedimientos metodológicos adecuados.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación alcanza una relevancia teórica-metodológica importante puesto que los estudios realizados, por lo general, en Estados Unidos o en Europa, muestran el problema de forma general que tiene su relevancia pero no así cuando se trata de sociedades en las cuales podemos encontrar otro tipo de situaciones. Entonces, lo que se suele hacer es utilizar las teorías de los errores más comunes realizados por los estudiantes de esos países para luego aplicar estrategias también elaboradas en esos lugares con resultados positivos o negativos dependiendo del tipo de interferencia. Lescure (2003: 360), considera que existen todo tipo de interferencias dependiendo las características de la lengua materna y de la lengua que se aprende cita como ejemplo a un hablante del castellano y los posibles errores que cometería en la producción en francés, es así que ejemplifica las dos partículas de la negación en francés y la tendencia del estudiante hispanófono es la no utilización de la segunda parte. Por lo expuesto, el presente estudio se centra en la detección de las interferencias propias de los estudiantes bolivianos, por tanto las bases teóricas abordadas en esta investigación contribuirán a entender y mejorar la producción de los escritos de los estudiantes.

Después de realizar una revisión de la literatura concerniente al tema en cuestión, se evidencia la escasa investigación de las interferencias morfosintácticas en producciones bolivianas y desde un punto de vista también boliviano. Es más, los estudios realizados de interferencias se inclinan más por aquellas denominadas lexicales y no así las concernientes a la morfosintaxis. Entonces, el desarrollo académico se hace muy necesario en este campo que todavía queda casi inexplorado.

Un estudio de este tipo permitirá ampliar, profundizar y generar nuevas investigaciones, nuevos conceptos, nuevas teorías que contribuyan al mejor desarrollo de la actividad del docente de francés.

Por todo lo expuesto subraya la originalidad de la presente investigación en nuestro medio puesto que se trata de una idea novedosa ya que permite la actualización o adaptación de investigaciones en contextos diferentes como es el caso del presente estudio.

En cuanto al aporte social, la detección del grado de interferencias en la producción escrita en francés por estudiantes bolivianos repercutirá en la implementación de una estrategia adecuada y a la obtención de resultados positivos al disminuir el grado de interferencias en los textos escritos.

Además, es necesario señalar que el escrito en francés es una prueba ineludible en la postulación de becas en las embajadas francófonas y la escasa presencia de interferencias en las pruebas escritas producirán resultados satisfactorios.

Finalmente, este estudio servirá de base para la propuesta de una nueva estrategia para enfrentar situaciones de interferencias, es más, el docente, que lo desee, puede partir de la investigación para generar muchas otras estrategias de aprendizaje de este aspecto.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO INSTITUCIONAL

La presente investigación se centra en el estudio de las interferencias morfosintácticas del castellano, lengua materna, en la producción de textos escritos en francés de los estudiantes de tercer nivel de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

Por tanto, es de suma importancia presentar en forma breve, a la institución y, especialmente, al Área de Francés puesto que el nivel III es el centro del estudio de campo. Para una mejor comprensión del marco teórico institucional, recurriremos, en una primera instancia, a la historia de la carrera y del área de francés. Posteriormente, esbozaremos la situación actual de esta Carrera.

De acuerdo a la propuesta curricular del área de Aymará, (2006: 2), la enseñanza de idiomas en la Universidad Mayor de San Andrés se remonta al año 1964 en el denominado Instituto Tecnológico, hoy Facultad de Ingeniería. En 1972, la Facultad de Filosofía y Letras sufrió un cambio en el nombre y se convirtió en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como se denomina actualmente y se creó en ese mismo año la carrera de Lingüística e Idiomas con los idiomas de inglés, francés y alemán. De esta forma se da inicio a la mención de lenguas extranjeras incluyendo materias de lingüística.

Posteriormente, la Carrera sufre su última modificación el año 1993 con la incorporación de materias de la ciencia lingüística y de investigación como también se crea el plan común para todas las áreas. Desde ese entonces, la carrera cuenta con la mención de Lenguas Nativas: Aymara y Quechua, Lengua Castellana y Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés.

En cuanto a la enseñanza del idioma francés desde su creación, contó con la colaboración de la Embajada de Francia, la Alianza Francesa lo que permitió la actualización constante de los docentes y la utilización de métodos de actualidad. Es de suma importancia, precisar que la enseñanza del francés y del inglés de forma obligatoria fue hasta el año 1998.

Los métodos utilizados desde el inicio de las clases de francés siguieron el rumbo de las metodologías impuestas en el mundo entero. Se pasó por aquellos llamados tradicionales, por los métodos directos, audio-orales y actualmente se cuenta con los comunicativos –cognitivos.

El Área de Francés cuenta con 11 paralelos de lengua francesa y 1 de 32 horas que se imparte a los estudiantes de la carrera de Filosofía. Las clases se realizan de lunes a jueves con una duración de hora y media lo que equivale a 6 horas semanales, 24 horas mensuales y 96 horas semestrales. Estas horas se las multiplica por los 4 niveles que hacen un total de 384 horas llegando así a un nivel intermedio superior. Hasta el primer semestre de este año, el aprendizaje de la lengua francesa se realizaba en 3 años que permitía a los alumnos alcanzar un nivel avanzado de formación.

El nivel elegido para esta investigación es el III debido a que en este curso y en respuesta al método de oficial del área, ya se ha trabajado casi todos los tiempos verbales, vale decir: presente, futuro próximo, futuro simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, pretérito perfecto simple, condicional presente, condicional, subjuntivo presente y el imperativo. En lo que concierne a la producción escrita, ésta se encuentra entre 150 a 200 palabras lo que permite que florezcan las interferencias morfosintácticas y también el hecho que es el penúltimo nivel antes de la conclusión de la formación, lo que nos permite un mayor margen de análisis en las producciones. Además, los estudiantes que asisten a las clases de francés vienen de distintas carreras de la universidad y se acoplan a los estudiantes propios de la carrera de Lingüística e Idiomas, por ello el presente estudio refleja también las interferencias de aquellos que nada tienen que ver con el estudio del

lenguaje y de las lenguas como también de aquellos que se encuentran directamente ligados a la ciencia lingüística. Este último aspecto es muy importante puesto que esta investigación mostrará las interferencias más comunes cometidas por los estudiantes y las cuales pueden ser corregidas utilizando ciertas estrategias de aprendizaje. El mismo estudio se podría realizar en los primeros niveles para detectar estas falencias y comenzarlas a corregir antes. En este caso, se eligió al tercer nivel porque se contaba con tres niveles más que iban hasta el sexto, este semestre sólo se trabaja con 4. Sin embargo, las últimas jornadas realizadas en septiembre del presente año determinó por restablecer los 6 niveles de lengua, este hecho permitirá implementar distintas estrategias sobre este tema en los siguientes niveles.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

Como toda investigación, ésta maneja distintos tipos de conceptos claves que permiten la comprensión del presente estudio. Sin embargo, es necesario señalar que se encontraron distintas definiciones, en muchos casos incompletas, por ello, presentaremos a continuación aquellos conceptos que se enmarcan perfectamente en este trabajo y que servirán de consulta permanente para la facilitar el acceso a la comprensión.

No obstante, es indispensable señalar que de una amplia revisión de muchos libros, hemos decidido rescatar estas definiciones porque se enmarcan con más exactitud al estudio en cuestión, además aquellas que no tienen referencias bibliográficas son de completa interpretación de la autora de este estudio.

Texto: Designa el conjunto de enunciados orales o escritos producidos por un sujeto con el objetivo de crear una unidad comunicativa, Dubois (1998: 600).

Metodología: Corresponde todas las formas de enseñar, de aprender y poner en relación estos dos procesos que constituyen conjuntamente el objeto de la didáctica de lenguas utilizado en forma plural, esta palabra designa a las

construcciones metodológicas de conjunto que se esforzaron por dar respuestas coherentes, permanentes y universales a la totalidad de cuestionamientos concernientes con las formas de “hacer” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cuq (2003: 166).

Método: Desde el punto de vista didáctico, el método es utilizado bajo los siguientes criterios: material didáctico (manual + material complementarios eventuales); metodología como lo menciona el método directo; conjunto de procedimientos puestos en práctica en relación con un principio metodológico, Galison (2002: 149).

Progresión: Estrategias puestas en práctica por especialistas y docentes para estructurar y coordinar sus acciones con el fin de alcanzar un objetivo anteriormente fijado.

Adquisición: Se denomina adquisición al proceso de tratamiento de la información y de memorización que culmina con el aumento de conocimientos y saber-hacer lingüísticos, Mounin (1974: 11).

Enseñanza-aprendizaje: Proceso en el cual se encuentra la metodología y el método de enseñanza además y también todo aquello que conduce la actividad del discente y de la actividad heurística que la sostiene, Cuq (2003: 2002).

Competencia: Este término engloba tres formas de capacidad cognitiva y comportamental: competencia lingüística, comunicativa y sociocultural. Se refiere a los conocimientos intuitivos de las reglas gramaticales subyacentes al habla que un locutor nativo ideal tiene de su lengua y que le dan la capacidad de producir y de reconocer las frases correctas, Cuq (2003: 48).

- Comunicación: Sistema multicanal en el cual intervienen el código verbal, kinésico, proxémico y técnicos que el hombre fabrica como la escritura y los lenguajes computacionales. Entonces, la comunicación es pues, el proceso de interacción social a través del cual un individuo transmite a otro sus pensamientos, sentimientos, deseos, ordenes, etc, Fernández (2000: 5)
- Ejercicios estructurales: Las reformulaciones son ejercicios permitiendo de atomizar los comportamientos linguales y discursivos de los estudiantes. Se caracterizan por basarse en una estructura gramatical y por ser numerosos, Daniel (2000: 475).
- Lengua extranjera: Es la apropiación de de una lengua que no es la materna en medio no natural, es decir en un lugar institucional y se realiza gracias a un contrato entre docente y discente en el trabajo de esa transferencia de competencias idiomática-culturales, Dubois (1998: 416).
- Lengua materna: Es el aspecto identitario que es fundamental porque es la apropiación desde la infancia de la lengua y de la cultura que por un doble proceso intra e interpersonal se adquiere lo esencial de la identidad social, de su entorno familiar inmediato, Dubois (1998: 416).
- Estructura: Un conjunto de elementos lingüísticos tiene una estructura (está estructurado) si, a partir de una característica definida, se puede constituir una sistema ordenado de reglas que describen a la vez los elementos que lo componen y sus relaciones, hasta un determinado grado de complejidad. Una estructura es

un sistema que funciona según unas leyes y que se mantiene o se enriquece mediante el juego de estas leyes, Dubois (1989: 254).

Eclecticismo: La didáctica en la incapacidad de edificar un sistema nuevo no tiene otra opción que el préstamo a los diversos sistemas de sus mejores proposiciones, Cuq (2003: 78).

Lingüística: Ciencia del lenguaje que estudia científicamente el lenguaje como los fenómenos discursivos o pragmáticos partiendo de su objeto de estudio como es la lengua, Martinet (1993: 6).

Lengua: Es un instrumento de comunicación, un sistema de signos vocales específicos de los miembros de una misma comunidad. De acuerdo a Saussure, la lengua es el acto social, Saussure (1972: 23).

Manual: Este término conduce a libro didáctico que sirve comúnmente de soporte a la enseñanza. En la enseñanza de lenguas vivas, el manual puede ser o no acompañado de un soporte audio, Cuq (2003: 161).

Fonética: Estudia los sonidos del lenguaje en su realización concreta, independientemente de su función lingüística. Lo que caracteriza particularmente a la fonética es que se excluye en ella toda relación entre el complejo fónico y su significación lingüística, Mahmoudian (1982: 85).

Lengua escrita: Se denomina lengua escrita al conjunto de los enunciados de una lengua producidos con vistas a una transmisión visual.

Por lo demás, estos enunciados se caracterizan no tanto por el hecho de estar escritos, sino por la intención que presidió su realización, Dubois (1998: 383).

Léxico: Referida a la lexicografía, la palabra léxico puede evocar dos tipos de trabajos: un libro que comprende la lista de los términos empleados por un autor, por una ciencia o por una técnica o bien

Diccionario bilingüe puesta en paralelo de las unidades léxicas de las dos lenguas comparadas Dubois (1998: 389).

Lingüística contrastiva: En este caso es la gramática contrastiva es la gramática de correspondencia que reúne, bajo una forma única, las gramáticas descriptivas de dos lenguas. Tiene como objeto dar los esquemas posibles en una lengua para todo conjunto dado de esquemas de construcción en la otra lengua. Permite predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura de la lengua presentarán dificultades para los estudiantes y la naturaleza de estas dificultades, Mounin (1974: 87).

Préstamo: Se da un préstamo lingüístico cuando un habla A utiliza y acaba por integrar una unidad o un rasgo lingüístico que existía con anterioridad en un habla B y que A no poseía; la unidad o el rasgo tomado son llamados préstamos, Dubois (1998: 156).

Calco: Se habla de calco lingüístico cuando, para nombrar una noción o un objeto nuevo, una lengua A, por ejemplo el castellano, traduce una palabra simple o compuesta de otra lengua B, francés, inglés o alemán, Galisson (2002: 27).

- Interferencia:** Se define interferencia como el uso de estructuras de la lengua materna en las emisiones de la lengua extranjera. Entiéndase por estructura todas aquellas que están relacionadas con la morfosintaxis de ambas lenguas, Cuq (2003: 193).
- Sintaxis:** Es parte de la gramática, que estudia a las oraciones gramaticales, analizadas en conjunto y a través de los elementos que la constituyen, es decir, se ocupa de las funciones que cumplen las palabras dentro de una expresión, Filippi (1995: 37).
- Morfología:** Es la parte de la lingüística que tiene por objeto el estudio de la forma y de la construcción de los morfemas. Se divide en morfología derivacional, afijos (prefijos y sufijos) y la composición que se encargan de la creación de nuevas unidades lexicales y la morfología flexional (género y número), Fernández (200: 134).
- Morfosintaxis:** La morfosintaxis es la descripción 1) de las reglas de combinación de los morfemas para formar palabras, sintagmas y oraciones 2) de los afijos flexivos (conjugación y declinación), Dubois (1998: 433).
- Gramática explícita:** La distinción entre explícita (se habla de conocimiento de gramática, de saber explícito) e implícito conduce a hablar igualmente de conocimiento o de gramática explícita en la medida que los conocimientos llamados explícitos no son a menudo que una formalización de conocimientos prealablemente implícitos, Cuq, (2003: 118).

| | |
|----------------------|---|
| Gramática implícita: | Se entiende por gramática implícita la competencia gramatical de un locutor, en lengua primera o extranjera, independiente o distinta de conocimientos metalingüísticos explicitando el sistema de esta gramática, Cuq, (2003:118). |
| Semántica: | Es un medio de representación del sentido de los enunciados. La teoría semántica debe dar cuenta de las reglas generales que condicionan la interpretación semántica de los enunciados, Mounin (1999: 293). |
| Docente: | Es la persona que transmite su cultura y su saber. Se lo conoce también como facilitador, ayudante, monitor, tutor, experto, etc., Cuq (2003: 82). |
| Discente: | Es el actor social poseedor de una identidad personal y el aprendizaje como mediación social. El estudiante construye el saber y las competencias que él busca en y por el discurso en interacción con el otro, Cuq (2003: 23). |

2.3. MARCO REFERENCIAL

El aprendizaje de la lengua materna tiene como herramienta base a la imitación que realiza el niño para apropiarse de la lengua madre. La primera competencia adquirida es sin duda la comprensión oral, posteriormente la de la expresión oral. Por lo general, el niño tiene que ingresar a la escuela para adquirir la competencia escrita en sus dos facetas: la comprensión y la expresión.

La adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas en lengua materna presenta sus dificultades en distintos grados. Es así que el entorno favorece el aprendizaje de la lengua oral y no así el de la lengua escrita que merece otro tratamiento. Para esta última habilidad está la escuela que se encarga de otorgar, mediante un proceso, las características de la

expresión escrita. En muchos casos el éxito del manejo adecuado de esta competencia dependerá de gran manera de los primeros pasos y del mismo entorno familiar. Puren, (1988: 26) enfatiza el núcleo familiar como centro de la adquisición de la lengua oral y a la escuela como base la competencia de la lengua escrita.

En muchos casos, la calidad de enseñanza que se otorgue en la escuela será de suma importancia para una correcta adquisición de la competencia escrita en lengua materna y que, ésta a su vez, facilitará el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda.

El problema que se esboza en esta investigación es de suma importancia puesto que todo ser humano en el momento del aprendizaje de nuevas competencias cuenta como base sus conocimientos previos. Este aspecto es por demás substancial cuando los estudiantes pretenden aprender otro idioma, sin duda, ellos partirán de la estructura de su lengua materna en cuanto a toda su estructura. Por tanto, las bases sólidas de la lengua madre garantiza el aprendizaje de la lengua extranjera.

Al respecto, los estudios sobre la adquisición de las competencias comunicativas en una lengua extranjera son vastas y variadas y más aún cuando se trata de la competencia más difícil como es el caso de la expresión escrita. Sin embargo, aquéllos que se refieren concretamente a la presencia de interferencias en los textos elaborados por los estudiantes es escasa por tal motivo es pertinente realizar la presente investigación.

En este marco, comenzaremos el presente estudio por la importancia que otorgaron y otorgan las diferentes corrientes metodológicas más importantes en la enseñanza-aprendizaje de la morfosintaxis de una lengua extranjera. Este viaje rápido por todas las tendencias metodológicas permitirá una percepción de los cambios que se dieron a través del tiempo, los avances y la importancia que se dieron a algunos aspectos más que a otros. Con este tipo de análisis podremos deducir las ventajas y las desventajas de cada corriente y ello nos permitirá entender los errores de nuestros estudiantes en lengua extranjera.

2.3.1. PRESENCIA DE LA GRAMÁTICA EN LAS CORRIENTES METODOLÓGICAS DE LENGUAS

Todas las corrientes didácticas de lenguas cuentan con bases teóricas y orientaciones generales encargadas de reflejar las particularidades y tendencias de cada una de ellas. El abordaje de la fonética, de la lexicología, de la sintaxis y de la morfología, estas dos últimas denominadas en la mayor parte de las corrientes bajo la rúbrica de gramática, tienen un tratamiento diferenciado. En efecto, de una u otra forma, las tendencias metodológicas abordan la gramática explícita o implícitamente debido a su posicionamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, ella no está ausente sino su presencia está condicionada a la tendencia.

Para una mejor comprensión del presente estudio, es necesario aclarar el concepto de gramática puesto que existen distintas acepciones del mismo. El diccionario de Lingüística de Dubois, Guespin et Marcellesi (1998: 319), presenta cuatro definiciones con ciertas variantes, pero, el concepto que utilizaremos aquí es aquél que señala que la gramática es la descripción de los morfemas gramaticales y léxicos, el estudio de sus formas (flexión) y de sus combinaciones para formar palabras (formación de palabras) u oraciones (sintaxis). Uso del término gramática debe ser entendido como el conjunto de estructuras sintácticas y morfológicas. En consecuencia, esta conceptualización establece los límites exactos de acción, dejando de lado los estudios de fonología y de la lexicología que no serán tema de estudio en este trabajo de investigación. Entonces, a partir de este momento y con el fin de facilitar la comprensión, el término de gramática adquiere, en la presente investigación, la acepción de morfosintaxis.

Así, veremos de forma breve y rápida, el rol de la gramática en las distintas corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras.

Basándonos en la reseña evolutiva de los métodos presentado por Besse, (1999:126) se cuenta con 7 métodos centrados en la enseñanza de lenguas. Observaremos que la gramática pasa de una presencia casi omnipotente a una poco percibida.

2.3.1.1. MÉTODO NATURAL

Este método es calificado como el más antiguo y que en cierta forma se practica en las clases de lenguas. El objetivo principal de esta tendencia es reproducir lo más natural posible aquello que ya aprendió en la lengua materna. Por tanto, no existe traducción y las explicaciones gramaticales están ausentes. Al respecto Reboullet (1990: 178), señala que este método buscaba un auténtico baño lingüístico y no se interesaba en la progresión y que para alcanzar el aprendizaje de una lengua extranjera necesitaba de un profesional nativo en L2 y uno o más estudiantes que tengan el deseo de aprender esta lengua.

El mismo autor remarca que a pesar de no contemplar a la gramática explícita como pilar de su estructura, el docente utilitario de este método, llegaba a utilizarla en sus explicaciones para buscar la progresión de adquisición. Su base está en que dos personas no comparten la misma lengua.

2.3.1.2. MÉTODO GRAMÁTICA - TRADUCCIÓN

Esta corriente también llamada *tradicional* es en sí un método bilingüe puesto que fueron aplicadas en el aprendizaje del latín y del griego con una completa organización morfosintáctica de estas lenguas. Esta tendencia, como su nombre lo indica, se centra en profundidad en la enseñanza de la gramática puesto que demanda el conocimiento de este aspecto por parte de los docentes para que pueda explicar a los estudiantes. Otro aspecto que enfatiza tiene que ver con la traducción como medio para traducir los enunciados en L1. Según Puren (1988: 87) considera que con este método recién aparecen los verdaderos profesionales de la enseñanza de lenguas quienes están capacitados para transmitir y hacer adquirir un saber constituido y reconocido capaz de ayudar a adquirir la L2.

La metodología utilizada en las primeras lecciones es la siguiente: el docente explica el fenómeno gramatical en L1, posteriormente explica el mismo aspecto gramatical en L2 para luego pasar a la práctica mediante ejemplos. Con el fin de llegar al sentido de

las oraciones, se realiza el siguiente procedimiento: utiliza ejercicios de traducción como son la versión, es decir pasar de la L2 a la L1 o de rema que pasa de la L1 a la L2.

De esta explicación, se puede deducir que la enseñanza – aprendizaje se centra esencialmente en la competencia escrita de L2 y la oralización se reduce a lo expuesto en lengua escrita. Por tanto, el lugar que ocupa la gramática en este método es muy importante, claro está que su objetivo no es de aprender a hablar sino busca el acceso a los textos especialmente literarios.

Esta corriente tuvo su gran esplendor en Europa desde los siglos XV hasta XIX. En nuestro medio, como consumidores y utilizadores de los métodos producidos en el exterior y a medida que ellos los utilizan, los libros producidos allá también fueron y son implementados en nuestro país.

2.3.1.3. MÉTODO LECTURA – TRADUCCIÓN

El presente método, aparentemente, igual que el anterior presenta sus características propias. A diferencia del anterior, esta corriente no comparte el impartir las reglas morfosintácticas desde el principio del aprendizaje puesto que consideran inútil.

Los adeptos a esta corriente consideran primero partir del contacto por parte del discente a textos tanto orales como escritos en la L2. Por la frecuentación a los textos en lengua materna, el estudiante podrá acceder al contenido de la lengua extranjera. Además, otra herramienta didáctica también utilizada es la traducción. El docente en caso que sea necesario, puede recurrir a la traducción especialmente en la parte gramatical.

En su análisis Reboullet (1999: 38), establece las diferencias entre el método de gramática – traducción y el de lectura – traducción y éstas se centran en que el primero enfatiza la traducción pero aplicada a los textos en la mayoría de los casos auténticos y no

así a las palabras aisladas seleccionadas por el docente. A pesar del nombre que lleva esta tendencia no existe explicaciones gramaticales ni ejercicios de gramática por lo menos en la primera etapa.

En la actualidad, este método es conocido por English for Special Purposes o en Français fonctionnel, lo que equivale a Francés con Objetivos Específicos. Se trata de desarrollar rápidamente una competencia de lectura de textos en L2 cuyo objetivos son específicos y por lo general profesionales, se parte de los intereses de los estudiantes al cual se dirige, y trabajan en base a textos especializados.

2.3.1.4. MÉTODO DIRECTO

El paso de los demás métodos a éste es muy importante puesto que el cambio es trascendental. Se puede interpretar como una reacción contra los dos métodos precedentes y especialmente contra la traducción.

El centro de esta corriente es que el profesor utiliza desde el principio solamente la L2 prohibiendo el uso de la L1. Para que la comunicación pase, el docente recurre a los gestos, mímicas, dibujos, imágenes y los objetos de la clase. A partir de estas técnicas, los estudiantes están invitados a nombrar o a describir en L2 las cosas y las acciones pueden ser observadas en el curso. Según Reboullet (1999: 41), todo este tratamiento queda superficial puesto que el alumno es invitado a nombrar una realidad que conoce su interlocutor que se encuentra en el aula y no así de otros e inclusive las preguntas o respuestas rayan pasar por ser falsas. Entonces, el problema se manifiesta cuando se sale de la realidad del curso; de esa forma se puede desarrollar un aprendizaje de la L2 sin que el maestro recurra a la L1 pero su alcance es limitado.

En cuanto al lugar que ocupa la morfosintaxis en este método es posterior a las primeras unidades. Las reglas gramaticales no pueden ser explicitadas ni en la lengua materna ni en la lengua extranjera. Posteriormente, la gramática toma su lugar pero bajo la rúbrica de gramática inductiva e implícita, se comienza solamente por palabras concretas

para luego llegar a las palabras abstractas. Este método se considera activo porque las actividades de aprendizaje no son puramente analíticos pero sí globales.

En nuestro medio, este método es hasta cierto punto utilizado puesto que los métodos comunicativos aconsejan comenzar por este tipo de actividades antes de abordar la gramática como tal.

2.3.1.5. MÉTODO AUDIO-ORAL

Este método tiene su origen en Estados Unidos y se basa en la lingüística estructural y de la psicología behaviorista. A diferencia del anterior método, éste deja de lado la lectura en L2 pero de enseñar a comprender, a hablar, a leer y a escribir en la lengua extranjera.

El desarrollo de las clases comenzaba por la competencia oral tanto en comprensión como en expresión para luego abordar las demás habilidades lingüísticas. Las lecciones estaban centradas en los diálogos de la lengua corriente, elaborados por los docentes pero diferentes del diálogo interactivo con objetivo estrictamente pedagógico. Lo negativo de esta corriente radica en que dichos diálogos deberían ser memorizados perfectamente antes de esforzarse por comprender el funcionamiento de la gramática de las frases que los componían.

La gramática no estaba ausente puesto que contaban con el docente con conocimientos en lingüística que pueda realizar las explicaciones magistrales. Una vez que el estudiante aprende las reglas de gramática está invitado a reutilizarlas combinando estas estructuras y las lexicales para crear otros diálogos y no los mismos. Parigot (1999: 69) citado por Reboullet, enfatiza en el hecho de que la gramática es importante porque se enseña en primer lugar las estructura llamadas más importantes y productivas, se trata entonces, de no cargar mucho al alumno para que él pueda fijar bien una estructura o una operación que contemple esta estructura y no tenga que recurrir a otra.

Este análisis de Parigot muestra que este método asigna gran importancia a los ejercicios estructurales y al control riguroso de ellos puesto que así se asegura el aprendizaje de la L2. Sin embargo, existe una diferencia esencial con las otras metodologías ya que éste se inclina por las estructuras sintácticas y no así sobre las morfológicas ni sobre las lexicales. Este tratamiento impulsa a pensar que no se les invita a los estudiantes a un análisis reflexivo puesto que se basa en las analogías.

La llegada de esta corriente se realiza en los años 80s, con instrumentos audiovisuales y con una gran cantidad de ejercicios estructurales que sirvieron para hacer aprender la L2. En la Universidad Mayor de San Andrés no quedó sin este método y así que contamos Vive Voix.

2.3.1.6. MÉTODO AUDIO – VISUAL (S.G.A.V.)

La corriente audio –visual, a diferencia de la anterior, tiene su origen en Francia, concretamente en la universidad de Saint –Claude bajo la dirección de Gougenheim y de Paul Rivenc.

Ciertamente, el método SGAV prioriza la lengua oral que es presentada por medio de diálogos elaborados teniendo mucho cuidado con la progresión antes fijada y cuyo contenido debe ser modificado por los estudiantes. En estos diálogos, los discentes son invitados a introducir en forma progresiva el léxico y la morfosintaxis de la L2, pero lo más importante radica en que las producciones deben ser presentadas en lengua extranjera en situación, es decir que deben sujetarse a acciones de la vida diaria.

En cuanto al acceso al significado de las palabras no se hace por intermedio del docente sino más bien a partir de la situación visual apoyándose en la mímica, los gestos. El lugar de la gramática es el inductivo implícito. A diferencia del Audio oral radica en no atomizar una estructura morfosintáctica mediante un juego repetido de estímulo respuesta y se busca en reemplazar los elementos de los diálogos de partida. También, es necesario señalar que los ejercicios de reemplazo no son iguales a los estructurales, puesto que los primeros contextualizan la situación.

Lo esencial de esta corriente, es que el alumno parte de una base y cada estudiante puede estructurarse a sí mismo en cada una de las producciones reales. Este hecho es posible gracias a los medios verbales como el léxico, la morfosintáctico y fonético pero también son tomados en cuenta el ritmo, entonación, intensidad y la tensión y todo lo referente a la kinésica.

2.3.1.7. MÉTODO COMUNICATIVO Y COGNITIVO

Las características propias de esta corriente metodológica se centra en la reintroducción de conceptos que pertenecieron a las primeras tendencias como son: la traducción en L1 cuando se considera necesario y además se rehabilita las explicaciones gramaticales porque se considera que todo aprendizaje pone en juego procesos cognitivos y la reflexión pertinente sobre lo que aprenden.

Este método también se basa en las necesidades de los estudiantes en L2 para que el contenido sea planificado en función a esta demanda. Un aspecto revelador se basa en la realidad a las cuales se hacen referencia y que toman como punto de partida los roles definidos sin los cuales no se realizan. Al respecto, Reboullet (1999: 48), resume este método diciendo es las nociones y funciones implican la toma en cuenta del entorno lingüístico como también del no lingüístico. Ciertamente, de este hecho se invita a los estudiantes, desde el principio del proceso educativo, a comunicarse en L2 de la forma más auténtica posible.

Si bien los estudiantes que comienzan con este método son capaces de comunicarse con nativos y en situaciones diversas, también es cierto que la competencia lingüística no alcanza el nivel deseado puesto que hablan pero no como realmente se la habla.

Desde los años 90, esta metodología está presente en nuestras aulas y los resultados si bien son satisfactorios en ciertas competencias todavía dejan ver que existen deficiencias

en las habilidades escritas. La gramática en este caso es implícita pero si el docente considera necesario puede hacerla explícita.

En resumen, en este método también el estudiante es el centro de atención y el tratamiento de la gramática es en contexto, es decir en situaciones reales de comunicación para lo cual el alumno debe pasar por una observación, reflexión y análisis como lo señala Debesse. A diferencia de las demás corrientes, ésta se interesa por el tratamiento de la gramática tanto de la lengua oral como de la escrita que no había sido tratado anteriormente. Sin embargo, se evidencia que aunque se parta de documentos reales la gramática tradicional está presente, en menor escala, con las explicaciones de las reglas hechas por el docente.

Este recorrido por las corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras, nos lleva a las siguientes conclusiones:

- la gramática está presente con distintos enfoques.
- la gramática tradicional aparece en menor o mayor grado en las distintas corrientes.
- ninguna de las corrientes abordan explícitamente el tema de las interferencias.

2.3.2. EVOLUCIÓN DE LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La evolución de los métodos con cada una de sus características propias a cada uno de ellos, también lleva consigo la evolución de manuales dirigidos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este factor tiene su gran importancia puesto que se trata del material que se utiliza para llevar adelante la enseñanza – aprendizaje de una L2. Este instrumento pedagógico ha sufrido también una evolución en cuanto al enfoque gramatical, lexical y fonético. Por tanto, es interesante realizar una breve descripción de estos manuales.

El lingüista Camerlynck-Guernier citado por Puren (1988: 92), subraya que los manuales cambiaron en forma positiva porque en forma inmediata decidieron enfrentar al estudiante a textos escritos en lengua extranjera es decir en contacto directo con la lengua viva. También afirma que el estudio de la gramática para luego abordar la lengua oral no será menos rigurosa y este tratamiento ha alcanzado resultados más sólidos.

A partir de 1920, existe un cambio substancial puesto que es en esta fecha aparece los métodos eclécticos mezclando por un lado la metodología tradicional y por el otro aparece la metodología directa que aporta con una orientación cultural y a la orientación práctica. Dubois en su libro titulado *Exercices Espagnols Oraux* (1924: 67), afirma que la gramática, que los nuevos métodos deseaban dejar de lado, al contrario deberá estar presente en todo el proceso educativo y califica como ayuda poderosa de la enseñanza.

Posteriormente, aparecen los métodos activos con orientación práctica en los cuales se observa un eclecticismo técnico. En estos manuales las explicaciones gramaticales se las dan en la L1 pero lo demás, es decir, el tema, las frases aisladas y los ejercicios estructurales eran expuestos en L2 y el centro de ellos la característica principal radicaba en el control o de reemplazo.

Pocos años después, en 1908 tiene su aparición los manuales activos con orientación cultural. Godart citado por Puren (1988: 98), señala que los contenidos de esta tendencia deben variar según la edad y según los conocimientos adquiridos por los estudiantes como también según la naturaleza de los textos.

Entonces, la vía estaba, abierta a una utilización más precoz desde el primer ciclo con los textos literarios y con el fin también cultural. Al respecto, Fouret escribe en el prefacio de *Trozos Escogidos* (1929: 68), sobre la alusión a las últimas instrucciones de este tipo de manuales: “Hace 20 años, nos pedían solamente enseñar las lenguas extranjeras, es decir, enseñar a nuestros alumnos a hablar y a escribir correctamente en español. Hoy, además de pedirnos lo anteriormente mencionado, nos exigen que ayudemos a nuestros estudiantes al desarrollo intelectual, a formar su espíritu y su corazón.”

Por lo expuesto, deducimos que con esta nueva tendencia se evidencia que estos manuales añaden en su contenido a la cultura como también a la literatura. Sin embargo, estos libros no descuidan los otros aspectos de la lengua como se expresa en su concepción y en la organización de las lecciones:

1. Listas de vocabulario (con traducción en la lengua materna)
2. Presentación en L1 de los puntos de gramática.
3. Ejercicios de aplicación (versión y tema en frases separadas)
4. Texto de partida
5. Ejercicios de conversación a partir del texto de partida.

En 1960, los libros de uso de los estudiantes reciben otro material de apoyo muy importante y tiene que ver con la aparición de las grabaciones que apoyan a los textos escritos. La función esencial de este material era el soporte fonético de los diálogos, a la vez presentaban obras literarias y culturales. En efecto, los libros de español incluyen el material sonoro y proponen para cada lección algunas grabaciones de base, canciones y poemas.

Gracias a la influencias de la metodología oral se añade en estas grabaciones, ejercicios estructurales, un cierto número de cursos activos proponen también para cada lección grabaciones con ejercicios gramaticales.

En cuanto a los métodos activos, Mucchielli (1975: 129) enumera de esta forma las características de este tipo de tendencias:

- a) Existen actividades de los sujetos para formar.
- b) Estos sujetos tienen una motivación intrínseca
- c) El trabajo de grupo es privilegiado.
- d) El docente juega un rol de facilitador, de catalizador.
- e) El control toma la forma de una auto-evaluación de los estudiantes y de los grupos.

A partir de esta descripción, se deduce un cambio cualitativo importante con relación a los otros métodos. También es rescatable el punto c puesto que los otras tendencias no hacían ninguna referencia a los trabajos grupales, sin embargo, el método directo incursiona esta dinámica.

Actualmente, los libros que responden al método comunicativo presentan todo tipo de actividades por lo general basadas en las cuatro habilidades lingüísticas como son: la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita. Además, no descuidan la gramática que, en gran parte, es apoyada por el cuaderno del alumno y otros materiales.

2.3.3. CONSIDERACIONES MORFOSINTÁCTICAS

Anteriormente, se hizo referencia a la concepción de morfosintaxis. Sin embargo, es preciso desarrollar por separado, los elementos de la morfología y los de la sintaxis con el fin de identificar claramente sus componentes y los posibles errores que se encuentren en los textos escritos de los estudiantes de la tercer nivel de francés. Además, es necesario señalar que en este apartado se esbozará los componentes generales de la morfosintaxis puesto que son comunes tanto en castellano como en francés. Sin embargo, cada lengua cuenta con un funcionamiento particular y es éste que nos mostrará si los estudiantes de Francés III conocen el uso de los elementos de morfología y de sintaxis del castellano y del francés de acuerdo a su nivel, si es así se evidenciará el menor número de interferencias morfosintácticas. Para tal efecto, es conveniente, abordar por separado la sintaxis y la morfología sin perder de vista que el término morfosintaxis que engloba a ambos y deja de lado a la lexicología y a la fonología será utilizado más adelante.

2.3.3.1. SINTAXIS

Como en toda ciencia existen tendencias que estudian un mismo aspecto desde perspectivas diferentes, por ello, un mismo término puede contener varias acepciones. Es el caso del concepto de sintaxis, expuesto por Georges Mounin (1982: 117), quien detalla el significado desde varios contextos. Es así que cita a la perspectiva tradicional que se

interesa en el estudio de las relaciones de unidades basadas en intuiciones netamente semánticas con prejuicios lógicos o filosóficos. En cambio para los generativistas, esta disciplina conlleva varios componentes más: la base y lo transformacional. Por su lado, el estructuralismo de Europa y la escuela de Bloomfield (1984: 57) en Estado Unidos, consideran a la sintaxis desde un punto de vista más científico con el fin de analizar las relaciones objetivas en frases concretas.

Puesto que existe una variedad de conceptos de sintaxis, la acepción de una definición clara y concreta en esta investigación beneficiará alcanzar los objetivos planteados. En consecuencia, tomaremos el concepto de Hernández, (2000: 54) por su amplitud y exactitud:

“La sintaxis, parte de la gramática, que estudia a las oraciones gramaticales, analizadas en conjunto y a través de los elementos que las constituyen, es decir, se ocupa de las funciones que cumplen las palabras dentro de una expresión”.

A partir de esta definición, es pertinente identificar el campo de acción de la sintaxis para no confundir con el que corresponde a la morfología. De esta manera, esbozaremos los elementos de la sintaxis: el sintagma, la proposición, la construcción, las funciones sintácticas, la estructura y clasificación de la oración.

El desarrollo que sigue es netamente teórico ligado a algunos ejemplos para facilitar la comprensión.

2.3.3.2. SINTAGMA

El sintagma es concebido como la combinación de dos elementos en la producción oral o escrita. Para algunos lingüistas como Saussure (1985: 172) este elemento está compuesto por las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Sin embargo, desde el punto de vista gramatical, el sintagma es la oración que está compuesto por el sujeto y el predicado o también llamados sintagma nominal y verbal.

Desde un punto de vista general, se define a la oración como un conjunto de palabras con sentido completo, es decir, que expresa una idea clara. Pero, existen expresiones como “auxilio” que no pasan de una sola palabra y que en sí misma expresa un idea, entonces, es necesario, ampliar el concepto a un enunciado que asume una función y que en la lengua oral debe estar acompañado de la entonación para llegar al significado completo y real. Además, se debe aclarar que la oración también necesita de una independencia sintáctica porque se construye independientemente de otros elementos ni es parte de una construcción mayor. Esta definición es más difundida aunque con otras palabras como lo hace Lloréns Camps (1999: 115). Las oraciones con verbo, se dividen en sintagma nominal o sujeto y sintagma verbal o predicado.

2.3.3.3. SUJETO

Partiendo del concepto de la gramática tradicional, el sujeto vendría a ser el sintagma nominal, es decir, aquél que realiza la acción del verbo. Son personas o cosas de las cuales se dice algo utilizando el predicado. No obstante, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita en español, el sujeto no siempre aparece de forma explícita aunque ello no quiere decir que no exista. Contrariamente a ello, en francés el sujeto es obligatorio, debe aparecer en cualquier situación de comunicación por la simple explicación que el verbo de determinados sujetos se pronuncia de la misma manera.

Por lo expuesto, se evidencia la existencia de diversos tipos de sujetos. Los elípticos son aquéllos que no siempre aparecen en la oración. Este sujeto es utilizado cuando esta parte de la oración se sobreentiende gracias a la pronunciación y a las terminaciones del verbo. En algunos casos, estos dos aspectos no pueden eliminar las ambigüedades, en tal situación se debe hacer evidente el sujeto.

Partamos del siguiente ejemplo:

Ej. Prometió que vendría, pero me dijo que era mentira.

En esta oración es muy difícil identificar si el sujeto de los dos verbos es la misma persona o si se trata de dos personas diferentes. Este tipo de situación hace que se origine una incompreensión a través de la ambigüedad. El mensaje no sufriría ninguna mala interpretación si decimos: *ella prometió que vendría, pero él dijo que era mentira.*

En la misma categoría de sujeto se encuentran también las oraciones unimembres cuyos sujetos son impersonales, es decir que la presencia del sujeto no necesario para su comprensión: *hace frío, nieva.*

Otro tipo de sujeto es el expreso. A diferencia del elíptico, el explícito es el que se menciona dentro de la oración: *Paul viene mañana / Los profesores están en huelga / Después, me llamaron el jefe y la secretaria.*

Otros estudiosos del tema, como Fernández (2000: 97), añaden a esta clasificación otro tipo de sujetos dependiendo de la cantidad de verbos en la oración. En consecuencia pueden existir solamente dos puesto que se parte de las oraciones simples que contarán con sujeto simple: *un sol radiante alumbra nuestra sala;* o las complejas que tienen un sujeto compuesto: *los políticos y el alcalde se reunieron hasta altas horas.*

El mismo autor, identifica también otros dos tipos de sujetos por la voz en que se encuentra en la oración. Si se trata de la voz activa, hablamos de un sujeto agente o activo que realiza la acción del verbo: *Pablo compró rosas para Valentina.* Por otra parte, si la voz es la pasiva tenemos un sujeto agente o pasivo: *las rosas para Valentina fueron compradas por Pablo.*

Para referirnos al predicado, recurramos a la definición de Dubois (1998: 492):

“En una oración básica, constituida por un sintagma nominal seguido de un sintagma verbal, se dice que la función del sintagma verbal es la de predicado, es decir el comentario del tema o lo que se dice del sujeto.”

2.3.3.4. PREDICADO

Así como existe una clasificación de los sujetos también contamos con distintos tipos de predicados o sintagmas verbales. Entre ellos tenemos dos: el predicado verbal y no verbal.

En lo concerniente al predicado verbal, éste necesita de un verbo en forma personal como se puede observar en estos dos ejemplos:

- elaborar métodos es un reto

p.v.

- mi madre escribe artículos

p.v.

En cambio, el predicado no verbal indica que no cuenta con un verbo sino que el núcleo puede ser un sustantivo, adjetivo, adverbio; por ello se llama nominal o adverbial:

El predicado nominal tiene como núcleo a un sustantivo o a un adjetivo:

nublada, la mañana.

p.n.

El predicado verbal cuenta con un núcleo adverbial:

En la Constituyente, las discordias.

p. adv.

Una vez conocida la clasificación del sujeto como del predicado, es pertinente hablar de concordancia entre ambos. El verbo concuerda con el sujeto en número y género.

Los niños juegan.

Las alumnas estudiosas recibirán premios.

Los errores de concordancia en nuestro medio no sólo se da en la lengua materna sino también cuando se pasa de la lengua 1 a la 2. Esta falencia se produce por lo general en

la lengua oral puesto que debido a la situación y a distintos factores se puede cometer digresiones. Por el contrario, en las producciones escritas en francés también se pueden encontrar errores de concordancia no tanto por que la situación obliga sino, más bien, porque los términos utilizados no cuentan con el mismo género en la lengua materna como en la lengua extranjera, entonces, se da lo que se llama interferencia lingüística por la no equivalencia en ambos idiomas.

2.3.3.5. MODIFICADORES DE COMPLEMENTOS

Otro elemento también importante del sintagma verbal está referido a los modificadores o complementos. Éstos son palabras que acompañan al núcleo, dependen sintácticamente de él y sirven para completar el sentido del verbo, ampliar, precisar. Las lenguas, por lo general, cuentan con los complementos de objeto directo, complemento de objeto indirecto complemento circunstancial y agente. Partamos de las definiciones de Agüero y Barragán (1980: 127).

2.3.3.5.1. COMPLEMENTO DE OBJETO DIRECTO

Este tipo de complemento es esencial puesto que en la oración él recibe la acción del verbo, es decir sin él el verbo no llega a la esencia de la acción. En español puede estar o no encabezado por la preposición “a”.

“El objeto directo es el sustantivo o función equivalente en que se emplea directamente la significación de los verbos transitivos y pueden ser pronominalizados por **la, lo, las, los**”.

Los militares miran la bandera

c.o.d.

Existen tres métodos para reconocer un complemento de objeto directo:

- a) La primera forma para reconocer es el método tradicional que consiste en la formulación de las siguientes preguntas: ¿qué? para las cosas; ¿ a quién? para personas u objetos personificados:

¿ qué miran los militares?

La bandera = complemento de objeto directo

- b) Otro recurso para reconocer es el de la pronominalización al remplazar el cod. con uno de los siguientes pronombres: la, lo, las, los:

Los militares la miran

cod

- c) El método más eficaz para reconocer el COD es sin duda pasar de la voz activa a la voz pasiva:

Los militares miran la bandera = voz activa

La bandera es mirada por los militares = voz pasiva

Se puede evidenciar claramente, el cambio de funciones gramaticales, en la voz activa “bandera” es complemento de objeto directo; en la voz pasiva este elemento pasa a ser el sujeto agente. Este hecho evidencia que se trata de un objeto directo.

2.3.3.5.2. COMPLEMENTO DE OBJETO INDIRECTO

El objeto indirecto es el sustantivo o función equivalente que completa indirectamente la significación verbal e indica la persona o cosa en cuyo daño o provecho se realiza la acción y este complemento se construye con las preposiciones **a** y **para**, puede ser pronominalizado por **le**, **les**.

Trajo dos libros para su madre

c.o.i.

Existen también métodos para reconocer el objeto indirecto, éstos son los siguientes:

- a) Para reconocer el coi. se realiza las preguntas a continuación: ¿a quién(es)? o ¿para quiénes?:

¿Para quién trajo dos libros?

Para su madre

coi

- b) Funcionan como objeto directos los siguientes pronombres: le, les. Éstos pueden remplazar al que creemos que es el COI.

Le trajo dos libros

- c) A diferencia del COD, el complemento de objeto indirecto no puede pasar de la voz activa a la voz pasiva puesto que la acción del verbo recae en el objeto directo y ésta recién recae en el objeto indirecto.

Partamos de nuestro ejemplo:

Trajo dos libros para su madre

Dos libros fueron traídos para su madre

Para su madre sigue siendo parte del predicado, es decir su posición es la misma y no ha cambiado, entonces no cambió ni de función ni de lugar.

| Complemento de Objeto Directo | Complemento de Objeto Indirecto |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Me | Me |
| Te | Te |
| Se | Se |
| La | Le |
| Lo | Le |
| Nos | Nos |
| Los | Les |
| Las | Les |

2.3.3.5.3. COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL

El complemento circunstancial es el adverbio o función equivalente que indica el lugar, tiempo, modo, etc. en que se realiza la acción verbal. Existen distintos tipos de circunstanciales: de tiempo, de lugar, de cantidad, de modo, de tema, de compañía, de instrumento, de fin, de causa.

Las clases comenzaron temprano.

Las clases se desarrollaron en el piso 10

Las clases estuvieron interesantes

Las clases duraron entre dos y tres horas

Por lo general, estos circunstanciales pueden ser reconocidos por realizando las siguientes palabras interrogativas como son: de dónde, dónde, a dónde, cuándo, hasta cuándo, desde cuándo, cómo, de qué manera, cuánto, por cuánto, hasta cuánto, por qué, para qué, etc. Si bien se puede aplicar una de estas preguntas para identificar el tipo de circunstancial no se debe confundir con algunos complementos, para ello, se necesita un análisis más profundo.

2.3.3.5.4. COMPLEMENTO AGENTE

Este complemento es el modificador que realiza la acción verbal recibida por el sujeto. Por lo general, aparece en voz pasiva. Según Fernández, (2000: 106), éste puede ir encabezado por la preposición “por” o, a veces, se emplea “de” para enfermedades.

La bandera es mirada por los militares

Com. Agente

Los métodos para reconocer este complemento son los siguientes:

- a) Siempre aparece en voz pasiva aunque en algunos casos no se encuentra en forma explícita.

- b) Los pronombres: lo, la, los, las, le, les, me, te, se, nos, no pueden funcionar como complemento agente, ni reemplazarlo. Sin embargo, los siguientes pronombres funcionan como agentes: mí, ti, nosotros, nosotras, ustedes, ellos, ellas, él, ella.

2.3.3.6. MORFOLOGÍA

Para definir la morfología nos basaremos en el concepto esgrimido por Cuq (2003:170): “la morfología es la parte de la lingüística que tiene por objeto el estudio de la forma y de la construcción de los morfemas. Ella se divide en morfología derivacional, (afijos y sufijos) y la composición que se encargan de la creación de nuevas unidades lexicales y la morfología flexional (género y número)”

En consecuencia se delimita el accionar de la morfología frente a la sintaxis puesto que lo que le interesa es la formación de las palabras. Sin embargo, a la definición anterior se debe añadir que la morfología, desde la percepción actual, se interesa en la descripción a la vez de las reglas de la estructura interna de las palabras y de sus combinaciones.

Cuando se habla de morfología, debemos referirnos a las categorías gramaticales o clases formales para designar a un grupo de palabras que poseen características comunes. En cuanto a la cantidad de categorías gramaticales también depende de las corrientes lingüísticas. Es así que los estructuralistas sólo plantean cuatro, sin embargo, la gramática tradicional considera nueve. La presente investigación en respuesta a su análisis, esbozará nueve categorías: sustantivos, determinantes, adjetivos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones.

2.3.3.6.1. SUSTANTIVO

Agüero define al sustantivo como personas, animales, cosas e ideas. Se trata entonces de una categoría variable, es decir que cuenta con número y género.

Los alumnos de Auditoria festejan su aniversario

Los muchachos están locos por ir a la fiesta.

Esta categoría podría ser una causal de error en cuanto al género y al número cuando pasamos de una lengua a otra. Existen palabras en francés cuyo género no coincide con el del castellano *la cartera / le sac, el carro/ la voiture* o también se puede cometer interferencias en el número puesto que no todo es igual en francés ni en castellano, *la gente / les gens*.

2.3.3.6.2. ADJETIVO

En cuanto al adjetivo es considerado una categoría variable pues presenta dos accidentes gramaticales, el género y el número. Según Delantour (1983: 24), el adjetivo aparte de delimitar la significación del sustantivo le agrega una cualidad o determinar la extensión del significado.

| | |
|--------------------------|---------------------------|
| <i>Esta joya cara</i> | <i>este lente caro</i> |
| <i>Estas joyas caras</i> | <i>estos lentes caros</i> |

En cuanto a lo sintáctico se convierte en modificador directo del sustantivo:

Dos estudiantes bolivianos esperaban a sus compañeros colombianos.

En este ejemplo, se puede observar que “dos” da una idea de precisión. El uso de los adjetivos en la producción escrita se convierte en la posibilidad de interferencia, por un lado por la función de número y de género, pero también por el lugar que ocupa en la oración algunos adjetivos del castellano y no así en francés.

Entre los adjetivos también se encuentran los demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos, relativos, interrogativos y los exclamativos. Todos éstos pueden provocar

interferencias la existencia o no de la equivalencia entre el castellano y el francés. Es decir que como categorías existen pero no en la misma cantidad y con el mismo tratamiento e incluso puede que en una de las lenguas en cuestión, en algunos casos, no se de la tan evidente concordancia entre sujeto y adjetivo. El lugar que ocupen en la lengua materna no quiere decir que, forzosamente, se dé en la lengua extranjera.

Los adjetivos demostrativos determinan la extensión o relación en que se toma el sustantivo. Gonzáles (2000:86), indica que este tipo de adjetivo tiene mucha relación con la cercanía o lejanía. Éstos son: este, esta, estos, estas + nombre o sustantivo = cercanía. Los que expresan lejanía son: aquel, aquella, aquellos, aquellos + nombre.

En cuanto a los adjetivos posesivos, Mariani (2000: 22), señala como función la pertenencia, propiedad y posesión y los clasifica de la siguiente forma:

| Adjetivo | Singular Femenino/ masculino | Plural Femenino/ masculino | Complemento |
|------------------------|---|---|-----------------------------------|
| Mi –mis | Mi libro Mi mesa | Mis libros Mis mesas | |
| Tu – tus | Tu cuaderno Tu casa | Tus cuadernos Tus casas | |
| Su – sus | Su coche Su hija | Sus coches Sus hijas | De él, de ella De usted |
| Nuestro,a Nuestra,s | Nuestro tío Nuestra niña | Nuestros tíos Nuestras niñas | |
| Vuestro,s Vuestra,s | Vuestro país Vuestra región | Vuestros países Vuestras regiones | |
| Sus – sus | Su vaso Su copa | Sus vasos Sus copas | De ellos, de ellas, De ustedes |

Otra categoría gramatical es, sin duda, el artículo que también es variable porque concuerda con el nombre o sustantivo y posee género y número. Muy aparte de la

concordancia como generadora de interferencias, existe la omisión y su respectiva connotación de este accidente en las oraciones. Determinar la ausencia o presencia en castellano como en francés, mostrará el grado de conocimiento de los dos idiomas o el grado de interferencia que se comente al producir un texto en la lengua extranjera tomando como punto de partida la lengua materna.

2.3.3.6.3. ARTÍCULOS

Los artículos determinantes son clasificados por Gonzáles (2000: 64), de la siguiente forma:

2.3.3.6.3.1. ARTÍCULOS DEFINIDOS

| Singular | Plural |
|-----------------|---------------|
| Masculino = l | Los |
| Femenino = la | Las |
| Neutro = lo | |

La contracción del artículo determinado:

De + el = del

A + el = al

2.3.3.6.3.2. ARTÍCULOS INDEFINIDOS

| Singular | Plural |
|------------------------------|--------------|
| Masculino un Femenino una | Unos Unas |

2.3.3.6.4. PRONOMBRE

El pronombre es aquel elemento que reemplaza a una persona o cosa con: yo, tú, él, ella, usted, nosotros, ustedes, ellos, ellas.

2.3.3.6.5. ADVERBIO

Es una parte invariable de la oración que modifica el significado del adjetivo, del verbo o de otras palabras u oraciones. No se intercalan entre el verbo y el participio en los tiempos compuestos.

Existen distintos tipos de adverbios: de lugar, de tiempo, de cantidad, de modo, de afirmación, de negación, de duda y los terminados en – mente.

2.3.3.6.6. PREPOSICIÓN

Se caracteriza por ser una palabra invariable de enlace que relaciona elementos de la oración y puede unir: un sustantivo, un verbo, un adjetivo, un adverbio. Contamos con los siguientes preposiciones: desde, de, a, hacia, para, hasta, en, por, hacia, sobre, entre.

En ambas lenguas, el uso de las preposiciones es delicado y varía de un idioma al otro en cierto porcentaje. Es así que algunas preposiciones que acompañan a los verbos en castellano no son los mismos en francés; o bien una preposición es utilizada en distintos

contextos en la lengua materna y no así en la extranjera. Por otra parte, tenemos el uso de las preposiciones en la lengua oral que por su espontaneidad, por su desconocimiento o por la fosilización de errores incidirán notoriamente en la producción de interferencias a nivel morfosintáctico.

2.3.3.6.7. CONJUNCIÓN

Es aquella palabra invariable que constituye un nexo o unión entre las palabras u oraciones de igual función. Las principales conjunciones y locuciones de coordinación son las siguientes: y, e, ni, o, u, pero, mas, aunque, ya, cual, sin embargo, sino, etc.

En cuanto a la octava categoría tenemos a las conjunciones como palabras invariables que se encargan de enlazar elementos gramaticalmente equivalentes; es decir sustantivos con sustantivos, adverbios con adverbios, verbos con verbos, etc. Por su invariabilidad carece de accidentes gramaticales.

La dificultad presentada por esta categoría tiene que ver con el tipo de conjunción utilizada para el correcto empleo del tiempo o del modo del verbo. Existen algunas diferencias de conjunciones entre el castellano y el francés.

2.3.3.6.8. INTERJECCIÓN

Finalmente, tenemos a las interjecciones como categoría gramatical y que por lo general expresa diversos estados de ánimo que son causados por alguna impresión o situación. Recordemos que sintácticamente tiene valor oracional aunque no tengan división sintáctica pero conllevan significado.

Las interferencias en este sentido podrían aparecer dependiendo del tipo de texto que se produzca, puesto que no en todas las producciones se las puede utilizar. Sin embargo, este caso tiene una estrecha relación no sólo con la lengua sino también con la

cultura lo que provocaría interferencias porque el estudiante se encuentra en un medio exolingüe.

2.3.3.6.9. VERBO

Desde el punto de vista semántico indica acción, estado, pasión o existencia y desde el punto de vista sintáctico, es núcleo del predicado verbal. Es la parte más variable de la oración puesto que acepta género y número, modo, tiempo y voz.

Posteriormente, abordamos uno de las categorías más difíciles de manejar en francés como en castellano, el verbo que es la clase más variable y tal vez la más importante de la oración. Este accidente determina el tiempo, la acción, el estado, el fenómeno con el que se relaciona el sujeto. Desde la perspectiva morfológica, el verbo posee accidentes como el número, persona, tiempo, modo, voz. En cambio, desde el punto de vista de la sintaxis, el verbo es el núcleo del grupo oracional.

| | |
|--------------------------------|--|
| Presente: yo amo | Pretérito compuesto: yo he amado |
| Pretérito imperfecto: yo amaba | Pretérito pluscuamperfecto: yo había amado |
| Pretérito indefinido: yo amé | Pretérito anterior: yo hube amado |
| Futuro imperfecto: yo amaré | Futuro perfecto: yo habré amado |

Las posibilidades de interferencias en los textos escritos por los estudiantes es considerable, especialmente si partimos del tiempo y de la concordancia de tiempos en una frase. El uso del modo en determinadas oraciones pueden aparecer interfiriendo una buena producción escrita y tampoco se de olvidar que en castellano la pronunciación de todas las letras favorece la correcta escritura, sin embargo, en francés no ocurre lo mismo en cuanto a la pronunciación y variantes de las desinencias verbales.

Este recorrido de los elementos de la sintaxis y de la morfología en forma general, muestra un panorama del funcionamiento de las lenguas en este caso del castellano y del francés y las posibles interferencias que existirían en el momento de producir un texto

escrito. La identificación de las transgresiones lingüísticas serán evidenciadas en el momento del análisis de cada uno de los trabajos de los estudiantes del tercer nivel de Francés.

2.3.3.7. PERTINENCIA DEL TÉRMINO INTERFERENCIA

La reflexión lingüística, en muchos años, se ha interesado por el estudio comparativo de las lenguas próximas con el fin de reasaltar las propiedades u orígenes comunes. Los especialistas en didáctica han comparado los sistemas de lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar semejanzas puesto que se cree que si son iguales va ser más fácil el aprendizaje de la L2, o bien constituyen la explicación para identificar los errores, entenderlos, analizarlos y proponer estrategias que disminuyan este fenómeno.

La definición del término de interferencia en esta investigación es de suma importancia puesto que bajo este vocablo se engloba otros que deben ser estudiados para establecer su pertinencia en el presente estudio.

Para el análisis correspondiente, es esencial basarnos en algunas conceptualizaciones que nos darán las luces para elaborar una definición propia e útil para alcanzar los objetivos trazados en esta investigación. Dubois (1984: 139), en su diccionario de lingüística entiende por interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B. E inclusive hace diferencia entre préstamo y calco al señalar que estos hechos lingüísticos tienen su origen en la interferencia pero ésta es individual e involuntario mientras que el préstamo y el calco están integrados en la lengua A.

Por su parte, Mounin (1993: 181), en su Dictionnaire de la Linguistique, concibe a la interferencia como los cambios o las identificaciones que se producen entre lenguas en contacto en los hechos del bilingüismo o del plurilingüismo de los locutores o emisores. Mounin continúa señalando que la interferencia se manifiesta en las dos articulaciones del

lenguaje. En el nivel de la primera articulación, en el campo del léxico se determina el préstamo o el calco. En el campo de la sintaxis, la interferencia determina en particular los cambios en las reglas sintácticas.

El mismo lingüista señala que las interferencias pueden constatarse en la escala del individuo en el empleo ocasional de una lengua extranjera y en el lapso del aprendizaje de una lengua; por ello el estudio sistemático de las interferencias “defectuosas” de este tipo es muy importante para la elaboración de métodos de enseñanza de lenguas.

Según Lüdy/Py (1986: 155), en consonancia con Weinreich, considera la interferencia como un fenómeno propio de “la incapacidad del hablante bilingüe”. Señala que la mezcla de lenguas fue considerada con mucha frecuencia como una señal de la incapacidad de los hablantes bilingües para distinguirlas con claridad. Esta visión se fundamentaba en la creencia inocente según la cual el bilingüe no tendría más elección que entre una distinción total de los dos sistemas, sin interferencias perceptibles, y una incapacidad fundamental para establecer tal distinción, incapacidad que se manifestaría por la abundancia de interferencias, de préstamos y de formas bastardas.

La interferencia, desde la perspectiva de Domínguez (2004: 12), aparece inicialmente de modo individual en la cabeza de personas que se enfrentan a más de una lengua, ya que aquí es donde se almacenan las unidades lingüísticas, por lo tanto, está ligado al fenómeno psicológico. En Psicología se entiende que si un organismo trata de aprender algo nuevo, intenta equiparar en lo posible el nuevo proceso de aprendizaje a algo ya conocido, de donde se desprende que el aprendizaje de una tarea A influirá en el ulterior aprendizaje de la tarea B. Si por tarea A entendemos la adquisición de la lengua materna y por tarea B el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos entender que nuestra L1 tiene influencia en el proceso de aprendizaje de una L2.

La misma autora determina tres tipos de interferencias:

Transferencia positiva: La ejecución de una tarea A puede facilitar el cumplimiento de una segunda tarea B.

Transferencia cero: no existe efecto entre las dos tareas,

Transferencia negativa o interferencia: La ejecución de una tarea A puede dificultar el cumplimiento de una segunda tarea B

Por su parte, Cuq (2003: 139), presenta un análisis interesante sobre la interferencia y señala que las relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera son esas fronteras lingüísticas heterogéneas unas con otras y que estructuran en forma diferente el campo de la experiencia humana. Además, añade que en una clase de lengua, se observan las interferencias de retorno (influencia de la lengua extranjera en la lengua materna como “plastique” ortografiada “plástico”).

El mismo autor, cita que existen distintos tipos de interferencias como en el plano fonético, morfosintáctico y semántico que influyen en los actos de habla en la producción oral como escrita.

Por lo expuesto, podemos deducir que la noción de interferencia en el análisis contrastivo que tiene como objetivo predecir las zonas de interferencias potenciales permitiendo prevenir los errores y remediarlos. La aparición de la interferencia, bajo una de las formas anteriormente mencionadas, tiene que ver con el grado de similitud existente entre ambas lenguas: mientras más parecidas sean éstas, habrá una mayor posibilidad de que se produzca una interferencia positiva, y a medida que aumenten las diferencias entre las mismas, más factible será que el resultado sea interferencia negativa o simplemente transferencia cero por el desconocimiento de las reglas.

Después de este recorrido por las distintas acepciones de interferencia, corresponde para efectos de estudio establecer un concepto claro y concreto de este hecho lingüístico. Entonces, el término interferencia se define como el uso de estructuras de la lengua materna en las emisiones de la lengua extranjera. Entiéndase por estructura todas aquellas que están relacionadas con la morfosintaxis de ambas lenguas.

La presentación del marco teórico privilegiando los elementos útiles e imprescindibles para las conceptualizaciones necesarias y el análisis respectivo contribuirán de gran manera a establecer el grado de interferencias que existen en los textos escritos de los estudiantes. Esta detección, nos permitirá elaborar una estrategia adecuada para el tratamiento de las interferencias en las producciones de los alumnos. Es evidente que cualquier propuesta sufre de limitaciones pero esta investigación servirá para la propuesta de otras estrategias o investigaciones que disminuyan la existencia de las interferencias en la producción de una lengua extranjera.

2.3.3.8. TEXTO

La noción de texto se ha alejado de su significado cotidiano para devenir central en psicología del lenguaje y en psicolingüística donde se designa al conjunto de enunciados orales o escritos producidos por un sujeto con el objetivo de constituir una unidad de comunicación. Según Bronckart, (2003: 74) esta definición conoció una auge particular con lo que se denominó de manera un tanto metafórica las gramáticas textuales cuya idea nace en los anglicista checos (Danes, Svoboda) se expandió posteriormente en Europa en Alemania con Petofi y en la lengua inglesa (Halliday y Hassen).

De acuerdo a algunos autores como Mounin, (1999: 89), estos estudios dan por observables en la organización del texto más allá de la frase. Se distinguen a menudo tres fenómenos:

- La microestructura textual que concierne los fenómenos interfrásticas (substituciones, anafóricos, conexiones temporales y lexicales)
- La superestructura que concierne las planificaciones que manifiestan los textos al nivel de las grandes masas. Se observa además que estos esquemas permiten construir tipologías.
- La macroestructura define totalmente el texto y o caracteriza como un todo desde un punto de vista semántico (hipertema) como pragmático.

Por lo expuesto, se deduce que el texto todavía conserva su naturaleza gramatical y formal puesto que la gramática de textos analiza las reglas de buena formación del texto que le otorgan la cohesión. Se opone al discurso puesto que éste tiene una noción más pragmática por reunir al texto y su contexto y caracteriza la calidad discursiva por su coherencia.

2.3.3.8.1. TIPOS DE TEXTOS

Existe una clasificación de los textos dependiendo de su contextura y de su estilo. En la tipología de textos y discursos, se puede así distinguir los siguientes: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos.

En las clases de lengua, estos tipos de textos son importantes dependiendo el nivel en el cual se encuentran los estudiantes. Es así que en nuestro caso, se recurrirá a la tipología de textos que normalmente se utilizan en el nivel III de francés. Sin embargo, es necesario señalar que las particularidades de textos anteriormente citados se presentan en las distintas producciones de los alumnos pero a una escala relacionada con su nivel de lengua.

Los textos que se utilizan normalmente en el nivel III de francés están clasificados en función a los parámetros establecidos por la política lingüística de la Comunidad Económica Europea. Entre estos textos tenemos: redacción de la correspondencia familiar y oficial (en este último sólo se trabaja algunos casos de este tipo de correspondencia) descripción de las características físicas y morales de una persona, resúmenes, redacción de un hecho cotidiano, redacción del currículum vitae, redacción de una respuesta a una invitación, a una propuesta o una pedido de entrevistas o citas, textos de aceptación, de rechazo y de excusas.

Estos textos utilizados en el tercer nivel de francés toman como base los siguientes parámetros de evaluación establecidos por el dispositivo europeo, es decir que las

competencias de la producción escrita de los estudiantes se enmarcarán en las competencias que se detallan a continuación:

A2 ESCRIBIR:

Puedo:

Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

B1 ESCRIBIR:

Puedo:

Escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.

Escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

B2 ESCRIBIR:

Puedo:

Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.

Escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.

Escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta propuesta contaremos con 2 tipos de textos escritos por los estudiantes de francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas. Cada una de las producciones será analizada desde la perspectiva de la morfosintaxis y en estricta aplicación de las reglas para la detección de interferencias en este campo. Para ello, nos centraremos en utilizar los estudios descriptivos puesto que mediante una evaluación de los textos mediremos el porcentaje de presencia de las interferencias morfosintácticas del castellano en las producciones en francés.

3.1. TIPO DE ESTUDIO

Con el fin de llegar a alcanzar los objetivos establecidos en esta investigación y de esa forma determinar el porcentaje y el tipo de interferencias del castellano en francés en los textos escritos por los estudiantes y por las características que la misma presenta, el tipo de estudio que corresponde es el descriptivo. Para determinar el tipo de estudio recurrimos a la definición establecida por Jorge Estevez (2001: 40) en cuanto se refiere a los estudios descriptivos: “Los estudios descriptivos buscan interpretar real y correctamente un fenómeno u objeto; se basan en las características predominantes del fenómeno o en las particularidades de actitud del objeto”. Es en este sentido que queremos medir las variables “descriptivamente” con la mayor precisión posible y a partir de ello determinar las causas principales que provocan las interferencias en los textos de los estudiantes.

3.2. DELIMITACIÓN ESPACIO-TEMPORAL

3.2.1. ESPACIAL: la aplicación pedagógica se realizó, en el paralelo de francés III(15:00 a 16:30) de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

3.2.2. TEMPORAL: El tiempo previsto para la presente propuesta metodológica es de septiembre hasta noviembre de 2007.

3.3. UNIVERSO: Estudiantes de Francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas de la UMSA.

3.4. INSTRUMENTO: 2 producciones escritas de 24 estudiantes que hacen un total de 48 prácticas.

3.5. PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: Como uno de los objetivos es identificar el grado de interferencias que aparecen en los textos escritos de los estudiantes, se realizará un proceso de clasificación, registro y codificación de las interferencias.

La primera etapa de mi trabajo consiste en la búsqueda de los recursos teóricos sobre el funcionamiento de la morfología y de la sintaxis en español y en francés y especialmente, aquellas teorías que se inquietan por las interferencias que existen entre estas dos lenguas cuando pasamos del español al francés o viceversa. Por otra parte, no podemos dejar de lado recurrir a las corrientes pedagógicas que se encargan de la enseñanza de lenguas extranjeras y que señalan los lineamientos metodológicos a seguir. También, realizamos una revisión exhaustiva a las interferencias con el fin de conocer los

tipos existentes, el grado que aparece normalmente al pasar del español al francés y las características de las mismas.

La segunda etapa consiste en el análisis de los textos escritos producidos por los estudiantes del nivel de francés escogidos como muestra para la presente investigación. Cada una de las producciones es analizada en su integridad con el fin de detectar las interferencias morfosintácticas y no así otras como las de origen lexical o fonológico – fonéticas. Una vez identificado el fenómeno en cuestión, se procede a la clasificación morfosintáctica de las interferencias. (Ver pág. 69).

La tercera etapa se centra en un trabajo de campo, es decir en la búsqueda de documentos teóricos y de experiencias metodológicas de base para la elaboración de las fichas pedagógicas como estrategia de enseñanza. Para una mejor aplicación de las fichas pedagógicas realizaremos un modelo sobre una de las interferencias encontradas en las producciones de los estudiantes con el fin de ser utilizadas por los interesados.

3.6. METODOLOGÍA

El presente capítulo, proporciona los elementos metodológicos esenciales para la respectiva orientación y desarrollo de esta investigación. En base a Hernández, (2003: 159), el desarrollo de un método de investigación documental de tipo descriptivo, en este tipo de investigación es esencial para que permita el análisis del estudio en cuestión.

A continuación consideraremos los aspectos metodológicos como el tipo de investigación y sus características, los criterios realizados para determinar la muestra, la recolección de datos, es decir, todo aquello que engloba el presente estudio.

3.6.1. TIPO Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para determinar el tipo y características de la actual investigación, se parte de la clasificación realizada por Mejía, (2001: 50). Según este autor, los tipos de estudio se clasifican en función a la pregunta de investigación que se plantean; es así, que se determina tres tipos: exploratorio, descriptivo y explicativo.

Por las características de la presente investigación y por la relación que existe entre los distintos tipos de investigación, el presente estudio se centra según su ubicación de los datos en el tiempo en prospectivo; por el estudio de las manifestaciones determinadas en este fenómeno es descriptivo; por el tipo de recolección de datos es transversal y finalmente, por la creación de condiciones también es experimental.

El presente estudio se circunscribe en lo prospectivo debido a la observación constante de interferencia en las producciones escritas en francés de los estudiantes del nivel III y de las posibles causas que ello implica. Por otra parte, este fenómeno se repite a menudo produciendo textos defectuosos puesto que la presencia de interferencias daña cualquier expresión escrita.

También, esta investigación contiene características del estudio descriptivo debido a que el propósito es mostrar cómo es y cómo se manifiestan las interferencias en los textos de los estudiantes de francés III. Es necesario precisar las propiedades importantes que se dan cuando se producen las interferencias. Nos basamos en esta afirmación en lo expuesto por Mejía, (2001: 51) quien afirma también que este tipo de estudio no se preocupa por buscar el origen o las causas de la situación. Para tal efecto, se seleccionará dos pruebas que contengan situaciones de comunicación que respondan al dispositivo establecido por la Comunidad Europea en cuanto al aprendizaje de lenguas. Estas dos producciones se basan también en los contenidos establecidos en el método oficial de enseñanza hasta el segundo semestre del 2007 (Forum II) que se utilizaba en la Carrera de Lingüística e Idiomas y que nos sirve como guía para plantear la situación comunicativa de base para la producción escrita de los alumnos. Al respecto, el cambio de método no significa un cambio rotundo

puesto que el nuevo método utilizado (Alter Ego II) contiene los mismos contenidos que están abordados con la misma progresión pero sí estén presentes. Las interferencias detectadas en estas dos pruebas servirán de base para describir el fenómeno en cuestión.

El presente estudio cuenta con características transversales descriptivas debido a que se recolectarán datos una sola vez y en un momento dado para indagar la incidencia en que se manifiestan las variables determinadas en esta investigación. Si partimos de la definición de Hernández, (1998: 18), estos estudios se centran en describir las variables y analizan su incidencia y su relación en el mismo momento, entonces este trabajo es transversal.

Por último, la investigación experimental está presente en este trabajo en la obtención de los datos en base a la creación de condiciones artificiales en lengua francesa con la simulación de la situación de comunicación. Es decir que se les entregará a los estudiantes dos situaciones simuladas de escritura para que escriban en francés y no así en su lengua materna. La prueba se centrará en la producción de dos tipos de textos: correspondencia familiar (carta) y la correspondencia oficial (carta administrativa). A partir de estas producciones analizaremos las características del estudio.

Por lo expuesto anteriormente y por las características de la presente propuesta, el tipo de estudio preponderante es el descriptivo debido a que éstos se interesan en las propiedades del objeto. Es así que, a partir del corpus se identificarán el grado y el tipo de interferencia que se da con más frecuencia en los estudiantes del nivel III de francés

Todo tipo de investigación conlleva un enfoque determinado, el alcance del estudio y las condiciones metodológicas de la investigación que son definidas inevitablemente en base a la pregunta de investigación. En tal sentido, estos aspectos serán desarrollados a continuación con el fin de enmarcar con precisión el presente estudio.

3.6.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, se establece dos corrientes de pensamiento que prevalecen en las investigaciones como son: el enfoque cuantitativo y el cualitativo. Según Hernández, (2003: 38), los primeros en aplicar el método cuantitativo fueron las investigaciones hechas en las ciencias naturales y que posteriormente, fueron adoptadas por las ciencias sociales siempre que sea necesario contar con la medición. Por su parte, el enfoque cualitativo fue introducido por Weber al intentar entender los hechos sociales.

Ambos enfoques cuentan con características propias. Hernández, (2003: 39), describe las características de cada uno. Es así que el cuantitativo se centra en la medición estadística y la manipulación de las variables a partir de la experimentación que tienen como fin probar las hipótesis planteadas, entonces siguen un proceso deductivo. En cambio, el enfoque cualitativo enfatiza la comprensión y entendimiento de un fenómeno complejo en base a técnicas de interpretación de la información que no utiliza la función numérica y del análisis estadístico, además las variables no se manipulan y sólo se estudia las manifestaciones en su situación natural en que ocurren o ocurrieron, las descripciones son detalladas del fenómeno en un todo, parten del proceso inductivo que van a generar, describir y explorar perspectivas teóricas.

La presente investigación, se sitúa, por sus características, dentro del enfoque cuantitativo puesto que pretende realizar mediciones ni tampoco existe la posibilidad de manipulación de las variables que han sido determinadas. Especialmente, se pretende enfatizar en la descripción del objeto de estudio en la producción escrita en la situación de aprendizaje y en un proceso comunicativo natural.

3.6.3. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de los tipos de estudios que establecido por Danhke, citado por Hernández, (2003: 58), se establece una secuencia causal donde los estudios de tipo exploratorio permiten introducir a aquellos de tipo descriptivo que a su vez, fundamentan las

investigaciones de tipo correlacional cuyo aporte es la base de los estudios explicativos altamente estructurados. Por lo expuesto, se deduce que existe en cierta proporción una interrelación entre los tipos de estudios.

Los estudios de tipo descriptivo especifican propiedades, características y facetas importantes de los fenómenos sometidos a análisis. El investigador se encarga de describir los hechos y su manifestación en base a la recolección de datos y la base teórica sobre los conceptos y las variables del estudio, puesto que esos factores constituyen un todo.

La presente investigación alcanza su valor puesto que parte de una situación real de comunicación escrita que nos permitirá determinar las causas del fenómeno.

De acuerdo a Hernández, (2003: 58), el grado de profundidad es el que determina el marco en el que se sitúa la investigación. Continúa el autor que ellos se basan en dos criterios: el enfoque desde el cual se realiza el estudio y el estado de conocimiento del tema.

Partiendo de estos criterios, el presente estudio adquiere un alcance importante debido a que los estudios realizados sobre las interferencias morfosintácticas entre el castellano y el francés se las han hecho a nivel general y no así tomando como punto de partida un público boliviano que seguramente aportará nuevos elementos debido a su realidad lingüística. En lo referente al enfoque de la investigación, se refiere a las razones por las cuales define el presente estudio desde una perspectiva cercana a lo cualitativo que, a su vez, contempla características que refieren al tipo descriptivo de la investigación.

Por tanto, por las características y por el planteamiento del problema de investigación, tiene un alcance descriptivo puesto que su objetivo es detallar los rasgos y características propias de los estudiantes bolivianos del tercer nivel de francés en cuanto a la producción de textos en esta lengua extranjera. Se busca plantear una descripción detallada y conjuncionada del fenómeno en base a los dos tipos de producción escrita que

pretende mostrar la relación causal que proporcionaría información importante para el presente estudio y para posteriores.

3.6.4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico seleccionado para la presente investigación es la cuantitativa - cualitativa puesto que tiene como objetivo determinar el grado y el tipo de interferencias que se encuentran en las producciones escritas de los estudiantes de francés III.

Conocer el porcentaje de interferencias que comenten los estudiantes y saber cuál o cuáles de ellas es o son la(s) que más se realiza(n), permitirá deducir la falta de conocimiento de las causas. Para ello, se parte de dos producciones escritas y se analiza la cantidad de interferencias del castellano detectadas existen.

El estudio cuantitativo establecido está relacionando las variables de la presente investigación puesto que una importante presencia de interferencias morfosintácticas en los textos producidos por los estudiantes se suceden debido al desconocimiento exacto de las reglas de francés, lo que ocasiona que en el momento de la transcodificación, los alumnos no toman en cuenta estas reglas y simplemente se dejan llevar por su lengua materna.

En este caso la recolección de los datos es también cuantitativa puesto que se quiere conocer el porcentaje de interferencias encontradas en los textos escritos.

Además, este trabajo cuenta con todas las características de un estudio cuantitativo puesto que es objetiva al establecer el grado de interferencias morfosintácticas, también presenta una característica propia de este tipo de estudio es lo deductivo ya que se parte de los resultados numéricos.

El ambiente natural y el contexto en que se da el estudio es la fuente directa y primaria, es decir no es inventada. La recolección de los datos es mayormente verbal y no

cuantitativa debido a que la investigación enfatiza tanto el proceso en el que se realizan las interferencias como también los resultados a los cuales se llega. Por otra parte, nos interesa analizar los datos de forma inductiva que deductiva. En cuanto a la muestra, ésta es seleccionada y no aleatoria, por lo que se determinó el nivel III debido a que es un nivel intermedio y supone la capacidad de producción de más de 100 palabras.

Con este tipo de trabajo y de análisis de los datos se pretende lograr una interpretación minuciosa.

Mejía, (2001: 148), define el diseño de investigación como el plan para obtener la información requerida por la investigación para responder a las preguntas de investigación y alcance de los objetivos planteados en forma concreta. Lo importante de esta etapa es el cómo se pueden responder estas interrogantes para conseguir los fines del estudio actual, como también de los objetivos del estudio, del enfoque y el alcance proyectado.

El mismo autor clasifica los tipos de diseños de investigación en experimentales que corresponden a la investigación cuantitativa y no experimental ligados a los cualitativos como cuantitativos. Según este especialista, los estudios que se suscriben en los diseños de tipo no-experimental, son aquellos que realizan su análisis sin la manipulación intencional de variables, categorías o conceptos y observando sistemáticamente los fenómenos en su estado natural. A su vez, este tipo de diseño puede realizarse según su dimensión temporal: en un momento dado o longitudinal que se encarga de estudiar el fenómeno en el tiempo.

En este entendido, los diseños transaccionales descriptivos ubican, categorizan y proporcionan una visión del fenómeno, su procedimiento ubica el fenómeno en una variable o concepto y proporciona su descripción en un punto del tiempo. Así, las variables o conceptos se tratan individualmente, por tanto, no se vinculan ni establecen relaciones, sino se describe su presencia en inventarios o categorías.

La presente investigación responde de manera general a la pregunta del cómo abordar el estudio del fenómeno, en base a una recolección de interferencias que permitirá la descripción del hecho estudiado sin pretender medir y basándose en un momento dado.

3.6.5. MUESTRA

De acuerdo a Mejía, (2001: 265), considera que toda forma de texto o de expresión es objeto de análisis del discurso y que una muestra relevante de datos debe contemplar los siguientes aspectos:

- se debe priorizar el uso del lenguaje, las unidades de análisis deben ser discursos o textos en lugar de los usuarios de los mismos.
- En lo que concierne a este tipo de estudios, señalan que el tamaño de la muestra de discurso a estudiar depende del grado de énfasis en su análisis.
- El tipo de análisis y las preguntas de investigación son guías para definir los casos a considerar.
- Los datos de discurso deben contemplar la expresión de los aspectos estudiados, es decir, que el fragmento o discurso seleccionado incluye un número importante de ejemplos del fenómeno de estudio.

Partiendo de estos datos, el presente estudio contempla la producción de dos tipos de textos de 120 palabras cada una y cuya situación de comunicación se circunscribe en el programa establecido por el área de Francés de la carrera de Lingüística e Idiomas. Esta muestra se basa en los siguientes criterios: la producción en situación de comunicación a partir de una situación real, accesibilidad a las pruebas puesto que en cada lección los estudiantes están confrontados a la producción de textos, la producción se realiza en un contexto de enseñanza-aprendizaje y en una situación real de comunicación.

3.6.6. RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos, nos basaremos en los siguientes elementos metodológicos: la fuente, la técnica y el instrumento.

3.6.6.1. LA FUENTE DE LOS DATOS

El presente estudio se centra en el uso de la lengua francesa en situación escrita y pretende analizar las interferencias del castellano como lengua materna en estas producciones. Estos hechos de lenguaje deben ser plasmados en un sustento material que en este caso son los textos producidos.

El análisis a partir de textos producidos por los estudiantes es de larga data puesto que muchas de las investigaciones tomaron como punto de partida las producciones. Cuq, (2000: 202), señala al respecto que no existe mejor fuente que las realizaciones orales o escritas de los discentes en lengua extranjera puesto que a partir de ellas se puede emprender un sin fin de investigaciones.

El mismo autor señala que las emisiones orales sirven de fuente siempre que estén documentadas por lo que se hace necesario el registro en documentos escritos.

3.6.6.2. LA TÉCNICA Y EL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Partiendo de la definición de técnica esbozada por Valles, (1999: 74), como el conjunto ordenado de procedimientos específicos que permiten recoger información de las interferencias del castellano en el francés, en nuestro caso.

La misma autora señala los procedimientos que hay que realizar para la técnica de recolección de datos:

- clasificación y definición del material,
- búsqueda y consulta del material ,
- evaluación del material: autenticidad, credibilidad, representatividad.
- interpretación (contextualización de los datos consultados).

UNIVERSITÉ PRINCIPALE DE SAN ANDRÉS
DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE ET LANGUES
FRANÇAIS III

PRODUCTION ÉCRITE 1

Le 20 octobre, bien installé(e) à la terrasse d'un café, vous écrivez une lettre à un(e) ami(e) pour raconter votre séjour. Utilisez le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. (120 mots environ).

Nombre de mots : _____

UNIVERSITÉ PRINCIPALE DE SAN ANDRÉS
DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE ET LANGUES
FRANÇAIS III

PRODUCTION ÉCRITE 2

Vous voulez aller en France comme assistant(e) d'espagnol, pour ce faire vous envoyez votre lettre de motivation à la Section Culturelle de l'Ambassade de France. Présentez-vous, parlez de vos projets en France et en Bolivie. (120 mots environ).

Nombre de mots : _____

CAPÍTULO IV

4. INTERPRETACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER NIVEL DE FRANCÉS

Una vez realizada la aplicación de los instrumentos de recolección de la información a los estudiantes del tercer nivel de francés III de la Carrera de Lingüística e Idiomas con el objetivo de identificar el grado de interferencias morfosintácticas que se evidencian en las producciones de los alumnos, se realizará el análisis respectivo.

Se aplicaron dos instrumentos cuyas consignas se basaron en los contenidos correspondientes al desarrollo de la competencia escrita establecida por el método oficial que se utilizaba en el área de Francés hasta agosto del presente año. Cabe señalar que las consignas responden a las temáticas exigidas en los exámenes DELF (Diploma Elemental de la Lengua Francesa) que sirve como referente oficial a nivel internacional y en los cuales la correspondencia administrativa y familiar es omnipresente. Es en este sentido que la instrucción en cada texto está dirigida al uso del francés familiar y administrativo (VER ANEXOS). Los instrumentos fueron aplicados a 24 estudiantes de Francés III, haciendo un total de 48 entre la producción de una carta administrativa y una familiar.

Así, los resultados de la investigación de campo básica se encuentran en la producción de los dos textos. Por lo tanto, el análisis de los resultados parte de las interferencias producidas por los estudiantes. La descripción y el análisis de los resultados de este estudio tiene como objeto determinar si el grado de interferencias morfosintácticas del castellano supera el 50% en las producciones escritas en francés por parte de los estudiantes del nivel III, además este análisis responde directamente a los objetivos de la investigación planteados anteriormente.

El análisis del trabajo de campo se centra en la detección e identificación de las interferencias estrictamente morfosintácticas puesto que éstas se convierten en el centro de la investigación y no así de aquellas referidas a la fonética, fonología o a la ortografía.

4.1. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN FRANCÉS

4.1.1. ANÁLISIS DE LOS 48 TEXTOS

Tomando en cuenta 24 textos formales y 24 textos informales de producción escrita realizados por los estudiantes del nivel III de la carrera de Lingüística e idiomas se encontraron los siguientes problemas, los cuales se detallan a continuación:

CUADRO 1

Errores encontrados, Francés III

| Nº | ERRORES MÁS FRECUENTES | EJEMPLOS |
|----|--|---|
| 1 | Concordancia de género | Un année, sa grand mère |
| 2 | Concordancia pronombre personal y verbo | Nous sortont |
| 3 | Concordancia de número | Trois jour |
| 4 | Ausencia de artículo | Vous écrivions |
| 5 | Uso incorrecto del lugar del adjetivo | Une importante agence |
| 6 | Uso incorrecto de las preposiciones | Je suis malade à des |
| 7 | Uso incorrecto de los artículos | Je suis intéresse à voyager à la France |
| 8 | Ausencia del auxiliar en el Passé Composé | Le chief s'ennervé |
| 9 | Confusión verbo-sustantivo | Une travaille |
| 10 | Uso incorrecto de adjetivos posesivos | Regarde leur combattres |
| 11 | Uso incorrecto del verbo expresando obligación | J'ai esperer, je te besoin |
| 12 | Complemento de objeto directo | Appeler à mon psychologue |
| 13 | Complemento de objeto indirecto | Je l'ai demandé une gitane |
| 14 | Estructuras sintácticas incorrectas | Que tu aies un bonjour |
| 15 | Mala conjugación de verbos | Je t'écrire |
| 16 | Lugar inadecuado del adverbio | Je seul pens, seul je suis désolé |
| 17 | Uso incorrecto de la negación | Déjà ne pas penser |
| 18 | Ausencia de elisión | De amoureux, ma histoire |
| 19 | Uso inadecuado de los relativos | Je ne suis pas qui faire |
| 20 | Ausencia de preposición | Beaucoup de les problèmes |
| 21 | Confusión de los demostrativos y otros elementos | Ce ne pas |
| 22 | Interferencia sintáctica de lugar | Je ne peux pas faire rien |
| 23 | Confusión verbo con nombre | À mon travailler |
| 24 | Concordancia de tiempo | Le dimanche passé un ordinateur |
| 25 | Interferencia verbal | Tu es bien ? |
| 26 | Confusión adjetivo adverbio | Je suis très mauvais |
| 35 | Interferencias sintácticas de orden | Tu lui puis dire |

Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

A continuación se analizan los 48 textos en forma general. Tabulando los 35 errores, los resultados se muestran en el gráfico 1.

4.1.2. SÍNTESIS DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS DOS TEXTOS PRODUCIDOS EN FRANCÉS

Como la interpretación cuantitativa lo demuestra, todos los textos redactados por los alumnos presentan interferencias de tipo morfosintáctico. En este tipo de fenómeno lingüístico, los errores producidos son de distinta índole, prevaleciendo, sin embargo, aquéllas que se presentan con más frecuencia como ser: interferencias de concordancia de género, mala conjugación de verbos, ausencia de artículo, uso incorrecto de las preposiciones, incorrecta concordancia de tiempo, ausencia de la elisión, falta de concordancia entre el pronombre personal y verbo, lugar inadecuado del adverbio y otras interferencias que pasan a ser reducidas en su repetición pero también están presentes.

La elaboración de dos tipos de correspondencia, una administrativa y la otra familiar, permite observar resultados interesantes. Es así que en la producción de la carta familiar se identifican con mayor frecuencia las interferencias morfosintácticas menores, es decir, que en este rubro se encuentran agrupadas todas las interferencias menores al 5%; posteriormente le siguen aquéllas relacionadas con la falta de concordancia de género, de conjugación verbal y de concordancia de tiempo, los tres con 12.4%, seguido por el uso incorrecto de las preposiciones y de la ausencia del artículo, ambos con 7.7%, en el último lugar se encuentra el lugar incorrecto que ocupa el adverbio en la oración.

Por otra parte, en la producción de la carta administrativa en francés también se refleja un grado elevado de interferencias morfosintácticas del castellano. Sin embargo, es pertinente señalar que el lugar de este fenómeno lingüístico presenta resultados interesantes, especialmente, al contrastarlos con las que se produjeron en la carta familiar.

En primer lugar se encuentran las interferencias menores 40.2%, compuestas por todas aquéllas que están por debajo del 5%. En este caso existe un resultado casi similar en las dos producciones. Le siguen con un 11% las interferencias de género, de ausencia del artículo y del uso incorrecto de la preposición. Si bien en la correspondencia familiar se

evidencian tres porcentajes similares como en este caso, los tipos de interferencias no son los mismos. El tercer lugar es ocupado por las interferencias de falta de elisión y por la incorrecta conjugación verbal (9.1%). Contrastando con los resultados de la producción familiar, se evidencia que los errores no corresponden a las mismas interferencias. En el último lugar se encuentra los errores relacionados con la concordancia del pronombre personal y el verbo con 8.7% y no así el lugar incorrecto del adverbio como aparece en la carta familiar.

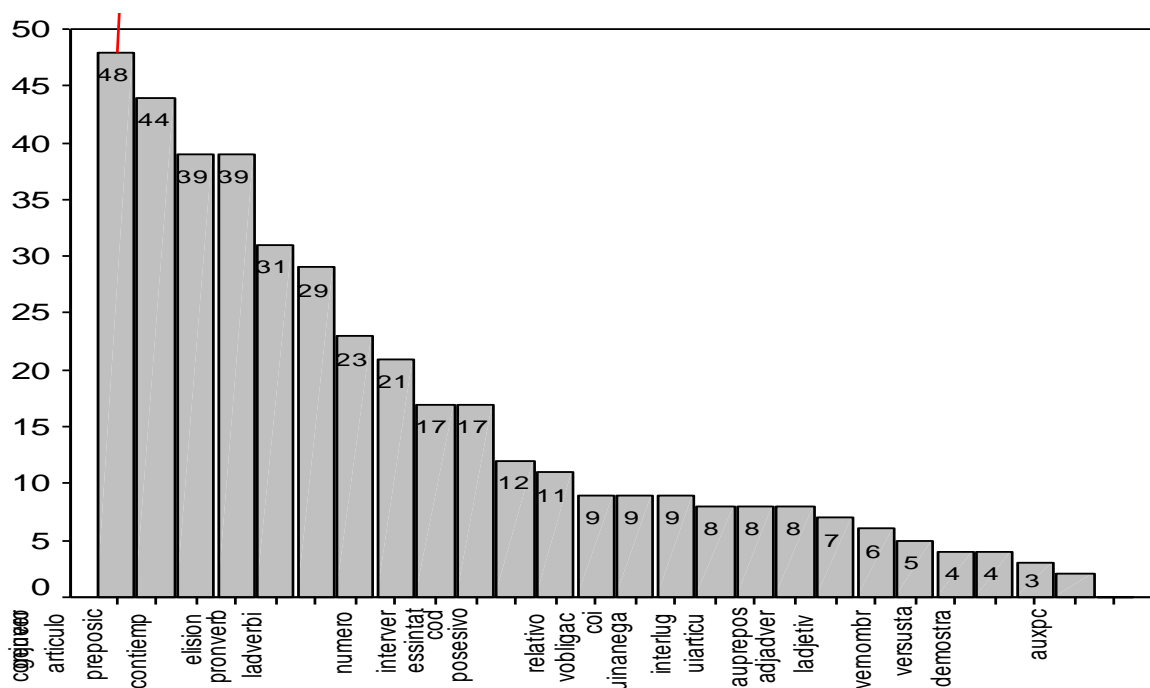
En síntesis, este análisis numérico refleja un alto porcentaje de la presencia de interferencias del castellano en la producción escrita de textos formales e informales en francés.

4.1.3. ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS

A continuación se analizan los 48 textos. Se tabularon los 35 errores, los resultados se muestran en el gráfico 1.

GRÁFICO 1

Errores tabulados en los 48 textos, Francés III

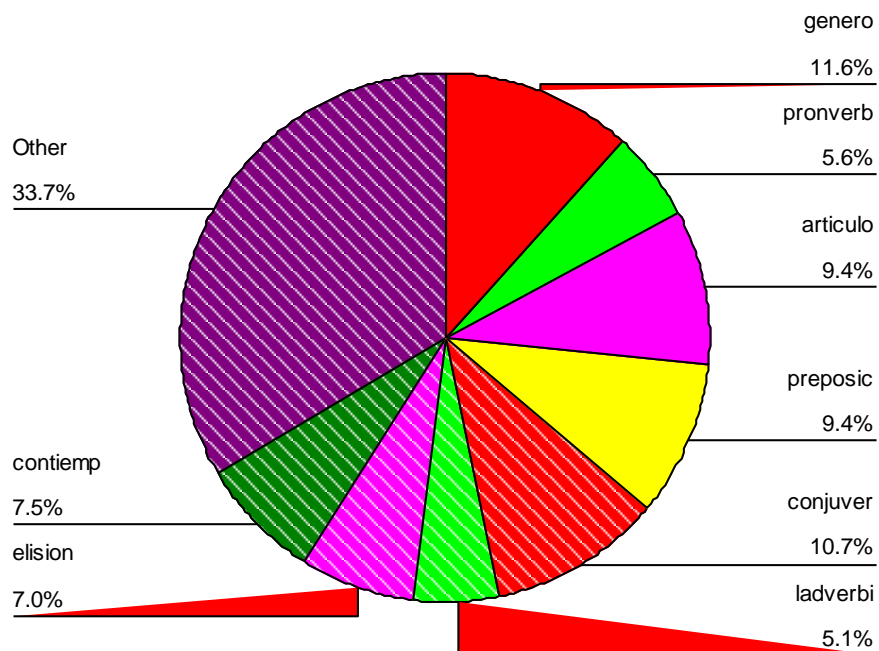


Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III, 2006

El gráfico 1 muestra la frecuencia de errores cometidos por los alumnos al escribir textos.

Agrupando los errores que tienen una frecuencia menor del 5%, se obtienen los errores más frecuentes que se detallan en el gráfico 2.

GRÁFICO 2
Frecuencia de los errores en los 48 textos, Francés III



Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III, 2006.

El resultado de este análisis se tiene en el cuadro 2:

CUADRO 2
Frecuencia de los Errores en los 48 textos, Francés III

| Nº | ERRORES MAS FRECUENTES | FRECUENCIAS (%) |
|-------|---|-----------------|
| 1 | Concordancia de género | 11.60 |
| 2 | Mala conjugación de verbos | 10.70 |
| 3 | Ausencia de artículo | 9.40 |
| 4 | Uso incorrecto de las preposiciones | 9.40 |
| 5 | Concordancia de tiempo | 7.50 |
| 6 | Ausencia de elisión | 7.00 |
| 7 | Concordancia pronombre personal y verbo | 5.60 |
| 8 | Lugar inadecuado del adverbio | 5.10 |
| 9 | Otros | 33.70 |
| Total | | 100.00 |

Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III, 2006.

4.1.3.1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

Según el cuadro 2 se verá la frecuencia de los errores.

A. Concordancia de género

CUADRO 3

Reporte de frecuencias: Concordancia de Género, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| Sí | 48 | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

El cuadro anterior indica que un 100% de los textos presenta este tipo de error.

B. Mala conjugación de verbos

CUADRO 4

Reporte de frecuencias: Mala Conjugación de Verbos, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 4 | 8.3 | 8.3 |
| Sí | 44 | 91.7 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

En 44 textos existe esta clase de error lo que representa un 91.7 %, solo en 4 textos (8.3%) no había esta clase de error.

C. Ausencia de artículo

CUADRO 5

Reporte de frecuencias: Ausencia de Artículo, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 9 | 18.8 | 18.8 |
| Sí | 39 | 81.3 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

Este tipo de error es cometido en 81.3% de los textos y sólo 18.8% no tiene este error.

D. Uso Incorrecto de las Preposiciones

CUADRO 6

Reporte de frecuencias: Uso Incorrecto de las preposiciones, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 9 | 18.8 | 18.8 |
| Sí | 39 | 81.3 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

Esta tipo de error es cometido en un 81.3%, es decir que tiene la misma frecuencia de incidencia que la variable: **Ausencia de artículo.**

E. Concordancia de Tiempo

CUADRO 7

Reporte de frecuencias: Uso Incorrecto de las preposiciones, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 17 | 35.4 | 35.4 |
| Sí | 31 | 64.6 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

64.6% de los alumnos tiene este tipo de error y sólo un 35.4% no comete este tipo de error.

F. Ausencia de Elisión

CUADRO 8

Reporte de frecuencias: Ausencia de Elisión, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 19 | 39.6 | 39.6 |
| Sí | 29 | 60.4 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

60.4% de los alumnos tiene este tipo de error y solo un 39.6% no comete este tipo de error.

G. Concordancia pronombre personal y verbo

CUADRO 9

Reporte de frecuencias: Concordancia pronombre personal y verbo, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 25 | 52.1 | 52.1 |
| Sí | 23 | 47.9 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

47.9% de los alumnos tiene este tipo de error y solo un 52.1% no comete este tipo de error. Cabe notar que la frecuencia de incidencia en el error va disminuyendo, se podría interpretar según la tabla que un 52.1% maneja de forma correcta la concordancia entre el pronombre personal y el verbo.

H. Lugar Inadecuado del adverbio

CUADRO 10

Reporte de frecuencias: Lugar Inadecuado del adverbio, Francés III

| VALIDADOS | X | FRECUENCIA (%) | FRECUENCIA ACUMULADA (%) |
|-----------|----|----------------|--------------------------|
| No | 27 | 56.3 | 56.3 |
| Sí | 21 | 43.8 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

Según la tabla un 56.3% no tiene este tipo de error y un 43.8% comete esta clase de error.

I. Otros

Otro tipo de errores tienen frecuencias de incidencia menores al 5% estas son:

CUADRO 11

Reporte de frecuencias: Concordancia de Número, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 31 | 64.6 | 64.6 | 64.6 |
| si | 17 | 35.4 | 35.4 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

Un 64.6% de los textos **NO** cometen este tipo de error y tan sólo 35.4% sí.

CUADRO 12

Reporte de frecuencias: Uso Incorrecto de los artículos, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 41 | 85.4 | 85.4 | 85.4 |
| si | 7 | 14.6 | 14.6 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

85.4% no cometen este tipo de error, sólo un 14.6% si lo cometen.

CUADRO 12

Reporte de frecuencias: Ausencia del auxiliar en passé composé, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 48 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

No existe este tipo de error en los textos analizados.

CUADRO 13

Reporte de frecuencias: Confusión verbo-sustantivo, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 45 | 93.8 | 93.8 | 93.8 |
| si | 3 | 6.3 | 6.3 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

Tan sólo un 6.3% comete éste error.

CUADRO 14

Reporte de frecuencias: Uso incorrecto de posesivos, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 39 | 81.3 | 81.3 | 81.3 |
| si | 9 | 18.8 | 18.8 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

18.8% comete este tipo de error.

CUADRO 15

Reporte de frecuencias: Uso incorrecto del verbo con carácter de obligación, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 40 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| si | 8 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

16.7% lo cometen.

CUADRO 16

Reporte de frecuencias: Uso del Complemento Directo, Francés III

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | no | 31 | 64.6 | 64.6 | 64.6 |
| | si | 17 | 35.4 | 35.4 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

35.4% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 17

Reporte de frecuencias: Uso del Complemento Indirecto, Francés III

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | no | 39 | 81.3 | 81.3 | 81.3 |
| | si | 9 | 18.8 | 18.8 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

18.6% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 18

Reporte de frecuencias: Estructuras sintácticas incorrectas, Francés III

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | no | 37 | 77.1 | 77.1 | 77.1 |
| | si | 11 | 22.9 | 22.9 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

22.9% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 19

Reporte de frecuencias: Uso inadecuado de la negación, Francés III

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | no | 40 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| | si | 8 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

16.7% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 20

Reporte de frecuencias: Uso inadecuado de los relativos, Francés III

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | no | 39 | 81.3 | 81.3 | 81.3 |
| | si | 9 | 18.8 | 18.8 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

18.8% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 21

Reporte de frecuencias: Ausencia de preposición, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid no | 42 | 87.5 | 87.5 | 87.5 |
| si | 6 | 12.5 | 12.5 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

12.5% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 22

Reporte de frecuencias: Confusión demostrativos y otros elementos, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid no | 46 | 95.8 | 95.8 | 95.8 |
| si | 2 | 4.2 | 4.2 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

4.2% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 23

Reporte de frecuencias: Interferencias sintácticas de lugar, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid no | 40 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| si | 8 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

16.7% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 24

Reporte de frecuencias: Confusión verbo con nombre, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid no | 44 | 91.7 | 91.7 | 91.7 |
| si | 4 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

8.3% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 25

Reporte de frecuencias: Interferencia verbal, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulativ e Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|---------------------|
| Valid no | 36 | 75.0 | 75.0 | 75.0 |
| si | 12 | 25.0 | 25.0 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

25% cometen esta clase de error en los textos escritos.

CUADRO 26

Reporte de frecuencias: Confusión adjetivo-adverbio, Francés III

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 43 | 89.6 | 89.6 | 89.6 |
| si | 5 | 10.4 | 10.4 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Reporte arrojado por el SPSS.

10.4% cometen esta clase de error en los textos escritos.

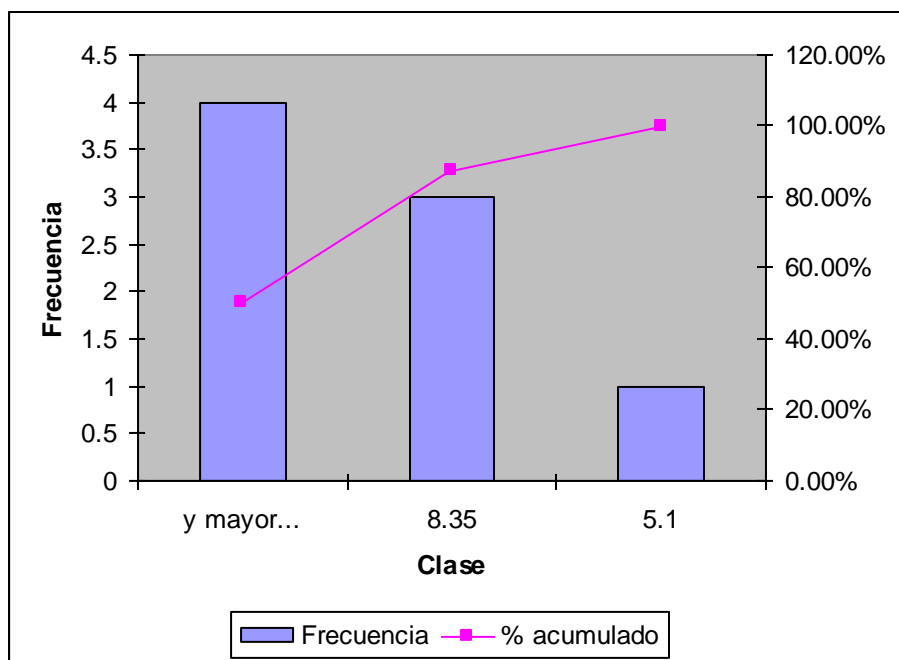
a. DIAGRAMA PARETO

Ahora realizando un diagrama de Pareto o diagrama causa-efecto para tener el 20% de las causas que provocan el 80% de los efectos.

Es decir identificamos cuales de los errores son los que provocan el 20% de las causas el restante 80% son consecuencias de estos problemas.

GRÁFICO 3

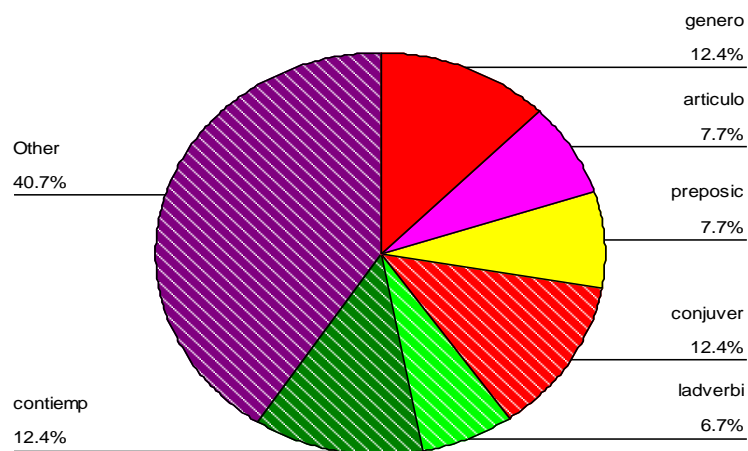
Diagrama de Pareto o Causa-Efecto, Francés III



Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III, 2006.

Agrupando los errores que tienen una frecuencia menor del 5%, se obtienen los errores más frecuentes que se detallan en el gráfico 5.

GRÁFICO 5
Frecuencia de los errores en los 24 textos, Francés III



Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

El resultado de este análisis se tiene en el cuadro 3:

CUADRO 3
Frecuencia de los Errores en los 24 textos, Francés III

| Nº | ERRORES MAS FRECUENTES | FRECUENCIAS (%) |
|-------|-------------------------------------|-----------------|
| 1 | Concordancia de genero | 12.40 |
| 2 | Mala conjugación de verbos | 12.40 |
| 3 | Concordancia de tiempo | 12.40 |
| 4 | Ausencia de articulo | 7.70 |
| 5 | Uso incorrecto de las preposiciones | 7.70 |
| 6 | Lugar inadecuado del adverbio | 6.70 |
| 7 | Otros | 40.70 |
| Total | | 100.00 |

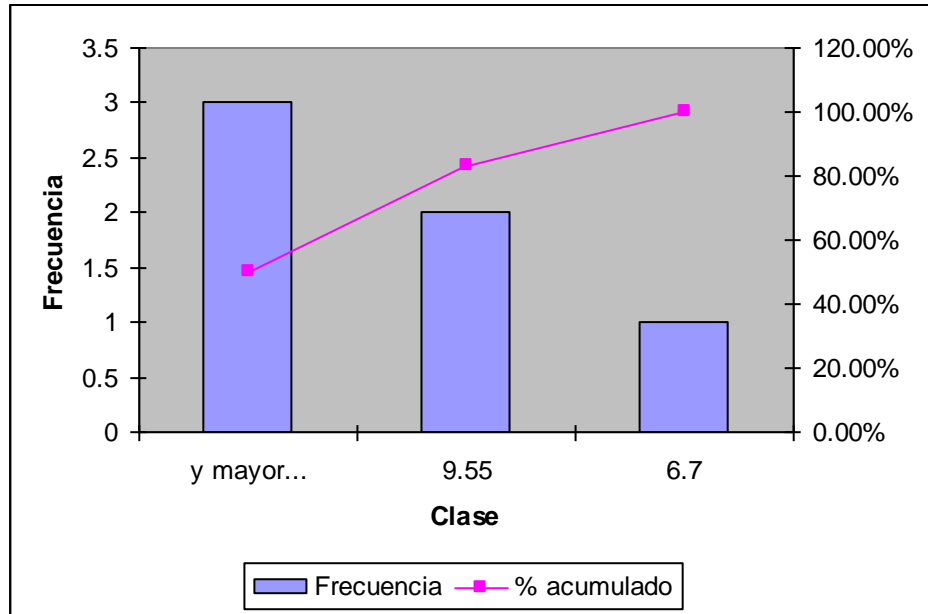
Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

a. DIAGRAMA PARETO

Ahora realizando un diagrama de Pareto o diagrama causa-efecto para tener el 20% de las causas que provocan el 80% de los efectos.

GRÁFICO 6

Diagrama de Pareto o Causa-Efecto, Francés III



Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

El 20% de las causas están provocadas por: **concordancia de género, mala conjugación de verbos, concordancia de tiempo.**

El 80% restante son sólo efectos causados por este 20%.

4.1.3.3. ANÁLISIS DE LOS 24 TEXTOS FORMALES

Se analizan los 24 textos formales que fueron realizados por los estudiantes, para encontrar los mayores problemas al realizarlos.

Se tomaron en el estudio los 35 errores que se detallaron en el cuadro 1.

Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.
El resultado de este análisis se encuentra en el cuadro 4:

CUADRO 4

Frecuencia de los Errores en los 24 textos, Francés III

| Nº | ERRORES MAS FRECUENTES | FRECUENCIAS (%) |
|-------|---|-----------------|
| 1 | Concordancia de género | 11.00 |
| 2 | Ausencia de artículo | 11.00 |
| 3 | Uso incorrecto de las preposiciones | 11.00 |
| 4 | Mala conjugación de verbos | 9.10 |
| 5 | Ausencia de elisión | 9.10 |
| 6 | Concordancia pronombre personal y verbo | 8.70 |
| 7 | Otros | 40.20 |
| Total | | 100.00 |

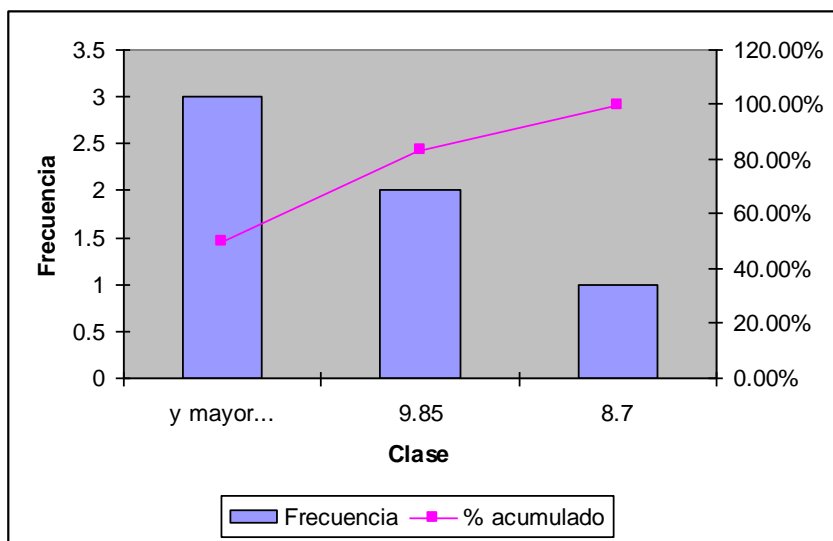
Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

a. DIAGRAMA PARETO

Ahora realizando un diagrama de Pareto o diagrama causa-efecto para tener el 20% de las causas que provocan el 80% de los efectos.

GRÁFICO 9

Diagrama de Pareto o Causa-Efecto, Francés III



Fuente: Elaboración propia con base a trabajos realizados por los alumnos de Francés III.

El 20% de las causas están provocadas por: **concordancia de género, ausencia de artículo y uso incorrecto de las preposiciones.**

El 80% restante son sólo efectos causados por este 20%.

4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de haber realizado un estudio minucioso en el marco teórico sobre el funcionamiento de la gramática y el tratamiento de la misma en los diferentes enfoques y corrientes, es preciso señalar que la corriente determinante en la actualidad es el método comunicativo. Por tanto y después de haber determinado el 66.3% e identificado distintas interferencias morfosintácticas en la producción de los estudiantes del nivel III, es necesario tomar posición al respecto, por ello consideramos pertinente que en la enseñanza de la lengua extranjera se trabaje con el método comunicativo puesto que permite una comunicación más contextual y aborda la gramática desde dos puntos de vista: la gramática implícita y explícita. Entonces, el trabajo sobre las interferencias morfosintácticas requiere de una explicación clara de los factores que provocan este fenómeno y de un estudio de contraste con el fin de que los estudiantes se den cuenta, especialmente, de las diferencias que existen en ambas lenguas.

La aplicación de los instrumentos en el trabajo de campo y el respectivo análisis numérico de la presencia de interferencias morfosintácticas del castellano como lengua materna en la producción de textos escritos en francés, evidencia, definitivamente, un grado elevado de interferencias de este tipo. Esta afirmación surge de la revisión detallada de cada una de las producciones escritas por los estudiantes y que muestran la presencia incuestionable de la lógica morfológica y sintáctica de la lengua materna, el castellano.

Los resultados numéricos a los cuales se ha llegado exigen un análisis y una reflexión sobre las causas que provocan este tipo de fenómeno lingüístico. Las 35 interferencias identificadas tienen su origen, sin ninguna duda, en la morfosintaxis del castellano, lengua materna, en la redacción de textos en francés, lengua extranjera.

Partamos de los resultados mayores que aparecen en los 24 textos informales (carta familiar) y en los 24 textos formales (carta administrativa) para realizar una comparación entre las dos lenguas. Para tal efecto, recurriremos a dos ejemplos de las 26 interferencias más

importantes y con mayor base morfosintáctica del castellano en francés. Además, contrastaremos la realización en castellano y en francés con el fin de mostrar la realización de la misma oración en ambos idiomas y de esa forma poder entender la base u origen de la interferencia.

Sin embargo, es importante hacer notar que en las producciones realizadas por los estudiantes, se encontraron otras interferencias 35 en total, pero que como dijimos anteriormente, el análisis se centrará en las de mayor impacto.

Por la importancia del porcentaje, comenzaremos por las interferencias con mayor incidencia en su aparición. Es así que en los textos aparecen en primer lugar las interferencias de género, seguidas por la conjugación verbal y la concordancia de tiempo verbal.

INTERFERENCIA 1: INCORRECTA CONCORDANCIA DE GÉNERO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|-------------------|-----------------|
| Un año | Un année |
| Una nueva palabra | Une nouveau mot |

Con el fin de realizar un análisis científico, es indispensable partir de las reglas establecidas por los estudiosos de esta lengua. Para ello recurriremos a lo expuesto por Thomas (1995: 63), sobre las dos palabras que existen en francés para designar “año”. Según este lingüista, *an* se emplea especialmente para contar o para marcar una época y también para evocar expresiones proverbiales y estereotipadas como: avoir vingt ans, gagner tant par an; además se lo utiliza con números cardinales. En cambio, *année* designa el periodo anual en sus divisiones en las cuales se dieron los hechos y también se utiliza con los números ordinales.

Por su parte, el español solamente cuenta con una palabra para designar este concepto lo que de hecho ya es un signo de interferencia en el momento de la producción oral y escrita.

En efecto, este término provoca problemas no sólo por su elección sino también, como se puede apreciar, en castellano la palabra “año” es masculino y no así su equivalente en francés que es femenino; por lo tanto, en el momento de la producción se produce el fenómeno de la interferencia puesto que se escribe correctamente la palabra “année” pero no así el artículo que debería concordar con el nombre o sustantivo lo que llevaría a la siguiente producción: “une année”. De la misma forma, en el segundo ejemplo la concordancia responde a una mezcla de vocablos en francés pero con una fuerte presencia de la sintaxis del español. El sustantivo “mot” que es masculino recibe un artículo femenino y provoca, sin duda la interferencia de género. En este caso, la presencia del género de “mot” que en español es femenino provoca que se utilice un artículo también femenino sin pensar que en francés el género es diferente.

Este tipo de interferencia es muy frecuente en los textos escritos de los estudiantes (VER ANEXOS) debido a que el género de un número reducido de palabras en francés no equivale al del castellano. Otro factor por el cual se comete esta interferencia tendría su explicación en el nivel de lengua, un nivel III equivale a intermedio lo que significa que se encuentra en un periodo de transición, en consecuencia las particularidades de la lengua materna todavía conservan una fuerte presencia en otro idioma.

INTERFERENCIA 2: INCORRECTA CONJUGACIÓN VERBAL

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--------------------|-----------------------|
| Yo no podré viajar | Je ne pourrai voyager |
| Yo no puedo más | Je ne puuve pas |

Antes de realizar el análisis de la presente interferencia, es pertinente basarnos en la Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2000: 48), en cuanto se refiere al verbo. Esta academia señala que todas las formas de los tiempos verbales están constituidas por dos elementos con valor ideológico: uno que expresa la significación general del verbo en

abstracto, y otro que denota, no sólo a persona gramatical a que se ha de atribuir dicha significación sino, también el tiempo en que se le atribuye y el modo como le conviene. Por ello, es que cada parte tiene su denominación, el elemento que denota la idea general del verbo se denomina radical o raíz, y el que expresa la persona, el modo y el tiempo, desinencia.

Entonces, al observar estos dos ejemplos, se puede entender la causa de la interferencia si nos centramos en el radical del verbo “poder” en español y analizamos la ortografía que le otorga el estudiante al escribir “poudrai” en francés y no así “pourrai” que es la forma correcta. Por otra parte, existe una correcta escritura de la desinencia en francés porque respeta la terminación del futuro; sin duda se observa una seria combinación de un idioma al otro. La interferencia del castellano en el segundo ejemplo es más fuerte debido a que el estudiante mantiene el radical del verbo en español “puuve” y se aleja de la forma correcta del francés que es “peux”. Esta transposición de una lengua a otra provoca, obviamente, la interferencia en la producción de la lengua extranjera en lo que concierne a los verbos.

INTERFERENCIA 3: AUSENCIA DE ARTÍCULO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|------------------------------|--------------------------------|
| Tengo relaciones con jóvenes | J'ai des relations avec jeunes |
| Señor Embajador | Monsieur Ambassadeur |

Para una mejor comprensión de este fenómeno lingüístico, rescataremos las reglas esbozadas por Callamand (1993: 39). Según esta estudiosa de la lengua francesa, el artículo indefinido “des” se emplea delante de un nombre de persona o de cosa indeterminada y si el nombre plural es precedido por un adjetivo “des” se vuelve “de”. De acuerdo a estas reglas, existe una falta morfosintáctica en el empleo de este tipo de artículo.

Los dos ejemplos muestran las causas de esta interferencia. En castellano en el primer y segundo ejemplo no se necesita el uso de ningún artículo para su comprensión. Sin embargo en francés, la situación es diferente puesto que en los dos casos se debe utilizar el artículo porque lo que le sigue es un sustantivo como: “jeunes” y “ambassadeur”. Es decir que como en castellano no tiene esta implicancia, los estudiantes parten de la estructura de su lengua materna. El primer caso es particularmente interesante debido a que el estudiante al escribir muestra en “j’ai des relations” una adquisición correcta de la sintaxis a pesar que en español no utilizamos el artículo y decimos “tengo relaciones”, sin embargo, el alumno al continuar la frase, evidencia inseguridad en el manejo sintáctico al omitir el artículo “ avec jeunes” y no así “ avec des jeunes”. Este tipo de interferencia se comete a menudo por el hecho que existe todavía inseguridad en el manejo de las reglas de sintaxis y por la importante fuerza de las raíces de la lengua materna.

INTERFERENCIA 4: USO INCORRECTO DE LAS PREPOSICIONES “A” Y “PAR”

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|------------------------------------|--|
| Yo trabajé como guía por dos meses | J’ai travaillé comme guide par deux mois |
| Yo no viajaré a tu casa | Je ne voyagerai a chez toi |

El uso incorrecto de las preposiciones tiene su origen en la lengua materna como se puede observar en los dos ejemplos. La confusión entre las preposiciones “por” o “par” es evidente por el parecido existente entre estas dos palabras, sin bien se aprecia que ambas contienen la misma cantidad de letras en su significado son diferentes. Este tipo de interferencia refleja claramente el desconocimiento de las reglas que evitaría que se las siga cometiendo. Si analizamos al detalle este tipo de interferencias, veremos la presencia de la lengua materna. Es así que en la producción “...par deux mois” muestra que el estudiante desconoce que la preposición “par” se utiliza para expresar la idea de “medio o agente” y no para expresar la duración de tiempo, entonces, se debe escribir “pour deux mois”. La falta de análisis y el parecido con el español son causantes de este tipo de interferencia. Así lo

corroborar Mariani (1994), cuando señala que el manejo de estas preposiciones para un francófono o un hispanohablante no es evidente por el parecido y por el desconocimiento de las reglas. Por ello, este autor plantea las reglas de empleo de la preposición par y pour:

| PAR | POUR |
|--|---|
| - delante de un complemento agente en la voz pasiva, | - cuando evoca: “a causa de”, “porque” |
| - delante de un complemento que indique medio | - “dar por ello”, “contra” |
| | - “a fin de” |
| | - “a favor de” |
| | - después de verbos como: optar por, votar por, intervenir por |
| | - cantidad |

El segundo caso pone en evidencia las interferencias entre lenguas que tienen el mismo origen. En efecto, cuando un estudiante escribe “Je ne voyagerai a chez toi” impregna la sintaxis de su lengua materna al evitar la segunda partícula de la negación en francés “ ne voyagerai” en vez de escribir “ je ne voyagerai pas”. La segunda interferencia en esta misma oración se remarca la errada utilización de la preposición “a”, primero se observa que se escribe sin tilde lo que en francés equivale al verbo “tener” y no así a la preposición; en segundo lugar, contamos con la presencia de la preposición como en español y que en la lengua francesa no es necesaria, por tanto lo correcto es: “ je ne voyagerai pas chez toi”. Por mucho que el alumno conozca la regla sintáctica, la lengua materna se impone, tal vez, por la falta de práctica y de asimilación.

No obstante, es de difícil el manejo de la preposición “à” en francés porque en español la que se utiliza es, en muchos casos, la misma. He aquí algunas ilustraciones de lo que acabamos de afirmar:

| | | |
|----------------------|---|--------------------------|
| Voy <u>a</u> Francia | = | je vais <u>en</u> France |
| Voy <u>a</u> Perú | = | je vais <u>au</u> Pérou |
| Voy <u>a</u> mi casa | = | je vais <u>chez</u> moi |

En los tres ejemplos, se evidencia que en castellano se utiliza como preposición la “a”, en cambio, en francés varía y no es la misma. Este hecho implica un buen conocimiento de las preposiciones en francés y una lucha a aquéllas que se utilizan en español como lengua materna en el momento de expresarse en la lengua extranjera.

INTERFERENCIA 5: FALTA DE CONCORDANCIA DE NÚMERO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---|---|
| Podemos hacer nuestro proyecto | Nous pouvons faire notre projets |
| Trabajo con un proyecto en las investigaciones... | Je travaille avec un projet dans le recherches... |

En este tipo de error, se observa una falta de concordancia entre el adjetivo posesivo y el nombre o entre el artículo y el número del nombre o sustantivo. Cabe señalar que en este caso, en castellano y en francés, la regla señala que tanto el adjetivo como el artículo deben respetar el número del sustantivo con el fin de guardar la concordancia. Entonces, se deduce que la presencia de este tipo de errores explica el descuido en el momento de la producción escrita.

La interferencia en la concordancia de número entre el nombre y el adjetivo posesivo es muy común y poco comprensible puesto que en español, las reglas de concordancia entre sujeto y verbo, nombre y adjetivo existen. Sin embargo, es necesario hacer notar que los discentes en el momento de la producción descuidan este aspecto debido a la imposición de la lengua oral en francés, puesto que existe una regla que tiene que ver con la no pronunciación de la mayoría de las consonantes finales como lo señala Delantour (1994: 67), al afirmar que para formar el plural, se debe aumentar una “s” que no se pronuncia debido a que es el determinante que indica el número. Entonces, este hecho puede influir en la producción escrita. Las emisiones correctas en francés de las dos oraciones son las siguientes: “nous pouvons faire nos projets” y “je travaille avec un projet dans la recherche...”

INTERFERENCIA 6: FALTA DE CONCORDANCIA DEL PRONOMBRE PERSONAL CON EL VERBO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---|--|
| Nosotros salimos | Nous sortont |
| ...yo me permito hacer llegar mi candidatura. | ...je me permet de poser ma candidature. |

La concordancia del sujeto con el verbo es una característica de la lengua española como francesa, en consecuencia no debería existir interferencia morfológica. No obstante, es imprescindible analizar tomando en cuenta lengua oral del castellano y el código escrito del francés para entender el por qué se produce este tipo de fenómeno.

Partamos en primer lugar del español cuya característica fonética es la pronunciación de todas las letras sin excepción y por ende este hecho facilita la reproducción escrita. La situación no es la misma en francés, por lo general las consonantes finales no se pronuncian lo que provoca, en los estudiantes, que eviten la concordancia al no escribir la letra final o simplemente la remplacen por simple desconocimiento de las desinencias verbales. Bescherelle (1990), enfatiza que para escribir correctamente los verbos en francés es necesario situarse en dos planos: el del escrito y el del oral. Justamente, es necesario acostumbrar al estudiante a distinguir estos dos códigos desde el principio del aprendizaje del francés. Observar este cuadro, mostrará en *itálicas* las vocales o consonantes que no se pronuncian en francés y que en castellano el alumno está acostumbrado a escribir todo lo que oye:

| Salir | Sortir | Permitirse | se permettre |
|------------------|----------------------------------|-------------------------|---|
| Yo salgo | je sor <u>ɔ</u> | Yo me permito | je me perm <u>ɛ</u> <u>t</u> |
| Tú sales | tu sor <u>ɔ</u> | Tú te permites | tu te perm <u>ɛ</u> <u>t</u> |
| Él sale | il sor <u>ɔ</u> | Él se permite | il se perm <u>ɛ</u> <u>t</u> |
| Usted sale | vous sort <u>e</u> z (singulier) | Usted se permite | vous vous se perm <u>e</u> <u>t</u> tez (singulier) |
| Nosotros salimos | nous sort <u>o</u> <u>n</u> | Nosotros nos permitimos | nous nous perm <u>o</u> <u>n</u> tons |
| Ustedes salen | vous sort <u>e</u> <u>z</u> | Ustedes se permiten | vous vous perm <u>e</u> <u>t</u> tez |
| Ellos salen | ils sort <u>e</u> <u>n</u> t | Ellos se permiten | ils se perm <u>e</u> <u>n</u> tent |

Como se puede observar en el cuadro, las letras subrayadas corroboran la influencia de la lengua materna cuando se pronuncia todo y el estudiante que aprende francés le cuesta asimilar esta situación, de ahí se desprende la presente interferencia. Entonces, la forma correcta de las dos oraciones es la siguiente: “nous sortons” y “je me permets...”

INTERFERENCIA 7: USO INCORRECTO DE MIEUX / MEILLEUR

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|-----------------------------------|--|
| Ella es mi mejor amiga | Elle est mon mieux amie |
| Yo hablo mejor francés que inglés | Je parle meilleur français que l’anglais |

Durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje, el uso de estos dos elementos gramaticales provoca interferencia debido a la utilización de la misma palabra en español con valor de adverbio o de adjetivo.

En efecto, la dificultad de distinguir un adverbio de un adjetivo influye considerablemente en cualquier lengua extranjera y, en este caso, más aún en francés por el hecho de que se utiliza una palabra diferente para el adjetivo y para el adverbio. He aquí, la gran diferencia para evitar la interferencia en cuestión, el estudiante necesita reconocer la función gramatical de estas palabras.

Si observamos los dos ejemplos en español, tenemos en ambos casos la palabra “mejor”, que desde la morfosintaxis de este idioma no implica ningún problema y produce frases correctas y con sentido. En el primer caso, este término tiene la función de adjetivo y en el segundo de adverbio. Determinar la función que cumple la palabra “mejor” en castellano es de suma importancia para una correcta equivalencia en francés.

Es evidente, entonces, recurrir al cuadro de Grégoire et Thiévenaz (1995: 102), para evidenciar la función gramatical de cada una de estas palabras en francés:

| Comparativo | Comparativo de superioridad |
|--------------------|------------------------------------|
| Bon = adjetivo | Meilleur(e) = adjetivo |
| Bien = adverbio | Mieux = adverbio |

Este gráfico plantea claramente la función de “meilleur” como adjetivo que puede variar en género y número. En cambio, “mieux” como adverbio es invariable.

Para una mejor comprensión de este aspecto, consideramos esencial realizar otro cuadro comparativo entre el español y el francés:

| Castellano | Francés | Castellano Compar.superioridad | Francés Compar.superioridad |
|-------------------|-----------------|---|--|
| Bueno = adjetivo | Bon = adjetivo | <i>Mejor</i> = adjetivo | <u>Meilleur(e)</u> = adj. |
| Bien = adverbio | Bien = adverbio | <i>Mejor</i> = adverbio | <u>Mieux</u> = adverbio |

Con este cuadro comparativo, queda evidenciada las diferencias entre el castellano y el francés en lo concerniente al tratamiento del comparativo de superioridad. Se podría evitar este tipo de interferencia, si se estaría conciente de que la palabra “mejor” en castellano hace las veces de adjetivo y adverbio y que en francés se cuenta con dos términos totalmente diferentes en esos puntos gramaticales; además, si se sabe identificar en una frase al adverbio o al adjetivo incidiría en el correcto uso de sus equivalentes en francés.

En este caso también existe cierta interferencia interna de la lengua oral en castellano porque, en algunas situaciones, algunos hablantes en vez de utilizar el adjetivo, utilizan el

adverbio y dicen “este pastel esté bien” y no “este pastel está bueno”; en consecuencia cuando pase al francés, es casi seguro, que utilizará el término inadecuado.

INTERFERENCIA 8: INCORRECTA UBICACIÓN DEL ADJETIVO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|-------------------|--------------------|
| El próximo año | La prochaine année |
| El último año | Le ans dernière |

Las dos locuciones nos muestran claramente la injerencia de una lengua sobre la otra por el desconocimiento de la lengua extranjera pero también por el parecido con la lengua materna. De acuerdo a Delatour, (2000: 56) el lugar del adjetivo en francés varía: adjetivo ubicado siempre antes del nombre, adjetivo ubicado siempre después del nombre, adjetivo ubicado antes y después del nombre sin cambio de significado y el adjetivo ubicado antes o después con variación de significado. Entonces, en este caso “prochaine” es un adjetivo que según la regla debe ir después del sustantivo y no antes; en cambio, el adjetivo “dernière” va después del nombre.

En español, la situación no es totalmente la misma. El lugar que ocupan los adjetivos varía como en francés, sin embargo, con estos dos adjetivos es diferente puesto que “próximo” y “último” se ubican antes del sustantivo. Como se puede evidenciar que el alumno parte de su lengua en el momento de producir un texto en francés y de ese modo se produce la interferencia. Lo correcto es: “l’année prochaine y l’année dernière.”

INTERFERENCIA 9: INCORRECTA UBICACIÓN DEL ADVERBIO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|----------------------|-------------------------|
| He estudiado mucho | J’ai étudié beaucoup |
| Voy a aprender mejor | Je vais apprendre mieux |

Estos dos ejemplos muestran claramente una interferencia muy común simplemente por el respeto a la sintaxis que se observa en las oraciones.

La frase “j’ai étudié beaucoup” comparado con “he estudiado mucho” tenemos:

Suj. V PC. Adv.

Suj. Impl. V. PC. Adv.

La estructura en los dos casos es el mismo, cada elemento se encuentra en el mismo lugar, el adverbio ocupa el último lugar en ambos idiomas. Partamos de la regla expresada por Bescherelle, (1990: 44) “ En caso que el verbo esté conjugado en un tiempo compuesto, el adverbio se ubica entre el auxiliar y el participio ». De acuerdo a esta regla, el lugar del adverbio “beaucoup” deberá estar entre el auxiliar y el participio pasado “ j’ai beaucoup étudié” y no así al final. Al contrario, en español la situación del adverbio va al final con un tiempo compuesto o simple. Esta explicación muestra claramente la causa que produce la esta interferencia: el estudiante no debería desconocer la regla ya que se aborda el pretérito perfecto compuesto en el primer semestre y segundo, entonces la estructura del castellano se impone en el caso del adverbio.

INTERFERENCIA 10: USO INCORRECTO DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---|---|
| Tuve un gran problema con mi hija | J’ai eu un grand problème avec mon fille |
| Mis padres discuten mucho y no soporto mirar sus peleas | Mes parents se disputent beaucoup et je ne supporte pas regarder leur combats |

Con el fin de facilitar la comprensión de este caso, observemos los dos cuadros de Mariani, (1994: 197) sobre los adjetivos posesivos en castellano:

| SUJETO | SINGULAR | PLURAL |
|---------------|-----------------|---------------|
| Yo | Mi | Mis |
| Tú | Tu | Tus |
| Él | Su | Sus |
| Nosotros | Nuestro(a) | nuestr@s |
| Ustedes | Vuestro(a) | vuestr@s |
| Ellos | Su | sus |

Por su parte en francés, se cuenta con los siguientes adjetivos posesivos:

| PRONOM | SINGULIER | PLURIEL |
|---------------|------------------|----------------|
| Je | Mon/ma | mes |
| Tu | Ton / ta | tes |
| Il | Son / sa | ses |
| Nous | Notre | nos |
| Vous | Votre | vos |
| Ils | Leur | leurs |

A simple vista, se observa la diferencia numérica, en español contamos con 12 adjetivos posesivos, en cambio, en francés existen 18. Este hecho incidirá en el empleo, correcto o incorrecto en la producción escrita.

Cuando el estudiante escribe “... mon fille” en lugar de “... ma fille” que es lo correcto debido a que “ fille” es un sustantivo femenino, entonces le corresponde el posesivo “ ma”. Por tanto la interferencia se debe a que en castellano, el adjetivo posesivo “mi” se utiliza con un nombre femenino o masculino y no así en francés que varía dependiendo del género del nombre.

En el segundo ejemplo, la influencia de la lengua materna es evidente. El alumno muestra cierta falta de manejo de las reglas al no tomar en cuenta el número del sujeto, es decir si es singular o plural y el número de objetos que en este caso es plural lo que corresponde a “leurs” y no “leur”. Si observamos el cuadro correspondiente al español y nos centramos en la tercera persona del singular “él” los adjetivos que le corresponden son “su” para el singular y “sus” para el plural; si vemos los adjetivos correspondientes a la tercera persona del plural “ellos” los posesivos son los mismos que para el singular, lo que significa que para un hablante hispano no existe cambio, por tanto el número de poseedores y objetos poseídos no es relevante como en francés. Este aspecto muestra la presencia de la lengua materna aunque también se observa que el estudiante se acerca al empleo del posesivo aunque no sea el correcto.

**INTERFERENCIA 11: INCORRECTA UTILIZACIÓN DEL PRONOMBRE
COMPLEMENTO DE OBJETO DIRECTO**

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| Yo voy a llamar a mi psicólogo | Je vais appeler à mon psychologue |
| He visto a mi enamorado | J'ai vu à mon amoureux |

Aquí, tenemos una característica sintáctica del castellano que influye en la del francés y por ende produce interferencia en la elección del pronombre. Mariani (1994: 202), resume los pronombres en castellano en el siguiente cuadro:

Pronombres complemento de objeto directo en castellano

| | Singular | Plural |
|-----------|-----------------|---------------|
| Masculino | Lo | los |
| Femenino | La | las |
| Neutro | Lo | -- |

Pronombres complemento de objeto directo en francés

| | Singulier | pluriel |
|-------------------|-----------------------------|----------------|
| Masculin | Le | les |
| Féminin | La | les |
| Féminin, masculin | L' + voyelle L' + h muet | les les |

Los dos cuadros muestran que los pronombres complemento de objeto directo en ambas lenguas contienen diferencias y similitudes. Tanto en francés como en español existen pronombres para el femenino, masculino, singular y plural que facilitan la comprensión y empleo por una persona que aprende francés. El punto divergente se encuentra en el pronombre neutro en español que se utiliza para designar cosas y no personas; y en francés contamos con un pronombre que realiza la elisión cuando la palabra que le sigue comienza por una vocal y h muda.

A pesar de estas similitudes y diferencias, el punto conflictivo se encuentra en la aceptación o no de la preposición por parte del verbo. Retomemos los dos ejemplos anteriores. Cuando el estudiante dice en español: “ voy a llamar a mi psicólogo” o “ he visto a mi enamorado”, en ambos casos se utiliza la preposición “a” porque en nuestro idioma los verbos “llamar” y “ver” aceptan dicha preposición. Pero, en francés, la situación es diferente debido a

que los verbos “appeler” y “voir”, como se trata de verbos con construcción directa, no aceptan la preposición “a”, ya que ésta sólo puede aparecer en verbos cuya construcción es indirecta. Entonces la presencia de la preposición en español va incidir en la producción en francés puesto que el estudiante al redactar con estos verbos u otros van a utilizar la preposición produciendo así textos con interferencias.

Sin embargo, es interesante señalar que los verbos “llamar” y “ver” en castellano también son verbos con construcción directa como en francés, sólo que la particularidad radica en que, a pesar, de tratarse de este tipo de verbos la preposición está presente. La aceptación de la preposición en verbos con construcción directa e indirecta es un causal de interferencia puesto que al estudiante le cuesta reconocer si se trata de objeto directo o indirecto por lo que se apoya en su lengua materna en el momento de escribir en francés. La producción correcta de los dos ejemplos anteriores es: “je vais appeler mon psychologue” y “j’ai vu mon amoureux”. Como se puede apreciar la preposición « a » no aparece en estas emisiones y por lo tanto se reemplazará “psychologue” y “amoureux” con el pronombre “le” puesto que en ambos casos se trata del complemento masculino y singular.

INTERFERENCIA 12: INCORRECTA UTILIZACIÓN DEL PRONOMBRE COMPLEMENTO DE OBJETO INDIRECTO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|------------------------------|----------------------------------|
| Te pido que tu lo ayudes | Je te demande que tu lui aides |
| Puedes decirle que yo lo amo | Tu peux lui dire que je lui aime |

Este tipo de interferencia, en gran parte, está ligada a lo expuesto en la interferencia 11 por la formación del verbo. Sin embargo, es fundamental aclarar que este fenómeno lingüístico se produce por el desconocimiento de las reglas del español por algunos hablantes y por la influencia de la lengua oral. En efecto, en el momento que el estudiante dice en castellano “le ayudo” “le amo” y no “lo ayudo” ni “lo amo”, que es lo correcto, ya está existiendo

interferencia al interior de la misma lengua entre el código oral y escrito y esto incide en francés.

Observemos estos dos cuadros:

Pronombres C.O.I en castellano

| | Singular | Plural |
|-----------|----------|--------|
| Masculino | le | les |
| Femenino | le | les |

Pronombre C.O.I. en francés

| | Singulier | Pluriel |
|----------|-----------|---------|
| Masculin | Lui | leur |
| Féminin | Lui | leur |

Cabe remarcar que los complementos deben ser tratados en forma conjunta debido a sus diferencias en español y en francés. No obstante, el correcto empleo de estos pronombres en la lengua materna evitará interferencias puesto que, en la mayoría de los casos, los pronombres de construcción directa e indirecta corresponden en francés, sin embargo, la causa para la interferencia de pronombres es el uso incorrecto oral en castellano. Si los usuarios del español hablarían correctamente en español, entonces este fenómeno, simplemente, no existiría.

INTERFERENCIA 13: OMISIÓN Y UBICACIÓN ERRADA DE LA NEGACIÓN

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---|--|
| No quiero que nosotros tengamos problemas | Je ne veux que nous ayons de problèmes |
| No me voy a rendir | Je ne me vais pas rendre |

La negación en francés cuenta con dos partes NE + VERBE + PAS. En el primer ejemplo se observa la omisión de la segunda partícula de la negación provocando así una semejanza con la estructura sintáctica del español. Este hecho lingüístico no es pura coincidencia sino la respuesta a una estructura ya adquirida en la lengua materna y que el pasar a una nueva aparece dejando huellas de la lengua de origen. La presente interferencia

aparece en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés desde el primer semestre y en algunos casos se puede percibir hasta en estudiantes de niveles avanzados en lengua como también en discentes de la especialidad en francés. Insertar esta segunda partícula en la psiquis de una persona toma mucho tiempo y por ello esta interferencia está casi siempre presente.

En cuanto al segundo ejemplo, la interferencia no es la misma pues en este caso se altera el lugar de los elementos gramaticales. En castellano la estructura de la negación en el futuro próximo es la siguiente:

SUJETO + NO + COD + VERBO IR CONJUGADO + PREPOSICIÓN A + VERBO EN INFINITIVO

Si analizamos el ejemplo en francés, vemos la misma estructura del castellano “ je ne me vais pas rendre”, con excepción de la partícula “pas” y no así la que corresponde al francés. En esta lengua extranjera el orden de las palabras con el futuro próximo es el siguiente:

SUJETO + NE + VERBO ALLER CONJUGADO + PAS + COD + VERBO EN INFINITIVO

Comparando estos dos cuadros, se identifica con claridad el lugar que debe ocupar la segunda partícula de la negación en francés en el caso de contar con el futuro próximo y de un COD. Claramente se observa la estructura del castellano en la producción estudiantil en francés por el lugar que estos elementos ocupan en la oración. Es menester indicar que este tipo de interferencia está casi siempre presente y es una de las más difíciles a entender por la marcada posición en las dos lenguas. En consecuencia la oración correcta es: “ je ne vais pas me rendre”.

INTERFERENCIA 14: AUSENCIA DE ELISIÓN

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---------------------------------|------------------------------------|
| Pero la historia no termina ahí | Mais le histoire ne termine pas là |
| Él estaba en el hospital | Il était dans le hôpital |

Cada lengua cuenta con características que la hacen única y la elisión es una de ellas en francés. De acuerdo a Dubois (1998: 218), la elisión se realiza delante de la h muda y vocal y no así delante de la h aspirada. Esta regla muestra contundentemente la falta de elisión en los dos ejemplos porque al artículo le sigue la h muda de *histoire* y *hôpital*, en consecuencia se debe realizar la elisión de la vocal del artículo.

En castellano, la elisión no existe y para evitar el fenómeno de la cacofonía, en algunos casos, se recurre a utilizar el artículo masculino singular, ejemplo: *ave ----- el ave*, esta peculiaridad del castellano explica la presente interferencia.

INTERFERENCIA 15: OMISIÓN DEL SUJETO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--|---|
| Creo que es la parte más fácil | Je crois qu'est la part la plus facile |
| Tuve una exposición en la cual estaba nervioso | Je avais une exposition dans lequel était nerveux |

Las oraciones compuestas en español están formadas, en general, por una oración principal y otra u otras secundarias aunque ello no quiere decir que las subordinadas no cuenten con sujeto. Lo que sucede es que el que realiza la acción puede ser el relativo “que” con la función de sujeto y que puede ser identificado si se realiza el análisis gramatical necesario.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2000: 313), los relativos son los que sirven para referir al nombre o pronombre a quien representan, el juicio expresado en la oración de que ellos forman parte. Los pronombres relativos son: *que, cual, quien, cuyo*. *Que y cual*, conciernen a los tres géneros y así se dice: *el hombre, la mujer que viene, lo que sucede*. El hecho que el relativo sea “que” produce una confusión por su función dual ya que en ciertas oraciones este relativo cumple la función de sujeto y en otros casos de complemento de objeto directo.

Por el contrario en francés, la situación es diferente. Se cuenta con el relativo *que* cuya función es de complemento de objeto directo y *qui* cuya función es de sujeto lo equivale a una identificación rápida del tipo de relativo y de función. En caso de contar con el relativo *que* en la oración subordinada, es necesario, en francés, contar con un sujeto. En nuestro ejemplo, el sujeto está ausente porque en español se la redactaría así: “je crois qu’est la partie la plus facile” en cambio en francés, esa oración no es correcta pues no se puede identificar al sujeto por ello, la oración correcta es: “je crois que c’est la partie la plus facile”. En este caso, “c’ ” juega el rol de sujeto.

De la misma forma, en el segundo ejemplo: “je avais une exposition dans lequél était nerveux” se evidencia una ausencia de sujeto que puede provocar una ambigüedad en el mensaje debido a que el verbo se encuentra conjugado en tercera persona de singular “était” y no así en la primera lo que se entendería que la persona nerviosa es otra y no la que escribe. Es justamente por este tipo de doble sentido que en francés es sumamente importante la presencia del sujeto, por ello, el estudiante debió escribir así: “j’avais une exposé dans lequél j’étais nerveux”. La interferencia concerniente a la omisión del sujeto es muy común en las producciones escritas de los estudiantes y este hecho no tiene otra explicación que la sombra de la lengua materna. Además en estos ejemplos se evidencian interferencias de falta de elisión y de vocabulario.

INTERFERENCIA 16: CONFUSIÓN DE FUNCIÓN VERBO-SUSTANTIVO

| ESPAÑOL | FRANCÉS |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| Tengo miedo de volver a mi trabajo | J'ai peur retourner à mon travailler |
| Ellos irán a Tarija a trabajar | Ils iront à Tarija à travail |

Como se puede ver en los ejemplos en español, en el primero, tenemos la palabra « trabajo » que cumple la función de nombre o sustantivo y en el segundo su función es de verbo por lo tanto varía la ortografía. Si es así, entonces no tendría que existir interferencia porque en francés también varía la ortografía y la función. Sin embargo, es necesario realizar aún otro análisis para conocer la causa de este caso puesto que es común en la producción de textos escritos en lengua francesa.

Para entender este aspecto, recurriremos a la conjugación del verbo:

Trabajar

| | |
|---------------|---------------------|
| Yo trabajo | nosotros trabajamos |
| Tú trabajas | ustedes trabajan |
| Él trabaja | ellos trabajan |
| Usted trabaja | |

Como se puede observar, la confusión no surge con el infinitivo de este verbo pues la terminación es AR, entonces el único que puede causar este problema es la conjugación de la primera persona del singular “*trabajo*” y trabajo / el trabajo, en ambos casos se escribe de la misma forma pero la función es diferente; entonces lo que sucede es que el estudiante al escribir comete este error. Llama la atención esta confusión pues en español, los alumnos no la cometen como en francés, entonces la única explicación es la similitud anteriormente mencionada. Las emisiones correctas son: « j'ai peur de retourner à mon travail », « ils iront à Tarija pour travailler » Aparte de la interferencia tratada y al ver la correcta producción, se identifica en los ejemplos de base otro tipo de interferencias como la omisión de preposición y

la incorrecta utilización de las preposiciones. En consecuencia, casi siempre, en los trabajos de los alumnos se encontrarán interferencias de algún tipo.

INTERFERENCIA 17: INTERFERENCIA VERBAL

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|-------------------|-------------------|
| Yo debo viajar | Je devois voyager |
| Sólo pienso | Je seul pens |

Aquí, nos encontramos frente distintas interferencias pero existe una con gran influencia fonética del castellano que produce una interferencia de tipo morfológica en francés debido a la desinencia verbal que se le otorga. La pronunciación del verbo “debo” se grafica en la lengua extranjera al escribir “devois” y no “dois” que viene a ser lo correcto. En el segundo caso, la influencia fonética es fuerte ya que se escribe casi como se pronuncia en francés, omitiendo la terminación que le corresponde a la primera persona del singular. Si bien este estudio no aborda las interferencias de tipo fonético, es pertinente en este caso por influir en la morfología de los verbos en francés.

INTERFERENCIA 18: USO INADECUADO DE LOS PRONOMBRES RELATIVOS

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| No sé qué hacer | Je ne sais pas que faire |
| Los doctores han tenido que operarlo | Les docteur ont eu qui l’opérer |

La presente interferencia muestra un uso inadecuado de los relativos en francés debido a la presencia de estructuras y palabras propias del castellano. Analizando el primer caso, “ je ne sais pas que faire”, tenemos la presencia del relativo “que” que no corresponde, pues en su lugar se debería utilizar “quoi”. La utilización de “que” guarda una similitud en español “no sé qué hacer” con el relativo que se escribe igual pero que en francés no corresponde.

Partiendo del segundo ejemplo, deducimos que el uso de “qui” suplanta a “que” en español lo que hace que sea incorrecto en francés porque no es necesaria la presencia de ningún relativo para expresar la idea que el estudiante quería transmitir. Este tipo de interferencia es muy difícil de evitar porque la idea de obligación en español se realiza utilizando el verbo “tener”, en cambio en francés, se emplea el verbo “deber”. El discente pudo evitar la interferencia escribiendo: “les docteurs ont dû l’opérer”, de esta forma se prueba que los relativos se emplearon en forma errónea y sin necesidad.

INTERFERENCIA 19: ALTERACIÓN DE ORDEN

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|----------------|----------------------|
| Te voy a decir | Je te vais dire |
| Puedes darme | Tu peux moi done moi |

Al observar estos ejemplos, se puede entender que este fenómeno lingüístico se produce por el lugar que ocupa el complemento de objeto indirecto en castellano:

Sujeto + complemento de objeto indirecto + verbo ir conjugado + a + verbo en infinitivo

De acuerdo a este orden, el COI ocupa el segundo lugar y si observamos la producción en francés, este complemento ocupa también el segundo lugar lo que muestra un desconocimiento de las reglas de orden que debe ocupar este elemento en caso de encontrarse entre dos verbos. El hecho de que el COI ocupe ese lugar ya produce interferencia sintáctica puesto que en francés, el orden es diferente:

Sujet + verbo aller conjugado + complemento de objeto indirecto + verbo en infinitivo

Por lo tanto, el lugar correcto del COI no es el que se encuentra en el ejemplo sino el que debe ser en respuesta al orden establecido por las reglas sintácticas del francés establecidas para este caso en el cuadro: “je vais te dire”. Terminar con esta interferencia es muy difícil por su consolidación en la lengua materna.

El segundo ejemplo muestra una de las interferencias más comunes por el cambio de lugar del complemento directo y también por la confusión de pronombres como se puede ver en la oración: “tu peux moi done moi”. Desde ya existe una frase totalmente errónea de difícil comprensión pues se utiliza el pronombre tónico en lugar del complemento de objeto indirecto y se repite el mismo pronombre al final. Además existe una inadecuada conjugación del verbo “ donner” cuya raíz tiene una doble N. Comparando la oración en español “puedes decirme” se entiende el uso del pronombre al final en francés y no así después del verbo. Este tipo de oraciones reflejan la confusión del estudiante de los pronombres y del lugar que ocupan en la frase.

INTERFERENCIA 20: CONFUSIÓN DE LOS ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS CON OTROS ELEMENTOS GRAMATICALES

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--------------------------|-------------------------|
| Espero que tú estés bien | J'espère que tu ce bien |
| No es posible | Ce ne pas possible |

En este caso, la interferencia es evidente puesto que los adjetivos demostrativos en francés son los siguientes:

Singular femenino: cette
Singular masculino: ce
Singular masculino + vocal : cet
+ h muda : cet
Femenino plural: ces
Masculino plural : ces

Es decir que la confusión con entre los demostrativos con el verbo “être” en ambos casos así lo prueban. Por otra parte, se nota también que existe un manejo equívoco de la concordancia de verbos debido a que después de verbos que expresan deseos debe seguir el modo subjuntivo. Ahora bien, en este caso también se nota también la influencia errada del adjetivo demostrativo que incide en la grafía, es así que si el estudiante pronuncia la “e” cerrada o abierta hace variar la escritura en personas que no se sienten seguras del uso de las reglas.

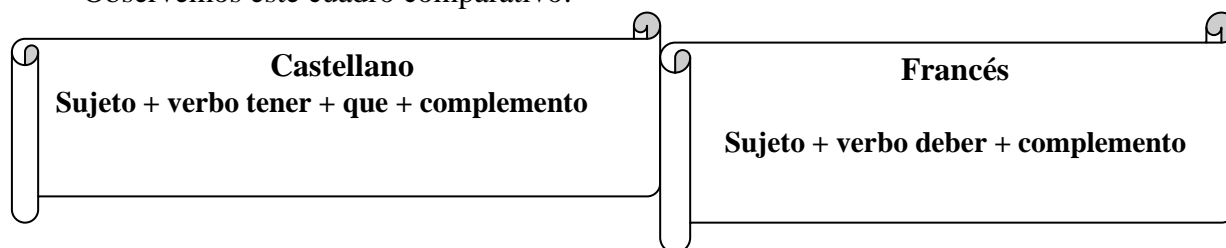
La interferencia se puede evitar con una simple traducción de la oración que tomada literalmente sería: “j’espère que tu ce bien”= espero que tú este bien; por lo visto, el sentido no es muy comprensible. En el segundo caso tenemos lo siguiente: “ce ne pas possible” = este no posible; esta cadena de palabras puede ser considerada como agramatical por no contar con verbo que exprese la acción; sin embargo un receptor puede comprender el mensaje aunque no se la considere correcto. En nuestro caso es inadmisibles porque se trata de un texto escrito cuya función responde a la claridad y coherencia puesto que el emisor no se encuentra en el momento de la lectura.

INTERFERENCIA 21: USO INCORRECTO DE VERBO QUE EXPRESAN OBLIGACIÓN

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| Tengo que contarte muchas cosas | Je te ai que raconter beaucoup choses |
| Nosotros teníamos que casarnos | Nous avions que marier |

A partir de este cuadro, abordaremos una de las interferencias que aparecen con más frecuencia y tiene que ver con la construcción que tiene el castellano para expresar obligación y aquella que tiene el francés. La lógica varía de una lengua a la otra.

Observemos este cuadro comparativo:



En este caso, el verbo que se utiliza es el causante de la anomalía en francés. En castellano es el verbo “tener” y en francés es el “deber”, por tanto, el estudiante al utilizar el verbo tener en francés comete un error que es tipificado como interferencia. En cuanto a la comprensión del mensaje, consideramos que si el receptor es un hispanohablante lo entenderá porque partirá de su lengua madre; pero si el que lee el mensaje no es de habla castellano, suponemos que no le será muy evidente llegar al significado.

Al uso equivocado del verbo también se añade la partícula “que” muy propio de la construcción sintáctica del español al evocar obligación. Por su parte, en francés, el “que” no es parte de la estructura de obligación. La fosilización de ciertas estructuras va a incidir en el porcentaje de interferencias en la producción escrita de los estudiantes.

INTERFERENCIA 22: ESTRUCTURA VERBAL INCORRECTA

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|------------------------------------|--------------------------------|
| Él se queda aquí | Il se reste ici |
| Mi mamá se viaja todos los años... | Ma mère se voyage tous les ans |

La interferencia verbal tiene una fuerte presencia de la correcta estructura e incorrecta estructura verbal del castellano en francés. De acuerdo a L’art de conjuguer de Bescherelle (2001: 12), existen distintos tipos de verbos: transitivos, intransitivos y pronominales. Desarrollaremos un poco más los verbos pronominales por aparecer en nuestros ejemplos. Éstos son verbos que se conjugan con un pronombre personal de la misma persona que el sujeto y que designan el mismo ser que él. Los verbos pronominales se dividen en dos: los reflexivos y los recíprocos.

Según L’art de conjuguer (2000: 45), el verbo “rester” no es pronominal lo que significa que no debería conjugarse como tal. Si analizamos en castellano, este verbo sí es pronominal y por ello lleva esa marca, lo que significa que su presencia en francés determina la interferencia.

En cambio y de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española (2000: 111), el verbo “viajar” no es pronominal, por lo tanto si se lo utiliza como tal, en francés se produce el fenómeno de interferencia. Es sorprendentemente común, en nuestros días, escuchar a las personas pronominalizar este verbo en castellano en comparación con años anteriores que no se realizaba este hecho. Sería interesante conocer la raíz de esta pronominalización en castellano y su efecto en el aprendizaje de otras lenguas.

Por lo expuesto anteriormente, y respetando las reglas verbales del francés, las emisiones pertinentes son: “il reste ici” y “ma mère voyage tous les ans”.

INTERFERENCIA 23: INCORRECTA CONCORDANCIA DE TIEMPO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|--|---|
| Yo espero que tu estés aquí | J'espère que tu sois ici |
| Ella me dijo: “tan pronto como haya una vacante, lo contrataremos” | Elle m'a dit « Dès qu'il y ait un poste, nous le contraterons » |

La concordancia de tiempo en español es casi similar a la del francés y muchas veces este acercamiento puede provocar interferencias cuando no se tiene en cuenta ciertas excepciones. Realizar la concordancia de verbos en determinadas oraciones no es evidente, para ello es pertinente recurrir a lo expuesto por Delatour (2000: 97), quien señala las dos condiciones para el uso del subjuntivo:

1. Contar con proposiciones introducidas por la partícula “que” cuando el verbo introductor expresa: obligación, voluntad, posibilidad, duda, sentimiento, apreciación.
2. El verbo principal y el verbo de la subordinada deben tener dos sujetos diferentes.

Por su parte, el castellano cuenta con las mismas condiciones aunque también encontraremos divergencias sintácticas. En efecto, muchos estudios muestran que a pesar de tener, en muchos casos, la misma raíz, es necesario saber que cada lengua posee sus

particularidades y la concordancia de tiempo no se escapa a esta regla natural. Vassivière (1998: 239), rescata lo común y o diferente del castellano y del francés. Este autor remarca que ambos idiomas cuentan con las dos condiciones expresadas anteriormente y añade que en español, el subjuntivo es más utilizado que en francés como el modo de la acción no realizada o de la realidad subjetiva, lo que equivale a utilizar el subjuntivo después de: acaso, tal vez, quizás, ojalá, aunque, por más que, como, como si, expresiones de condición, después de verbos de orden, de pedido, en las subordinadas de tiempo y de manera, en las relativas y después del verbo esperar. En cambio, en francés, en vez del subjuntivo, se utilizará el indicativo.

Después de realizar este rápido viaje a las condiciones del empleo del subjuntivo, es pertinente analizar los dos ejemplos escogidos para demostrar la interferencia sintáctica del castellano en francés. Claramente Vassivière (1998: 241), encuentra como diferente el modo que se utiliza en castellano después del verbo “esperar”. Para una mejor comprensión, observemos el siguiente cuadro:

| Castellano | Francés |
|---|-----------------------------|
| Verbo “esperar + presente del subjuntivo” | Verbo “espérer” + indicatif |

Este cuadro, nos muestra que en español después del verbo “esperar” concordamos el segundo verbo con el presente del subjuntivo, contrariamente a lo que sucede en francés que después del mismo verbo tenemos a cualquier tiempo del indicativo dependiendo, obviamente, de lo que se quiera expresar. Este hecho marca, sin duda, un esfuerzo particular en la psiquis del estudiante porque se trata de una diferencia en la concordancia y sin un análisis previo y sin una buena internalización de la regla, el resultado en las producciones será de interferencia.

Otra interferencia en la concordancia de tiempo es el segundo ejemplo, puesto que, en español, después de la expresión “tan pronto como” se utiliza el presente del subjuntivo y no el indicativo. Por su parte, en francés, después de “dès que” viene el indicativo y no así el

subjuntivo. La oración correcta que el estudiante debió escribir es la siguiente: “dès qu’il y aura un poste vacant, nous vous embaucherons”.

En la producción escrita de los estudiantes, la concordancia de tiempo es una interferencia difícil de evitar y de corregir puesto que ello implica un trabajo constante del profesor con el apoyo de material suplementario. Sin embargo, muchos son los factores que van a impedir este tipo de actividad por parte del docente: falta de tiempo, grupos heterogéneos, etc. En el segundo ejemplo también existen otras interferencias como lexical y de sintaxis el cual será explicado posteriormente.

INTERFERENCIA 24: CONFUSIÓN ENTRE PRONOMBRES COMPLEMENTO DE OBJETO INDIRECTO Y DIRECTO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---------------------------|--------------------------|
| Yo le escribo esta carta | Je le écris cette lettre |
| Nosotros lo contrataremos | Nous le contraterons |

En muchas composiciones escritas de los estudiantes, esta interferencia está presente, especialmente en la redacción de cartas informales y formales. La mayor parte de los docentes se ven frente a esta situación en el momento de la corrección y, en algunos casos, se deja pasar sin hacer ninguna observación al respecto. Consideramos que este tipo de sintaxis en una carta administrativa como es la correspondencia de motivación que es un documento de presentación lingüística del postulante no puede aparecer esta interferencia puesto que ello demostraría un mal manejo lingüístico de la lengua francesa. Chérissey y Kempf (1999: 134), al respecto, señalan que la forma como se escribe refleja nuestra alma y nuestro nivel de cultura, por ello, es preciso verificar cuidadosamente la ortografía y la gramática como también los acentos, la puntuación y el empleo de mayúsculas. Las mismas autoras, aconsejan

que antes de redactar la carta, es mejor hacer un plan y un borrador y antes de guardar en un sobre o de entregarla es necesario volver a leerla.

Es evidente que al escribir en otra lengua que no sea la nuestra siempre existirán interferencias que pueden ser pasadas desapercibidas pero, existen otras, como es el presente caso, que a simple vista va ser evaluada negativamente por un lector serio y exigente de la buena sintaxis de la lengua francesa. Por ello este estudio, enfatiza esta interferencia y otras con el fin de analizarlas y de buscar posibles soluciones al respecto.

La confusión se centra entre el pronombre complemento “nous” y “le”. Con el fin de facilitar la comprensión de esta interferencia es indispensable recurrir a esta tabla comparativa:

| Castellano | Francés | Castellano | Francés |
|-------------------|----------------|-------------------|----------------|
| C.O.D. | C.O.D. | C.O.I. | C.O.I. |
| Me | Me | Me | Me |
| Te | Te | Te | Te |
| Le | Le | Le | Lui |
| La | La | Le | Lui |
| Lo (neutro) | L' | - | - |
| La, lo (usted) | Le, la | le | lui |
| nos | Nous | Nos | Nous |
| las, los(ustedes) | Vous | Le – les | Vous |
| los (ellos) | Les | Les | Leur |
| las(ellas) | les | Les | leur |

Como se puede apreciar en el cuadro, la interferencia se encuentra en el pronombre complemento indirecto perteneciente a la tercera persona del singular (usted) que cuenta con el pronombre complemento de objeto indirecto “le”. En francés, el pronombre que le corresponde a esta persona es “vous” y no así “le”. Esta regla obliga a escribir la frase de la siguiente manera: “je vous écris cette lettre”.

Es muy cierto que en muchas ocasiones, el docente de francés se ve confrontado a este fenómeno; se puede ver frases como: “je l’envoie...” (yo le envío) en vez de “je vous envoi...”, “je le téléphone” (yo le llamo) y no “je vous téléphone. A partir de estos ejemplos complementarios, se entiende la base de la interferencia. Aparentemente, sería fácil evitar esta anomalía con una simple explicación gramatical explícita de los pronombres con el fin de evitar este aspecto; sin embargo, aunque los docentes realicen, no solamente la explicación, sino también ejercicios, en el momento de la puesta en práctica, el estudiante se deja llevar por su lengua materna.

En cuanto al segundo ejemplo, se observa la misma interferencia: confusión de los pronombres complementos. No obstante, éste es un caso particular por la influencia de la lengua oral del castellano sobre la lengua francesa. Según la regla, que se encuentra de forma explícita en el cuadro, el complemento correspondiente es “vous”. Aparentemente, este fenómeno es el mismo que el anterior, pero el análisis respectivo demostrará que existe otro elemento adicional.

Si bien es cierto que en la frase: “nosotros le contrataremos” el estudiante produce la misma interferencia que en el primer ejemplo al escribir “nous le contraterons” en vez de “nous vous engagerons”, también es evidente que existe otra causa que provoca este fenómeno. En efecto, no sólo se trata de una confusión entre pronombres sino también está presente una característica muy propia del castellano: el leísmo. De acuerdo a Dubois (1998: 374), el leísmo es el empleo del pronombre de dativo *le* como objeto directo en sustitución de *lo*. Empleado exclusivamente para el complemento directo de persona masculino, responde a una tendencia

análoga a la que ha impuesto el empleo de la preposición “a” con objeto directo de persona, es decir a la tendencia a distinguir el objeto de persona a la de cosa.

Esta explicación proporciona una información importante para entender la interferencia en cuestión. En otras palabras, en este fenómeno se repetirá toda las veces que en el código oral utilicemos el pronombre complemento equivocado. Lo importante es trabajar este aspecto, primero en castellano, después en francés con el fin de no confundir más al estudiante.

Además, es fundamental que el docente busque otras estrategias para evitar este error que en francés ya que la mínima confusión pondría en evidencia el deficiente conocimiento de la lengua francesa.

INTERFERENCIA 25: USO INCORRECTO DEL AUXILIAR DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|---------------------|------------------|
| Mi mamá ha muerto | Ma mère a morté |
| Yo me he fracturado | Je m'ai fracturé |

La formación del pretérito perfecto compuesto en castellano como en francés es casi similar. Para ello, en español, se utiliza la siguiente fórmula:

Auxiliar “ haber” conjugado + participio pasado del verbo

Por su parte, el francés forma su “passé composé” de la siguiente manera:

Auxiliar “être” o “avoir” + participio pasado del verbo

Observando los dos cuadros, ambos idiomas cuentan con un verbo que hace de auxiliar y le sigue un participio pasado del verbo que expresa la acción que se quiere evocar. Sin embargo, existe una diferencia, en francés se debe elegir entre dos auxiliares “être” o “avoir” y no así en español que sólo existe el auxiliar “haber”. Este hecho, ya es un principio de interferencia por la simple razón que el estudiante está acostumbrado a formar el pretérito perfecto compuesto en base a un sólo auxiliar que no le implica mayor dificultad. En cambio, construir el mismo tiempo en francés, para el alumno no es tan simple porque tiene que escoger entre dos y para ello necesita conocer muy bien las reglas para la correcta elección del auxiliar.

Esta dificultad se evidencia en el primer ejemplo puesto que, como lo señala Delatour (2000), ciertos verbos que denotan desplazamiento o cambio de estado son conjugados con el auxiliar “être”, en este caso pasar de la vida a la muerte implica un cambio de estado por lo tanto, la oración correcta debe ser: “ma mère est morte”. Para evitar este tipo de interferencia, el estudiante deberá conocer los 17 verbos (sin COD) que se siempre serán conjugados con el auxiliar “être”.

De la misma forma, el segundo ejemplo ratifica la interferencia al evidenciar la incorrecta elección del auxiliar puesto que la regla expone que con los verbos pronominales se debe utilizar el auxiliar “être”. En este caso, tenemos al verbo “fracturarse”, por tanto, la oración escrita debería ser: “je se suis fracturé”.

Otro factor de interferencia tiene que ver con la concordancia o no del participio pasado. En castellano, este elemento gramatical es invariable porque no varía si el sujeto de la acción es femenino, masculino o plural. Por su parte, en francés si el auxiliar es “avoir”, el

participio queda invariable, pero si se utiliza “être” sí es variable dependiendo del género y número del sujeto que realiza la acción.

Por lo expuesto, se entender la razón por la cual en las producciones de los estudiantes aparecen muchos errores de concordancia. En efecto, acostumbrados en su lengua materna a no fijarse en si el sujeto de la acción es femenino o plural, entonces es obvio que cometerán interferencia en el participio cuando lo dejan como en español.

Las dificultades con el pretérito perfecto no quedan aquí, sino más bien continúan cuando se trata de ciertos verbos que dependen mucho de su construcción para la elección del auxiliar. Es así que tenemos a: monter (subir), descendre (bajar), rentrer(meter), sortir(salir) y passer (pasar) que son parte de los 17 verbos conjugados con “être” pero que también pueden ser conjugados con “avoir” si son seguidos de un complemento de objeto directo puesto que la acción del verbo recae en el objeto y no así en el sujeto. Entonces, si el estudiante no sabe identificar el tipo de complemento que existe en la oración es, casi seguro, que existirá interferencia porque este fenómeno no ocurre en castellano.

INTERFERENCIA 26: CONFUSIÓN ENTRE LOS PRONOMBRES PERSONALES CON LOS PRONOMBRES TÓNICOS.

| CASTELLANO | FRANCÉS |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Estoy muy deprimida por él. | Je suis très déprimée pour il. |
| Tengo que viajar con ellos | J'ai voyager avec ils. |

La presente interferencia sintáctica tiene su origen en los pronombres tónicos del español, esta aseveración se observa claramente en el cuadro de Fernández (2000: 61):

| Pronombres personales | Pronombres tónicos |
|------------------------------|---------------------------|
| Yo | Mí |
| Tú | Ti |
| Él | Él |
| Ella | Ella |
| Usted | Usted |
| Nosotros | Nosotros |
| Ustedes | Ustedes |
| Ellos | Ellos |
| Ellas | Ellas |

Comparando ambos cuadros, se puede observar que los pronombres tónicos que son diferentes de los pronombres personales son solamente “mí” y “ti”, los demás pronombres se escriben y se leen igual, no existe otra palabra que las distinga. Los pronombres tónicos de nuestros ejemplos producidos por los estudiantes son: él y ellos.

Sin embargo, para entender mejor la interferencia que se produce aquí, es necesario conocer el tratamiento de los pronombres personales y tónicos en francés. Para ello, se realizó este cuadro comparativo en el cual se encuentran los pronombres personales y los pronombres tónicos del francés:

| Pronom personnel | Pronom tonique |
|-------------------------|-----------------------|
| Je | Moi |
| Tu | Toi |
| <i>Il</i> | <i>Lui</i> |
| Elle | Elle |
| Nous | Nous |
| Vous | Vous |
| <i>Ils</i> | <i>Eux</i> |
| elles | elles |

En esta lengua, la variante no sólo es de dos personas sino de cuatro: moi, toi, lui y eux. Entonces, la interferencia se da por el hecho que en español es el mismo pronombre y que el estudiante al pasar al francés y al no escoger el pronombre correcto, demuestra que la estructura de su lengua está muy presente en su mente y que todavía le falta internalizar esta diferencia.

Con el fin de evitar este fenómeno, el alumno debió redactar las oraciones de la siguiente forma: “ je suis très déprimée pour lui” y “ j’ai dû voyager avec eux”. En este último ejemplo, tenemos otro tipo de interferencia que ya ha sido tratado en la interferencia 21.

4.3. INFLUENCIA DE LA PRESENCIA DE INTERFERENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE FRANCÉS

En definitiva, la investigación de campo ha evidenciado que el porcentaje de interferencias en los 48 textos escritos en francés por los estudiantes del nivel III, es elevado (66,3 %) tanto en la producción formal como informal y que esta fuerte presencia de interferencias influye, notoriamente, en los textos de los estudiantes. Estas interferencias, si bien, en muchos casos, no impiden la comprensión del mensaje, muestran la falta de seguridad en el manejo de la morfología del francés, por tanto producen textos defectuosos que son sancionados por el docente o que muestran el nivel de lengua del estudiante.

Este análisis surge por el porcentaje de las interferencias identificadas en las producciones de los alumnos y las causas que preceden a este fenómeno lingüístico. Entre ellas, se evidencia un completo desconocimiento de las reglas, un conocimiento parcial, falta de aplicación de las mismas, inseguridad en unas no en otras e inclusive existen interferencias al interior de la lengua materna que no son objeto de estudio de este trabajo de investigación y que pueden ser útiles para otra tesis.

En efecto, en ciertas producciones escritas por los estudiantes son prueba contundente de la no adquisición de las reglas de la morfología del francés (ver interferencias 21 y 25)

cuando en una sola oración se evidencian más de una interferencia que, si el alumno supiera la regla y si conociera también las diferencias con su lengua materna podría evitarlas. Al respecto, es necesario señalar que, como todo grupo-clase, existen distintos tipos de estudiantes: unos (minoritarios por lo general) que casi no presentan problemas, otros (la mayoría) cuyas dificultades son mayores y un grupo reducido que cuenta con grandes problemas de aprendizaje del francés.

También a ello se añade, la ausencia de explicación de algunas reglas morfosintácticas en los métodos. Evidentemente, al revisar el libro del estudiante “ Forum II” que se utiliza oficialmente en la Carrera de Lingüística e Idiomas, se puede apreciar que los autores enfatizan en ciertas reglas y no en otras, lo que equivale a que el docente debe ser la persona que complemente. Por lo general, eso es lo que se hace, sin embargo, existen también distintos tipos de docentes por tanto, al pasarlas en forma breve incluso casi superficialmente incide en la producción de interferencias.

Por otra parte, mayormente, la omisión de las reglas gramaticales en español en un texto escrito no es siempre identificada y si lo es sucede, es poco corregida, además la exigencia varía y puede existir casos en los cuales el receptor no es muy exigente por tanto el emisor no se ve obligado a mejorar.

Otras oraciones evidencian un conocimiento parcial del mundo morfosintáctico cuando al escribirlas demuestran haber internalizado algunos elementos y no así otros (ver interferencias 4 y 12). Este tipo de producciones son interesantes porque denotan la asimilación de ciertos aspectos gramaticales, que inclusive, pueden ser muy diferentes o similares a su lengua madre, pero que no provocan mayor problema. Sin embargo, es menester señalar que existen grados de dificultad en la adquisición de otra lengua, y este aspecto hace que los estudiantes aprendan con facilidad ciertos aspectos gramaticales que otros.

En este caso, tiene mucho que ver la actitud del estudiante frente al aprendizaje del francés. Adquirir ciertos elementos de morfosintaxis y no otros puede que se deba a si es

similar o no con la lengua madre o a la dificultad lingüística. No obstante, este aspecto puede ser superado si el docente enfatiza con ejercicios y si el estudiante demostrará mayor interés y práctica el resto de las reglas serían también asimiladas.

La falta de aplicación de las reglas en las oraciones (ver interferencias 6 y 16) adquiere una singular importancia por el hecho que éstas también existen en el castellano, lengua materna. En efecto, tanto en español como en francés se realiza la concordancia entre el sujeto y el pronombre personal, sin embargo se identifica una interferencia más de tipo fonético pero que produce errores morfosintácticos que son tipificados como interferencias. Por otra parte, en nuestra lengua materna también existe la diferencia entre sustantivo y verbo, es decir, que al escribir variará la ortografía de las palabras pero, el estudiante simplemente ni siquiera recurre a la regla lingüística de su propia lengua para evitar cometer interferencias en francés.

En muchos casos, el estudiante puede aplicar muy bien las reglas en oraciones simples y aisladas por su poco nivel de complejidad. Cuando el profesor cambia de texto y de formato, el alumno, en ciertas, situaciones no aplica las reglas correspondientes. Entonces, este hecho debe ser motivo de reflexión por parte del docente y tal vez, de una búsqueda de estrategias para resolver esta dificultad que va a provocar interferencias.

Por otro lado, es menester señalar que el manejo errado de la lengua oral materna es un factor preponderante en ciertas interferencias. Recordemos que el código oral y código escrito tienen sus particularidades y más aún cuando las emisiones erradas toman importancia en la producción oral de los estudiantes. Es así que si el alumno, al hablar comete errores, entonces al escribir en su lengua materna también lo hará y más aún en la lengua extranjera. Todos estos factores son causantes de interferencias al momento de producir un texto en una lengua extranjera y en este caso en francés.

El conocimiento de la lengua materna en cuanto a su estructura como a la terminología que se le asigna a cada elemento gramatical es fundamental. La carencia de estos dos factores en nuestros estudiantes es, por lo general, evidente. En efecto, las falencias del sistema

educativo en cuanto se refiere a la enseñanza del castellano son numerosas y se arrastran desde la primaria. Se puede evidenciar en nuestras aulas, un número importante de alumnos que aprenden a caracterizar los textos y a ligar coherencia y cohesión en las clases de francés, consideramos que este aspecto debe ser seriamente considerado para un trabajo de investigación. Evidentemente, los errores en el momento de producir un texto como es la redacción de una tarjeta postal, de un relato, de una carta familiar o administrativa, de una tarjeta de felicitación, etc, en cuanto a su forma como a su contenido son evidentes y, lastimosamente, éstos los adquieren en una lengua que no es la suya.

Entonces, las interferencias podrían ser evitadas si los estudiantes conocieran mejor su lengua materna, si desde muy pequeños hubieran sido confrontados a los diferentes tipos de textos en forma gradual, si se les hubiera hecho notar que no se escribe como se habla, si utilizaran su intuición lingüística heredada de su lengua base, si tuvieran un mejor método de estudio, si fueran conscientes de la importancia de la discriminación de conocimientos y si tuvieran hábito de lectura, si los docentes fuéramos curiosos académicos, es decir, si estaríamos pendientes de los errores de nuestros estudiantes y si los estudiaríamos para buscar soluciones al respecto.

Finalmente, los profesores de lenguas extranjeras estamos en la obligación de terminar con ese mito que los lingüistas y didácticos de esos países todo lo investigan y que nosotros solamente debemos limitarnos a ejecutarlos. Debemos recordar que si bien ellos investigan parten de su estructura cognoscitiva, de su vivencia y por tanto identificarán las dificultades y las interferencias desde su punto de vista; en cambio, falta mucho por investigar desde nuestra perspectiva, desde las dificultades de nuestros alumnos y desde nuestra realidad.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

La presencia de interferencias morfosintácticas en la producción escrita de los estudiantes del nivel III de francés en los 48 textos estudiados (producción formal e informal) es elevado: 66.3 %.

Si bien es cierto que, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, el docente ensaya distintas estrategias con el fin de alcanzar los objetivos trazados por el método y los establecidos por la institución, en las producciones de los estudiantes del nivel III de francés aún se evidencia la carencia de una fórmula que evite las interferencias morfosintácticas del castellano.

En efecto, la presencia de distintos tipos de interferencias sintácticas y morfológicas en un texto escrito responde a diferentes causas y provocan producciones defectuosas que son penalizadas por el docente de una u otra manera y que, sin duda, refleja el nivel de conocimiento del estudiante. Este fenómeno lingüístico es relevante y por ello, la presente investigación se planteó una pregunta con el fin de orientar el desarrollo del estudio y unos objetivos (generales y específicos) que buscan la contestación de dicho cuestionamiento y la forma cómo se cumplieron los objetivos formulados.

En ese entendido, la pregunta de investigación planteada buscaba conocer el porcentaje de las interferencias morfosintácticas del castellano, lengua materna, que aparece en la producción de textos escritos en francés, lengua extranjera, en los estudiantes del nivel III de francés de la carrera de Lingüística e Idiomas, y al mismo tiempo se esbozó una tentativa de repuesta la cual enunciaba que en las producciones escritas en francés de los estudiantes de este nivel existen interferencias morfosintácticas del castellano.

Al respecto, la presente investigación, en el trabajo de campo y más concretamente en el resultado del análisis de la producción de los estudiantes, ha permitido establecer, con precisión, el grado de interferencia morfosintáctica del castellano (66.3%) en los textos escritos realizados por los estudiantes del nivel III.

En la interpretación de la producción escrita (capítulo IV), se pudo establecer el tipo de interferencia gracias a un análisis profundo de cada uno de los textos. Entre ellas destacan interferencias ligadas, en mayor número a la sintaxis y posteriormente en lo que respecta a la morfología. Después de un análisis contrastivo de las dos lenguas, se constata, en algunas oraciones, las estructuras propias del castellano y la presencia de raíces y desinencias de los verbos del español en francés.

El análisis de interpretación de resultados de los textos formales e informales resalta **26** tipos de interferencias que aparecen casi en todas las producciones y que se repiten en uno u otro texto. Estas interferencias, por su gran presencia en los escritos en francés, adquieren importancia en este estudio puesto que influye en la evaluación realizada por el docente. Entre éstas sobresalen **11** que son mayormente penalizadas puesto que se trata de un nivel III de lengua lo que implica que el estudiante debe demostrar mayor seguridad en el manejo de las reglas del francés:

- a. La falta de concordancia de género (masculino-femenino) entre sujeto y objeto, entre artículo y nombre, entre adjetivo y nombre. Al analizar ambas idiomas se estableció las causas que contribuyen a que el estudiante no llegué evitarlas.
- b. La falta de concordancia entre sujeto y verbo es otra interferencia que se comete a menudo debido a la presencia no sólo de la morfosintaxis sino también de la fonética del español en francés.

- c. La falta de concordancia de número (singular-plural) también ocupa un lugar preponderante en las producciones puesto que se evita la coherencia numérica entre el sujeto y el complemento.
- d. Ausencia de artículo en oraciones en las cuales en español no son necesarias y en francés sí y que además son parte importante en la lógica lingüística de este idioma extranjero.
- e. La mala ubicación del adjetivo en las frases tampoco está ausente puesto que se produce porque el francés fuera de sus reglas contiene muchas excepciones que lastimosamente no son muy conocidas.
- f. El uso incorrecto de las preposiciones (de, par, pour, à, en, chez, au) tiene una presencia muy importante por las diferencias de empleo entre las dos lenguas del presente estudio.
- g. El uso inadecuado de los artículos (le, la, les, un, une, du, de la, de l', des) en las producciones adquiere importancia por el elevado porcentaje debido al uso particular que tiene estos elementos en francés.
- h. El uso incorrecto de los adjetivos posesivos (mon, ma, mes ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, votre, leur, leurs) es otra interferencia que no está ausente por su complejidad en la lengua francesa.
- i. Una de las interferencias que por lo general no se encuentra en los métodos tiene relación con el verbo que expresa obligación. Este problema gramatical no es muy abordado en los libros, presumiblemente, debido a que los autores de los mismos, de nacionalidad francesa, no se percatan de las diferencias con el castellano.

- j. El uso incorrecto de los adverbios (*beaucoup, assez, mieux*) en cierto tipo de oraciones expresando acciones pasadas también aparecen en el estudio con un interesante porcentaje que merece otorgarle un tratamiento especial.

El porcentaje de cada una de estas interferencias y del conjunto establecido por el trabajo de campo refleja la necesidad que existe de estudiarlas para que, en consecuencia, se pueda buscar posibles soluciones.

Las conclusiones con relación a los objetivos se han cumplido como se puede apreciar en el trabajo de campo con el análisis respectivo. Para una mejor comprensión, trataremos cada uno de los objetivos y su respectiva conclusión. Es así que el primer objetivo fue planteado en los siguientes términos:

- “Determinar el porcentaje de las interferencias de la morfosintaxis del castellano como lengua materna en la producción de textos escritos en francés como lengua extranjera de los estudiantes de francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas”.

En la interpretación de resultados de la investigación de campo, capítulo IV, se pudo determinar el porcentaje (66.3%) de las interferencias de la morfosintaxis del castellano en las producciones escritas de los estudiantes. Además, no sólo se estableció el porcentaje general sino también se realizó un porcentaje detallado de las más importantes anomalías de sintaxis y de morfología y se agrupó a aquellas que son calificadas de interferencias menores arrojando resultados simplemente importantes.

Por otra parte, las interferencias más destacables fueron analizadas, en forma comparativa entre el castellano y el francés para una mejor comprensión y graficación del fenómeno. Esta parte es fundamental debido a su aporte académico en el tratamiento de este tipo de problemática.

Otro de los objetivos que también fue alcanzado, se lo esbozó de la siguiente forma:

- “Analizar las principales teorías relacionadas con la morfosintaxis del español y del francés, con el aprendizaje de lenguas extranjeras, con la didáctica de las interferencias y con las estrategias de aprendizaje”.

Las teorías a las cuales hace referencia este objetivo fueron totalmente abordadas en el capítulo II del Marco Teórico y además, sirvieron de base para el tratamiento de esta problemática.

Para comenzar la presente investigación, una revisión de las diferentes corrientes metodológicas de lenguas, nos permitió enmarcar las tendencias de los métodos actuales en cuanto al tratamiento de las interferencias. Este aspecto es por demás importante porque se exponen las características de la enseñanza y se evidencia que los métodos de francés se centran en el aprendizaje de la lengua a través de la sintaxis y la morfología en forma implícita y explícita. Sin embargo, es interesante también constatar que, como se trata de métodos unilingües, es decir, en un solo idioma, estos pueden ser utilizados en todo el mundo sin pensar, por tanto, en las dificultades que puedan tener los estudiantes hispanohablantes. Entonces, este hecho resalta la importancia del presente estudio.

Como el presente trabajo trata dos aspectos netamente gramaticales (sintaxis y morfología) entonces, rescatamos los elementos principales de estas dos ramas de la lingüística. Así, en lo concerniente a la sintaxis se enfatizó en el sintagma, sujeto, predicado, complemento de objeto directo e indirecto, circunstancial y complemento de agente. Todos estos elementos al ser estudiados con detalle favorecieron el análisis en el momento del análisis de los resultados y en el contraste entre las dos lenguas en cuestión.

Sin duda, una revisión gramatical del español y del francés mostraron las diversas similitudes que existen entre estas dos lenguas de origen latino. Al respecto, si bien las estructuras comunes son una gran ayuda para los estudiantes, también se dan situaciones en las

cuales puede provocar interferencias. Por otra parte, este panorama gramatical evidenció las importantes diferencias entre el castellano y el francés que sirvió para explicar las causas por las cuales los estudiantes comenten interferencias. El análisis biplánico, a partir de cuatro ejemplos, dos del castellano con sus equivalentes muestran y explican el por qué en los textos de los estudiantes aparecen, con frecuencia, anomalías en francés.

En lo referente a la morfología, se tomó como base al sustantivo, verbos, adjetivo, artículos, pronombres, adverbio, preposición, conjunción e interjección. En el momento requerido, todos estos elementos se aplicaron en el análisis respectivo y guiaron la interpretación de los datos. Este tipo de trabajo pudo mostrar los errores morfológicos más comunes y las causas que las provocan. Del mismo modo se tomaron en cuenta ejemplos concretos hechos por los estudiantes de francés III, se los tradujo en español para que se pueda observar con mayor claridad las interferencias.

En ambos casos, después del cuadro comparativo, se realizó el análisis correspondiente, citando, en algunos casos, si se trataba o no de un fenómeno sintáctico o morfológico o morfosintáctico que es en sí el tema de la presente investigación.

Entre otros de los objetivos tratados, tenemos al siguiente:

- “Examinar las producciones escritas de los estudiantes del nivel III de francés y clasificar las interferencias detectadas”.

Una vez revisada la parte teórica y elaborado los dos tipos de textos, se presentó a los estudiantes de francés III para que realicen la producción respectiva. El objetivo anteriormente realizado, se cumplió puesto que esta parte proporcionó toda la base de datos para la problemática en cuestión. Para llegar a los objetivos planteados, se hizo un análisis meticuloso de los 24 textos de correspondencia familiar y de los 24 textos de correspondencia administrativa. La conclusión de los resultados es de particular importancia debido a su alcance académico (ver Síntesis del análisis de los datos página 69) porque cada una de las

interferencias más importantes ha sido cuidadosamente analizada y contrastada con el fin de explicar claramente la raíz del problema.

El último objetivo buscaba:

- “Plantear al docente las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de este tema”.

Al respecto, este objetivo será tratado después de las conclusiones como punto final de la presente investigación.

Para llegar a las conclusiones con relación al planteamiento de la hipótesis, partamos de lo expuesto al respecto:

Hipótesis de investigación:

- “En las producciones escritas en francés de los estudiantes del nivel III existen interferencias morfosintácticas del castellano como lengua materna”.

Esta hipótesis determinó a partir del análisis cuantitativo de las 48 producciones tanto de naturaleza familiar como también administrativa al constatar que existe un 66,3% de interferencias en estos textos.

Evidenciar este resultado es sumamente importante puesto que muestra un elevado porcentaje de las interferencias morfosintácticas del español en francés y con el análisis respectivo se llega a entender esta tipología de errores y lo más importante es buscar estrategias como posibles soluciones.

REVISIÓN

Todo trabajo de investigación nos conduce a establecer con mayor claridad las conclusiones. En efecto, en la presente investigación nos centramos en establecer las conclusiones en base a los objetivos trazados y alcanzados y es por ello que detallamos a continuación las conclusiones a las que llegamos en este trabajo.

- Se determinó el 66.3 % de interferencias detectadas en las producciones escritas por los estudiantes de Francés III.
- Par el presente trabajo se realizó una revisión completa de las principales de las teorías relacionadas con la morfosintaxis del castellano y del francés. De la misma forma se revisó la importancia acordada a la enseñanza de la morfosintaxis en cada una de las corrientes metodológicas.
- Como se puede evidenciar en los anexos, se realizó un análisis minucioso de cada uno de los trabajos de los estudiantes con el fin de detectar las interferencias para luego identificarlas y estudiarlas.
- Muchas de las interferencias tienen su origen en las estructuras muy propias del castellano debido a su carácter de lengua materna y a que los estudiantes no son seres vacíos de estructuras morfosintácticas, al contrario, ellos parten de conocimientos adquiridos frente a una situación de aprendizaje de otra lengua como es el francés.
- Se determinó también el desconocimiento de ciertas reglas morfosintácticas del francés en las producciones de los estudiantes. Este factor es muy importante puesto que el conocimiento y buen manejo de la morfosintaxis del francés evitaría o reduciría el porcentaje de interferencias en la elaboración de cualquier texto escrito como oral en la lengua extranjera. Consideramos que contar con una buena base gramatical en francés es la única forma de luchar contra las interferencias que causan el español como lengua materna.
- A partir de los resultados alcanzados y muy especialmente al constatar un elevado porcentaje de las interferencias morfosintácticas, proponemos un posibilidad de

tratamiento mediante la elaboración de fichas pedagógicas que traten con cuidado cada una de las interferencias o agrupadas en base a afinidades.

ANTES

Para una mejor comprensión, trataremos cada uno de los objetivos y su respectiva conclusión. Es así que el primer objetivo fue planteado en los siguientes términos:

- “Determinar el porcentaje de las interferencias de la morfosintaxis del castellano como lengua materna en la producción de textos escritos en francés como lengua extranjera de los estudiantes de francés III de la carrera de Lingüística e Idiomas”.

En la interpretación de resultados de la investigación de campo, capítulo IV, se pudo determinar el porcentaje (66.3%) de las interferencias de la morfosintaxis del castellano en las producciones escritas de los estudiantes. Además, no sólo se estableció el porcentaje general sino también se realizó un porcentaje detallado de las más importantes anomalías de sintaxis y de morfología y se agrupó a aquellas que son calificadas de interferencias menores arrojando resultados simplemente importantes.

Por otra parte, las interferencias más destacables fueron analizadas, en forma comparativa entre el castellano y el francés para una mejor comprensión y graficación del fenómeno. Esta parte es fundamental debido a su aporte académico en el tratamiento de este tipo de problemática.

Otro de los objetivos que también fue alcanzado, se lo esbozó de la siguiente forma:

- “Analizar las principales teorías relacionadas con la morfosintaxis del español y del francés, con el aprendizaje de lenguas extranjeras, con la didáctica de las interferencias y con las estrategias de aprendizaje”.

Las teorías a las cuales hace referencia este objetivo fueron totalmente abordadas en el capítulo II del Marco Teórico y además, sirvieron de base para el tratamiento de esta problemática.

Para comenzar la presente investigación, una revisión de las diferentes corrientes metodológicas de lenguas, nos permitió enmarcar las tendencias de los métodos actuales en cuanto al tratamiento de las interferencias. Este aspecto es por demás importante porque se exponen las características de la enseñanza y se evidencia que los métodos de francés se centran en el aprendizaje de la lengua a través de la sintaxis y la morfología en forma implícita y explícita. Sin embargo, es interesante también constatar que, como se trata de métodos unilingües, es decir, en un solo idioma, estos pueden ser utilizados en todo el mundo sin pensar, por tanto, en las dificultades que puedan tener los estudiantes hispanohablantes. Entonces, este hecho resalta la importancia del presente estudio.

Como el presente trabajo trata dos aspectos netamente gramaticales (sintaxis y morfología) entonces, rescatamos los elementos principales de estas dos ramas de la lingüística. Así, en lo concerniente a la sintaxis se enfatizó en el sintagma, sujeto, predicado, complemento de objeto directo e indirecto, circunstancial y complemento de agente. Todos estos elementos al ser estudiados con detalle favorecieron el análisis en el momento del análisis de los resultados y en el contraste entre las dos lenguas en cuestión.

Sin duda, una revisión gramatical del español y del francés mostraron las diversas similitudes que existen entre estas dos lenguas de origen latino. Al respecto, si bien las estructuras comunes son una gran ayuda para los estudiantes, también se dan situaciones en las cuales puede provocar interferencias. Por otra parte, este panorama gramatical evidenció las importantes diferencias entre el castellano y el francés que sirvió para explicar las causas por las cuales los estudiantes comenten interferencias. El análisis biplánico, a partir de cuatro ejemplos, dos del castellano con sus equivalentes muestran y explican el por qué en los textos de los estudiantes aparecen, con frecuencia, anomalías en francés.

En lo referente a la morfología, se tomó como base al sustantivo, verbos, adjetivo, artículos, pronombres, adverbio, preposición, conjunción e interjección. En el momento requerido, todos estos elementos se aplicaron en el análisis respectivo y guiaron la interpretación de los datos. Este tipo de trabajo pudo mostrar los errores morfológicos más comunes y las causas que las provocan. Del mismo modo se tomaron en cuenta ejemplos concretos hechos por los estudiantes de francés III, se los tradujo en español para que se pueda observar con mayor claridad las interferencias.

En ambos casos, después del cuadro comparativo, se realizó el análisis correspondiente, citando, en algunos casos, si se trataba o no de un fenómeno sintáctico o morfológico o morfosintáctico que es en sí el tema de la presente investigación.

Entre otros de los objetivos tratados, tenemos al siguiente:

- “Examinar las producciones escritas de los estudiantes del nivel III de francés y clasificar las interferencias detectadas”.

Una vez revisada la parte teórica y elaborado los dos tipos de textos, se presentó a los estudiantes de francés III para que realicen la producción respectiva. El objetivo anteriormente realizado, se cumplió puesto que esta parte proporcionó toda la base de datos para la problemática en cuestión. Para llegar a los objetivos planteados, se hizo un análisis meticuloso de los 24 textos de correspondencia familiar y de los 24 textos de correspondencia administrativa. La conclusión de los resultados es de particular importancia debido a su alcance académico (ver Síntesis del análisis de los datos página 69) porque cada una de las interferencias más importantes ha sido cuidadosamente analizada y contrastada con el fin de explicar claramente la raíz del problema.

El último objetivo buscaba:

- “Plantear al docente las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de este tema”.

Al respecto, este objetivo será tratado después de las conclusiones como punto final de la presente investigación.

Para llegar a las conclusiones con relación al planteamiento de la hipótesis, partamos de lo expuesto al respecto:

Hipótesis de investigación:

- “En las producciones escritas en francés de los estudiantes del nivel III existen interferencias morfosintácticas del castellano como lengua materna”.

Esta hipótesis determinó a partir del análisis cuantitativo de las 48 producciones tanto de naturaleza familiar como también administrativa al constatar que existe un 66,3% de interferencias en estos textos.

Evidenciar este resultado es sumamente importante puesto que muestra un elevado porcentaje de las interferencias morfosintácticas del español en francés y con el análisis respectivo se llega a entender esta tipología de errores y lo más importante es buscar estrategias como posibles soluciones.

5.2. RECOMENDACIONES

Después de haber realizado una revisión de la literatura concerniente a este tema en distintas bibliotecas de nuestra ciudad, se pudo evidenciar la carencia de textos que traten en paralelo las estructuras morfosintácticas del castellano y del francés. Esta falencia, posiblemente se deba a la falta de investigaciones de este tipo en nuestro medio, por ello es importante realizar más estudios al respecto hasta hacer conocer a los actores de las clases de lengua francesa, las causas que incitan a la producción de textos con interferencias.

Sin embargo, no sólo se trata de un conocimiento teórico de este tipo de fenómeno lingüístico sino también es necesario buscar estrategias que contribuyan a disminuir el porcentaje de interferencias en los textos de los estudiantes. Al respecto, se debe reconocer que la eliminación total de las interferencias en general es casi imposible por tratarse de un hecho un tanto natural puesto que el alumno aprende la lengua extranjera partiendo de sus conocimientos previos que los tiene en su lengua materna y también porque se encuentra en una situación exolingüe lo que equivale a recibir mucha influencia de la lengua materna. Partiendo de este hecho, lo que se puede hacer es plantear actividades que busquen reducir el número de interferencias.

En este entendido y después de haber realizado todo el estudio teórico y analítico de las interferencias más sobresalientes, consideramos de suma importancia sugerir lo siguiente:

- Los docentes y estudiantes de francés pueden utilizar la presente investigación para que los primeros realicen trabajos similares que tengan como centro las interferencias morfosintácticas en el código oral y también estudiar otro tipo de interferencias en el código escrito. Los segundos pueden consultar el presente trabajo con el fin de realizar un autoanálisis de las interferencias que se encuentran en esta investigación y de otras que pueden ser detectadas por ellos mismos.
- Por otra parte, consideramos esencial proponer una técnica para subsanar las interferencias morfosintácticas detectadas en este trabajo y de esa forma colaborar en la mejora de las producciones escritas de los estudiantes de francés. Esta propuesta tiene que ver con la elaboración de fichas pedagógicas. Recurrir a este tipo de estrategias tiene su fundamento en que ellas se encargan de tratar temáticas y problemáticas particulares, además permite al docente trabajar aspectos que no trata el método que se utiliza en el aula o libros con dificultades de nuestros estudiantes. Moirand (1993: 127), sostiene que las fichas pedagógicas son muy útiles para el profesor cuando éste se encuentra frente a situaciones que pueden ser difíciles para un grupo reducido de estudiantes o para todo el grupo-clase.

Durante muchos años, el docente ha utilizado diferentes recursos para vencer ciertos obstáculos que tenían los estudiantes y entre ellos estaban los juegos, las lecturas, el teatro, la mesa redonda, etc. Desde hace algunos años, aparece como una opción: la elaboración de fichas con objetivos netamente pedagógicos. Actualmente, los docentes curiosos y comprometidos con su profesión frente a una dificultad de sus estudiantes, elaboran sus fichas con el objetivo de tratar dichas dificultades. Por ello, presentamos las características de las fichas y un ejemplo de ellas.

Según Lizoir (1996: 138), una ficha pedagógica responde a problemáticas bien identificadas y buscan alcanzar solamente un objetivo académico y que al cabo de la aplicación de la misma los estudiantes habrán superado la o las dificultades que tenían relación con un mismo tema.

En consecuencia, presentamos un ejemplo de ficha pedagógica con el fin de recomendar su aplicación en caso de identificarse una dificultad particular como es el caso de las interferencias. El docente al contar con una de estas anomalías puede recurrir a esta técnica para tratar de evitar o disminuir que el alumno vuelva a incurrir en este tipo de dificultad.

FICHA PEDAGÓGICA

USO DE LOS COMPARATIVOS DE SUPERIORIDAD DE “BON” Y DE “BIEN” EN FRANCÉS

I. FICHA REFERENCIAL

Nivel: Tercer semestre de Francés

Tiempo: Una hora y media

Material: pizarra, marcador, fotocopias, dibujos.

II. OBJETIVO

- Después de la clase, el estudiante será capaz de utilizar correctamente los comparativos de superioridad de “bon” y de “bien” en francés.

III. DESARROLLO

- Comenzar la clase con ejemplos en español como por ejemplo:

. Pedro habla *bien* inglés. = Pedro habla *mejor* francés que inglés

Hacer notar que *bien* se convierte en *mejor* cuando pasa a comparar

. Mi nota de inglés es *buena* = Pero mi nota de inglés es *mejor*

Hacer notar que *buena* se convierte también en *mejor* cuando pasa a comparar.

- Explicar claramente que la palabra “mejor” en el primer caso es un adverbio, en cambio en el segundo es adjetivo. Dar más ejemplos en español.

- Después de realizar la sensibilización en castellano, utilizar los mismos ejemplos del español para pasarlos al francés y explicar que si utilizamos el adjetivo “bon”, éste se convierte en “meilleur” en la comparación de superioridad y que el adverbio “bien” se vuelve “mieux”.

- Posteriormente, trabajar otros ejemplos más pero esta vez utilizando los dibujos que obliguen a utilizar “bon”, “bien”; “meilleur” y “mieux”.
- Pedir que los estudiantes trabajen de dos en dos para que propongan dos oraciones con las dificultades en cuestión, luego pasarán al frente para presentar sus frases y solicitar a los demás que realicen la comparación de superioridad.
- Finalmente, entregar las fotocopias con ejercicios que tratan la problemática y se les solicita resolverlos para luego corregir en forma general.

EVALUACIÓN

Para comprobar si el objetivo ha sido alcanzado, el docente dividirá esta parte en dos: en la primera instancia se realizará un comentario sobre las actividades de la clase; y en segundo lugar se procederá a una pequeña evaluación escrita. Sin embargo, esta parte puede hacerse después de la actividad de prolongación si es necesario.

ACTIVIDAD DE PROLONGACIÓN

Si el docente considera que existen todavía estudiantes que no han entendido completamente el tratamiento de este aspecto, entonces, se puede proponer un concurso. Para ello es necesario dividir la clase en grupos de cuatro personas que elaborarán otros ejemplos de dos en dos. Posteriormente, se les presentan a los otros dos del grupo para que los hagan en el lapso de dos minutos. El mismo tratamiento realizan los otros dos del grupo. Finalmente, presentan la lista de los participantes y de los ganadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, H, Darrigan, J, (1980) Catellano Dinámico, Kapeluz, Argentina.
- Alarcos, LI,(1995) Gramática de la Lengua Española, Espasa Calpe, Madrid.
- Bergounioux, G , (1997), Enquêtes, corpus, témoins, Larousse, Paris.
- Bescherelle, (1990), La conjugaison française, Ed. Hatier, Paris.
- Bescherelle, (1990), La Grammaie pour tous, Ed. Hatier, Paris.
- Besse, H, Porquier, R, (1991), Grammaire et didactique des langues, Ed. Hatier, Paris.
- Bronckart, J.P. , (2003), Temps et discours, Ed. Larousse, Paris.
- Callamand, M, (1993) Grammaire vivante du français, Clé Internationale, Paris
- Chomsky, N, (1987), Estructuras Sintácticas, Traducción por Otero, C, Siglo XXI, Mexico.
- Chéressy, M, Kempf, P, (1999), Les interactions, Ed. Hachette, Paris.
- Cuq, JP, (2003), Dictionnaire de Didactique, Clé, Paris.
- Dabene, Ch, (1996), L'orthographe, Larousse.
- Daniel, V , (2000), La didactologie des lenagues et cultures, Élea, Paris.

- Delatour, Y, Jennepin, D, León-Dufour, M, Teyssier, B, (2000), Grammaire pratique du français, Hachette, Paris.

- Dominguez, S , (2004), Las interferencias en la clase de lenguas, Ed. Edimat, Madrid.

- Dubois, J, Giacomo, M. Guespin, L, Marcellesi, Ch., Marcellesi, J. Mevel, J, (1998), Dictionario de Linguistica, Madrid. Ed. Edelsa, España.

- Dubois, P, (1924), Exercices Espagnols Oraux, Ed. Hatier, Paris.

- Estevez, J, (2001), Metodología de la investigación, Oruro, Bolivia.

- Fernández, W., (2000), Curso completo de lengua española, Ed. San Marcos, Lima.

- Filippi, P, (1995), Initiation à la linguistique et aux sciences du langage, Ed. Marketing.

- Forestal, Ch, (2003), Français Langue Étrangère, Ed. Didier, Paris.

- Fouret, , (1929),

- Galisson, R, (2002), Comment peut-pn être didactologue ?, Ed. Didier, Paris.

- Girordet, J, (1989), Savoir les règles, Ed. Bordas, Paris.

- Gonzales, A., Cuento, J., Sanchez, (2000), M, Gramática del español lengua extranjera,

- Grand-Clément, Mikles, Odile, (1994), La Correspondance, Ed. Clé Internacional, Paris.

- Grégoire, M.,Franco, E., Thiévenaz, (1995), Grammaire Progressive du Français, Ed. Clé International, Paris.

- Guion, J, (1992), Apprendre Orthographe, Hatier, Paris.
- Hernandez, R, Fernandez, C., y Baptista, P, (2003), Metodología de la investigación, McGraw Hill Interamericana Editores, México.
- Jaffré, J, Brissaud, C, (2006), Morphographie et homophones verbaux, Ed.Larousse, Paris.
- Kahn, G, (1993), Des pratiques de l'écrit, Ed. Hachette, Paris.
- Lenguas Nativas, UMSA, Propuesta curricular del Área de Aymara, (2006), La Paz, Bolivia.
- Lescure, L, (2003), Les interférences linguistiques, Didier.
- Llorens, M., (1998), Gramática española, Ed.Edimar, España.
- Lüdy, P, (1986), Les problèmes d'interférences, Clé I, Paris
- Mahmoudian, M., (1982), La linguistique, Ed. Serghers, Paris.
- Mariani, C, ; Vassivière, D, (1994), L'espagnol, Ed. Hatier, Paris.
- Martinet, A, (1993), Éléments de linguistique générale, Ed. Armand Colin, Paris.
- Mejía, R , (2001), Técnicas de investigación, La Paz.
- Mounin, G., (1993), Dictionnaire de la linguistique, Ed. PUF, Paris.
- Mucchielli, M , (1975), Les méthodologies de langues, Ed. Hatier, Paris.

- Puren, Ch., (2005), Interdidacticité et interculturalité, Ed. Didier, Paris.
- Real Academia de la Lengua Española, (2000), España.
- Reboullet, F , (1999), Une révision aux méthodes, Ed. Hachette, Paris
- Robert, J, (2002), Enseigner/apprendre du français langue étrangère, Ed. Didier, Paris.
- Saussure, F, (1987), Cours de Linguistique Général, Paris.
- Thièvenaz, A, La grammaire française, Ed. Didier, Paris.
- Thomas, A, (1995), Dictionnaire des Difficultés de la langue française, Ed. Larousse, Paris.
- Valles, J, (1999), Métodos y técnicas de investigación, Ed. Don Bosco, Bolivia
- Vaasière, D , (1998), L'espagnol, Ed. Hatier, Paris.
- Véronique, D, (2000), Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, Ed. Érudition, Paris.

ANEXOS