

PARTE 5.

DESTREZAS EN EL APRENDIZAJE, ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL-FRANCÉS-PORTUGUÉS EN LA ENSEÑANZA DE LOS TIEMPOS DEL PASADO A ESTUDIANTES LUSÓFONOS

Marta Saracho-Arnáiz
Lucie Oliveira
Éric Many
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se contextualiza en el ámbito de la docencia de español y de francés como lengua extranjera (LE) desarrollada por tres profesores, uno de español y dos de francés, en el grado de Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE) de la *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto* (Portugal). Nuestro estudio parte del diálogo entre docentes de lenguas extranjeras, del análisis acerca de las dificultades de nuestros alumnos y del deseo de ayudarles a superar los obstáculos de aprendizaje, implementando didácticas adecuadas en la enseñanza de ambos idiomas. Basándonos en algunos estudios sobre errores gramaticales comunes por parte de aprendientes de español que tienen el portugués como lengua materna (LM/L1) (Gama Caetano, 2013; Alves Soler, 2013; Alves Soler y Eres Fernández, 2016), y otros sobre los obstáculos de enseñanza-aprendizaje en francés (Girauld, 1955; Smith, 1996; Guerif, 2017) y en nuestra propia experiencia, hemos identificado dos dificultades gramaticales que redundan en errores muy frecuentes y que se extienden a los varios niveles de aprendizaje, llegando incluso a fosilizarse. Se trata del uso del Pretérito Perfecto Compuesto (PPC)[1] y del Pretérito Perfecto Simple (PPS), en español y, en francés, la formación del *Passé Composé* (PC), tiempo que se identifica en su uso con los anteriores y que presenta un conjunto amplio de irregularidades y excepciones. Así, partimos de la hipótesis de que los aprendientes plurilingües, es decir, los que estudian varias LE, pueden verse favorecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje si consiguen establecer una relación entre la gramática (Marangon, 2012; Giroux, 2016) de su propia lengua y de las

1 Utilizaremos la terminología de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010).

lenguas que están estudiando en simultáneo, sobre todo, cuando se trata de aspectos gramaticales de elevada complejidad. Tal es, para un aprendiente de español, el uso del PPC y del PPS, o la utilización correcta del PC para un estudiante de francés, desde la perspectiva del alumno de portugués LM. Una de las estrategias didácticas que queremos aplicar es estimular la capacidad de observación y de comparación de nuestros aprendientes a través del contraste entre las tres lenguas y la traducción, conduciéndoles a una reflexión acerca del mencionado punto gramatical. Al mismo tiempo, queremos hacerles ver que comunicarse con corrección no significa la transposición del portugués a otra lengua, español o francés (Marangon, 2012; Toledo Azócar y Peres Martorelli, 2020), sino que se trata de sistemas distintos en cuyos aspectos más complicados deben profundizar para llegar a ser utilizadores competentes de español y francés. Para ello, diseñamos una propuesta de actividades basadas en una didáctica de enseñanza-aprendizaje que tiene en cuenta la reflexión metalingüística por medio de la comparación, la traducción y la exposición en una misma clase a dos lenguas extranjeras, el español y el francés, mediando el portugués, LM de los aprendientes. La experiencia se llevó a cabo en un nivel de español lengua extranjera (ELE) y de francés lengua extranjera (FLE) A2, y participaron tres profesores titulares.

En este artículo expondremos algunos principios teóricos sobre la gramática contrastiva y la traducción como didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las LE que avalan nuestra propuesta. Analizaremos los resultados obtenidos y expondremos las conclusiones de esta experiencia.

1. PUNTO DE PARTIDA: UNA DE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES DE NUESTROS ESTUDIANTES DE ELE Y DE FLE

La confusión que los estudiantes portugueses y brasileños hacen del uso del PPC y del PPS la han constatado varios autores en el tiempo (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971; Alves Soler, 2013; Gama Caetano, 2013; Alves Soler y Eres Fernández, 2016) y se debe básicamente a que las formas del español del PPC (*he cantado*) y del PPS (*canté*) son muy parecidas a las del *Pretérito Perfeito Composto* del portugués (*tenho cantado*) y la del *Pretérito Perfeito Simples* (*cantei*), como podemos observar en un primer momento. Esta

semejanza formal no refleja una semejanza de uso de los tiempos mencionados en las dos lenguas. Concretamente, se da una gran confusión en el uso del PPC del español. La semejanza entre el español y el portugués da lugar a que los aprendientes hagan transferencias de su lengua al español, lo que conduce, en algunos casos, a transferencias negativas que acaban en errores (Marangon, 2012). Como apuntan algunos autores, si estos errores no se corrigen, se corre el riesgo de que se mantengan y se fosilicen (Gama Caetano, 2013). Además, detectar esta dificultad y reconocerla significa también reconocer la importancia que la competencia gramatical juega en la competencia comunicativa de nuestros alumnos, una parte de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que tiene muy mala prensa entre los aprendientes e, incluso entre los docentes de LE. En lo que toca al francés, algunos estudios apuntan que los profesores de FLE coinciden en señalar que el sistema verbal francés es fuente de errores debido a la cantidad de excepciones y de irregularidades (Guerif, 2017). Esto es especialmente cierto en el caso de la forma verbal del PC, como veremos en el apartado 1.3.

1.1. LA LM DE LOS ESTUDIANTES: EL PORTUGUÉS

El portugués posee, tal y como el español, dos pretéritos, el *Pretérito Perfeito Simples* (*cantei*) y el *Pretérito Perfeito Composto* (*tenho cantado*). Para algunos autores son dos tiempos muy difíciles de delimitar (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971). Se ha dicho que el tiempo compuesto expresa repetición o duración de una acción desde el pasado a la actualidad (*Tenho tomado banho todos os dias* o *Tenho estado doente*), pero estos dos matices también se pueden expresar por medio del tiempo simple (*Quem esperou até agora, pode esperar um pouco mais*), aunque acompañado de palabras que refuercen ese sentido. Más recientemente, otros trabajos gramaticales refieren que el *Pretérito Perfeito Simples* indica una acción que se produjo en un momento concreto del pasado (Cunha y Lindley Cintra, 1987, p. 454): "el *Pretérito Perfeito Simples* expresa una acción completamente concluida y se separa del presente (…)"[2]. En el mismo sentido, Oliveira (2003) aclara que el *Pretérito Perfeito Simples* es, en portugués, un tiempo claramente del pasado, aunque en una gran parte de los casos no se pueda decir que es perfectivo, ya que no expresa siempre un

2 Traducción propia.

estado consecuente (*A Maria escreveu a carta* frente a *A Maria esteve doente*). Sin embargo, marca siempre el momento en que finaliza la acción o el estado (Oliveira, 2003).

Para nuestro estudio, los rasgos gramaticales del *Pretérito Perfeito Simples* en los que nos interesa centrarnos son: a) es un tiempo del pasado y b) marca el momento en el que se realizó la acción o se concretó un estado. También nos interesa saber que el *Pretérito Perfeito Composto*, debido a tener un uso muy restringido en portugués, no va a interferir desde la perspectiva de un hablante de portugués lengua materna (PLM). No obstante, adivinamos ya el problema de aprendizaje que se plantea a nuestros estudiantes, puesto que la realidad que ellos expresan con un solo tiempo, el *Pretérito Perfeito Simples*, en español lo van a tener que expresar en dos tiempos, el PPS o el PPC, no entendiendo el sentido fundamental de una acción realizada en el pasado que tiene una relación con el presente. Otra conclusión que podemos adelantar al observar el uso en las tres lenguas a nivel morfológico es que el portugués utiliza el tiempo simple en un porcentaje muy elevado, frente al francés que utiliza el compuesto (PC) en mucha mayor proporción, y al español, que utiliza ambos, el simple y el compuesto, en porcentaje semejante.

1.2. LA DIFICULTAD DE LOS APRENDIENTES PORTUGUESES EN ELE

Si alguien dice *he ido al cine*, un hablante de español de España entiende que esa persona ha ido al cine ese día, tal vez hace unas horas. Pero si la misma persona abre la puerta y nos dice *fui al cine*, se entiende otra cosa, que esa persona realizó esa acción en un tiempo indefinido del pasado. Lo normal sería preguntarle ¿cuándo? para completar la información. Pues bien, el uso del PPC en español es de difícil adquisición para un aprendiente de portugués LM, como ya hemos referido. Esto se debe a que la lengua portuguesa, a pesar de tener los dos tiempos del pasado, utiliza con mucha más frecuencia el *Pretérito Perfeito Simples* (*cantei*), dejando el uso de *Pretérito Pefeito Composto* (*tenho vivido*) para significados especiales. Los errores que hemos recogido de las actividades realizadas por nuestros estudiantes nos dan pistas sobre el motivo fundamental de esta complejidad gramatical, la interferencia de su LM. Así, frases como **Esta semana los transportes hicieron huelga* y **Ayer he venido a clase* son

muy frecuentes entre los estudiantes de portugués LM, tanto del portugués europeo, como del de Brasil. En ambos ejemplos podemos observar un uso indebido el uso del PPS y del PPC, respectivamente. Con todo, conviene hacer notar que el error se puede dar por motivos diferentes. En el primer ejemplo, el estudiante no ha entendido la diferencia de uso entre los dos tiempos y, como sabe que, tratándose de una acción pasada, tiene a su disposición el PPC, lo utiliza sin seguir el criterio normativo. Sin embargo, en el segundo caso, el estudiante puede haber entendido la diferencia, pero utiliza una estrategia de desvío por desconocer la forma del PPS, cuyo aspecto formal, como sabemos, es enrevesado (*he venido/vine*). De este modo, el estudiante evita la irregularidad del PPS del verbo *venir*. Como decíamos anteriormente, el hecho de que el estudiante de portugués LM no comprenda la relación entre un hecho pasado y el presente, es clave para saber qué didácticas debemos implementar. Además, en el momento en que el estudiante toma contacto con la LE empieza a generarse la interlengua (Alexopoulou, 2010), la versión propia que tiene de la LE.

Volviendo a la complejidad de enseñar a nuestros estudiantes este aspecto gramatical del español, en la *Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 438) se caracteriza el PPC (*he cantado*) de la siguiente manera:

> HE CANTADO es un ANTEPRESENTE en la terminología de Andrés Bello. Este término expresa la ANTERIORIDAD de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el PRESENTE. Así pues, en la llamada INTERPRETACIÓN DE ANTEPRESENTE, HE CANTADO se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye [...] Como consecuencia, las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla.

Además de esta, existe una segunda interpretación del PPC, según la *Nueva gramática* (NGLE, 2010), la llamada interpretación perfectiva o de Aoristo, como en *Ha muerto hace dos meses,* en donde *ha muerto* equivale a *murió* (uso característico del español de Bolivia, pero también presente en otras variedades

del español). No ahondaremos en este sentido, ya que en el uso normativo del español de España la distinción entre PPC y PPS es clara y es el que estamos enseñando a nuestros estudiantes.

La definición del PPC en su interpretación como antepresente es precisamente el punto más enrevesado para profesores y alumnos, porque presenta dos sentidos con algunas variantes. Exponemos los ejemplos retirados de la NGLE (2010, pp. 438-441) e indicamos su valor de manera sintética:

1. Expresa la relevancia actual de los hechos pretéritos:

    a. En este año hemos avanzado mucho.

    b. En la actual coyuntura, la empresa ha decidido vender.

    c. Mañana a estas horas, ya han terminado ustedes.

    d. Siempre que han podido nos han fastidiado.

    e. Un profesor universitario puede jubilarse si ha cumplido/cumple los sesenta años; Se espuma otra vez y cuando ha alcanzado/alcanza el grado de cocimiento llamado de bola.

    f. Luis ha estado en Lima.

    g. He hablado con él tres veces en lo que va de semana.

    h. Ese es el cumplido más raro que me han hecho nunca.

    i. Conozco sus tretas: las han empleado durante un siglo contra nosotros; Maite no ha llegado (todavía); Ahí lo pusieron […], y ahí ha estado desde entonces.

2. Expresa hechos recientes:

    j. El paquete ha llegado esta mañana.

k. Un palestino ha resultado herido grave tras recibir dos puñaladas […] Agresor y víctima se enzarzaron en una discusión que acabó con el apuñalamiento del palestino.

l. El jarrón se ha roto; Me han decepcionado ustedes; ¿Viste que los precios han bajado?

Los ejemplos de 1a) y 1b) no son en realidad variantes del sentido principal, sino marcas muy frecuentes de la presencia del PPC como son la compatibilidad o concordancia del tiempo verbal con algunos demostrativos (este año) y ciertos adjetivos (actual). En 1c), el PPC se usa con sentido de futuro; en 1d), de repetición; en 1e), en construcciones condicionales o temporales, el PPC y el presente se pueden conmutar; en 1f) el PPC significa presuposición existencial; en 1g), es un PPC experiencial o de experiencia; en 1h) significa la extensión total de la vida o de la existencia de los participantes en la situación; en 1i) es un PPC continuo. En cuanto a los valores del segundo grupo, en 2a) es un PPC de hechos recientes o de pasado inmediato; en 2b), de noticias recientes (en este caso, tras el PPC suele aparecer el PPS); y, finalmente, en 2c) estamos ante un significado resultativo.

Finalmente, es también importante mencionar la oposición *canté/he cantado*:

> Del hecho de que CANTÉ sea un tiempo absoluto y HE CANTADO un tiempo relativo se siguen buena parte de los hechos que afectan al empleo de esos tiempos, ya que el vínculo que el pretérito perfecto posee con el presente determina que solo con HE CANTADO las situaciones pretéritas se muestren como parte de un intervalo que contiene el momento de la enunciación. En CANTÉ, por el contrario, no se establece ninguna conexión entre la acción que se menciona y el presente (NGLE, 2010, p. 443).

Por la complejidad del punto gramatical expuesto, concluimos que las dificultades de nuestros estudiantes de ELE se centran en:

a. La interferencia de la LM de los estudiantes, el portugués, que tiene los dos pretéritos, el *Pretérito Perfeito Simples* y el *Pretérito Perfeito Composto*, siendo el primero (*cantei*) el que se utiliza

en un elevado porcentaje de contextos y que concentra prácticamente todas las situaciones y los significados del PPS y del PPC del español;

b. La variedad de situaciones comunicativas en que se puede usar el PPC, por un lado, y el propio criterio de distinción entre el uso del PPS y el PPC en español, lo que entraña, como sabemos, distinciones difíciles de entender para quien no está habituado a hacerlas en su LM;

c. Las irregularidades a nivel formal que presenta el PPS en español en bastantes verbos de uso muy corriente (*decir*, *venir*, *hacer*, *tener*, etc.) y cuya dificultad es subsanada a veces con la estrategia de conmutarlo por un tiempo verbal de morfología más sencilla, como es el PPC.

A pesar de lo dicho, desde nuestro punto de vista, el uso correcto del PPC y del PPS no es un aspecto superficial de la gramática española, ni una sobrevaloración de una de las variedades del español[3] sobre otra. Algo que a veces se ha aducido para restarle importancia a su enseñanza-aprendizaje.

1.3. LA DIFICULTAD DE LOS APRENDIENTES PORTUGUESES EN FLE

El *Passé Composé* (PC) del francés es, como su nombre indica, un tiempo compuesto del pasado cuyo uso correcto implica la enunciación de acciones o acontecimientos ya acabados en una línea de tiempo no necesariamente definida, ya que esa acción o acontecimiento ha podido ocurrir hace algún tiempo o en un momento anterior a la enunciación de la acción o acontecimiento. Grevisse y Goosse (2008, p. 1254) añaden que el PC expresa un hecho acabado en relación con el momento en el que se habla, pero se considera acabado. Se opone "al *Passé Simple* en cuanto a que el hecho enunciado continúa relacionado con el presente o, porque el período de tiempo en el que pasó no se encuentra completamente finalizado o también, porque puede estar relacionado con el

3 El uso del PPC no es regular en todas las regiones en las que se habla español, ni siquiera dentro de España.

presente"[4] (Grevisse y Goosse, 2008, p 1254). Según esta definición, el PC se aproxima del PPC español. Con todo, Grevisse y Goosse (2008, p. 1255) afirman que en algunos casos "El PC puede, de cierta manera, concurrir con el *Passé Simple* (especialmente en la lengua oral), refiriéndose a hechos sin relación con el momento del habla". Por lo dicho, estamos ante un tiempo compuesto que recoge los dos usos, hechos pasados en un momento dado y hechos pasados que se relacionan de alguna manera con el presente. Esta es la razón por la que en contexto comunicativo la elección de este tiempo verbal no plantea dificultades a los estudiantes portugueses, puesto que se asemeja al uso del *Pretérito Perfeito Simples* del portugués. De modo general, el *Pretérito Perfeito Simples* se traducirá al francés por un PC. Ya hemos mencionado que lengua francesa dispone del *Passé Simple* (*je mangeai*), sin embargo, se trata de un tiempo muy literario, diríamos que en desuso en la oralidad y, normalmente, se deja a un lado en lo que toca a su enseñanza en los primeros niveles de FLE. La complejidad del PC deriva de su aspecto formal, fuertemente vinculado a un conjunto de excepciones basadas en criterios poco claros para nuestros aprendientes.

Como ya hemos mencionado, el PC se construye con los auxiliares *avoir* o *être* y el participio pasado del verbo que se está conjugando. La primera dificultad que sienten los estudiantes se relaciona con la elección de uno de los dos auxiliares, ya que una gran parte de los verbos del francés se conjugan con *avoir*. No obstante, existen varios tipos de verbos que funcionan con *être*, algunos de uso muy frecuente (*aller*, *partir*, *sortir*, etc.), los verbos de estado (*être*, *rester*, *demeurer*, etc.) y los verbos pronominales, aunque con algunas particularidades y excepciones, como veremos más adelante. Además, los verbos que se conjugan con *être* presentan la característica sintáctica de la concordancia de género y número entre sujeto y participio (*Pierre est né à Paris; Sylvie est née aujourd'hui; les enfant sont nés en Afrique; les chiennes sont nées petites*). Pero también, también tendremos que hacer la concordancia con el participio en el caso del auxiliar *avoir*, en construcciones con un pronombre personal antepuesto al verbo en función de complemento directo (*Vous avez vu vos amis? Oui, je les ai vus hier*). Por otro lado, la relativa regularidad en la utilización del auxiliar *être* se ve alterada de nuevo con la distinción entre verbos transitivos, que se van a construir con *avoir* (*Anne a descendu les escaliers*),

4 Traducción propia.

e intransitivos, que se van a conjugar con *être* (*Anne est descendue*). Además, el auxiliar *être* forma parte de la construcción pasiva (*Le film Chien est réalisé par Samuel Benchetrit*; *La pomme est mangée par l'enfant*), y se utiliza también con verbos pronominales en los que el sujeto es también complemento directo (*Elle s'est levée tôt pour arriver à l'heure*), estructuras en las que sigue habiendo concordancia sujeto-participio.

Por todo ello, podemos concluir que, a pesar de que para un estudiante con portugués LM no sea una dificultad seleccionar el PC, como se ha podido observar, plantea muchas dudas a la hora de construirlo, de acertar en su correcta morfología (Smith, 1996). Desde el punto de vista de un aprendiente de portugués LM, la elección correcta del auxiliar *avoir* o *être* y sus reglas y excepciones le expone a nociones gramaticales de cierta envergadura, como son la transitividad e intransitividad, la voz verbal, la reflexividad y la colocación pronominal. De este modo, muchos de nuestros aprendientes cometen errores y se sienten desmotivados.

2. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO Y LA TRADUCCIÓN COMO DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE ELE Y DE FLE

Aunque sabemos que actualmente no es consensual enseñar gramática (Calvi, 1999), somos conscientes de que los errores de nuestros estudiantes en el punto gramatical mencionado nos obligan a seguir investigando didácticas de enseñanza-aprendizaje más motivadoras y eficaces. Creemos que una de las estrategias más potentes para enseñar y aprender idiomas es utilizar una metodología contrastiva (Marangon, 2012), es decir, dar a la LM un papel principal en el proceso. Esto es especialmente relevante cuando estamos trabajando con lenguas afines, como es el caso del portugués y del español. Nosotros, sin embargo, también lo aplicamos a la tercera lengua, en este caso, el francés. El contraste entre lenguas resulta eficaz porque se pueden identificar los errores y en qué puntos sienten más dificultad nuestros estudiantes, induciéndoles a la reflexión (Sarmiento, 1998). Así opinan autores para quienes enseñar-aprender gramática sigue pareciendo una prioridad, como Matte Bon (2010). Según el autor, el análisis contrastivo se revela como una estrategia muy adecuada porque "un estudio sobre un solo idioma nunca será suficiente, ya que para

aprender/enseñar una lengua extranjera habrá que contar con buenos estudios sobre otros idiomas, puesto que los idiomas se leen y descubren unos a través de otros" (Matte Bon, 2010, p. 255). Por otro lado, la lengua materna puede dar lugar a las llamadas transferencias que, si bien son positivas en algunos casos, también pueden llegar a ser negativas (Toledo Azócar y Peres Martorelli, 2020). Además, a través de la comparación entre las lenguas, el alumno se apoya en su LM y busca las semejanzas y diferencias de la otra lengua, estableciéndose una influencia translingüística, es decir, la manera como influyen unas lenguas en otras (Monville-Burston, 2013). De este modo, los estudiantes consiguen crear una consciencia interlingüística y un mecanismo de control que vigile sus realizaciones. A pesar de existir una larga tradición didáctica que defiende el uso exclusivo de la LE en clase (Saint-Moulin, 2004), el enfoque comparativo entre la LM y la L2, o incluso una L3, puede traer muchas ventajas a los aprendientes. Además de las ya mencionadas, destacamos que la metodología contrastiva abre camino a una percepción más clara, no solo del funcionamiento interno de la LE, sino también de su sistema cultural y cognitivo. Por ejemplo, el estudiante ya tiene en mente que el PPC del español y el PC del francés son ambos tiempos del pasado que pueden establecer una relación con el presente, algo que difícilmente conseguiría comprender a partir del *Pretérito Perfeito Simples* de su LM.

Así pues, nuestra propuesta práctica se basa en la gramática contrastiva de las tres lenguas, el portugués, el francés y el español, y en la traducción. Está claro que ambos aspectos están muy relacionados. En lo que respecta a la traducción como didáctica para la enseñanza-aprendizaje de LE, sabemos que cobra un nuevo papel en las metodologías funcionales y comunicativas que los profesores aplicamos en nuestras clases. En la actualidad se recupera la L1 que vuelve a tener una función importante como base informativa para llegar a la L2 (en nuestro caso, también a la L3). Por ello, la traducción en clase de LE pasa a ser para muchos una oportunidad:

> La lengua materna, al contrario de ser desterrada, actualmente se considera un elemento positivo para el aprendizaje de la lengua extranjera: el conocimiento que se posee del funcionamiento de la propia lengua puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera[5] (Audin, 2004, pp. 68-69).

De este modo, Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993) indican tres maneras diferentes de entender la traducción: a) como estrategia cognitiva, b) traducción pedagógica y c) traducción explicativa. Nuestro trabajo se centra más en la segunda. Enfrentaremos al estudiante ante textos en las tres lenguas que tendrá que comparar, observar, haciendo una reflexión guiada por los profesores y llegando a conclusiones (reglas y criterios) para aplicarlas correctamente más tarde en una traducción de manera autónoma, como veremos. Nos servimos de la traducción como un elemento de mediación entre la L1 y la L2 o la L3, con el objetivo de que el estudiante se fije en las tres construcciones y usos verbales, encontrado semejanzas y diferencias tanto de uso como de forma (Qotb, 2016).

3. DISEÑO DE LA CLASE EN PORTUGUÉS, ESPAÑOL Y FRANCÉS, E IMPLEMENTACIÓN

La experiencia se realizó entre mayo y junio de 2019, en una clase de catorce estudiantes universitarios de primer curso de grado de Lenguas y Culturas Extranjeras que, como indicábamos anteriormente, estudiaban en aquel momento francés y español A2. Su implementación fue en dos sesiones. Para empezar, decidimos aplicar nuestra metodología en una actividad que pusiera de relieve las dificultades de nuestro grupo en lo que toca al uso del PPC del español y del PC del francés y su relación con el *Pretérito Perfeito Simples* del portugués. Así, diseñamos los materiales a partir de textos auténticos, de actualidad y que despertaran el interés de nuestros jóvenes estudiantes. Se seleccionaron dos textos: *Morreu a gata mais mal disposta da Internet* (*Jornal de Notícias*, 2019) y *Qui est Greta Thunberg, l'adolescente suédoise et égérie du climat?* (*La Nouvelle République*, 2019), ambos adaptados. Algunas de

5 Traducción propia.

las actividades con los alumnos se realizaron con recurso a *Google Form* para que se quedaran registradas todas sus respuestas y pudiéramos analizarlas con facilidad.

3.1. PRIMERA SESIÓN

La primera sesión se diseñó teniendo en cuenta que ya se habían introducido anteriormente en clase los tiempos del pasado, es decir, el PC del francés y el PPC y PPS del español, y se utilizó el primer texto en portugués, que se consideró el texto de punto de partida. Se presentó la primera actividad a los estudiantes, explicándoles que iban a traducir del portugués al español y al francés, pero enfocándose exclusivamente en los tiempos referidos (Ver imagen 1), por medio de un ejercicio de huecos (Ver imágenes 2 y 3). Incidimos en el aspecto de que partíamos de la LM de los aprendientes.

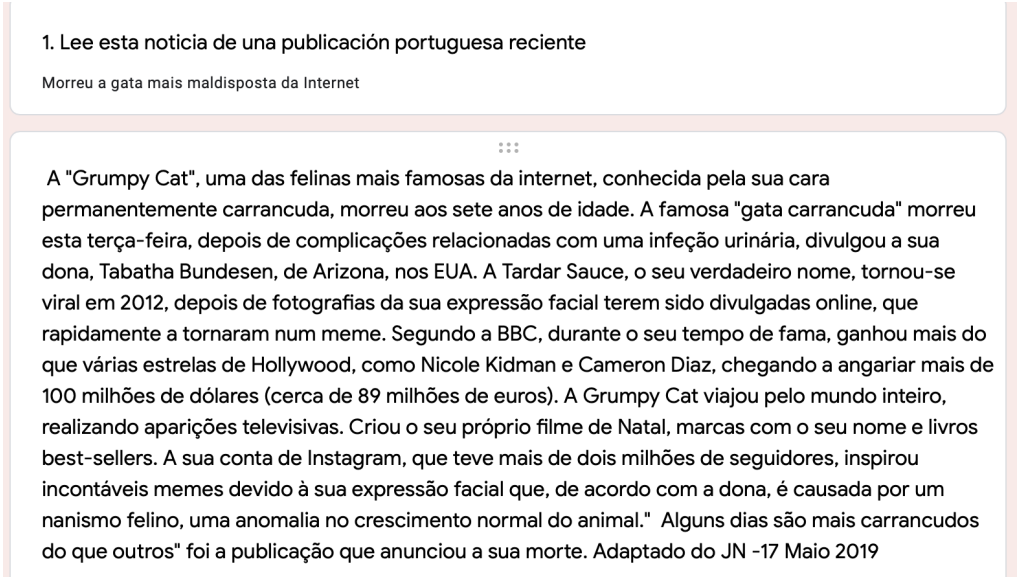

Imagen 1 - Primera actividad de traducción: lectura del texto en portugués

Después de la lectura atenta del texto en portugués, los estudiantes tenían que analizar las frases ya traducidas al español y al francés en las que faltaba un verbo. Su labor en este punto era, por lo tanto, elegir el tiempo verbal y escribirlo correctamente en la LE. El texto original se mantuvo completo encabezando la actividad para que pudieran reflexionar y comparar en cualquier

momento. Rellenaron once huecos en total (Ver un ejemplo en imágenes 2 y 3). La presentación de las lenguas fue secuencial, es decir, primero se realizó la actividad de traducción al francés y después, al español.

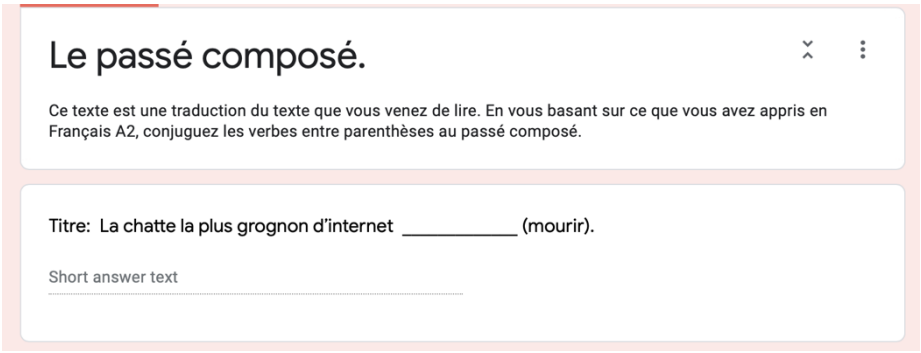

Imagen 2 - Ejemplo que la actividad de huecos para el francés

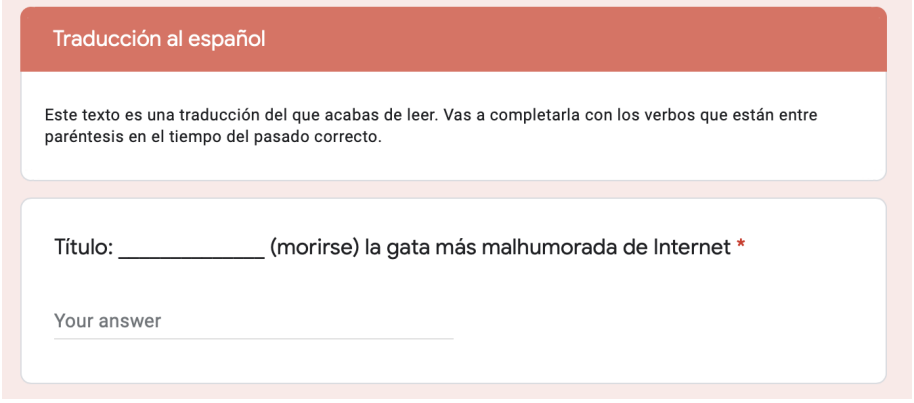

Imagen 3 - Ejemplo que la actividad de huecos para el español

El objetivo fundamental de la actividad, como referimos anteriormente, era detectar si este era un punto gramatical en el que esta clase tuviera dificultades. Adelantamos ya que nuestras hipótesis acerca de las dificultades de los aprendientes se revelaron totalmente ciertas, puesto que, a manera de ejemplo, de un grupo de catorce alumnos, ninguno acertó la pregunta 1 en español y, en cuanto al francés, en la pregunta 3, solo dos de las respuestas estaban correctas. A partir de estos datos, ya esperados, se elaboró una actividad basada en el texto *Grumpy Cat* que los estudiantes ya conocían. La actividad tuvo la intervención directa de los profesores y se implementó en la segunda sesión.

3.2. SEGUNDA SESIÓN

Esta sesión se realizó con un intervalo de semana y media de la anterior y tuvo la duración de una hora y media. Se dividió en dos partes: a) una reflexión guiada sobre las estructuras de las tres lenguas y la traducción correcta de párrafos elegidos del texto en portugués que los aprendientes habían trabajado en la sesión anterior, utilizando una ficha en Word y explicaciones gramaticales por parte de los profesores; y b) un nuevo texto, *Qui est Greta Thunberg, l'adolescente suédoise et* égérie *du climat?*, en francés (original) y en español (traducción) dividido en párrafos. Se trataba igualmente de una actividad de huecos en la que los aprendientes fueron totalmente autónomos y que pasaremos a explicar con más pormenor.

La primera actividad de esta sesión tuvo por objetivo la consolidación de los criterios gramaticales que rigen el uso y la construcción, a partir del *Pretérito Perfeito Simples* del portugués, del PPC y del PPS del español, y del PC del francés. En esta fase los estudiantes tenían que leer con atención los cuatro ejemplos seleccionados. Cada ejemplo se componía de tres frases: una en portugués y su traducción al español y al francés (Ver tabla 1).

1º Exemplo
1. A "Grumpy Cat", uma das felinas mais famosas da internet, conhecida pela sua cara permanentemente carrancuda, **morreu** aos sete anos de idade.
2. Grumpy Cat, una de las felinas más famosas de Internet, conocida por tener un rostro siempre malhumorado, **se ha muerto** con siete años.
3. La "Grumpy Cat", un des félins les plus célèbres d'internet, connue pour son visage renfrogné en permanence, **est morte** à l'âge de sept ans.

Tabla 1 - Uno de los ejemplos seleccionados del texto

En este primer ejemplo, se puso en contraste la forma del *Pretérito Perfeito Simples* del portugués (*morreu*) y su traducción al español por un PPC (*se ha muerto*) en su valor de hechos recientes (Ver 1.2), y al francés, por un PC, cuyo sujeto y participio están en concordancia (*La chatte est morte*) (Ver 1.3).

Una vez realizada la lectura reflexiva, los estudiantes tenían que rellenar una tabla (Ver tabla 2) que ponía en relación el nombre del tiempo verbal en las tres lenguas con su forma.

	Nome do verbo	**Forma do verbo**
PT		
FR		
ES		

Tabla 2 - Una de las fases de la reflexión guiada

En la fase siguiente se aumenta la complejidad, ya que se les pedía que indicaran la formación de los tiempos verbales, como en la tabla 2. Este es el momento en el que tenían que reflexionar sobre la forma simple del verbo en portugués frente a las formas compuestas del español y del francés. Además, en el caso del francés, se da la concordancia entre sujeto y participio pasado, algo que contrasta con la no concordancia en español. Por otro lado, se hizo una reflexión sobre la morfología, tanto del español, pues se trataba de un verbo irregular, como del francés (uso del verbo *être* como auxiliar de *mourir* y su concordancia entre sujeto-participio). En un tercer momento, se les pidió que, de manera explícita, expusieran el uso, en este ejemplo 1, del *Pretérito Perfeito Simples* del portugués y de sus correspondencias en las dos LE. Se les fue exigiendo un grado de complejidad mayor, puesto que los estudiantes tenían que saber explicar el uso del tiempo pasado del ejemplo en las tres lenguas.

Las tres fases o momentos se repitieron en los cuatro ejemplos para cubrir tanto las variantes de uso del PPC y del PPS, como las morfológicas del PC. Fue la manera de guiar a los alumnos para que mantuvieran una mirada atenta y contrastiva de las tres lenguas.

En la última actividad trabajamos con un texto original del francés adaptado, *Greta Thunberg,* y otro exactamente igual traducido al español. Eliminamos, por tanto, el portugués. Se dividió el texto en frases, como ya se había hecho en la primera sesión, y lo colocamos en un *Google Form* para tener disponibles las respuestas y proceder a su análisis (Ver imágenes 4 y 5).

Greta Thunberg

Ahora ya sabes utilizar algunas formas verbales del pasado en español y sus correspondientes en francés y portugués

* Required

Militante en pro del clima, ¿quién es Greta Thunberg y para qué ha venido a París el 22 de febrero?

Lee el texto y coloca las formas verbales que faltan

1. El viernes, alrededor de 1.000 jóvenes (1) _____ (reunirse) en París para participar en la "huelga escolar" (Fridays for future o Viernes para el futuro), una iniciativa lanzada por una niña sueca de 16 años, Greta Thunberg, que es el rostro del clima. Sonrisa tímida, mirada decidida, rostro juvenil delineado por dos trenzas, pero ¿quién es Greta? *

Imagen 4 - Inicio de la actividad final *Google Form* en español

Militante pour le climat, qui est Greta Thunberg, celle qui (1) _____ (venir) à Paris ce 22 février ? *



Your answer

Vendredi, ils étaient environ un millier de jeunes rassemblés à Paris pour faire la "grève de l'école" (Fridays for future : vendredis pour l'avenir), une initiative lancée par la jeune Suédoise de 16 ans – elle (2) _____ (naître) le 3 janvier 2003 – et égérie du climat, Greta Thunberg. Sourire timide, regard déterminé, visage juvénile encadré de tresses, qui est Greta ? *

Your answer

Imagen 5 - Inicio de la actividad final *Google Form* en francés

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez finalizada la implementación de esta propuesta, iniciamos el análisis de los resultados obtenidos. Así, presentamos un contraste entre las tres lenguas acerca de los resultados de la primera actividad de indagación para confirmar el nivel de dificultad de los estudiantes. Presentaremos, asimismo, algunos gráficos significativos.

4.1. PRIMERA TRADUCCIÓN

Es necesario aclarar que el texto *Grumpy Cat* era una noticia de la prensa, lo que condiciona la aparición del PPC del español, que va a representar el 90% de las respuestas correctas.

TEXTO EN PORTUGUÉS	RESPUESTAS CORRECTAS FRANCÉS[6]	RESPUESTAS CORRECTAS ESPAÑOL	N.º ERRORES EN ESPAÑOL	N.º ERRORES EN FRANCÉS
1) morreu	*1) est connue*	*1) se ha muerto*	14	9
2) faleceu	*2) est morte*	*2) ha fallecido*	13	8
3) divulgou	*3) sont liées*	*3) ha divulgado*	12	12
4) tornou-se	*4) a déclaré*	*4) se volvió*	4	7
5) ganou	*5) est devenue*	*5) ha ganado*	14	12
6) viajou	*6) a gagné*	*6) ha viajado*	14	12
7) criou	*7) a fait*	*7) ha creado*	12	5
8) criou	*8) a inspiré*	*8) ha lanzado*	14	7
9) teve	*9) est causée*	*9) ha tenido*	14	12
10) inspirou	*10) sont renfrognés*	*10) ha inspirado*	13	12

Tabla 3 - Comparativa de las dificultades en la construcción del PC del francés y del PPC y PPS del español

Pudimos comprobar que en español había un elevado número de errores de uso, sobre todo, cuando la respuesta correcta era un PPC. Los errores aumentan si el verbo es irregular (*morirse/se ha muerto*), lo que explica el elevado número

6 Las frases del francés no coinciden exactamente con las del español y el portugués, debido a la adaptación del texto para conseguir presentar los casos más importantes de irregularidades.

de vacilaciones formales. Cuando el tiempo correcto es un PPS (*volverse/se volvió*), los estudiantes tienden a cometer menos errores. Estos datos nos llevan a pensar que la LM de nuestro grupo de alumnos está interfiriendo en la distinción entre una acción totalmente acabada realizada en un momento no definido (PPS) y una acción pasada que guarda alguna relación con el presente (PPC). Por medio de la interpretación de los errores recogidos en la tabla 3, concluimos que la distinción entre el PPS y el PPC del español representa un elevado grado de dificultad para alumnos de portugués LM.

En cuanto al francés, distinguimos tres aspectos de las dificultades morfológicas: a) la elección de *avoir* o *être;* b) la concordancia con el participio pasado y c) la formación del participio pasado. Como se observa en la tabla 3 respuesta 1, los estudiantes tienen más dificultad en los casos en los que tienen que elegir el verbo *être,* aumentando esta en las formas en las que hay concordancia con el participio pasado (12 errores en *est causée*) y en los que el participio es irregular (*est connue,* 9 errores). Por los datos, concluimos que este es uno de los puntos gramaticales más complejos para los aprendientes. La complejidad es mayor cuando hay concordancia entre el participio pasado y el complemento directo, estando en uso el auxiliar *avoir*, como veremos.

4.2. SEGUNDA TRADUCCIÓN

El texto seleccionado para la traducción de la segunda sesión, *Qui est Greta Thunberg, l'adolescente suédoise et* égérie *du climat?*, era una noticia de la prensa francesa y no se ofreció la versión en portugués. Recordamos que antes de enfrentarse al texto en español o en francés, los estudiantes habían hecho una reflexión guiada por medio de una ficha con la explicación paso a paso por parte de los profesores, según la metodología que hemos explicado. Veamos los resultados:

RESPUESTAS CORRECTAS ESPAÑOL[7]	N.º DE ACIERTOS ESPAÑOL	RESPUESTAS CORRECTAS FRANCÉS	N.º DE ACIERTOS FRANCÉS
1) se reunieron	5		
2) tomó	3		
3) afectaron	1	*1) est venue*	3
4) se ha inspirado	7	*2) est née*	4
5) ha hecho	6	*3) a eue*	0
6) ha cambiado	8	*4) ont fait*	2
7) se ha vuelto	5	*5) a changé*	9
8) ha estado	8	*6) a fait*	8
9) ha sido	8	*7) est arrivée*	5
10) ha llegado	10		

Tabla 4 - Comparativa del nivel de dificultad del texto y n.º de aciertos

Los datos del español nos indican que ha habido una clara mejora de los resultados (Ver tabla 4), lo que nos lleva a pensar que la metodología que se ha implementado ha sido efectiva. A pesar de ello, el número elevado de errores detectados, trece de catorce estudiantes, por ejemplo, en la pregunta 3, es decir, cuando en el contexto de hechos recientes debe introducirse el PPS (Ver imagen 7), nos llevan a concluir que debemos seguir insistiendo en esta u otras maneras de enseñar este punto gramatical. Tampoco son desdeñables otros errores detectados, como la forma incorrecta del verbo *haber* y la morfología del PPS de los verbos irregulares.

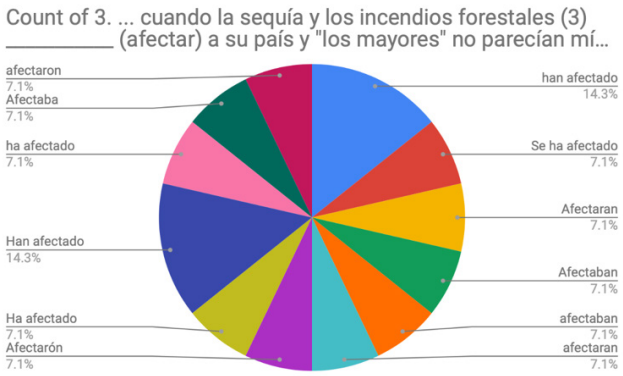

Imagen 6 - Respuesta correcta a la pregunta 3: *afectaron* por un único estudiante

7 Las correspondencias entre el español y el francés no son exactas debido a las necesidades de adaptación del texto.

En lo concerniente al francés, el texto tenía solo siete huecos, ya que consideramos que quedaban contempladas las tres dificultades que queríamos trabajar con los aprendientes.

De manera general, señalamos una mejoría reflejada en las respuestas correctas de los estudiantes. Comprobamos que a mayor grado de complejidad, más errores había, ya que ningún estudiante había acertado la pregunta 3 (*elle a eue*, donde existe la concordancia del participio pasado con el complemento directo). La complejidad de este contenido gramatical requiere, sin duda, un trabajo más profundo en el aula (Ver imagen 7).

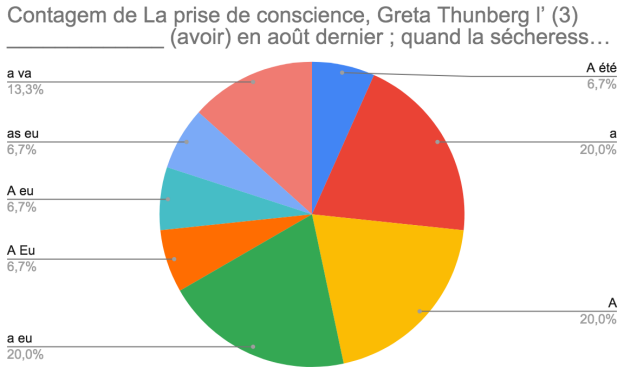

Imagen 7 - Respuesta correcta a la pregunta 3: *elle a eue*, no acertada por ningún estudiante

CONCLUSIONES

Llegados al final de este trabajo presentamos las siguientes conclusiones:

a. La no distinción entre el uso del PPS y el PPC en español constituye un importante obstáculo de aprendizaje para nuestros alumnos de portugués LM, pues con frecuencia, al sentir la semejanza entre las dos lenguas, hacen una transferencia de su lengua al español, lo que redunda en error en este punto gramatical;

b. La formación del PC del francés representa una de las mayores dificultades para nuestros aprendientes: i) la selección de *avoir/être*; ii) la concordancia sujeto-participio pasado o pronombre personal CD-participio pasado y iii) la morfología correcta del participio de los verbos irregulares;

c. El recurso a la L1 de nuestros aprendientes, el portugués, y la exposición a la L2 y L3, permite la comparación, el contraste y la reflexión gramatical con resultados positivos en la enseñanza-aprendizaje de ELE y FLE de este aspecto gramatical;

d. La traducción como actividad efectiva en la clase de LE, con selección de textos y dirigida a las dificultades de nuestros aprendientes se ha revelado muy positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje;

e. La aplicación de esta experiencia contrastiva entre las gramáticas del portugués, francés y español fue recibida por nuestros alumnos con sorpresa y agrado y, por ello, conseguimos aumentar su motivación e interés acerca de una temática compleja en LE;

f. Creemos que la enseñanza-aprendizaje de la gramática es fundamental para que nuestros estudiantes lleguen a ser hablantes competentes y, por tanto, tenemos que seguir investigando en esta línea contrastiva, ya que trabajar con tres lenguas en simultáneo es una oportunidad de aprendizaje efectivo para nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu de Mattos, A. L. (2002). Dificuldades com os pretéritos "perfecto simple" e "perfecto compuesto": uma questão de tempos. En A. P. Fanjul, A. C. Olmos y M. M. González (Eds.), *Hispanismo 2002*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas y Edições Humanitas. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, *5*(9), 86-101.

Alves Soler, C. (2013). *¿Comprendí o he compreendido? Procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Alves Soler, C. y Eres Fernández, I. G. (2016). O Ensino dos Pretéritos Indefinido e Pefecto Compuesto nas aulas de ELE: algumas considerações. *Letra Magna* (19), 1-25. Recuperado de http://www.letramagna.com/artigos_19/artigo_19_07.pdf

Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et française: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères, 29*, 63-80.

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE, El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: ASELE, pp. 393-402.

Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. En F. Cicurel y D. Véronique (Dir.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 21-36). París: Presses Sorbonne Nouvelle.

Calvi, M. V. (1999). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. En T. Jiménez Juliá, C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (Eds.), *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso de ASELE*. Santiago de Compostela: ASELE, pp. 353-360.

Cunha, C. y Lindley Cintra, L. F. (1987). *Nova Gramática do Português Comtemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.

Gama Caetano, I. M. (2013). *As interferências verbais entre o português e o espanhol: o caso do pretérito perfeito simples versus pretérito perfeito composto* [Trabajo de Fin de Máster]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Oporto.

Giraud, J. (1955). *Une Expérience pédagogique dans les Centres d'Apprentissage: l'acquisition des règles d'accord du participe passé*. Paris: Les Nouvelles de l'Enseignement.

Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la lengue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France* (10), 55-68. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf

Goosens, G. (1948). Recherche expérimentale des règles d'accord du participe passé. *Revue belge de psychologie et de pédagogie, 19*, 46-58.

Grevisse, M. y Goosse, A. (2008). *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Guerif, N. (2017). L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère: représentations déclaré d'enseignants novices. *Bulletin VALS-ASLA* (105), 163-177.

Guillemin-Flescher, J. (1994). Langage, culture et traduction. Des théories de la traduction. Équivalences, *1*, 37-54.

Marangon, G. (2012). La importancia de la gramática contrastiva en el ámbito traductológico de las lenguas afines: el caso del italiano y del español. En L. Luque Nadal (Ed.), *Transculturalidad, lenguaje e integración* (pp. 249-260). Granada: Granada Lingüística.

Matte Bon, F. (2010). De nuevo la gramática. *Monográficos MarcoELE*, *11*, 246-266.

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère: le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de linguistique*, *66*(1), 97-134. Recuperado de https://doi.org/10.3917/tl.066.0097

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. En M. H. Mira Mateus, A. M. Brito, I. Duarte e I. Hub Faria (Eds.), *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 128-178). Caminho: Lisboa.

Ponce de León, R. (2007). Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. *Revista Literatura e Cultura no Espaço Ibérico*, *6*, 55-72.

Qotb, H. (2016). La traduction comme activité médiatrice dans un cours de FLE. En *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV). Recuperado de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051702/document

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros.

Saint-Moulin, G. (2004). Pour une démarche contrastive en classe de langue. Application. La voix pronominale. En J. Greenfield (Org.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas educativas* (pp. 51-69). Porto: Universidade do Porto.

Sankoff, G. y Thibault, P. (1977). L'alternance entre les auxiliaires avoir et être en français parlé à Montréal. *Langue Française. Linguistique et sociolinguistique, 34,* 81-108. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4818

Sarmiento, R. (1998). *La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Smith, J. Ch. (1996). Surfonctionnalité et hyperanalyse: l'accord du participe passé dans les langues romanes à la lumière de deux théories récentes. *Faits de langues*, *8*, 113-120.

Teixeira Paiva, S. A. (2010). *O pretérito perfeito composto em português e o pretérito perfecto compuesto em castelhano: aproximação e afastamento* [Tesis doctoral]. Universidade da Beira Interior, Covilhã. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.6/3362

Tibor, B. (2017). Reflexiones sobre el componente gramatical en la enseñanza de ELE. *Revista electrónica del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Szeged*, *1*, 91-99.

Toledo Azócar, S. y Peres Martorelli, A. B. [Canal Youtube DRI, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. (2020/08/19). Enseñanza e investigación en español/LE. El caso del alumnado chino, brasileño y angloparlante [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=faS026d7bjs

Vázquez Cuesta, P. y Menes da Luz, M. A. (1971). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

TEXTOS DE LAS ACTIVIDADES

Morreu a gata mais maldisposta da Internet (2019). *Jornal de Notícias* [Sin autor, 19/05/2019]. Recuperado de https://www.jn.pt/mundo/mundo-insolito/morreu-a-gata-mais-maldisposta-da-internet-10910114.html

Qui est Greta Thunberg, l'adolescente suédoise et égérie du climat? (2019). *La Nouvelle République* digitale [Sin autor, 22/02/2019]. Recuperado de https://www.lanouvellerepublique.fr/a-la-une/qui-est-greta-thunberg-l-adolescente-suedoise-et-egerie-du-climat-qui-etait-vendredi-a-paris