Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas

JOSÉ EMILIO LOSANA ÚBEDA
Universidad de Nancy 2

1. Introducción

El presente trabajo está dirigido a profesores de español que enseñan a estudiantes de lengua materna francesa y que, en su «convivencia» con los errores de sus estudiantes, se hacen las siguientes preguntas: ¿cuáles son los errores más comunes que cometen los estudiantes francófonos de E/LE? ¿cuáles son las causas por las que se producen esos errores? ¿qué relación tienen dichos errores con el proceso de aprendizaje de este grupo específico de aprendientes, de lengua materna común? y, finalmente, ¿cómo debemos abordarlos en el aula de E/LE? Para dar respuesta a estos interrogantes, en este artículo presentaremos *a priori* qué errores pueden cometer los aprendices de lengua materna francesa mediante una serie de breves análisis contrastivos del español y del francés en el plano fonético-fonológico y morfosintáctico. De estos análisis resultará un inventario de posibles dificultades que contrastaremos, a su vez, con los resultados de un segundo análisis, *a posteriori*, el de la interlengua de un grupo de estudiantes universitarios de los dos primeros cursos de la carrera de español [1]. Dicho con-

[1] Se trata de un grupo de alumnos de nivel intermedio y de características bastante homogéneas. Han tenido durante la educación secundaria un alto grado de instrucción formal y han estado muy poco expuestos al *input* nativo. Para nuestro análisis de errores del nivel morfosintáctico hemos recogido datos de trabajos escritos (textos argumentativos y narraciones) o de evaluaciones hechas por los alumnos sobre las clases. Para el nivel fonético-fonológico nos hemos basado en nuestra experiencia docente de dos años con esos mismos alumnos.

traste mostrará cuáles son los aspectos fonéticos o gramaticales que presentan mayores dificultades para los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera. Por último, propondremos una tipología de actividades para el diagnóstico y trabajo específico de los errores analizados.

2. Nivel fonético-fonológico y ortográfico

2.1. Análisis contrastivo y de errores

En el nivel fonético-fonológico y ortográfico es quizás en el que la distancia entre el español y el francés es mayor. Los sistemas fonológicos de ambas lenguas presentan grandes diferencias. El sistema vocálico del francés es bastante más complejo, con 16 fonemas, 5 de los cuales coinciden con los propios del español. Lo más característico son los grados de apertura de las vocales y la nasalización de algunas de ellas. Distinguimos así doce vocales abiertas, semiabiertas o cerradas y cuatro vocales nasales. Los aprendientes de lengua materna francesa pasan, por lo tanto, de mayor a menor complejidad, algo que en principio podría considerarse una facilidad para el aprendizaje. Sin embargo, como bien señala Dolors Poch Olivé al reflexionar sobre los errores de pronunciación en general, es tan difícil «aprender a dejar de pronunciar» como «aprender a pronunciar» (Poch Olivé, 1999: 73-74). Por ello, en el estadio inicial de aprendizaje son corrientes las interferencias de las vocales nasales o de la vocal anterior cerrada /y/, errores que tienen lugar cuando los aprendientes todavía están poco familiarizados con la ortografía española [2].

Si contrastamos los sistemas consonánticos de ambas lenguas podemos prever, en primer lugar, la dificultad ante tres fonemas inexistentes en francés: /θ/, /χ/ y /r̄/. Y, en efecto, puede observarse en la interlengua que algunos de estos fonemas, de muy difícil articulación para este grupo de aprendientes, dan lugar con el tiempo a fosilizaciones. Por ejemplo, un error que se fosiliza en muchos casos es la pronunciación de la r vibrante /r̄/. Este fonema existe en la variedad del francés de las zonas del sur de Francia y de Borgoña, pero no se corresponde con la norma de pronunciación del francés estándar. El hablante realiza la transferencia de un elemento de su lengua materna y se produce una interferencia de la /r/ fricativa velar (la estándar en el sistema fonológico francés), de vibraciones muy débiles. En el estadio de aprendizaje en el que ya es consciente de este error, el hablante puede incluso *inhibir* o evitar, a veces, pronunciar alguna palabra muy marcada por la presencia de este fonema (*rojo*, *perro*). Sin embargo, este fenómeno de

[2] Puede llegar a pronunciarse así [ytíl] en lugar de [útil].

inhibición no es muy frecuente y depende del hablante y de las circunstancias de la enunciación. Si por alguna circunstancia el hablante tiene, por ejemplo, miedo a la *estigmatización*[3], evitará pronunciar dicho fonema. Una situación de este tipo puede ser la presencia de un hablante nativo, ante el que no quiera mostrar su *acento extranjero*. Esto mismo puede suceder con otras dificultades de pronunciación. Un ejemplo de ello es otra importante dificultad derivada de la que acabamos de comentar. Se trata de la aproximación de los fonemas /r̄/ francés y /χ/ español (pronunciado éste último a veces como una *h* aspirada). Los dos fonemas se hacen más próximos al pronunciar /r̄/ a la parisina (lo que ya era una interferencia), coincidiendo así ambos en el modo (fricativo) y punto de articulación (velar). La dificultad aparece en realizaciones como [diriχír], [arχelíno], [róχo] etc., en las que el aprendiente ya ha hecho una interferencia del fonema /r/ francés, con lo que se aproxima al modo y al punto de articulación de /χ/ y neutraliza así la oposición entre /r̄/, vibrante alveolar, y /χ/ fricativa velar. Produce así dos consonantes fricativas velares y neutraliza la distinción necesaria para garantizar una buena comprensión. Se trata de un caso que no podría prever el análisis contrastivo y sí el de errores, al ser el resultado de otro error previo. Estamos, por lo tanto, ante un «encadenamiento» de errores. Esta dificultad se fosiliza en muchos casos y el hablante opta a veces por evitarla, como hemos dicho, mediante una estrategia de inhibición (se escoge otra palabra sinónima sin fonemas conflictivos o se utiliza una perífrasis).

Otro problema en el sistema consonántico puede presentarse en la pronunciación del fonema /θ/, inexistente en francés. En estadios iniciales de aprendizaje se observa en la IL la interferencia de la fricativa dental sorda (/s/) o de la fricativa dental sonora (/z/) francesas. Según interprete el aprendiz la ortografía «c» o «z» española, pronunciará de un modo o de otro (*cereza* por ejemplo se pronunciará [serésa] o [seréza] en lugar de [θeréθa]). A partir de niveles un poco más avanzados las producciones se van estabilizando y es muy corriente la generalización de la pronunciación de /s/ apical en lugar de /θ/ interdental: algunos hablantes eligen el fonema /s/ para acercarse al seseo, aceptado como variedad muy extendida entre los hispanohablantes. El aprendiz considera que se acerca así a producciones válidas para los interlocutores nativos. Esta decisión es, a veces, incluso consciente y constituye una forma de simplificación del sistema.

Por otra parte, podemos observar en la IL interferencias de fonemas franceses que no existen en español tales como /ʃ/, /z/, /ʒ/, /v/ y /s/ (fricativa dental). Se suelen registrar interferencias de /z/ en lugar de /θ/ o /s/ intervocálica, de /s/ fricativa dental en lugar de la /s/ alveolar española y de

[3] «Estigmatización: resultado de ciertos errores comunicativos que retrotraen a quien los comete a una posición inferior, ya sea académica, laboral, social o cronológica» (VÁZQUEZ, 1999: 132). En suma, miedo a que el interlocutor lo caracterice por su *acento extranjero*.

/v/ fricativa en lugar de /b/ oclusiva. Este último error suele persistir incluso en niveles avanzados, aunque el hablante sea ya consciente del error.

Otro punto importante a tratar es el de los rasgos acentuales. Contrastando los sistemas de ambas lenguas, existe una diferencia importante: mientras que en francés el acento se sitúa casi siempre en la sílaba final, en español el acento puede situarse en tres posiciones distintas (con predominio, eso sí, del acento en la penúltima sílaba). Esta diferencia tiene repercusiones en el aprendizaje, pues se observan dificultades a la hora de discriminar la posición de la sílaba acentuada en español. De esta manera, en la interlengua de muchos hablantes vemos interferencias del esquema acentual francés, más o menos fuerte según el hablante o el estadio de aprendizaje en que éste se encuentre. Si consideramos la permanencia o no del error, se observa que puede llegar a permanecer incluso en niveles avanzados, con mayor o menor intensidad dependiendo del hablante. Las razones de la fosilización estriban tanto en la dificultad en sí misma como en la falta de conciencia del error. Algunos hablantes sólo se centran en la pronunciación correcta de los fonemas sin tener en cuenta la superposición de los rasgos acentuales y entonativos. Pierden así un margen de actuación, pues ya no se sirven de dichos rasgos para expresar diferentes intenciones comunicativas. Como profesores podemos diseñar actividades para hacer conscientes a nuestros alumnos del esquema acentual del español y del papel semántico de la entonación. El objetivo sería que empezaran a considerar los enunciados como **un todo**: con unas propiedades fónicas (fonemas) y unos rasgos de tono, intensidad o cantidad (acento) que pueden también tener un papel semántico (entonación).

Vamos a analizar, por último, algunas dificultades que presenta el nivel ortográfico. Se trata, fundamentalmente, de interferencias que se producen por la diferente representación de un sonido en una lengua y en otra (por ejemplo, interferencia de la grafía «gn» para el mismo sonido representado «ñ» en español) o en dificultades para representar la realización de fonemas españoles que les son nuevos (neutralización de «ge» y «gue» o de «z» y «c»). Otro tipo de interferencias son las de grafías cultas que no se usan en español (**philosophia, *thema*) o consonantes dobles (**commodidad, *efficaz)*. Otra cuestión son los acentos ortográficos, que poseen una función muy distinta en ambas lenguas. En francés se usan para marcar el grado de apertura o cierre de las vocales, en español para marcar el incremento de intensidad de las sílabas. Cuando los aprendices se enfrentan al uso de la tilde española su principal problema no son las reglas de acentuación ortográfica en sí mismas sino la dificultad para distinguir la sílaba tónica, dificultad que les impide aplicar dichas reglas. Se trata, una vez más, de un problema de discriminación prosódica.

En el siguiente cuadro resumimos el tipo de errores, su grado de permanencia y la estrategia de aprendizaje que presumiblemente utilizará el hablante en el nivel fonético-fonológico y ortográfico.

TIPO DE ERROR	GRADO DE PERMANENCIA			TIPO DE ESTRATEGIA		
	transitorio	**fosilizable**	**fosilizado**	**transferencia**	**simplificación**	**inhibición**
interferencia de la nasalización de vocales	X			X		
interferencia de /y/ cerrada aspiración de /χ/ fricativa velar sorda	X	X		X X		
interferencia de /s/ fricativa dental			X	X	X	
Interferencia de /r/ fricativa velar sonora			X	X		(X)
aproximación de /r/ fricativa velar y /χ/			X	X		(X)
interferencia de /ʃ/ fricativa palatal sorda	X			X		
interferencia de /ʒ/ fricativa palatal sonora	X			X		
interferencia de /z/ fricativa dental sonora	X			X		
interferencia de /v/ fricativa labiodental sonora		X		X		
interferencia de rasgos prosódicos (+ errores de tildes)		X		X		
interferencia de grafías	X			X		

2.2. Implicaciones didácticas

Tanto en este nivel como en el morfosintáctico vamos a distinguir cuatro tipos de actividades para el trabajo específico del error lingüístico: por una parte, actividades de **diagnóstico** y **corrección de errores**; por otra, actividades de **descubrimiento de reglas de uso** y, por último, actividades de **práctica funcional**.

Las actividades de diagnóstico se centran en la localización de los errores, que forma parte de la fase de concienciación de los mismos. El diagnóstico se basa en el análisis y recopilación de los errores, tarea que pueden llevar a cabo los propios alumnos. El profesor alternará dinámicas de trabajo individual o grupal para la elaboración de listas individuales de errores. El objetivo es que cada alumno tenga una lista personal que pueda ir cambiando y adaptando a sus necesidades y que pueda utilizar como referencia a la hora de realizar producciones escritas. Son las llamadas *hojas reduce-errores* (Vázquez, 1999: 82). Elaborar una hoja para reducir los errores en la producción oral sería más complicado, pero también perfectamente posible.

En una segunda fase, la de la corrección, pueden hacerse actividades de autocorrección de producciones escritas. El profesor marca los errores con un código [4] y el alumno debe primero buscar el tipo de error y, a continuación, la solución. Es el equivalente del tratamiento positivo del error en la producción oral (cuando el profesor hace que no entiende al alumno para obligarlo a detectar el error y buscar la solución u otra manera de decir lo mismo). También pueden llevarse a cabo actividades de heterocorrección. En una actividad de escritura, por ejemplo, los alumnos pueden ir intercambiándose lo escrito en cada secuencia de la actividad e interactuar oralmente sobre el proceso de escritura. El objetivo de todas estas actividades es integrar los errores en el proceso de aprendizaje [5].

El segundo grupo de actividades sería de descubrimiento y práctica. Se trata de una ejercitación más específica. El profesor escoge un error colectivo de especial dificultad y decide tratarlo específicamente en clase (puede ser también el resultado de una negociación con los alumnos). Diseñamos una secuencia de actividades en dos fases: una de explicitación de la regla de uso y otra de práctica de la regla. En la primera fase trabajaremos preferentemente la dinámica de descubrimiento: los alumnos infieren el uso de una regla a partir de unas muestras contextualizadas. En la segunda fase, aconsejamos también una práctica comunicativa y no exclusivamente estructural.

---

[4] Se puede encontrar un código sencillo de autocorrección en el manual *Procesos y Recursos* (1999: 24-25). Incluye además una actividad de sensibilización a la autocorrección, necesaria en el caso de aprendientes de lengua materna francesa, pues es en general desconocen este sistema de corrección.

[5] En este sentido Vázquez habla del «desarrollo de actividades reflexivas, individuales o grupales, destinadas a despertar una consciencia sobre el hecho de aprender y a desarrollar autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje» (VÁZQUEZ, 1999: 89).

Actividad modelo

— Error específico: interferencia de los rasgos prosódicos del francés.
— Objetivo: familiarizar a los alumnos con la existencia de rasgos prosódicos en español y con su potencial comunicativo.
— Tipo de actividad: de descubrimiento y práctica funcional.
— Procedimiento:

1. Les presentamos las ilustraciones que aparecen en la página 89 de *Socios 1* (1999, unidad 8, «Citas y reuniones»). Previamente hemos recortado las ilustraciones y las distribuimos por la clase. Les pedimos que contextualicen las situaciones y que infieran qué tienen todas en común (en todas se hacen invitaciones o propuestas: *¿Te apetece tomar algo?, ¿Desayunamos juntos y hablamos?*, etcétera).
2. Les pedimos que por parejas y en voz alta repitan varias veces las escenas y las completen con una aceptación / rechazo. ¿Cómo lo harían? ¿Qué recursos tienen?
3. Se oye la grabación y los alumnos comprueban las respuestas. Sistematizan los recursos para la aceptación / rechazo.
4. Se presenta ahora el objetivo de la actividad. El profesor repite sucesivamente y varias veces un ejemplo de aceptación (*sí, vale, perfecto*) y otro de rechazo (*Lo siento Ramón, pero es que ya he quedado*). ¿Perciben diferencias al oírlo? Es lo que vamos a estudiar: cómo la pronunciación nos puede ayudar también a distinguir una aceptación de un rechazo[7].
5. El profesor vuelve a repetir los mismos ejemplos pero marcando las sílabas acentuadas con un golpe (SÍ, VAle, perFECto / *Lo siento raMÓN, pero es que ya he queDAdo*). Los alumnos lo repiten con el profesor y luego solos (cambiamos, si es necesario, el nombre de Ramón por otro más fácil de pronunciar que no tenga /r/ vibrante).
6. A continuación se van repitiendo sistemáticamente los enunciados segmentados y comenzando por el final. Por ejemplo: FECto / perFECto / VAle perFECto / SÍ, VAle, perFECto.
7. El profesor hace propuestas e invitaciones. Los alumnos aceptan o rechazan utilizando los ejemplos anteriores.
8. Evaluación: puesta en común sobre la actividad de fonética. ¿Han descubierto o aprendido algo nuevo? ¿Les ha resultado difícil? ¿Consideran importante aprender a entonar? ¿Cómo es su experiencia en ese sentido con extranjeros que hablan francés?

Una actividad de este tipo sería un punto de partida para nuevas actividades de fonética que trataran otros puntos que entrañen dificultades.

[7] Para el diseño de esta segunda parte de la actividad nos hemos apoyado en los criterios de corrección fonética y modelos de ejercitación que propone Poch a partir de procedimientos y técnicas del método verbo-tonal (Poch Olivé, 1999: 77-106).

3. Nivel morfosintáctico

3.1.1. *El género y el número. Concordancia*

Se trata de un área que, en el caso del contraste con el francés, presenta una clara división entre la producción oral y la escrita. En la producción oral, la oposición singular/plural del francés puede depender, por ejemplo, del grado de apertura de la vocal del determinante (+ abierta es plural / + cerrada o muda es singular). En este caso, no se hace necesaria la concordancia entre el determinante y el nombre. En cambio, si vemos el mismo ejemplo en la producción escrita, la oposición se basa en la presencia/ausencia de morfemas de número (*le garçon/les garçons*) y la concordancia se encuentra marcada como en español. Lo mismo ocurre con el género. En la producción oral, en general, o no hay oposición fonológica entre masculino y femenino (la distinción la marca el determinante) o hay alguna variación en la pronunciación del final de palabra. Al igual que en el caso del número, se acerca más al sistema del español la producción escrita, con marcas de género para el femenino. Podemos prever que el aprendiz, al hablar español, sólo tendrá que aplicar un sistema de oposición y unas reglas de concordancia que ya conoce en su lengua para la escritura. Sin embargo, en la interlengua observamos errores de ausencia, por estrategia de simplificación, de las marcas de plural y de concordancia, por estrategia de simplificación, en niveles de principiantes y, de manera puntual, en niveles intermedios, en situaciones de poco control de las producciones [8].

Otro error en la concordancia de número es la interferencia de palabras que en francés van siempre en plural y en español siempre en singular. Es el caso de **las gentes*, **la gente son*, errores con variabilidad de permanencia hasta niveles intermedios. En el género observamos también interferencias (en el caso de palabras que cambian de género de una lengua a otra: **una minuta* por *un minuto*) y la estrategia de hipergeneralización [9] en el establecimiento de las marcas de género (**el periodisto* en vez de *el periodista*, al generalizar la regla del morfema *–o* para los nombres masculinos).

3.1.2. *Posesivos, demostrativos e indefinidos*

Si consideramos los posesivos y nos atenemos primero a la forma, no hay diferencias notables entre el francés y el español (salvo la formas apo-

[8] Para comprender mejor lo que es la simplificación: «La tendencia a reducir la LO [lengua objeto] a un sistema simple, con menos marcas [= simplificación], es común en los primeros estadios de la adquisición de la LM y de una LE» (BARALO, 1999: 47-48).

[9] «Hipergeneralización: estrategia que consiste en asignar a una palabra o estructura gramatical rasgos basados en la similitud que presentan otras que se perciben como similares» (VÁZQUEZ, 1999: 133).

copadas *mi*, *tu*, *su*) y no se prevén ni se registran errores destacables. No es el caso del uso, pues en francés es redundante y se observan interferencias del tipo **he aparcado mi coche enfrente* en un contexto en el que no hay duda sobre el poseedor o también **gana su vida muy bien*, en el que usamos un dativo simpatético en español (*Se gana la vida muy bien*). Se trata de una transferencia de la LM al español, estrategia compensatoria que puede en este caso aparecer en niveles iniciales e intermedios.

En cuanto a la forma de los demostrativos, en francés hay sólo dos opciones para marcar la proximidad y la lejanía, mientras que en español hay tres. Esto da lugar, en ciertos contextos, a una elección errónea y a una confusión en la función deíctica del demostrativo. Este error puede, además, tener tendencia a permanecer.

Los aprendientes encuentran sin grandes dificultades las equivalencias entre los indefinidos de uno y otro sistema, salvo en el caso del pronombre indefinido *on*, en el que pueden preverse problemas puesto que existen varias equivalencias en español, dependiendo del contexto (construcciones con *se*, con el indefinido *uno*, con el verbo en 3.ª del plural o en primera del plural). En los estadios en los que los aprendices van estructurando estas construcciones y probando sus hipótesis en diferentes contextos se registran producciones como las siguientes [10]:

> **Debemos en mi opinión preocuparse también del uso de drogas blandas.*
> **Así, para luchar contra la droga, han elaborado un proyecto...* [no tenemos referencia al sujeto en frases anteriores]
> **Me parece que se debe al mismo tiempo multiplicar los centros de ayuda.*
> **De hecho se agrupan a los drogadictos como si no fuera gente normal.*

Estos ejemplos nos muestran que la opción mayoritaria es utilizar una construcción impersonal con *se*. En niveles más avanzados esta hipótesis se ha estabilizado, pero se registran todavía errores de concordancia del verbo con el objeto directo cuando el hablante no controla su producción.

Otros errores y estrategias en el aprendizaje de los indefinidos son: hipergeneralización de la concordancia del género al obviar la apócope de *uno*, *alguno*, *ninguno*, *cualquiera* (como sucede con los numerales, *primero*, *tercero* o con los calificativos *bueno*, *malo*); transferencia del uso del artículo indeterminado acompañando a *otro* y *cierto*; uso de *cierto* o *uno* en contextos no adecuados (**ciertos jóvenes podrían volverse dependientes* en

[10] Estos ejemplos han sido extraídos de un trabajo escrito sobre el tema del consumo de drogas realizado por alumnos de primer curso de la carrera de español (nivel intermedio).

lugar de *algunos jóvenes*, más adecuado) debido a transferencias del francés y empleo de la doble negación con *nadie* en función de sujeto, por transferencia también.

3.1.3. *Preposiciones*

En ambos sistemas preposicionales existen muchas coincidencias en la forma pero, sobre todo, diferencias importantes que conciernen el uso. Forma y uso vuelven a entrar en conflicto en dos lenguas próximas. Una preposición sin equivalente formal en español es *chez*, de usos muy variados y con correspondencias de uso muy distintas en español. Esta disimetría crea problemas, pues se suele generalizar el uso de *en* (la equivalencia de *chez* más frecuente) en la mayoría de los contextos sin tener en cuenta, por ejemplo, el uso de los verbos de movimiento. Así, podemos oír **ir en la consulta del médico*. En francés los verbos de desplazamiento pueden ir acompañados de *à*, *en* + sustantivo, *chez* o Ø seguidos de infinitivo. Esto hace que se oigan a menudo producciones como **ir en Francia*. Este último error suele permanecer en las producciones de los hablantes, aunque éstos sean ya conscientes del mismo. Lo mismo ocurre con el uso de la preposición *a* para referirse a lugares (**son a Barcelona*). Ambos son errores muy característicos de la IL de hablantes de lengua materna francesa.

Otra preposición de uso generalizado en la interlengua es *sobre,* debido al uso más amplio del equivalente *sur* en francés (*aller sur la côte / ir a la costa*). En la expresión del tiempo también observamos dificultades, por ejemplo al referirse a las partes del día (**la mañana trabajo*), con régimen cero en francés (*je travaille Ø le matin*). Ante esta dificultad, el hablante transfiere el régimen cero del francés (**trabajo la mañana*) o generaliza la regla (*por la mañana *por el amanecer*).

Otra dificultad reside en diferenciar *desde / hace / desde hace*. En francés hay dos equivalencias: *depuis* para *desde* y *desde hace* y *il y a* para *hace*. Encontramos así, hasta niveles intermedios, errores del tipo **desde algunos años* debido a la distribución inclusiva de los contextos en francés [11].

Otro caso de cambio de distribución al pasar de una lengua a otra son los usos de *por* y *para*. Si comparamos el español con el francés en los principales usos vemos lo siguiente:

[11] Distribución inclusiva: el equivalente en francés *incluye* todos los contextos en que aparecen *desde* y *desde hace*, de ahí la dificultad del hablante para diferenciar unos contextos de otros.

finalidad	*para*	*pour*
destino / destinatario	*para*	*pour*
teniendo en cuenta	*para*	*pour*
tiempo preciso	*para*	*pour*
opinión	*para*	*pour*
a cambio de, en lugar de	***por***	*pour*
razón o causa	***por***	*pour* / ***par***
complemento agente	***por***	***par***
vía, medio, canal	***por***	***par***
a través de	***por***	***par***

A la hora de estructurar su propio sistema, el aprendiente no puede hacer la equivalencia *pour/para* y *par/por* por disimetrías en la redistribución de los significados. En los contextos en que el aprendiente duda puede solventar las dificultades mediante la generalización de una de las dos opciones (y generalmente la distribución se hace *pour/para* y *par/por*). Así, un error muy común, por ejemplo, es usar **gracias para* (razón o causa) tanto en agradecimientos (*merci* pour...) como en peticiones (*merci de...*). En el segundo caso el error sería también funcional, ya que con esta fórmula no podemos hacer peticiones en español. Otra estrategia puede ser evitar el conflicto utilizando expresiones sinónimas como *a causa de* (cuyo uso es muy frecuente en francés). El aprendiz encuentra dificultades también en los casos en los que en francés se utilizan preposiciones distintas: *vive* por *ese barrio* (*il habite* dans *ce quartier*); *volverá* por *Navidades* (*il reviendra* vers *Noël*); *trabajo* por *la mañana* (*je travaille le matin*); *estoy* por *comerme un helado* (*je suis tenté* de *manger une glace*); ¿para *qué sirve eso?* (à *quoi sert cela?*), etc. Por último, también provocan errores las construcciones que en francés llevan *pour* o *par* y que en español no equivalen a *para* o *por* (*prouver par des arguments solides* / *probar con argumentos sólidos*).

Otro error destacable en la IL es la omisión de *a* seguida de complemento directo de objeto con rasgos +humano, +individualizado. Se trata de un error fosilizable que puede dar lugar a otros errores intralinguales cuando el hablante, por hipercorrección o hipegeneralización, aplica la regla en enunciados en los que no es correcto su uso (**el alcalde quiso cerrar a los bares a causa del ruido nocturno*; **tenemos que respetar a la naturaleza)*. En estadios más avanzados la omisión de la preposición aparece sólo en producciones poco controladas.

Por último, cabe destacar diferencias en el uso idiomático de preposiciones regidas por verbos que dan lugar a interferencias como **permitir de*, **evitar de*, **decidir de*, **intentar de*, **aprovechar de*, **conseguir a*, **remediar a*, **servir a*, **acercarse de*, **consistir a*, **contar sobre*, **participar a*, **pensar a*, **preocuparse de*, **soñar de*, entre otras. Se trata de errores de interferencia que caracterizan la interlengua de los niveles inicial e intermedio.

3.1.4. *Verbos bipersonales*

Hay una serie de verbos que se conjugan sólo en tercera persona —singular y plural— porque su significación no es compatible con sujetos de persona. Entre estos verbos se encuentran *gustar*, *encantar*, *apetecer*, *avergonzar*, *importar*, *doler*, *saber bien (mal)*, *sentar bien (mal)* o *tocar*. Aunque en francés también existen verbos bipersonales, los verbos antes mencionados no tienen equivalente bipersonal en francés, lo cual crea interferencias del tipo **en esta clase a mí me gusté el ambiente* o **a los políticos no les importan la salud de los adictos* en los que se personaliza la acción del verbo marcándola con el morfema correspondiente. Suelen ser errores interlinguales de los niveles iniciales o intermedios que en estadios más avanzados ya no se suelen cometer. Hemos registrado también errores intralinguales, en los que el hablante produce estructuras bipersonales donde no es necesario (**me necesita tiempo*).

3.1.5. *Pronombres personales*

Si contrastamos los dos sistemas podemos prever dificultades debido a la variabilidad de las formas dependiendo de la función sintáctica del pronombre. Así, en función de sujeto el pronombre suele omitirse en español, mientras que en francés se ha convertido en una marca de persona y número del verbo, llegando a soldarse con él en la pronunciación. De este modo, un error muy característico de la IL, en niveles iniciales, es el uso generalizado del pronombre sujeto. En niveles intermedios aparece en ocasiones y en avanzados ya desaparece.

Las formas en función de COD o COI presentan disimilitudes, con dificultades previsibles en la producción de las formas de la tercera persona por las alternancias de *le/lo/la*. En niveles intermedios se alternan las formas correctas e incorrectas (*quería decírtelo antes* vs. **respeto sus deseos pero* el *contrario me encantaría*). En el segundo ejemplo podemos pensar en una interferencia del francés, que presenta la misma forma *le* para el masculino y el neutro. Un error muy característico aparece en el uso del

pronombre COD. La función deíctica del pronombre aparece a veces generalizada en producciones como **dame tu dirección (si* lo *quieres)*, **como* lo *dice el autor del artículo, ...*, **como tu* le *sugiere en tu carta, ...* Estos enunciados serían correctos en francés, por lo que podemos pensar que probablemente se trata de una transferencia de la LM.

Otras dificultades en las formas de los pronombres pueden aparecer en la primera y segunda personas del plural por la distinción en español entre las formas en función de sujeto y complemento (*nosotros-nos*; *vosotros-os*), que no tiene lugar en francés (*nous; vous*). La misma disimetría tiene lugar en las formas de la primera y segunda persona del singular (*yo-mí* y *tú-ti* + *conmigo, contigo*) frente a una única forma en francés (*moi y toi*). Así, registramos errores como **conozco poco de* tu, **no quiere otorgarse un poco con* mí, alternados con formas correctas de los pronombres, como en **también por* mí *no ha sido calculado.*

A las dificultades anteriores se añade el empleo a veces redundante de los COI de 3ª persona en español (*le he dado un regalo a mi hermana* vs. *j'ai offert un cadeau à ma soeur*); diferencias en la posición del pronombre con infinitivo, gerundio o imperativo afirmativo (*realizarse / se réaliser*; *escuchándole / en l'écoutant*; *háblame / parle-moi*); diferencias también en el orden (*explícamelo / explique-le-moi*); y, por último, transformaciones de las formas cuando se reúnen dos pronombres (se *lo*, etc.). Todo ello hace que en niveles intermedios los aprendientes a veces eviten el empleo de los pronombres personales o expliciten, por ejemplo, el complemento referido en el pronombre para evitar los errores (por ejemplo, *dilo a Juan* en vez de la forma aglutinada *díselo*).

3.1.6. *Negación*

Para la negación, el francés emplea la partícula átona *ne*, pero necesita generalmente reforzar este morfema con otra palabra, generalmente con el adverbio *pas*, o, dependiendo del enunciado, con otro adverbio de negación (*point*, *jamais*, *plus*, *guère*) o un pronominal (*personne*, *rien*, *nul*, *aucun*, etc.). El esquema de la negación suele ser *ne... pas*, *ne... jamais*, etc. En español no siempre se reproduce el esquema de la doble negación, la duplicación depende de la posición de los adverbios de negación (*nadie*...vs. *no* + *verbo... nadie*, por ejemplo). En la IL constatamos que la negación simple no supone una gran dificultad, pero encontramos errores en el orden de las palabras en los casos en los que se elige emplear la negación doble (**nadie no*, **tampoco no*). Hemos registrado además un error intralingual en la creación de la forma *también no* que da cuenta, una vez más, de la estrategia de regularización o de la creación durante el proceso de aprendizaje (**el Estado concernado también no hace cosas*, **también no ha sido calculado por mí*).

Por último, podemos señalar algunas estructuras de negación que interfieren en la IL. Es el caso de la generalización de *ya no más* en enunciados como **ya no funciona más* y también el de la transferencia de la estructura *ne... que* equivalente a *sólo* + verbo (**en conclusión, las narcosalas pueden ser que beneficiadas*). También en la estructura *sino* (o *sino que*) es corriente la interferencia de la conjunción *pero* (*mais*) proveniente de la estructura equivalente en francés (*je n'irai pas à pied mais en voiture / no iré andando sino en coche*). En estos tres casos, los hablantes hacen transferencias ya sea para compensar la carencia de conocimiento de la estructura, ya sea porque la consideren poco marcada en su lengua y por lo tanto muy próxima a la del español.

3.1.7. *Ser* y *estar*

La distinción entre *ser* y *estar* es, por supuesto, una de las mayores dificultades y se considera una de las mayores «trampas» del español para los aprendientes de lengua materna francesa [12]. Es un caso de distribución inclusiva que origina errores y producciones inestables con variabilidad según el aprendiente (como en otros errores). Ponemos como ejemplo usos correctos y errores que realizaron dos alumnas de nivel intermedio en sendos escritos:

Alumna 1:

**Pienso que sea [es] el caso de muchos países latinoamericanos.*
La mayoría de la gente no es europea.
**Los conflictos están sobre todo sociales y políticos.*
**Siempre es [ha sido] un problema histórico.*
**... está la única solución.*
**La gente es feliz de vivir.*

Alumna 2:

**Primero, querría decirle que estoy responsable de grupos de jóvenes.*
**Era una de las razones que me puso [empujó] a responderle.*
Todo el mundo —yo también— hubiera podido estar de acuerdo con usted.
Sería mejor proponer soluciones.
**Creo que los jóvenes deben estar ayudados desde la preadolescencia.*

[12] En este sentido consideramos exagerada y contraproducente la importancia que se les da a los errores con *ser* y *estar* en la enseñanza muy centrada en la corrección lingüística.

Después de haber hecho un inventario de errores con aportaciones de otros estudiantes puede decirse —como para aprendientes de otras lenguas maternas— que la mayoría de los errores tienen lugar en el uso de *ser / estar* seguidos de adjetivo. Son muy comunes errores del tipo **ser contento de*, **estar consciente de*, **ser presente en* ,**está muy importante*, etcétera.

Frente a dificultades como la de *ser / estar*, los profesores, en lugar de dar una lista de usos, tenemos que diagnosticar junto con nuestros alumnos los errores específicos en este área y trabajar a partir de ellos, ofreciendo actividades de descubrimiento de reglas y de práctica comunicativa, así como actividades de autocorrección o heterocorrección.

3.1.8. *Tiempos del pasado en indicativo*

Al hablar de los tiempos del pasado en indicativo nos centramos en el contraste de usos y vemos que el español y el francés coinciden en los usos del imperfecto pero no en los del pretérito indefinido ni en los del perfecto. Una vez más, nos encontramos ante la distancia de la lengua francesa entre la producción oral y la escrita. El uso del pretérito indefinido (*passé simple*) tiene lugar exclusivamente en producciones literarias y es uno de los tiempos de la narración. En el resto de la producción escrita y en la oral, en cambio, no se usa nunca y el pretérito perfecto absorbe todos sus usos. Los aprendientes se encuentran, por lo tanto, ante la dificultad de distinguir los usos de uno y otro tiempo. Se podría pensar que el conocimiento del uso literario del *passé simple* les va a ayudar a efectuar la distinción, pero el análisis de errores nos demuestra que no es así. Las decisiones (inconscientes) de los aprendientes ante esta dificultad varían según el nivel. En un nivel inicial utilizan bastante el perfecto, por transferencia o porque todavía no sienten el uso del perfecto como un rasgo muy marcado del francés. En un nivel intermedio se alternan los usos correctos e incorrectos o incluso, ante una consideración negativa del error, algunos alumnos deciden inhibir el uso de uno de los dos tiempos. Esta decisión tiene también que ver, por supuesto, con la estrategia de simplificación del sistema. Hemos registrado un caso de un alumno de nivel intermedio-avanzado que aunque estudia y usa el español normativo peninsular inhibe el empleo del perfecto porque sabe que el uso generalizado del indefinido es correcto en muchas variedades del español.

Por último, pueden darse también algunos errores de forma de tipo transitorio en el pretérito perfecto por interferencia del francés: el empleo de otros auxiliares con verbos de movimiento o verbos pronominales (**estamos llegados en España*); la concordancia del sujeto con el participio pasado, como en el ejemplo anterior, o la inclusión de un adverbio entre el auxiliar y el participio (**Ha mucho viajado en su vida*).

3.1.9. *Relativos*

Si se contrastan someramente los pronombres relativos pueden encontrarse en principio algunas correspondencias de forma entre una lengua y otra. Es lo que los aprendientes suelen hacer al entrar en contacto con el sistema de los relativos del español: empiezan a construir su propio sistema sin tener todavía conciencia de la diferente distribución de las funciones sintácticas. No perciben todavía la distancia entre algunos elementos y hacen, normalmente, la siguiente simplificación del sistema:

qui	*que*	*dont*	*où*
= *quien*	= *que*	= *cuyo*	= *donde*

De este modo, se alternan producciones correctas y erróneas, dependiendo del área de coincidencia entre las dos lenguas:

Hemos gustado ver películas españolas que nunca hubieramos visto si no.
Hoy el viernes 21 de julio regresó a Nancy que he dejado desde el 8.
**La gente que se inyecta es en la mayoría personas quienes tienen problemas de integración.*
**Son los otros países quienes van a entregarlos la respuesta a sus problemas.*
**La contaminación..., cuyo España es uno de los más afectados.*
**Consiguieron sacar las botellas del supermercado gracias a Luis quien acababa de cumplir los dieciocho y quien entonces pudo comprar alcohol.*

Si contrastamos primero los pronombres *quien, que* / *qui, que* según la función que desempeñan podemos ver las áreas de coincidencia de las dos lenguas:

	Sujeto	COD	Complemento
francés	*qui*	*qui* *que, qu'*	preposición + *qui*
español	*quien* *que*	*a quien* *que*	preposición + *quien* preposición + (artículo) + *que*

Observamos que en francés sólo el pronombre *qui* desempeña la función de sujeto y que pueden, por lo tanto, preverse interferencias en su uso.

Y en efecto, más arriba hemos visto muestras de la IL en las que se debería haber usado *que* y se ha elegido *quien* por interferencia de *qui*. Se trata de errores interlinguales que, además, suelen mantenerse hasta niveles avanzados. El aprendiente distribuye las funciones de los pronombres como lo haría en francés, sin sentir las restricciones propias del español.

Otro problema de redistribución de las funciones tiene lugar al hacer la equivalencia entre *dont* y *cuyo*. Ambos coinciden en la función de actualizadores del sustantivo con significado posesivo (*Lucie, dont je connais les parents / Lucie, cuyos padres conozco*) pero no en la de complemento de régimen (*voici le livre dont je t'ai autant parlé / aquí está el libro del que te he hablado tanto*) o de modificador del adjetivo (*le succès dont il si fier / el éxito del que está tan orgulloso*). A veces *dont* también equivale a *entre los cuales* o a un numeral o indefinido seguido de complemento (*des milliers de manifestants dont beaucoup des jeunes / miles de manifestantes muchos de ellos jóvenes*). Estas disimetrías dan lugar también a interferencias.

Por último, otra interferencia del sistema de relativos francés es el uso de *donde* (*où*) referido a tiempo. En francés es posible en enunciados como *le jour où je suis né* (*el día en que nací*). Pueden encontrarse producciones de este tipo en la IL. Pero, sin duda, los errores que se mantienen durante más tiempo tienen relación con el uso generalizado de *quien* en sujeto de persona (**en estos espacios tienen contacto con el personal quien quiere salvarles*).

3.1.10. *El gerundio*

Nos encontramos, una vez más, ante un problema de proximidad de formas y diferente distribución de los significados. Si comparamos primero las dos lenguas vemos que en francés existe también un *gérondif* que se forma con *en* + participio presente. Este gerundio francés, como el español, tiene una gran carga semántica al indicar diferentes circunstancias de la acción expresada por el verbo al que acompaña (por ejemplo, simultaneidad: *elle travaille en chantant = trabaja cantando*). A veces equivale a *al* + infinitivo o *cuando* + verbo: (*je t'appelle en rentrant chez moi = te llamo cuando llegue a casa*) y en este caso da a la acción del verbo principal un matiz temporal de posterioridad. Para la simultaneidad puede emplearse en francés también el *participe présent* (*je l'ai vu travaillant = le he visto trabajando*). Sin embargo, para la duración en español se emplea el gerundio y en francés el *participe présent* (*hay unos helicópteros volando por la ciudad = il y a des helicoptères survolant la ville*). Vemos, pues, diferencias de distribución en los significados temporales de los verbos a los que acompañan un gerundio o un participio presente:

	gerundio	participio presente
francés	+ simultaneidad + posterioridad	+ simultaneidad + duración
español	+ simultaneidad + duración	

Por otra parte, el *participe présent* puede acompañar a un nombre dándole un rasgo de cualidad o característica (*les personnes désirant des renseignements... = las personas que deseen información...*). En estos casos, el español emplea una construcción con relativo.

Tras este análisis, podemos predecir dificultades en los hablantes a la hora de distinguir el uso de una u otra forma nominal del verbo. Además, el *gérondif,* el *participe présent* y el gerundio español son formalmente muy similares y ello puede aumentar la percepción de proximidad y provocar el recurso a la transferencia. Entre los errores que hemos registrado está el de la interferencia de *participe présent* con rasgo de + cualidad, + característica: **la meta de las narcosalas siendo la disminución de los consumidores, estos lugares representan la mejor solución.* Sin embargo, la mayoría de los errores de gerundio que hemos inventariado tienen lugar con la perífrasis *seguir* + gerundio para expresar la duración:

> **Si un país acepta algo y su vecino no, el problema quedará una polémica.*
> **Ahora los problemas con dorga no cesan de aumentar y siempre existen.*
> **Después de este periodo América Latina ha seguido vivir con la cultura europea.*

En los dos primeros casos, se trata de interferencias del francés, del verbo *rester* y de *toujours* + verbo por proximidad semántica (rasgo + permanencia). En el último podemos pensar en otra interferencia (*continuer de + infinitivo*) o bien en un error intralingual en un momento de estabilización de la forma de la perífrasis en la IL del hablante.

3.1.11. *La pasiva*

En un primer contraste, vemos que el español y el francés construyen la pasiva de la misma manera, por lo que no deberían surgir errores. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a su uso, más generalizado en francés que en español. Nos encontramos así ante un aprendizaje de los del tipo de

«dejar de hacer», no de «aprender a hacer». Son muy corrientes hasta niveles avanzados producciones como las siguientes:

> **Se entiende fácilmente los problemas encontrados por los que viven al lado de un bar.*
> **Tengo dos niños que cada noche están molestados por el ruido de la calle.*

En los ejemplos, la agramaticalidad de las oraciones proviene de una falta de concordancia verbal y de un empleo erróneo de *estar,* respectivamente, pero las producciones son correctas estructuralmente. Sin embargo, el uso de la pasiva no es adecuado, pues el español emplea con preferencia la activa cuando el agente está expreso, como sucedería en los dos ejemplos.

Otro error frecuente es la ausencia de concordancia del verbo en construcciones impersonales con *se* (pasiva refleja), como puede verse en el ejemplo de más arriba (**se entiende...*). Este error proviene de la transferencia de *on* (pronombre indefinido de tercera persona singular e invariable) al español y permanece hasta niveles avanzados.

Por último, otra interferencia muy corriente es la de las construcciones pronominales pasivas, muy características del francés, pero que no se sienten como rasgos marcados en los primeros niveles de aprendizaje. En francés se puede decir *je me suis fait couper les cheveux o il s'est fait embaucher par l'université*, producciones que en español conservarían la estructura pronominal pero no la pasiva: *me he cortado el pelo / le ha contratado la universidad.*

3.1.12. *Indicativo / Subjuntivo*

Si consideramos, en primer lugar, las formas de los tiempos del subjuntivo observamos una correspondencia entre las dos lenguas. Sin embargo, en francés nos encontramos con la misma distancia entre la lengua de uso corriente y la lengua literaria escrita que veíamos en relación con los tiempos del pasado de indicativo. Así, en la lengua oral sólo se utilizan el presente y el pretérito perfecto de subjuntivo, quedando sin uso el resto de los tiempos. Por otra parte, si consideramos el empleo del subjuntivo en estructuras sintácticas, su uso es bastante más restringido en francés que en español. En francés, por ejemplo, no se usa en las condicionales, ni en las relativas, temporales, de manera o de comparación. En estas estructuras se usan tiempos de indicativo, ya sea el imperfecto (condicionales: *s'il* faisait *moins chaud, je sortirais* = *si* hiciera *menos calor, saldría*) o el futuro (relativas: *on fera tout ce qu'on* pourra = *se hará todo lo que se* pueda; temporales: *quand j'*irai *en Espagne...* = *cuando* vaya *a España...*; manera: *tu*

fais comme tu voudras = *haz como* quieras; comparación: *plus tu* protesteras *moins on t'écoutera* = *cuanto más* protestes *menos caso te harán*). Existen muchos más casos de disimetría entre un sistema y otro, lo cual hace que el uso del subjuntivo sea un rasgo muy marcado del español. Por todo ello pueden preverse dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, no se registran errores hasta niveles intermedios por la complejidad de las estructuras, pues los hablantes sólo suelen empezar a tener recursos para usarlas a partir de ese nivel:

**Es una lástima que no hicimos más debates.*
**Espero que vas a cambiar de opinión.*
**Espero que será el mismo éxito el año que viene.*
**No te descuidas de escribirme a menudo.*

Se trata de errores interlinguales, de transferencia del uso del indicativo en estructuras en las que en español se emplea el subjuntivo.

3.2. Implicaciones didácticas

Dependiendo de las dificultades específicas de los alumnos, el profesor puede trabajar diferentes errores morfosintácticos. Para ello, tendrá que hacer previamente un trabajo de diagnóstico en colaboración con los alumnos. En este sentido es muy importante, como ya hemos dicho, que los propios alumnos participen en el trabajo sobre los errores desde esta primera fase. Podemos proponer primero tareas de prediagnóstico individual y colectivo: pueden por ejemplo, en los primeros días de clase, elaborar individualmente una lista muy breve de las que consideran sus principales dificultades al aprender español o de las que como hablantes de francés creen que podrían tener. Después, se hace una puesta en común en pequeños grupos o ya con toda la clase. Se establece así una lista previa que guardarán para ir viendo luego la progresión que van haciendo y la coincidencia de los errores previstos con los errores que cometen en realidad y que irán marcando en su hoja reduce-errores.

Es algo parecido al contraste que hemos ido haciendo en este artículo entre errores previsibles (análisis contrastivo) y errores producidos (análisis de errores). Así, a lo largo de este artículo hemos intentado pronosticar las dificultades fonéticas y morfosintácticas de los aprendientes de lengua materna francesa y caracterizar en concreto la IL de un grupo de estudiantes universitarios de español. En nuestro caso, son estudiantes que por regla general han llevado a cabo un aprendizaje formal basado en el análisis de textos, la gramática y la traducción desde el colegio hasta el final de la universidad. Éste es además, a nuestro juicio, el caso más común en Francia.

Por ello, considerando nuestro caso específico, consideramos necesario ofrecer a los alumnos una nueva perspectiva de aprendizaje: proporcionarles un entorno comunicativo de las estructuras y las equivalencias que hasta ese momento les habían resultado problemáticas. Así, por ejemplo, para una dificultad como la de la distinción entre el indicativo y el subjuntivo, en lugar de presentar una lista de equivalencias relacionaremos las dificultades con funciones comunicativas e iremos practicando cada función de manera sistemática, enriqueciéndola además con otras posibilidades en las que no se usa el subjuntivo. Tomando como punto de partida las muestras del análisis de errores del apartado 12 (indicativo / subjuntivo) registramos tres tipos de errores que, para trabajarlos en el aula, relacionaríamos con funciones comunicativas de la siguiente manera:

Errores _funciones comunicativas	Estructuras _ recursos de comunicación
**es una lástima que no hicimos más debates* expresar opiniones	Oraciones completivas: *creo / pienso que* *no creo / no pienso que* Construcciones impersonales: *es una lástima / es inadmisible que*, etc. *está claro / es cierto que*, etc. *no está claro / no es cierto que*, etc. Conectores: *en mi opinión / para mí*, etc.
**espero que vas a cambiar de opinión* esperar que ocurra algo	Oraciones completivas: *espero / deseo que*
**no te descuidas de escribirme a menudo* hacer peticiones y ruegos	Imperativo afirmativo y negativo Oraciones interrogativas *¿puedes...?* Oraciones completivas *te pido / quiero que...*

Actividad modelo

— Error específico: interferencia del indicativo en la estructura *es un lástima que* para expresar la opinión.
— Objetivo: aprender a expresar la opinión utilizando estructuras en indicativo y subjuntivo.
— Tipo de actividad: de descubrimiento y de práctica comunicativa de estructuras.

En esta actividad nos hemos centrado en la primera función del recuadro final del apartado anterior para planificar una secuencia de aprendizaje (ya muy tradicional en el enfoque comunicativo) de la siguiente manera:

1. Presentación: se presentan primero unas muestras de lengua muy bien contextualizadas: por ejemplo, una serie de tarjetas con titulares de actualidad y otra

serie de tarjetas con reacciones a cada uno esos titulares. Los alumnos deben relacionar unas con otras. Trabajan en parejas y luego se hace una puesta en común. Una muestra de titular y reacción puede ser ésta:

España pierde contra Corea en los penaltis un partido que no ganó por los errores arbitrales y su propia falta de firmeza

Es cierto que la selección salió muy perjudicada del partido

2. Conceptualización: se infiere entre todos lo que se expresa en las reacciones: una opinión o una valoración. Se les pide que localicen y sistematicen los recursos que se usan en las tarjetas para expresar la opinión. Se ve en qué casos se usa el subjuntivo o el indicativo. Dinámica en parejas y luego puesta en común.
3. Práctica controlada: se les presenta una serie de titulares y se les pide que vayan reaccionando. Puede hacerse en gran grupo. Ejemplos:

La Conferencia del Sida termina sin compromisos políticos ni económicos

Un millón y medio de mujeres recibe malos tratos de su pareja

Un estudio indica que el 12% de las jóvenes soporta la violencia

4. Práctica más libre: los alumnos escriben en folios algunos titulares dando noticias imaginarias sobre su vida en el lugar de estudios o de trabajo. Lo hacen por parejas y dejan espacio para que los demás escriban a continuación su opinión. Los papeles circulan por toda la clase y los alumnos van escribiendo sus opiniones. Para terminar, recuperan su folio, leen los comentarios de sus compañeros y se hace una puesta en común.

4. Conclusión

A lo largo de este artículo hemos intentado combinar el análisis lingüístico con el análisis de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los aprendientes de lengua materna francesa. Hemos visto que el análisis contrastivo nos permite, por una parte, predecir algunas dificultades de nuestros aprendientes y, sobre todo, tomar conciencia de la influencia que tiene una lengua materna bastante próxima como el francés en el aprendizaje del español. Por otra parte, el análisis de errores de la IL nos permite enriquecer nuestra visión del proceso de aprendizaje del español, incorporando dificultades que no habíamos previsto antes y ofreciéndonos datos sobre los que hacer hipótesis acerca de la construcción del sistema de la IL de nuestros alumnos. Sin embargo, para nosotros lo más importante es que el análisis de errores puede funcionar como un **sistema de análisis de necesidades lingüísticas** de nuestros alumnos que nos abre, además, vías de trabajo en el aula y de colaboración en el proceso de aprendizaje del alumno. Desde el punto de vista del alumno, creemos que el trabajo específico de los errores hace que tomen conciencia de los procesos y de la

autonomía en el aprendizaje, y, en el caso específico de estudiantes universitarios franceses, les hace descubrir la perspectiva comunicativa en el tratamiento del error en la enseñanza/aprendizaje del español.

5. Bibliografía

BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

GÓMEZ TORREGO, L. (1998), *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.

GONZÁLEZ, M., MARTÍN, F., RODRIGO, C. y VERDÍA, E. (1999), *Socios 1*, Barcelona, Difusión.

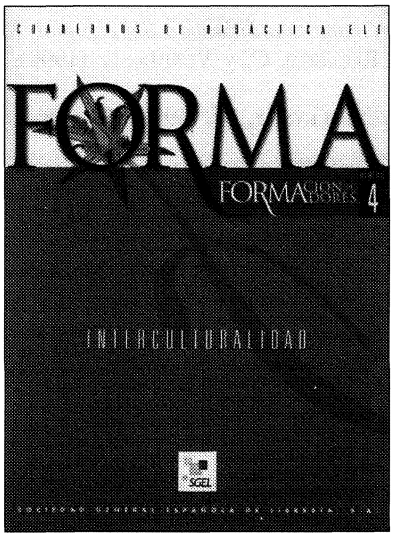
LÓPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPLEVSKY, M. (1999), *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.

POCH OLIVÉ, D. (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.

VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

FORMA
FORMACIÓN DE FORMADORES

CUADERNOS DE DIDÁCTICA E/LE



Serie de libros de investigación y didáctica sobre E/LE

Volúmenes colectivos en torno a un tema monográfico, abiertos a la colaboración de jóvenes profesores e investigadores

TÍTULOS PUBLICADOS:

1. GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN
2. INTERFERENCIAS, CRUCES Y ERRORES
3. RECURSOS Y TÉCNICAS
4. INTERCULTURALIDAD

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.