

**DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA**

Richard Clouet

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este estudio es una valoración personal de las dificultades que encuentra generalmente el alumnado francés en la adquisición del español como lengua extranjera. Es a la vez el resultado de una experiencia personal como estudiante y luego profesor en el sistema educativo francés y los frutos de una observación de una clase de español con la Señora Avello en el Collège-Lycée Edouard-Herriot de La Roche-sur-Yon (Vendée, Francia).

Después de unas reflexiones teóricas breves sobre el método de enseñanza del español en el país vecino, analizaremos los errores cometidos por estos alumnos y clasificaremos dichos errores, haciendo las conjeturas siguientes: la mayor parte de los errores son errores léxicos, fonéticos y gramaticales que tienen en común el aspecto de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje del español. La distancia tipológica entre los dos idiomas no se encuentra excesivamente alejada a los ojos de un francófono, por lo que cabe comprobar que ambas lenguas, en un momento determinado del proceso de adquisición, interactúan.

Palabras clave: adquisición de idiomas, español, Francia, análisis de errores, interferencia.

ABSTRACT

This study is a personal assessment of the difficulties generally encountered by French pupils when learning Spanish as a foreign language. It is the result of a personal experience as a student and secondary school teacher, and of the information gathered by our observation of Pr. Avello's Spanish class at Edouard-Herriot High School in La Roche-sur-Yon (Vendée, France).

After a few theoretical comments on the methods of teaching Spanish in France, we shall analyse the students' errors, taking into account the following factors for our classification: they are mostly lexical, phonetic and grammatical errors coming from the interference of the mother tongue.

Key words: language acquisition, Spanish, France, error analysis, interference.

INTRODUCCIÓN

Este estudio es una evaluación personal del método de enseñanza de la lengua española en Francia, tal como está sugerido por los textos oficiales del Ministerio de Educación y los manuales escolares actuales. No se trata de un ensayo pedagógico sobre lo que se debe y lo que no se puede hacer en clase, sino de una valoración de las dificultades que encuentra generalmente el alumnado francés en la adquisición del español como lengua extranjera. Es a la vez el resultado de una experiencia personal como estudiante en el sistema educativo francés y los frutos de una observación de una clase de español con la Señora Avello en el Collège-Lycée Edouard-Herriot de La Roche-sur-Yon (Vendée, Francia).

Empezaremos este estudio con unas reflexiones teóricas breves sobre el método de enseñanza del español en el país vecino. En el sistema francés, la lengua española se estudia generalmente como segundo idioma extranjero obligatorio, con el mismo título que el alemán, a partir de los 13-14 años. Así fue Francia uno de los primeros países europeos que obligó a sus alumnos a aprender dos idiomas extranjeros: el inglés y el español (o alemán). Siempre ha sido voluntad del gobierno galo oponerse a la dominación y la hegemonía del inglés en los colegios e institutos franceses.

La enseñanza del español en las clases de secundaria tiene un doble objetivo: científico y cultural. El objetivo científico trata de dar al alumno las herramientas para entender, hablar y escribir la lengua extranjera; el objetivo cultural se propone ampliar los conocimientos de los alumnos sobre los países de habla hispana. De facto, la enseñanza del español se inscribe de pleno derecho, al igual que todas las demás materias, en un proceso de educación y de formación general y humana del individuo. Bien mirado, la lengua española tiene todos los triunfos en la mano: es una ventana abierta a una gran variedad de poblaciones, culturas y civilizaciones diversas y diferentes a la francesa; también es un idioma que, gracia a su proximidad lingüística a la lengua francesa y al igual que el latín, es susceptible de inducir a un mejor dominio del idioma materno, el francés.

El enfoque metodológico es comunicativo e integral. Se atiende en consecuencia a los siguientes principios:

- Selección de materiales auténticos según criterios funcionales, en el uso del español, de contextualización de los elementos lingüísticos introducidos y de pertinencia o relevancia de los presentados en los libros escolares, desde el punto de vista de la comunicación real.
- Utilización de modelos de lengua básicamente auténticos, aunque modulados pedagógicamente.
- Gradación en la introducción de nuevos materiales, siguiendo el criterio de la sencillez y la facilidad primero, para ir alcanzando progresivamente una mayor complejidad y, por tanto, mayor dificultad.

El método francés, aunque clásico, es un método en el que el alumno entra constantemente en contacto con la lengua y la cultura hispanas, en su ámbito más universal: contrastes lingüísticos, textos literarios y descriptivos (aunque generalmente más literarios), fotografías, cuadros de pintores, mapas de todos los países de lengua española.

Sin embargo, los profesores de español no pueden sino constatar un fracaso en el sistema de enseñanza. Dado el método bastante clásico y literario que se utiliza hoy día en Francia (un método que se basa esencialmente en el estudio de documentos auténticos como textos literarios –incluso poemas–, documentos iconográficos, cuadros de pintores famosos, etc.), muchos profesores se quejan de que los alumnos saben decir “esto nos da a entender que...” o “se me antoja que...” a la hora de comentar un texto, pero son incapaces de pedir correctamente una gaseosa en la terraza de un café. Las lagunas típicas son de dos tipos: lexicales (falta de vocabulario corriente como gaseosa, helado, enchufe, etc.) y gramaticales (por ejemplo las dificultades enormes en el dominio del imperativo). Estas dificultades ilustran la gran diferencia que existe entre una situación artificial e inmutable de clase y la situación natural que constituye la vida cotidiana. Así se explica el hecho de que, a tal alumno brillante en clase, le cuesta mucho entender y dejarse entender cuando visita a España por primera vez.

Somos conscientes de que un alumno puede utilizar perfectamente en un ejercicio gramatical una regla presentada explícitamente, sin que ocurra lo mismo cuando usa la lengua libremente. Es en este segundo paso donde normalmente aparece el error, al hablar o al escribir. El alumno interioriza un sistema con el que se comunica y crea sus propias reglas. Por lo tanto este sistema tiene unas características totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo. Así producen, por simplificación o hiper-generalización, como veremos después, formas como *sabo* o *he escrito*, como

hacen los niños en su lengua materna. Ese sistema propio que va pasando por consecutivas etapas de reajustes y planteamientos es lo que se denomina *interlengua*. Este es el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y de ahí la valoración positiva del error que se viene imponiendo de un tiempo a esta parte. El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje.

La *interlengua* tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas, de ahí la importancia de analizar las características de la interlengua de los alumnos. Nuestra función como enseñantes dentro de este proceso es la de ayudar a que ese sistema personal se acerque cada vez más al propio de la lengua meta. El análisis de las dificultades en la adquisición del español como lengua extranjera ya ha sido objeto de tesis doctorales y numerosos artículos. Por eso decidimos reducir nuestro campo de investigación a la enseñanza secundaria, en general, y a una clase en particular. Con este fin, nos propusimos presenciar una clase de español en Francia para hacer de este análisis un trabajo más concreto y objetivo.

Observamos entonces una clase de español con la Señora Avallo del colegio Edouard-Herriot en La Roche-sur-Yon. Asistimos a esta clase el día 23 de febrero de 2001 y, con la autorización de la profesora, grabamos la hora entera. Se trata de una clase de “Seconde” (4º de la ESO). El texto que sigue es la transcripción del desarrollo de la lección. A continuación haremos una clasificación de los errores típicos de un alumno francés a la hora de hablar español e intentaremos analizar estas faltas.

1. GUIÓN DE LA CLASE

Profesora: Vamos a ver. ¿De qué hablamos el otro día? A ver. Alexandra.

Alexandra: El otro día veíamos... (3)

Profesora: vimos...

Alexandra: ...vimos un cuadro de Picasso que representaba una familia de sal timbanquis de la época rosa.

Profesora: Bueno... Antony.

Antony: El paisaje...era como... como si los protagonistas fueran... (3)

Profesora: estuvieran...

Antony: ...estuvieran en un mundo aparte...

Profesora: Sí, estuvieran en un mundo aparte.

Antony: ...y...

Profesora: Perdón. Sigue, sigue.

Antony: ...y en una nube.

Otro alumno: A la derecha había una mujer, que estaba... vestido... vestida (3)
como una mujer cualquiera.

Profesora: Nicolas.

Nicolas: La mujer estaba sentada y sola, como si descansara.

Otro alumno: Todo en su postura muestra que es (3) una artista.

Profesora: *Hace una señal al alumno para que cambie el tiempo verbal.*

Alumno: ...que era una artista.

Otro alumno: A la izquierda del cuadro, había una niña que hacía la bailarina. (3)

Profesora: Hacía de bailarina. *Señala a otro alumno.*

Alumno: Parecía haber una complicidad entre ellos... porque... tenían la misma postura.

Profesora: Fabrice.

Fabrice: El otro protagonista era el arlequín, y vimos que... vestía un traje deslavado. Por lo tanto, podía suponer que era un circo de poca monta.

Profesora: Bueno. A ver... ¿Valérie?

Valérie: Yo puedo completar la frase de Fabrice diciendo que era un circo que viajaba mucho, que iba de pueblo en pueblo.

Profesora: Me parece muy bien. A ver... Cambiemos. A ver...

Otro alumno: En el centro, había un payaso, que está (3) vestido...

Voz de otro alumno: estaba...

Alumno: ...que estaba vestido de “jojó” (2) (sonrisas de lo demás alumnos)

Profesora: de rojo... Sigue, sigue... ¿Nada más?

Eric: Dijimos también que llevaba un... un hato a cuesta... y dijimos que era el símbolo del viaje.

Profesora: Bueno, sí.

Eric: ...Y quiere decir que, como lo ha dicho Fabrice, que van de pueblo a pueblo.
(3)

Profesora: De pueblo en pueblo. Dominique.

Dominique: Además, el payaso era un hombre barrigudo...

Profesora: Sí.

Dominique: ...que se iba... haciendo viejo.

Professeur: Sí, muy bien, Dominique.

Alumno: Para volver al hato, diré que era el símbolo de una vida penosa y agotadora.

Profesora: Eric.

Eric: También hablábamos de un otro chico que...

Profesora: de otro chico.

Eric: ...de otro chico que estaba un poco a la derecha del cuadro. Y dijimos que no estaba muy... ¿Cómo se dice “habillé”? (1)

Voz de alumno: Vestido. (1)

Eric: ...vestido, y...

Profesora: No llevaba muchos vestidos.

Eric: ...no llevaba muchos vestidos, y dijimos también que... llevaba un tamb...
taborin. (1)

Voz de alumno: Un tamboril.

Eric: ...un tambor.

Profesora: Claire.

Claire: (con un “agudismo” muy pronunciado) El... otra... saltimbanqui...

Voz de alumno: Otro.

Claire: El otro saltimbanqui es (3) un chico...

Voz de alumno: Era.

Claire: ...era un chico, ... que también era un acróbato. (1)

Voz de alumno: Acróbata.

Profesora: Era un acróbata, en efecto... Anne.

Anne: Dijimos también que se des... desprendía de este chico una impresión de garbo y elegancia.

Profesora: Y de elegancia. Bueno... Nicolas.

Nicolas: La... la postura de los saltimbanquis era un semicírculo...

Profesora: Los saltimbanquis formaban...

Nicolas: ...formaban un semicírculo, y eso representaba el grupo, como una cadena que... que forman con sus pies y sus brazos.

Profesora: Bueno, muy bien. Alexandra.

Alexandra: Parecían también orgullosos de vivir en un circo. Lo veíamos por sus posturas.

Profesora: Lo veíamos a su postura. Sí.

Alumno: Picasso quiso mostrarnos la doble vida... pintándolos con los vestidos del espectáculo, y la vida de cada día, con los vestidos deslavados.

Profesora: Deslavados.

Otro alumno: Para concluir, podemos decir que Picasso quería mostrarnos en este cuadro que, como todo... toda la gente los artistas pueden ser tristes...tristes.

Profesora: Desde luego. Yo creo que es una conclusión interesante. Entonces vamos a dejar el cuadro, y yo voy a leer el texto que vamos a estudiar hoy.

Desde que escapó con un circo a los tres años, Hipólito Ranquileo ejerció ese oficio y jamás le interesó otro. Su mujer y sus hijos lo despedían cuando comenzaba el buen tiempo y florecían las carpas remendadas. Iba de pueblo en pueblo recorriendo el país para lucir sus habilidades en agotadoras giras de carnaval de pobres. Cumplía múltiples ocupaciones bajo la tienda. Primero fue trapequista y saltimbanquí, pero con los años perdió el equilibrio y la destreza. Luego realizó una corta incursión como domador de unas fieras lamentables, que removían su piedad y acabaron con sus nervios. Por fin se conformó con hacer de payaso. Su vida, igual a la de cualquier campesino, se regía por el estado de las lluvias y la luz del sol. Durante los meses fríos y húmedos, a los circos pobres no les sonríe la fortuna y él hibernaba en su hogar, pero con el despertar de la primavera decía adiós a los suyos y partía sin escrúpulos, dejando a su mujer el cargo de los hijos y las faenas del campo.

Isabel Allende, *De amor y de sombra*

Profesora: A ver, Karine.

Karine: El texto habla de un hombre que... que... que trabaj... que trabajaba en un ...

Voz: Trabaja. (3)

Profesora: Que trabajaba, porque le texto, vamos a ver que está escrito siempre en pasado.

Karine: ...que trabajaba en un circo. Primero fue trape... sí, trapequista... (1) trapequista y saltimbanquí...

Profesora: Bueno.

Karine: Luego, fue...

Voz + Profesora: Domador.

Karine: ...domador de fieras... Y por fin fue...

Karine + voz: ...un payaso.

Profesora: Bueno, me parece muy bien. A ver ¿quién completa?

Alumno: Añadiré que... el hombre... decía adiós a su familia.

Profesora: ¿Cuándo?

Alumno: Cuando el tiempo era bueno. (1)

Profesora: Hacía buen tiempo. Bien. Jannick.

Jannick: Añadiré que... ya (3) de pueblo en pueblo.

Profesora: “Va”, no. Dijimos... en pasado.

Voz: Iba...

Profesora: Iba.

Jannick: ...iba de pueblo en pueblo.

Profesora: Iba de pueblo en pueblo. Manuel.

Manuel: Y este hombre ha perdido su habilidades. (1)

Voz: Habilidades.

Profesora: “Ha perdido” (3): el texto emplea otro... otro tiempo.

Voz: Perdió.

Profesora: Perdió, sí. A ver: perdió sus habilidades. Pero ¿cuándo? ¿Te has fijado? ¿Cuándo perdió sus habilidades? ¿No? Eric.

Eric: Perdió sus habilidades poco a poco, porque...

Profesora: ¿Qué le ocurría?

Eric: Se va...

Profesora: Se...

Voz: Se iba.

Eric: Se iba...

Voz: Haciendo.

Profesora (a Karine): Díselo, díselo.

Karine: Se iba haciendo viejo.

Profesor: Claro. Desde luego. Héloïse.

Héloïse: El trabajo... el trabajo del... de Hipólito se... rige...gía... (3)

Profesor: Se...

Voces: *muchas propuestas confusas.*

Profesora: Regía.

Héloïse: ...regía con las... estaciones.

Voz: Por las...

Héloïse: ...por las estaciones, porque cuando hace buen... hacía buen tiempo, tenía que ir en su casa (3) con su...

Voz: Su mujer.

Profesora: A ver, sigue, sigue.

Héloïse: con su mujer y sus hijos. Y cuando volvía... volvía el buen tiempo...

Profesora: Entonces te has equivocado, Héloïse, ¿Eh? Se iba ¿Cuándo? Se iba cuando...

Héloïse: Se iba cuando... era la primavera.

Profesora: Sí. Y volvía a casa...

Héloïse: Y volvía a casa cuando... volvía el invierno.

Profesora: Cuando volvía el invierno...

Héloïse: ...porque había... la... la nieve. (1)

Profesora: Estaba nevando y hacía...

Voz: ...frío.

Profesora: Hacía frío.

Héloïse: Y la gente... a la gente le gustaba más... ser... estar (1) en su casa.

Profesora: Desde luego, muy bien. Anne.

Anne: Me parece que, como Hipólito va de pueblo en pueblo, ...

Profesora: ¿Va?

Anne: ...iba de pueblo en pueblo, podemos decir que es una forma de aventurero del circo.

Profesora: “Es una forma de” (1): A ver, dímelo mejor.

Voz: Que sería...

Profesora: Que sería... ¿una forma? Que tendría una vida, ¿no? Que tendría una vida...

Anne: ...que tendría una vida de aventurero del circo.

Profesora: Bueno. Era un aventurero del circo.

Alumno: Al escuchar este texto, me parece que Hipólito quiere... quiere mostrarnos que...

Voz: Quería.

Alumno: ...quería mostrarnos que... su oficio le apasionaba... porque... porque...

Profesora: ¿Por qué?

Alumno: ...porque...

Profesora: Porque yo creo que Antony te va a ayudar, ¿no? Ayúdale.

Antony: Porque ha hecho este trabajo desde... (3)

Voz: Trece años. (3)

Profesora: Desde... no... desde...

Alumno: ...los treces años.

Profesora: Desde los trece años.

Bucno. Os voy a dar el texto, y los vamos a leer.

(Lectura del texto por los alumnos. La profesora les hace repetir las palabras y expresiones mal pronunciadas, entre ellas: escápo en vez de escapó, tres en vez de trece, anos en vez de años, ejércio en vez de ejerció, le interésu en vez de le interesó, las caipas en vez de las carpas, recogiendo en vez de recorriendo, ijjas en vez de giras, múltiples en vez de múltiples, piérdó en vez de perdió, se confórmo en vez de se conformó, se jegía en vez de se regía, la lurias en vez de las lluvias, humédos en vez de húmedos, etc.) (2)

Una pregunta... ¿Por qué no le gustaba a Hipólito su trabajo como domador?

Héloïse: Porque las fieras eran... (3)

Profesora: Léelo.

Héloïse: ...lamentables.

Profesora: Eran lamentables. Pierre.

Pierre: La autora quiere mostrar...

Profesora: Mostrar...

Pierre: ...quiere mostrar que Hipólito no quiere explotar los animales.

Profesora: No quería explotar (1), o mejor, abusar...

Pierre: No quería abusar los animales.

Profesora: ...de los animales. Bueno. Ya va a tocar el timbre. Para el lunes 26 de febrero.

- Primero: Hipólito cuenta su vida en primera persona, desde el principio del texto hasta “las carpas remendadas”. Es decir que vais a emplear “yo”.
- Segundo: Notar las expresiones que indican que a Hipólito le apasionaba el circo.
- Y por fin, “por fin se conformó con hacer de payaso”: Explicar por qué.

Bueno. Buen fin de semana y hasta el lunes. Hasta luego.

2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES

Como introducción a este análisis, cabe destacar que se trata de una clase con bastante buen nivel de español y sin ningún tipo de problemas de disciplina. Además todos eran unos alumnos muy motivados. No obstante, los errores cometidos por estos alumnos reflejan perfectamente aquellos en los cuales incurre la mayor parte de los franceses a la hora de hablar español.

Para clasificar dichos errores, podemos hacer las conjeturas siguientes:

- La mayor parte de los errores son errores léxicos (1) debidos a interferencias con la lengua materna.
- Los errores fonéticos y fonológicos (2) abundan.
- Los errores gramaticales (3): el verbo es la parte del discurso donde se encuentra la mayor cantidad de faltas; las preposiciones también representan una dificultad grande para el alumnado francés.

Sin embargo, estos cuatro tipos de errores tienen en común un aspecto solo: el de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje del español. La distancia tipológica entre los dos idiomas no se encuentra excesivamente alejada a los ojos de un francófono, por lo que cabe comprobar que ambas lenguas, en un momento determinado del proceso de adquisición, interactúan.

Empezaremos con los errores léxicos. Creemos que la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera, desde el punto de vista comunicativo, es esencial. Sin léxico resultarían inútiles estructuras o funciones y con léxico siempre existe la posibilidad de un cierto grado de comunicación. Por ello es importante delimitar con exactitud los significados. Y es precisamente en este campo, donde inevitablemente encontramos una compleja red de conceptos y principios en interacción entre el francés y el español.

Como resultado del análisis efectuado se ha constatado un importante índice de interacción entre el francés y el español, preferentemente en el campo léxico y semántico, con consecuencias notorias para la competencia y producción lingüísticas del francófono, en general, y del alumnado francés, en particular.

Este hecho tiene, en cierta manera, un trasfondo de carácter histórico, que vincula al francés con el español, como lenguas románicas, más o menos afines. Este parentesco histórico nos revela así el origen común de muchas palabras francesas y españolas a partir de un mismo radical, como por ejemplo *agricultura* (latín: agricultura, francés: agriculture), *eclesiástico* (latín: ecclesiasticus, francés: ecclésiastique), *música* (latín: musica, francés: musique), *vino* (latín: vinum, francés: vin).

El hablante, cuando incorpora palabras nuevas a su vocabulario, debe prestar atención a tres componentes fundamentales: la ortografía (componente morfológico), la pronunciación (componente fonológico) y el significado (componente semántico). En los casos de las palabras que tienen una analogía fonológica, morfológica y también (y sobre todo) semántica, se puede hablar de transferencias positivas, que facilitan la adquisición del vocabulario español para un alumno francés. Weinrich denominó este tipo de transferencias “interlingual identifications” (Weinrich, 1953: 7). Selinker, haciendo referencia a Weinrich, basa la receptividad y disposición del hablante para la adquisición de una segunda lengua en que

éste ya posee una estructura latente en su memoria, que le permite establecer esas identificaciones (Selinker, 1974: 33).

Por el contrario, son también numerosos los casos, en los que se producen transferencias negativas o contraejemplos que refutan la afinidad semasiológica, como es el caso de los llamados falsos amigos, donde la estructura morfológica del francés induce a interpretaciones inapropiadas y erróneas que se trasladan al español. Podemos analizar los ejemplos siguientes:

- El término español *probar* tiene en francés tres equivalentes, en función de su complemento directo:

essayer – (traje)
goûter – (comida o bebida)
prouver – (argumentos)

- Por el contrario, el término francés *trouver* puede transferirse de modo diverso al castellano: *hallar*, *acertar*...

Es frecuente que los vocablos de un mismo origen hayan sufrido transformaciones semánticas distintas en una lengua y otra, con lo que se ha perdido su identidad semántica hasta llegar incluso a la disparidad más absoluta.

Los falsos amigos pueden clasificarse en dos grupos: falsos amigos completos o parciales. El primer grupo, menos abundante, corresponde a las lexías que sólo presentan una similaridad gráfica y no poseen ninguna relación semántica. Así: *fracas* (fr.) = estruendo, estrépito (esp.), *déboire* (fr.) = decepción, desilusión (esp.). Cuando las divergencias entre las dos lenguas son poco apreciables, el peligro de cometer errores es mayor. Por ejemplo: 1) *illusion* recoge en francés la idea de error de percepción, pero no incluye la connotación positiva de alegría o felicidad, acepción muy frecuente en español; 2) *choquer* posee una connotación negativa (sorprender de manera desagradable) que no posee su correspondiente castellano (sorprenderse, extrañarse).

En cuanto a los errores cometidos por los alumnos de la clase de Seconde, podríamos hacer la tipología de los errores léxicos siguiente:

- 1) El reconocimiento de los rasgos del género de los nombres demuestra perfectamente la interferencia de la lengua materna, especialmente cuando el cambio de género coincide con el que tiene ese nombre en la lengua propia. Podemos mencionar aquí los ejemplos de *la color* (la couleur), *un acróbato* (un acrobate), ya que este último ejemplo contradice la generalización del paradigma más frecuente en español: “-o” para el masculino y “-a” para el femenino.
- 2) También existen errores relacionados con la formación de palabras. El español ofrece muchas posibilidades paradigmáticas difícilmente asimilables por

el alumnado francés. En el caso de la clase de Seconde aparecen los ejemplos *un tamborin* (un tambourin) en vez de un tambor o tamboril, *habidades* en vez de habilidades, pero también se podrían mencionar los ejemplos siguientes: *medical* (médical), *trabajero* (travailleur), etc.

- 3) Los errores semánticos (de significados) son abundantes. El primer problema para un francófono es el de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. La dificultad principal en la adquisición del léxico consiste en la elección entre lexemas del mismo campo semántico: *explotar animales* (exploiter des animaux) en vez de abusar de los animales. Los campos semánticos que genera mayor número de errores son el relacionado con los verbos de movimiento (acercarse, llegar, venir, ir, andar, volver, llegar, marchar, entrar, acudir, bajar, caer, ir, irse...), el relacionado con los verbos de conocimiento (saber, conocer, aprender, entender, darse cuenta) y el relacionado con la expresión de sentimientos (alegrar, hacer ilusión, encantar, preferir, gustar, provocar, emocionar, impresionar...). En general, los errores reflejan el uso de un lexema por otro, por analogía con el lexema de la lengua materna, por ejemplo: *cuando aprendía en el colegio* (quand j'apprenais au collège) en vez de cuando estudiaba en el colegio.
- 4) Destacamos también la problemática que genera el uso de “ser” y “estar”. El español posee dos signos lingüísticos donde el francés sólo cuenta con uno. Sin embargo este punto semántico, y también gramatical, aparece en los libros de español para extranjeros desde los primeros capítulos. En el caso de la clase de Seconde destacan los ejemplos siguientes: *ser triste* en vez de *estar triste*, *ser en casa* en vez de *estar en casa*, *las fieras eran lamentables* en vez de *estaban lamentables*.
- 5) Finalmente, el alumno francés tiene tendencia a recurrir a perífrasis copiadas en su propia lengua para sustituir a un lexema desconocido o dudoso. Las perífrasis más relevantes aquí serían *había la nieve* en vez de estaba nevando, o *es una forma de aventurero del circo* en vez de tendría una vida de aventurero del circo, o *no estaba muy vestido* en vez de no llevaba muchos vestidos.

Al aspecto fónico de la lengua también se le tiene que prestar la debida atención. Los errores fonológicos solamente se pueden entender si uno atiende a las características específicas de cada grupo de nativos que aprende el español. Entonces, hay que entender los errores de pronunciación de los alumnos franceses no como errores propiamente dichos, sino como características de lengua materna, producto de las interferencias del componente fónico de su lengua con el de la lengua española. No nos lanzaremos en una rigurosa comparación de tales componentes fónicos, pero podemos dar los ejemplos de interferencia siguientes:

- 1) El acento tónico y el uso de la tilde causan muchos problemas al hablante francés a la hora de aprender el español. El acento es un rasgo fónico existente en la mayor parte de las lenguas, pero que presenta una variabilidad considerable de unas a otras. Es conocido el hecho de que el castellano posee tres esquemas acentuales posibles:

Agudo:	___´	terminó	limité
Llano:	___´	termino	limite
Esdrújulo:	´___	término	límite

en el ámbito de la palabra simple. El francés, al contrario, es una lengua de acento fijo y tiene un solo esquema acentual de palabra o sintagma: en la última sílaba. Hay una diferencia radical en que el francés siempre acentúa la posición final de palabra o sintagma, mientras que en castellano no tiene por qué ser una posición determinada. El alumno francés, entonces, tiene tendencia a desplazar el acento tónico por analogía con su propia lengua. Los errores incurridos cuando la profesora les pide a los alumnos leer el texto son numerosos: *escápo en vez de escapó*, *ejérccio en vez de ejerció*, *le interéso en vez de le interesó*, *múltiples en vez de múltiples*, *pierdó en vez de perdió*, *se confórmo en vez de se conformó*, *humédos en vez de húmedos*.

- 2) Los alumnos franceses, generalmente, tienen dificultad al pronunciar los sonidos que no existen en su lengua. Entre ellos destacan la consonante dental fricativa [q] de cereza, cinco, zapato (sonido exclusivo de las hablas peninsulares), la consonante alveolar vibrante simple [r] de cara, tres, carne, amor, la consonante alveolar vibrante múltiple [r] de torre, rincón, alrededor, la consonante prepalatal [tʃ] de chocolate, macho, la consonante prepalatal [dʃ] de yo, cónyuge, el hierro, la consonante palatal [ɲ] de caña, baño, la consonante palatal [ʎ] de llave, pollo y la consonante velar fricativa [x] de gitano, jabón, gente, paja, página. Además, la combinación, en la misma palabra, de [r], [r], [x] es algo casi imposible de pronunciar para un francés; el mejor ejemplo dado por un alumno de la clase de Seconde es el de “rojo”, pronunciado [xoxo].

Las interferencias entre el francés y el español también existen al nivel gramatical, y particularmente sintáctico. Esto es debido a que las construcciones sintácticas de la dos lenguas son muy parecidas. El alumno francés, en los ejemplos dados, no diferencia claramente los principios y reglas estructurales que rigen las gramáticas de ambas lenguas.

Desde luego, la gran mayoría de los errores cometidos por los extranjeros, en general, y los franceses, en particular, son los errores gramaticales. Los errores

gramaticales que alcanzan mayor circunstancia son, por orden, los siguientes: los referidos a los verbos, a las preposiciones, a la relación entre oraciones, especialmente de subordinación, y a la estructura de la oración.

Primero, existen errores producidos por la incorrecta formación del género y del número. Esos errores se producen generalmente sobre palabras de uso poco frecuente como *acróbata* o *trapeceista*. Pero en cuanto a los paradigmas, la adquisición de los paradigmas verbales es la que mayor dificultad ofrece. Los numerosos errores afectan tanto a las formas verbales irregulares como a las regulares. Los fallos se producen por tratarlas como si pertenecieran a otra conjugación, cambiando la vocal temática y las desinencias (*despertí, disfrutimos, recorré, dolí, bebendo*) por la confusión entre la desinencias de tiempos distintos pero próximos formalmente y por el intercambio entre las personas gramaticales 1ª y 3ª del singular, las dos personas, posiblemente, más frecuentes y, al mismo tiempo, con variantes formales mínimas. Los fallos en los verbos irregulares inciden especialmente en la alteración vocálica de la raíz, y sobre todo en los verbos con la variación “e/i” (*elegió, sentió, perseguía*); también se repiten los problemas relacionados con la diptongación de la vocal tónica “é/ie”, “ó/ue” (*monstra*), y sea por anulación del diptongo o por el fenómeno contrario de hipercorrección (*niegó, puedamos, durmí*). Aquí también, la interferencia de la lengua materna actúa, y que el francés tiene un sistema que ofrece un marco paradigmático donde estas estructuras utilizadas por los alumnos también sería admisible.

Existen también algunos errores de concordancias: primero, concordancias en número y género entre adjetivos, determinantes y pronombres y el nombre al que se refieren. Los relativos al género son los que alcanzan la mayor frecuencia y vienen generalmente del desconocimiento del rasgo masculino o femenino de los nombres. Segundo, los errores de concordancia en persona gramatical entre el sujeto y el verbo suman muchas frecuencias entre los alumnos franceses. Sobresale el problema de la concordancia de la 1ª personal del singular más un complemento con el verbo en plural: (*yo*) *con una amiga mía nos marchamos...* (= *une amie et moi sommes parties...*).

Asimismo el uso del artículo es problemático. Existe primero el problema de la elección entre los artículos femeninos y masculinos, y entre las formas “el/un”. Pero el problema mayor es el del uso o de la omisión del artículo, de su presencia o ausencia que, en español, tienen por lo tanto unas constantes que describen las gramáticas dedicadas a extranjeros. En francés se posee ya el sentido del uso-omisión del artículo y los errores se deben a falsas analogías con estructuras del español y a interferencias de la lengua materna (*hacia la bailarina*).

El uso correcto de las preposiciones también es uno de los puntos que suele ofrecer más resistencia en la adquisición de la lengua española para los franceses. Se podría escribir un artículo sólo sobre los errores que afectan a las preposiciones.

La característica más destacable de los franceses es que las confusiones se refieren principalmente a las preposiciones “de”, “en”, “a”, “con”, “por” y “para” (*de pueblo a pueblo, ir en su casa*). Esas confusiones suelen ser debidas a la interferencia de la lengua materna una vez más, ya que las mismas preposiciones (o su traducción) existen en francés pero se utilizan en contextos distintos: “de”, “en”, “à”, “avec”, “pour”.

Concluiremos este estudio de los errores gramaticales cometidos por los alumnos franceses destacando los problemas relacionados con los valores y usos de los tiempos verbales. Los errores ocurren sobre todo en cuanto al uso de los pasados. Dentro de los tiempos del pasado, y como corresponde al tipo de discurso desarrollado en la clase de Seconde, los tiempos predominantes son el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. En cuanto a los aprendices, el mayor problema es un problema de conjugación, ya que la distinción compleja que se produce en la lengua española entre estos dos tiempos, aspectual y estilística, también existe en la lengua francesa. Sin embargo, los alumnos franceses tienen mayor dificultad en memorizar los paradigmas de algunos verbos irregulares: *veíamos* y *rigía* por ejemplo.

3. CONCLUSIÓN

Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A medida que va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, también va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa. La función del profesor es ayudarle a superar los errores que los alumnos cometen durante los distintos estadios por los que van pasando para conocer la lengua y a evitar, especialmente, que cometan los mismos errores por interferencia de la lengua materna.

El tratamiento de los errores está entre las mayores inquietudes del profesor. El error forma parte del proceso de aprendizaje, pero la actitud del docente ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de una lengua. No olvidemos, como profesores, que no es positivo obsesionarse por corregir absolutamente todo. Adoptemos, por lo tanto, una postura más flexible ante nuestros alumnos, y recordemos que no corregimos para evaluar, sino para que nuestros estudiantes aprendan. El profesor se tendría que convertir en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, F. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- BARALO, M. (1994). *Errores y fosilización*. Madrid: Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija.
- BEDÉL, JEAN-MARC (1996). *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- BLANCO PICADO, A. I. (1999). *La Adquisición de una L.E. y sus implicaciones didácticas*. Itinerarios 2. Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- LICERAS, J. M. (1986). Sobre la noción de permeabilidad. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 2, 49-61.
- (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- MANCHÓN, R. M. (1988). *Aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*. Murcia: Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- PUJOL BERCHE, MERCIÉ (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- SELINKER, I. (1974). Interlanguage. En: J. C. RICHARDS, *Error Analysis: perspective on second language acquisition*. Essex: Longman.
- VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/L.E.* Frankfurt: Ed. Peter Lang.