



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Licenciatura en Lenguas y Letras Modernas en Español

Construcciones relativas con los pronombres *que* y *qui* del francés: una propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés LE/L2 basada en el Análisis de Errores.

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Licenciado en Lenguas Modernas en Español
con Línea Terminal en
Lingüística y Español como L2/LE

Presenta:

Martha Luz Alvarez Manilla Orendain

Dirigido por:

Mtra. Ling. Jaqueline de Ferran Petrel

SINODALES

Mtra. Jaqueline de Ferran Petrel
Presidente

Firma

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Secretario

Firma

Dra. María Luisa Álvarez Medina
Vocal

Firma

Dra. Adelina Velázquez Herrera
Suplente

Firma

LLM-E. Verónica Núñez Perusquía
Directora de la Facultad de Lenguas y Letras

Centro Universitario
Santiago de Querétaro, Qro.
México
Agosto 2014

Resumen

El trabajo de investigación sobre el aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés como lengua extranjera, se inserta en el marco teórico de la Lingüística Aplicada y de Análisis de Errores. La investigación toma en cuenta tres factores importantes. En primera instancia, el aprendiz hace uso de su bagaje gramatical y de las habilidades comunicativas de su lengua materna para apropiarse de dichas construcciones de la lengua meta. En segunda instancia, el aprendiz hispanohablante nativo no hace una reflexión interlingüística sobre las funciones de los pronombres relativos del francés *que* - *qui*. Finalmente, se observa que los métodos de francés como lengua extranjera - FLE no muestran los diversos tipos de construcciones de tales pronombres relativos, mostrando únicamente dos construcciones prototípicas o canónicas: en (a) [ANT+QUE+SUJ+V], se utiliza el pronombre *que* relativo cuando le sucede el sujeto y en (b) [ANT+QUI+V] se usa *qui* cuando le sucede el verbo; tampoco hay una retroalimentación en unidades y métodos posteriores después de su enseñanza. A partir de los errores mostrados en los *Tests* de este estudio, se hace una propuesta de un seguimiento progresivo de diferentes construcciones que utilizan los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, en función de su grado creciente de dificultad.

(Palabras clave: pronombres relativos del francés, pronombres relativos del español, Análisis de Errores, Adquisición de Segundas Lenguas, Métodos – FLE, construcciones tipológicas).

Abstract

The research project about the learning of relative pronouns *que* and *qui* in French as foreign language is inserted in the theoretical framework of Applied Linguistics and Error Analysis. This research considers three important factors. Firstly, the learner uses his mother tongue grammar background and communicative abilities to acquire those structures in the target language. Secondly, the native speaker of Spanish does not think interlinguistically about the functions of French relative pronouns *que* – *qui*. Finally, it is observed that French methodologies as a foreign language – FLE do not show the different types of constructions such as relative pronouns, showing only two prototypical or canonical constructions: (a) [ANT + QUE + SUB + V], where the relative pronoun *que* is used when it precedes the subject and (b) [ANT + QUI + V], where *qui* is used when it precedes the verb. There is not a feedback in further units and methods after its teaching, either. From the errors shown in the *Tests* of this study, a progressive tracking of different constructions used by relative pronouns *que* and *qui* in French is proposed, based on its increasing degree of difficulty.

(Key words: French relative pronouns, Spanish relative pronouns, Error Analysis, Second Language Acquisition, FLE Methods, typological constructions).

Résumé

Cette thèse qui traite de l'apprentissage des pronoms relatifs *que* et *qui* en français langue étrangère (FLE) par des apprenants hispanophones, est encadrée dans le domaine de la Linguistique appliquée et de l'Analyse de Erreurs. Ce travail prend en considération trois facteurs importants: premièrement, l'apprenant utilise son bagage grammatical et les habiletés communicatives de sa langue maternelle pour apprendre les constructions de la langue deuxième. Deuxièmement, l'apprenant hispanophone ne fait pas de réflexion fonctionnelle au sujet des pronoms relatifs *que* et *qui* du français. Finalement, les méthodes de français FLE ne présentent pas les différentes constructions avec les pronoms relatifs *que* et *qui*, le faisant seulement avec deux constructions prototypiques ou canoniques : en (a) [ANT+QUE+SJJ+V], le pronom relatif *que* quand il est suivi du sujet; et en (b) [ANT+QUI+V], quand *qui* est suivi du verbe; la révision de ce thème n'est pas prévue dans les unités et méthodes postérieures à la présentation des cas prototypiques. A partir des erreurs produites par les apprenants et des résultats d'un cours expérimental considéré dans cette thèse, une proposition est faite, selon un suivi progressif de l'apprentissage des différentes constructions utilisant les pronoms relatifs *que* et *qui* du français, en fonction d'un degré croissant de difficulté.

(Mots-clé: pronoms relatifs *que* et *qui* du français, pronom relatif *que* de l'espagnol, Analyse des Erreurs, Méthodes FLE, constructions typologiques).

A mi hijo Mauricio Gabriel,
por acompañarme en esta
vida como mi ángel de la
guarda.

Agradecimientos

Gracias mis papás, Alfonso y Martha Verónica, por darme la vida. Alfonso y Silvia Andrea, gracias por existir, esta travesía no sería la misma sin ustedes. A mi familia Alvarez Manilla Orendain, por ser mi fortaleza interna, porque si he aprendido el significado de voluntad y de perseverancia, ha sido a través de sus ejemplos de vida.

A lo largo de la vida, también he descubierto que la casualidad no existe, que si hemos de encontrarnos es porque hay tanto que aprender de nosotros mismos a través de otros, gracias a mis amigas y amigos.

De manera especial, agradezco a mi asesora de tesis la Mtra. Jacqueline de Ferran Petrel, por todo lo que ha hecho por mí, *conseguimos*. Mi sincera admiración a la Dra. María Luisa Álvarez Medina; gracias la Dra. Luisa Josefina Alarcón, por su compromiso para la educación y la Dra. Adelina Velázquez Herrera, por sus valiosos comentarios. Finalmente, agradezco a la Mtra. Verónica Núñez Perusquía, por colocar su granito de vida como directora en ésta, nuestra la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Índice general

Resumen.....	i
Abstract.....	ii
Résumé.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos.....	v
Índice de tablas.....	ix
Índice de gráficas.....	x
Índice de figuras.....	xi
Símbolos convencionales o abreviaciones.....	xii
1. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	2
1.2 Objetivos.....	6
1.3 Justificación	7
1.4 Hipótesis	7
1.5 Preguntas de investigación.....	8
1.6 Resumen.....	9
2. Antecedentes.....	10
2.1 Estudios de construcciones del francés como LE por parte de hispanohablantes	10
2.2 Importancia de los métodos de aprendizaje y enseñanza de la lengua	12
2.3 Análisis sucinto de tres métodos de Francés LE.....	13
2.3.1 Método Connexion, editorial Didier	14
2.3.2 Método Alter Ego, Editorial Hachette FLE	17
2.3.3 Método Panorama, editorial CLE International.....	21
2.3.4 Resumen	24
2.4 Prueba piloto	25

3. Marco Teórico.....	28
3.1 Nivel lingüístico.....	28
3.1.1 Pronombres relativos del español.....	28
3.1.2 Pronombres relativos <i>qui</i> y <i>que</i> del francés.....	30
3.2 Nivel psicolingüístico	32
3.2.1 Inventario de términos	33
3.2.2 La Interlengua y el fenómeno de la fosilización	36
3.2.3 Modelo de Análisis de Errores.....	39
3.2.3.1 Graduación de la dificultad del error.....	40
4. Metodología	51
4.1 Etapa experimental	52
4.2 Sujetos de estudio	54
5. Análisis de Datos.....	56
5.1 Resultados de la encuesta	56
5.2 Análisis cualitativo I	57
5.3 Análisis cuantitativo.....	59
5.3.1 Introducción	59
5.3.2 Pre-Tests	59
5.3.2.1 Grupo de Experimento	59
5.3.2.2 Grupo de Control	60
5.3.2.3 Observaciones generales de los Pre-Tests por los GE y GC.....	61
5.3.3 Post-Tests	63
5.3.3.1 Grupo de Experimento	64
5.3.3.2 Grupo de Control	65
5.3.3.3 Comparación entre los Post-Test por los GE y GC.....	65
5.4 Análisis cualitativo II	68
6. Comentarios finales	71
7. Referencias	73
7.1 Referencias teóricas	73

7.2 Métodos.....	74
7.3 Referencias electrónicas.....	75
8. Anexos	76
8.1 Encuesta.....	76
8.2 Modelo de la prueba	77

Índice de tablas

Tabla 2.1 – Resultados de la prueba piloto.....	26
Tabla 3.1 – Jerarquía de dificultad del error.....	41
Tabla 3.2 – Taxonomía de errores.....	48
Tabla 5.1 – Construcciones relativas con los pronombres relativos <i>que</i> y <i>qui</i> del francés...58	
Tabla 5.2 – Tipología de construcciones por su grado creciente de dificultad.....	69

Índice de gráficas

Gráfica 5.1 – Resultados del Pre-Test, GE.....	60
Gráfica 5.2 – Resultados del Pre-test, GC.....	61
Gráfica 5.3 – Comparación de los resultados de los Pre-Tests, GE y GC.....	62
Gráfica 5.4 – Resultados del Post-Test, GE.....	64
Gráfica 5.5 – Resultados de Post-Test GC.....	65
Gráfica 5.6 – Comparación de los resultados de los Post-Tests, GE y GC.....	66

Índice de figuras

Figura 2.1 – Explicación de los pronombres relativos, método <i>Connexion</i>	15
Figura 2.2 – Explicación de los pronombres relativos, método <i>Alter Ego</i>	18
Figura 2.2.1 – Ejercicios de refuerzo, método <i>Alter Ego</i>	19
Figura 2.3 – Explicación de los pronombres relativos, método <i>Panorama</i>	22

Símbolos convencionales o abreviaciones utilizados en este trabajo:

ANT - antecedente

SUJ - sujeto

V - verbo

PREP - preposición

DAT - objeto indirecto

QUI - pronombre relativo del francés – sujeto

QUE - pronombre relativo del francés – objeto

FLE - francés lengua extranjera

I. Introducción

El presente trabajo de investigación trata del análisis de errores presentados por aprendices hispanohablantes que estudian las construcciones con los pronombres relativos del francés, *qui* y *que*, ambos equivalentes en español al pronombre relativo *que*, con el propósito de llegar a una reflexión acerca de cómo lograr una mejoría en este aprendizaje. Es un trabajo de carácter descriptivo-comparativo sobre las construcciones de los pronombres relativos *qui* - *que* del francés en contraste con el pronombre relativo *que* del español. En este caso, el contraste sistemático de las gramáticas del español y del francés permite observar que la elección de un pronombre u otro, en algunos casos, genera dudas al aprendiz por no presentar una correspondencia biunívoca gramatical. Los aprendices que participaron en este trabajo son estudiantes de cursos de lengua francesa de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El tema de la investigación sobre el aprendizaje de los pronombres relativos del francés por aprendices hispanohablantes nativos ejemplifica la metodología del modelo de investigación de Análisis Contrastivo y de Análisis de Errores, así como las implicaciones pedagógicas generadas dentro del aula en el marco de la teoría del aprendizaje de la lengua meta. El trabajo pretende demostrar que cuando se realiza una reflexión intralingüística y funcional, el aprendiz tiene mejores probabilidades de entender y utilizar nuevas construcciones.

Normalmente, el aprendiz hace uso de su bagaje gramatical y de las habilidades comunicativas de su lengua materna para llegar a apropiarse de nuevas construcciones de la lengua meta. Sin embargo, dichos procesos dificultan el correcto aprendizaje de la lengua meta cuando no hay una correspondencia biunívoca entre ambas lenguas, y la lengua meta muestra construcciones con una complejidad léxico-sintáctica mayor lo que provoca un porcentaje de errores alto, en todos los niveles de aprendizaje.

De igual manera, esta investigación tiene una finalidad didáctica, particularmente por su labor descriptiva inicial del uso de los pronombres relativos. Además es una guía que sirve para establecer comparaciones tipológicas de construcciones sintácticas de los pronombres relativos del francés y del español, utilizable también por el docente de lenguas extranjeras, así como por el aprendiz interesado en identificar y encontrar explicación de uno de sus usos más o menos adquiridos y de otros que pudieran resultarle poco comprensibles.

De este modo, se toman las construcciones de las cláusulas relativas del francés como lengua meta como punto de partida y eje en torno al cual gira la investigación, y es, por ende, en el campo de la enseñanza del francés como lengua extranjera donde dicha investigación encuentra su aplicación y utilidad.

1.1. Planteamiento del problema

A partir del análisis anterior, distinguimos que los métodos¹ FLE – Francés Lengua Extranjera – empleados actualmente en la enseñanza-aprendizaje, no contemplan las diferentes construcciones que presenta el uso de los pronombres relativos del francés *que* y *qui* ni la complejidad que estos presentan en un nivel sintáctico.

Podemos observar que la producción escrita de las cláusulas subordinadas de relativo introducidas por los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por parte de los métodos, muestra que prevalecen dos tipos de construcciones prototípicas. A continuación, se muestran ambas construcciones en uso, una con *qui* sujeto, la otra con *que* objeto, obsérvese los siguientes ejemplos:

¹ La noción de método utilizada en el presente trabajo no toma en cuenta la noción de método como corriente pedagógica 'enseñanza-aprendizaje' de las lenguas, sino la terminología utilizada por los métodos de francés-FLE.

Cuando debería producir:

3b) *L' image que Donne la région a changé.*
det.f.s imagen REL.OBJ dar.pres.3.s det.f.s región aux.3.s cambiar. part. pas.

'La imagen que.OBJ da la región cambió.'

Se observa aquí, la tendencia del aprendiz de usar el pronombre relativo *qui*, porque en la construcción, éste precede a un verbo, pero no cuestiona que el sujeto de la cláusula subordinada *la région* 'la región' está posposicionado en relación al verbo.

A continuación, se ejemplifica un caso también agramatical (4a):

4a) **La Personne à que tu Parles est ta voisine*
det.f.s. Persona a+que.DAT pron.2.s.SUJ hablar.pres.2.s ser.pres.3.s. pos.2.s. vecina

*'la persona con que hablas es tu vecina.'

Cuando debería ser:

4b) **La Personne à qui tu Parles est ta voisine*
Det.f.s. Persona a+que.DAT pron.2.s.SUJ hablar.pres.2.s ser.pres.3.s. pos.2.s. vecina

'la persona con quien tú hablas es tu vecina.'

Otra construcción que representa dificultades para el aprendiz es la que se presenta a continuación en (5a):

5a) *J' ai rencontré des Canadiens que m' ont parlé en allemand.

pron.1.s.SUJ	aux.1.s	encontrar. part. pas.	art. indef.	Canadiens	REL. OBJ	pron. 1.s.DAT	aux.pres.3.p	hablar. part. pas.	prep.	alemán
--------------	---------	--------------------------	----------------	-----------	-------------	------------------	--------------	--------------------------	-------	--------

*'Yo encontré unos canadienses que.OBJ me hablaron en alemán.'

5b) J' ai rencontré des Canadiens qui m' ont parlé en allemand.

pron.1.s.SUJ	aux.1.s	encontrar. part.pas	art. indef.	canadiens	REL. SUJ	pron. DAT	aux.3.p	hablar. part. p	prep.	alemán
--------------	---------	------------------------	----------------	-----------	-------------	--------------	---------	--------------------	-------	--------

Cuando debería utilizar:

'Encontré unos canadienses que.SUJ me hablaron en alemán.'

En este ejemplo la dificultad radica en que el aprendiz coloca el pronombre relativo *que* del francés por la presencia del pronombre clítico que le sucede, sin embargo, se observa que en la cláusula subordinada el propio *que* es el sujeto.

Por otro lado, se observa otro problema de producción en el ejemplo (6a):

6a) *J' ai besoin du livre qui ta soeur m' a emprunté.

pron.1.s.SUJ	aux.pres.1.s	necesidad	partitivo	libro	REL. SUJ	pron. pos. 2.s.	hermana	pron.1s.DAT	aux.pres.3.s.	tomar prestado. part. pas.
--------------	--------------	-----------	-----------	-------	-------------	-----------------------	---------	-------------	---------------	----------------------------------

*'Yo necesito el libro que.SUJ tu hermana me pidió prestado.'

Cuando debería ser:

6b) J'	ai	besoin	du	livre	que	Ta	soeur	m'	a	emprunté.
pron.1.s.SUJ	aux.1.s	necesidad	partitivo	libro	REL. OBJ	pron. pos.	hermana	pron.1s.DAT	aux.3.s	tomar prestado. part. pas.

'Yo necesito el libro que.OBJ tu hermana me pidió prestado.'

Se observa en los casos anteriores que hay un problema en la elección correcta de los pronombres relativos *qui* y *que* del francés, donde el aprendiz no identifica la presencia de otras construcciones, como con sujeto inverso (3), el uso de preposiciones + pronombre relativo *qui* (4), el uso del clítico de objeto directo antes del verbo (5), o bien, en las oraciones con la presencia del objeto indirecto (6).

1.2. Objetivos

A través de las pruebas experimentales se busca:

- Describir los errores cometidos por parte de los aprendices acerca de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés.
- Comparar la tendencia de los errores de los pronombres relativos entre los sujetos de los grupos de experimento y de control.
- Determinar una tipología de construcciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés.
- Establecer un ordenamiento de las construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por grado creciente de dificultad.

1.3. Justificación

La justificación reside en la necesidad de plantear una gradación tipológica de las construcciones relativas con los pronombres *que* y *qui* por grado de dificultad del francés para la clase de lengua. Como se ha mencionado, los aprendices no hacen un análisis profundo sobre la relación léxico-semántico-sintáctica de los relativos. De igual manera, los aprendices desconocen otras construcciones a parte de las prototípicas que son mostradas en los métodos-FLE, lo que resulta una visión incorrecta de aprendizaje de los pronombres relativos del francés.

1.4. Hipótesis

El aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por parte de aprendices hispanohablantes descubre desafíos léxico-sintácticos, aun cuando el francés y el español presentan una construcción biunívoca. Una vez expuestas las diferencias entre el francés y el español, se proponen las siguientes hipótesis sobre los factores que dificultan el aprendizaje de los pronombres relativos de acuerdo a la función *sujeto* y *objeto*, correspondiente.

Hipótesis generales:

1. El aprendiz hispanohablante de francés LE presenta problemas de aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés debido a que desconoce la función sintáctica de éstos.
2. El aprendiz conoce dos construcciones prototípicas de los relativos *que* y *qui* del francés, ignora que hay otro tipo de construcciones más complejas.
3. Los métodos – FLE analizados no presentan los pronombres relativos *qui* y *que* en diversos grados de dificultad.

Hipótesis particulares:

4. La presencia del pronombre relativo *que* del francés ocurre asociada a la función de objeto directo en la oración subordinada relativa.
5. La tipología de las construcciones relativas con los pronombres *que* y *qui* del francés presenta diferentes grados de dificultad de aprendizaje.
6. La presencia del pronombre relativo *qui* del francés no antepuesto por preposición tiene la función de sujeto en la oración subordinada relativa.
7. La presencia de una preposición en la construcción relativa ocurre con el pronombre *qui*; mientras que no existe tal construcción con el pronombre *que*.

1.5. Preguntas de investigación

A partir de los supuestos anteriores, las cuestiones específicas que se pretenden contestar son:

- A. ¿Qué construcciones se presentan con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, en los métodos-FLE? ¿Cómo son presentadas?
- B. ¿Por qué los aprendices hispanohablantes cometen errores de selección con los pronombres *que* y *qui* del francés?
- C. ¿Para qué sirve establecer una sistematización de los errores presentados por los aprendices hispanohablantes de francés LE?
- D. ¿Cuáles construcciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés representan mayor dificultad para los aprendices?

1.6. Resumen

En los próximos capítulos, se muestra la siguiente información:

En el capítulo II, se describe dos tipos de antecedentes, por un lado, investigaciones previas acerca del francés como LE; por otro lado, se describe la presentación de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés en tres métodos FLE.

En el capítulo III, se describe el marco teórico que apoya este trabajo, en dos niveles: 1) en el nivel lingüístico, se describe el pronombre relativo *que* del español y *que-qui* del francés, en gramáticas; 2) en el nivel psicolingüístico, se presenta de manera general los fenómenos de interlengua y fosilización, además del modelo de Análisis de Errores-AE que orienta la metodología de este trabajo.

En el capítulo IV, se describe la metodología utilizada en un trabajo de corte pre-experimental con una instrucción de carácter gramatical sintáctico.

En el capítulo V, se describe los resultados obtenidos bajo dos criterios, uno cualitativo y otro cuantitativo.

En el capítulo VI, se cierra el trabajo con algunos comentarios generales.

2. Antecedentes

Este capítulo se enfoca en la descripción de tres rubros: primero, los trabajos relacionados con el aprendizaje de algunas construcciones del francés, por parte de hispanohablantes; segundo, una descripción sucinta con la comparación sistemática de tres métodos FLE-Francés como Lengua Extranjera, refiriéndose a la explicación de las funciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, objetos de este trabajo. Finalmente, una prueba piloto, realizada por la autora, que brinda una perspectiva del problema en el aprendizaje-enseñanza de las construcciones relativas del francés, explicada en el inciso (2.4).

2.1. Estudios de construcciones del francés como LE por parte de hispanohablantes

Es importante mencionar que la autora no encontró ningún trabajo de investigación en el campo de la Lingüística Aplicada que trate sobre el aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por parte de hispanohablantes, por esta razón se considera pertinente mencionar dos investigaciones que tratan sobre errores producidos por aprendices hispanohablantes en construcciones de francés como LE. A título de ejemplo de un trabajo que estudia construcciones del francés, por parte de aprendices hispanohablantes nativos que presentan errores sistemáticos, se describe los trabajos a continuación.

Santos Maldonado (2002) en sus tesis doctoral: *“El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico”* menciona que es importante adoptar un enfoque contrastivo en el área de la enseñanza-aprendizaje del francés como LE, a fin de poder explicar y entender las reglas de actividad de ciertos elementos lingüísticos que se manifiestan mediante los

errores que, por un lado, manifiestan que el aprendiz está en un estado de aprendizaje de la LE y, por el otro lado, dan cuenta de las dificultades dentro del proceso de aprendizaje. La autora incita a dos tipos de pruebas: escrita y oral para su análisis de errores, para hacer un análisis tipológico de interferencias léxicas: ortográficas, morfosintácticas y semánticas. El corpus de datos estuvo constituido aproximadamente por 1473 muestras y los escritos fueron realizados por 263 sujetos de estudio, pertenecientes a la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B de Palencia, de niveles V y VI de francés/LE.

En cuanto al nivel morfosintáctico, lo describe como alteraciones formales o errores en el uso de los elementos lingüísticos. En la categoría de los pronombre relativos, Santos Maldonado (2002:361) describe que el aprendiz utiliza el pronombre *que* como sujeto de la frase relativa en lugar de *qui*, así, menciona que las causas son tres, la primera se debe al condicionamiento de ELM por la similitud formal del pronombre relativo complemento *que* en FLE; el segundo es el desconocimiento en ELM de la función gramatical del pronombre *que* como sujeto o complemento de la frase relativa y, finalmente, el tercero es la dificultad para el hispanohablante en relacionar un solo pronombre relativo en español *que* y el francés tiene dos *que* y *qui*.

Un trabajo que también busca analizar los errores de aprendices hispanohablantes frente a construcciones particulares del francés es el trabajo de Pérez Quevedo (2012), "*Uso del clítico de dativo en francés por aprendices hispanohablantes*", donde presenta un análisis sobre la forma en que los aprendices hispanohablantes de francés LE de la Facultad de Lenguas y Letras - UAQ hacen uso de los clíticos de dativo durante su proceso de Interlengua, ya que tienden a realizar adecuaciones con respecto a la semántica de los verbos y a la posición de los clíticos de dativo en la frase, en comparación con las características de los clíticos de dativo del español. A diferencia de la metodología del presente trabajo, Pérez Quevedo incita a la generación de producciones narrativas; ella analiza producciones orales que fueron grabadas, transcritas y segmentadas en cláusulas para su estudio bajo el Modelo de Análisis de Errores.

Los errores de dativo encontrados fueron clasificados en dos tipos: sintáctico y morfofonológico. El primer tipo se refiere a las colocaciones inadecuadas de los clíticos en la frase y a la duplicación del dativo, ambas estructuras agramaticales en francés y, el segundo tipo marca el uso de los clíticos de dativo del español ocupando el lugar de su equivalente en francés. Los resultados arrojados muestran que se produce el fenómeno de interferencia por parte de los aprendices entre su lengua materna y su lengua meta, es decir, hay una transferencia de las estructuras sintácticas y de las características morfofonológicas de los clíticos de dativo del español al francés.

2.2. Importancia de los métodos de aprendizaje y enseñanza de la lengua

Corder (1992: 135) considera que para una clase de lengua es importante tomar en cuenta dos factores: *qué enseñar* y *cómo enseñarlo*, esto con el fin de tener un mejor acercamiento al nuevo sistema, por parte del aprendiz. El primer punto sobre *qué enseñar* se refiere al contenido; a las funciones del habla como conjunto de habilidades de la lengua. En cuanto al segundo punto sobre *cómo enseñar*, se refiere a la relación medular que existe entre los programas de estudio y los materiales de enseñanza; factores que median sobre la selección y organización del contenido de un programa de estudios. Este segundo punto no es parte de los objetivos de esta tesis.

Este trabajo está orientado en el aprendizaje de las construcciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés en contraste con el pronombre *que* del español. Es un ejemplo que demuestra que, a pesar de que los pronombres relativos tienen el mismo concepto en ambas lenguas, la lengua francesa no presenta una correspondencia biunívoca en relación al español, lo que provoca que el uso de *que* y *qui* varíe según la función. Por lo tanto, hay que tener claro lo que se está.

“Cuando enseñamos una lengua a alguien, naturalmente queremos que tenga la misma capacidad para comprender y producir, de manera voluntaria, oraciones

que nunca antes ha oído, pero que serán comprendidas inmediatamente por sus oyentes nativohablantes. Por lo tanto, una descripción de la lengua que sea predictiva, es una necesidad para la enseñanza de las lenguas.” (Corder, 1992: 85).

Peris (1988) alude que la función de los métodos de lenguas extranjeras se sustenta en una teoría de lo que es hablar una lengua y una metodología de cómo aprenderla; tales cuestiones han generado cambios significativos en las teorías por la incorporación de la idea de interdisciplinariedad a la concepción de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

2.3. Análisis sucinto de tres métodos de Francés LE

Se considera pertinente para los objetivos de este estudio los conocimientos previos que pueda tener el aprendiz frente a las construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés. El camino habitual de un aprendiz hispanohablante nativo de estas construcciones es a través de métodos de francés- FLE. A continuación se describen tres métodos, en los que se hace referencia a la enseñanza y aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés en un contexto académico. Ninguno de los métodos analizados toma en cuenta la lengua nativa del aprendiz.

Es importante recordar que los métodos-FLE trabajan con dos construcciones prototípicas, éstas son las siguientes:

1. *La femme que je regarde est belle.*
'La [mujer que yo miro] es bella.'
[ANT+QUE+SJJ+V]
2. *La femme qui regarde le paysage est belle.*
'La [mujer que mira] el paisaje es bella.'
[ANT+QUI+V]

2.3.1. Método Connexion, editorial Didier

El método *Connexion* (Mérieux, Loiseau & Bouvier: 2005) fue elaborado bajo el Enfoque Comunicativo y su contenido va de acuerdo a los propósitos del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL). *Connexion* fue utilizado por la Facultad de Lenguas y Letras - UAQ durante 10 años, consta de tres libros de trabajo con sus respectivos cuadernos de ejercicio. Cada libro de trabajo se compone de doce unidades cuyo objetivo es desarrollar y practicar las habilidades comunicativas. Con respecto a la gramática, la enseñanza de los pronombres relativos en francés *que* y *qui* se explica sucintamente en la unidad VIII del primer libro, página 91. El tema que le antecede son los pronombres posesivos y el que le sucede son los pronombres de objeto indirecto.

En la Figura 2.1, en la primera sección (16a), se introducen tres oraciones en un ejercicio inductivo del contexto de uso de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés. En la segunda sección (17), se expone una serie de ejercicios para completar con el pronombre relativo correcto *que* - *qui*. Se supone que el uso de un pronombre relativo en una oración no será el mismo de la otra. Finalmente, en la sección (18) se presenta ejemplos de uso de los pronombres relativos en francés, con la modificación estilística del paso de dos cláusulas independientes y separadas a dos cláusulas, una principal, la otra subordinada asociada, introducida por el pronombre en cuestión.

Qui / que / où

16 a) Lisez les phrases puis complétez.

Il y a des petits trucs que tu peux manger.
Il faut changer l'ampoule qui est grillée.
Strasbourg est la ville où Isabelle et Jeff habitent.

Il y a des petits trucs. Tu peux manger
Il faut changer l'ampoule. L'ampoule
Strasbourg est une ville. Isabelle et Jeff habitent

b) Dans le message d'Isabelle, relevez une autre phrase avec *qui*. Quel mot (ou groupe de mots) est-ce qu'il remplace ?

17 Complétez avec *qui*, *que*, *où*.

1. La Suisse, c'est le pays Frédéric va habiter.
..... Frédéric adore.
..... a trois langues officielles.
2. Voici le vin nous recommandons.
..... est sur le menu.
3. J'ai visité des villes tu ne connais pas.
..... il y a du soleil toute l'année.
..... sont magnifiques.
4. C'est toi j'ai appelé sur ton portable.
..... m'a appelé sur mon portable ?
5. On va au café on a pris un verre hier ?
..... est rue du marché ?
..... tu aimes bien, rue du marché ?

18 Jouez : quelqu'un propose une définition et les autres doivent trouver le nom de l'objet ou de la personne.

Exemple : C'est quelqu'un qui est petit, qui a un pull noir et que tout le monde aime.
→ C'est Ali !

qui / que / où, pronoms relatifs

Je connais bien cet homme. Cet homme est sur la photo.
Je connais bien cet homme **qui** est sur la photo.

Béa est une amie. J'adore Béa.
Béa est une amie **que** j'adore.

Paul est dans l'appartement. J'ai habité dans l'appartement.
Paul est dans l'appartement **où** j'ai habité.

Figura 2.1 – Explicación de los pronombres relativos, método *Connexion*.

Se observa en el página 91 del método *Connexion I* que la descripción de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés presenta dos construcciones prototípicas, [ANT+QUI+V] y [ANT+QUE+SUI+V], como se observa en (a) y (b).

(a) *Béa est une amie que j'adore.*

'Bea es [una amiga *que* yo adoro]'

[ANT+QUE+SUI+V]

(b) *Je connais bien cet homme qui est sur la photo.*

'Yo conozco bien [a este hombre *que* sale] en la foto.'

[ANT+QUI+V]

Sin embargo, la explicación tiene una carencia en cuanto a la internalización de las posibles dificultades que se pueden suscitar posteriormente al aprendiz hispanohablante, como se observa en el ejercicio (17) inciso (4), donde observamos los ejemplos (c) y (d).

(c) *C'est toi qui m'a appelé sur mon portable?*

'¿Fuiste [tú *quién* me llamó] a mi celular?'

[ANT+QUI+ OBJ+V]

(d) *C'est toi que j'ai appelé sur ton portable?*

'¿Eres [tú a *quién* llamé] a tu celular?'

[ANT+QUE+SUI+V]

Las anteriores construcciones no obedecen a la misma regla que presentan las oraciones (a) y (b), por lo que presenta un grado mayor de dificultad. Los esquemas simulan un uso simplificado que no toman en consideración ciertas dificultades de construcciones que también requieren de los pronombres relativos. Por ejemplo, entre (b) y (c), la presencia

del clítico de objeto directo puede generar confusiones, a pesar de que las construcciones (a) y (d) sean iguales, el valor enfático encontrado en (d) puede también causar confusiones.

Para finalizar, es importante mencionar que en unidades y libros posteriores no hay una retroalimentación de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, lo que el método supone que dichas construcciones han sido aprendidas y asimiladas en su totalidad.

2.3.2. Método Alter Ego, Editorial Hachette FLE

El método *Alter Ego* (Berthet et al.: 2005) es el que se utiliza actualmente en la Facultad de Lenguas y Letras – UAQ; consta de un total de tres libros y cada uno de ellos tiene diez unidades, además del cuaderno de trabajo. Trabaja bajo el Enfoque Comunicativo y también está basado en los objetivos marcados por el MCERL. La explicación gramatical de los pronombres relativos *que* y *qui* se encuentra en la unidad VII del primer libro, en la página 124. El tema que le antecede son los pronombres de objeto indirecto y el que le sucede es el pronombre *en*.

Se observa en la Figura 2.2 que a través de dos textos, se presenta ejemplos de los pronombres relativos *qui* y *que* del francés como construcciones adjetivas. Los ejercicios (7) y (8) aluden a la caracterización de los objetos previamente mostrados en los textos de arriba. Y, para finalizar, en la misma página (124), se muestra un recuadro con los mismos casos prototípicos de los pronombres relativos, con realce al antecedente nominal, con discriminación según la lógica funcional del constituyente en la cláusula subordinada. Posteriormente, en la página 125, Figura 2.2.1, hay ejercicios de refuerzo que serán descritos más adelante.

CARACTÉRISER UN OBJET

Les objets malins

La tente « deux secondes »

Idéale pour les campeurs fatigués !
 Imaginez une tente que vous lancez devant vous et qui retombe parfaitement montée !
 Le tout en deux secondes !
 Ce modèle de tente pliable existe en trois teintes bicolores : kaki/vert d'eau, orange/bordeaux et bordeaux/rouge et coûte 49,90 €.



Le sac à dos solaire

Voici un sac qui permet de charger les appareils électroniques (téléphones portables, appareils photo, radio, GPS, Ipod, etc.). Il convient tout particulièrement aux personnes qui partent plusieurs jours dans la nature. Ses trois panneaux solaires produisent 4 watts qui chargent une batterie située à l'intérieur du sac. Fabriqué en nylon, imperméable et très résistant, ce sac pèse 1,59 kg.



7

a) Observez les photos de cette page de magazine, lisez les gros titres et faites des hypothèses.

1. Pourquoi présente-t-on ces objets ?
2. Qui peut être intéressé par ces objets ?
3. Quelles informations va-t-on trouver dans les textes ?

b) Lisez le document et vérifiez vos hypothèses.

c) Dites quel objet vous semble intéressant et pourquoi. Quel objet aimeriez-vous acheter ?

8

Relisez les textes de présentation des objets et dites quelles sont les informations données pour chaque objet.

- | | |
|----------------|-----------------------|
| - la fonction | - le poids |
| - la matière | - le prix |
| - les couleurs | - le client potentiel |
| - les qualités | |

Point Langue

› LES PRONOMS RELATIFS *QUI* ET *QUE* pour caractériser un objet ou une personne

a) Relisez les présentations d'objets et de personnes, et complétez les exemples.

un sac qui...

une tente que... et qui...

Il convient aux personnes qui...

On peut donner une précision sur quelque chose ou quelqu'un avec *qui* ou *que* + une proposition.

b) Choisissez les bonnes réponses.

Qui est le sujet du verbe qui suit.

le COD du verbe qui suit.

Que est le sujet du verbe qui suit.

le COD du verbe qui suit.

Attention !

Que devient *qu'* devant une voyelle.

Qui ne change pas.

S'EXERCER n° 2

Figura 2.2 – Explicación de los pronombres relativos, método *Alter Ego*.

9 PHONÉTIQUE

a) Identiques ou différents? Écoutez et répondez.

b) Répétez ces phrases sans queue ni tête.

1. Le cadeau kaki coûte cher au campeur fatigué qui fait un chèque pour l'occasion.
2. On recrute des mannequins masculins avec masque pour la collection d'octobre.
3. Le goût de Gaëlle pour les bagues est exagéré.

Point Langue

> LES ADJECTIFS EN -ABLE pour caractériser un objet

Cherchez dans l'article les adjectifs correspondant aux définitions suivantes.

Exemple :

Quelque chose qu'on peut réaliser. → réalisable

On peut l'emporter partout. → un téléphone ...

On peut la plier. →

L'eau ne peut pas pénétrer. →

Le suffixe *-able* exprime quelque chose qui est possible, qu'on peut faire.

S'EXERCER n° 3

10

Écoutez cet animateur de radio. Il présente le sac à dos solaire, mais il a oublié de donner des informations sur le sac. Lesquelles ?

AIDE-MÉMOIRE

Indiquer la fonction d'un objet

Cet objet permet de recharger les batteries.

Cet objet est idéal pour { le camping.
faire du camping.

On utilise cet objet pour { la randonnée.
partir en randonnée.

Cet objet sert à { tous les randonneurs.
recharger les appareils.

S'EXERCER n° 4

11

Jouez aux devinettes. À deux, choisissez un objet et écrivez un texte descriptif comme p. 124 (fonction de l'objet, propriétés, poids...). Les autres étudiants doivent trouver quel est cet objet.

12

Jouez la scène : Vous êtes présentateur à la radio et vous présentez une sélection d'objets.

> Choisir un cadeau

1. Complétez le dialogue avec les pronoms qui conviennent.

- Tu as déjà acheté tes cadeaux de Noël ?
- Oui, j'ai déjà trouvé pour mon frère : je ... ai acheté un jeu vidéo.
- Et pour ta petite sœur ?
- Je pense que je vais ... prendre une poupée mais je ne sais pas quel cadeau faire à mes parents.
- Offre-... des livres, tout simplement.
- Non, je ... offre ça chaque année, je voudrais changer un peu.
- Eh bien, un chèque-cadeau, je suis sûr que ça ... fera plaisir !



> Caractériser un objet

2. Complétez les définitions suivantes avec le pronom relatif *qui* ou *que* puis dites de quel objet on parle.

- a. C'est un objet ... les coiffeurs utilisent souvent et ... sert à couper.
- b. C'est un objet ... se trouve dans la maison et ... sert à éclairer une pièce.
- c. C'est un vêtement ... on met quand il pleut et ... permet de se protéger.
- d. C'est un objet ... on utilise pour boire.
- e. C'est un meuble ... on trouve dans une maison ou dans un jardin et ... permet de s'asseoir.

3. Parmi les objets suivants, dites lesquels peuvent être lavables, portables, pliables, jetables, imperméables. Puis trouvez d'autres objets pour chaque caractéristique.

- un appareil photo – un sac en plastique – un téléphone – une chaise – un téléviseur – un parapluie – une table – une valise en cuir – un sac à dos – des mouchoirs

> Indiquer la fonction d'un objet

4. Pour chaque objet, faites des phrases pour expliquer sa fonction, comme dans l'exemple.

Exemple : un téléphone → Il permet de communiquer./ Il sert à communiquer./ On l'utilise pour communiquer.

- un téléviseur
- un ordinateur
- un appareil photo
- un caméscope
- un lecteur MP3
- une valise
- des lunettes
- une montre

Figura 2.2.1 – Ejercicios de refuerzo, método *Alter Ego*.

Como en un principio se menciona, son dos textos que marcan el inicio del aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés. En el análisis de ambos textos, se observan dos construcciones prototípicas, obsérvese en el ejemplo (e):

(e) *Imaginez une tente que vous lancez devant et qui vous retombe parfaitement montée.*

'Imagine [una tienda de campaña que usted lanza adelante] y [que recaer]
[ANT+QUI+V] [ANT+QUE+V]
perfectamente montada.'

En seguida, el texto 2 muestra construcciones con el pronombre *qui* relativo, no hay ninguna construcción donde se presente el relativo *que* del francés. Asimismo, las construcciones mostradas son las prototípicas, obsérvese en los ejemplos (f), (g) y (h):

(f) *Un sac qui permet de charger les appareils électroniques.*

'Una [mochila que permite llevar] los aparatos electrónicos.'
[ANT+QUI+V]

(g) *Aux personnes qui partent plusieurs jours dans la nature.*

'A [las personas que parten] varios días en el campo.'
[ANT+QUI+V]

(h) *Ses trois panneaux solaires produisent 4 watts qui chargent une batterie.*

'Sus tres paneles solares producen [4 watts que cargan una batería].'

[ANT+QUI+V]

Posteriormente, los ejercicios (6) y (7) incitan al aprendiz a crear construcciones con los relativos del francés por medio de preguntas y de descripciones de objetos. Finalmente, en la página 125 en la parte inferior ejercicio (2), hay un ejercicio de refuerzo donde el aprendiz tiene que completar correctamente las oraciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés.

La forma en que este método enseña la gramática no expresa abiertamente la diferencia entre el uso de los pronombres relativos *qui* y *que* del francés, tampoco hay una explicación útil para que el aprendiz hispanohablante haga comparaciones significativas que lo llevarán a seleccionar el pronombre relativo correcto en contexto. De igual manera que en el método *Connexion*, en las unidades y libros posteriores no hay una retroalimentación de dichas construcciones.

2.3.3. Método Panorama I, editorial CLE International

El método *Panorama* (Girardet & Cridlig: 2004) se enfoca al aprendizaje de la gramática, léxico y cultura en contextos comunicativos. *Panorama* está compuesto de tres libros, cada uno de seis unidades con sus respectivos cuadernos de trabajo. Es importante mencionar que no trabaja bajo el Enfoque Comunicativo ni sigue los objetivos definidos por el MCERL. En la unidad seis, página 164, este método explica de manera más detallada los pronombres relativos *qui* y *que* del francés, contrasta sutilmente con los dos primeros métodos descritos, en cuanto a la explicación gramatical.

En la sección 1, incisos (1) y (2) se menciona las funciones de los pronombres, *qui* como sujeto y *que* como objeto directo, explicación que no se da en los métodos *Connexion* y *Alter Ego*. Sin embargo, los ejemplos mostrados siguen siendo los mismos casos prototípicos, construcciones similares como las advertidas en los dos métodos anteriores. En la segunda sección, encontramos un par de ejercicios: en el (1), el aprendiz debe

completar un espacio correctamente con el pronombre relativo, y en el (2), hay que crear una oración, utilizando uno u otro pronombre relativo, a partir de dos oraciones independientes.

Mettre en valeur

■ Les pronoms relatifs

1. « Qui » remplace une personne ou une chose, sujets du verbe.

Anne Durand est un bon professeur.
Elle m'a fait découvrir l'Histoire.

→ Anne Durand est un bon professeur **qui** m'a fait découvrir l'Histoire.
→ **C'est** un professeur **qui** m'a fait aimer l'Histoire.

La Renault Espace est une voiture confortable.

→ La Renault Espace est une voiture **qui** est confortable.
→ **C'est** une voiture **qui** est confortable.

2. « Que » remplace une personne ou une chose, complément du verbe.

Pierre Gerbault est un ingénieur.
Je l'apprécie beaucoup.

→ Pierre Gerbault est un ingénieur **que** j'apprécie beaucoup.
→ **C'est** un ingénieur **que** j'apprécie beaucoup.

J'ai visité la Pologne l'an dernier.

→ La Pologne est un pays **que** j'ai visité l'an dernier.
→ **C'est** un pays **que** j'ai visité l'an dernier.

3. « Où » remplace un complément de lieu ou de temps.

J'habite dans un quartier très animé.
→ Le quartier **où** j'habite est très animé.

VISITEZ LES GORGES DU VERDON

Une région **qui** vous offre des paysages sublimes, **que** vous aimerez, **où** vous ferez des promenades et du canoë-kayak.

1 Complétez avec *qui, que, où*.

Conversation dans un salon.

« Vous connaissez Cédric Girard ?

– Bien sûr, c'est un garçon ... j'aime beaucoup. Je suis allé voir sa présentation de mode ... était formidable. Mais, vous n'avez pas lu l'article ... j'ai écrit sur lui ? L'article du *Figaro Magazine* ... je parlais de ses influences historiques ?

– Ah, c'est vous ... avez écrit cet article ! Eh bien, félicitations ! C'est un article ... aidera beaucoup ce jeune homme ... a de l'ambition et ... veut réussir.
– Je vais vous faire une confidence ... vous me promettez de ne pas répéter, hein ? Je connais la maison de couture ... il va travailler. »

2 Combinez les deux phrases en utilisant un pronom relatif.

- *Le Monde* est un quotidien. J'aime le lire.
→ *Le Monde* est un quotidien **que** j'aime lire.
- Les fruits sont de bons aliments. Ils apportent des vitamines.
- Le TGV est un train rapide. Il fait Paris-Lyon en deux heures.
- Renaud fait des chansons. Je les aime beaucoup.
- La Provence est une région de France. En Provence, il fait beau presque toute l'année.
- Le Macintosh est un ordinateur. On l'utilise beaucoup pour le traitement de texte.

Figura 2.3 – Explicación de los pronombres relativos, método *Panorama*.

Los ejemplos descritos a continuación son construcciones prototípicas. El ejercicio 1 es de completar espacios con el pronombre relativo *que* y *qui* (où) correcto, obsérvese los ejemplos (i) y (j):

(i) *C'est un garçon que j'aime beaucoup.*

'Es un [niño (al) que yo quiero] mucho.'

[ANT+QUE+SUJ+V]

(j) *C'est vous qui avez écrit cet article!*

'¡Es [usted quien² escribió] este artículo!'

[ANT+QUI+V]

El ejercicio 2 es de combinar dos frases utilizando el pronombre relativo adecuado, obsérvese los ejemplos (k) y (l):

(k) *Le Monde est un quotidien. J'aime lire.*

Le Monde est un quotidien que j'aime lire.

'Le Monde es [un diario que me gusta] leer.'

[ANT+QUE+SUJ+V]

(l) *Le TGV est un train rapide. Il fait Paris-Lyon en deux heures.*

Le TVG est un train rapide qui fait Paris-Lyon en deux heures.

'El TGV es un [tren rápido que va] de Paris a Lyon en dos horas.'

[ANT+QUI+V]

² El pronombre relativo *quien* sería más fácil relacionarlo con el relativo *qui*.

Lo que se presenta en este método es una explicación parcial de las construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés; no hace una distinción de las explicaciones de las cláusulas principales de las subordinadas ni enfatiza el antecedente como referencia de uso del pronombre relativo. En este método tampoco hay una retroalimentación en unidades y libros posteriores.

2.3.4. Resumen

El primer problema detectado en los tres métodos es la ausencia sistemática de una explicación gramatical más completa; los aprendices hispanohablantes nativos no tienen herramientas a priori para distinguir un sujeto de un objeto directo ni identificar estas funciones en la cláusula subordinada. Por lo tanto, no pueden aplicar el pronombre relativo adecuado en la cláusula.

El segundo problema común a los métodos es la falta de ejercicios subsecuentes a la descripción lingüística que refuercen lo aprendido³³. Tampoco hay explicación o ventanas de señalamiento de construcciones más complejas, más distantes de los casos prototípicos como en las descripciones anteriores.

De los dos problemas, se despliega un tercero que deja constancia de que hay una ausencia de retroalimentación de las construcciones relativas en los niveles intermedio y avanzado. Como se mencionó anteriormente, únicamente se pone a consideración los casos prototípicos de carácter invariable.

El cuarto problema común a los métodos descritos es que ninguno está dirigido a aprendices de una lengua materna específica, esto es, que hay una generalización en la enseñanza del francés como FLE. Tampoco se considera las discrepancias gramaticales

³³ Se anexan algunos ejercicios en los cuadernos de ejercicios del método no descritos en este trabajo.

entre el francés y el español: en español hay una forma relativa (*que*) y en francés hay dos (*que* y *qui*).

En este sentido, sería necesario complementar las explicaciones de los métodos con las diferencias gramaticales intrínsecas de cada lengua. En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, Frade (2009: 213) indica que como docentes debemos desarrollar la capacidad metacognitiva: identificar lo que se sabe, lo que no se sabe, lo que se debe aprender, cómo se debe aprender y cómo se debe hacer de acuerdo al contenido que se requiere enseñar, al establecer una selección del saber y al ejercitar la adquisición de los aprendizajes nuevos. Para efectos de este trabajo, el objetivo se centra en lo que se debe aprender.

2.4. Prueba piloto

De acuerdo con el programa de los cursos de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras - UAQ, los pronombres relativos *que* y *qui* del francés se aprenden en el nivel Básico II, por lo que se decidió aplicar una prueba piloto a cuarenta aprendices de cada nivel, desde el nivel Básico II hasta el Avanzado I, de carácter diagnóstico. Los niveles están distribuidos en semestres de 180 horas.

El objetivo de esta prueba preliminar fue dimensionar el avance, a partir del momento de la instrucción de estos pronombres en el método (en el curso de lengua correspondiente), el avance de asimilación de uso de los pronombres *que* y *qui* del francés por aprendices hispanohablantes, posibles fosilizaciones y qué construcciones representaban mayor dificultad en relación a las prototípicas.

La prueba piloto consistió en contestar un *test* de ocho oraciones aisladas con diferentes construcciones:

Norma	Construcción	Básico II	Básico III	Intermedio I	Intermedio II	Avanzado I
1. qui	[ANT+QUI+ DAT+V]	100%	30%	100%	50%	40%
2. qu'	[ANT+QUE+SUJ+V]	80%	51%	80%	71%	61%
3. que	[ANT+QUE+SUJ+DAT+V]	60%	61%	100%	100%	8%
4. qui	[ANT+PREP+QUI+SUJ+DAT+V]	20%	61%	11%	31%	40%
5. qui	[ANT+QUI+V]	80%	61%	100%	71%	50%
6. que	[ANT+QUE+SUJ+V]	80%	80%	100%	81%	71%
7. qui	[ANT+QUI+V]	80%	51%	100%	71%	50%
8. qu'	[ANT+QUE+SUJ+V]	80%	21%	80%	71%	61%
Promedio de aciertos		73%	52%	84%	68%	48%

Tabla 2.1 – Resultados de la prueba piloto en porcentajes de aciertos.

Se observa que no hay una asimilación de los pronombres relativos *que-qui* del francés, como se comprueba en las columnas de los semestres superiores a Básico II. La expectativa es de una mejoría creciente en niveles más altos, lo que no sucede en estos resultados. Por un lado, el nivel Intermedio I tiene el mejor promedio de aciertos (en gris oscuro), mientras que el nivel Avanzado es el promedio más bajo (en gris claro). Con respecto a este nivel, se advierte de manera alarmante que el fenómeno de fosilización ocurre y que la información no fue incorporada.

Contrastando las oraciones del *test* presentado por los aprendices y los métodos FLE, se observa que los aprendices solamente han incorporado a su nuevo sistema dos construcciones prototípicas ([ANT+QUE+SUJ+V] y [ANT+QUI+V]); tampoco comprenden las funciones de *qui* como *sujeto* y *que* como objeto directo, además no saben que puede haber otro tipo de construcciones relativas.

Si se considera que todos los aprendices de los diversos niveles posteriores a Básico II han estudiado las construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui*, los resultados deberían reflejar una mayor estabilidad en los resultados y valores más altos. Valores tan bajos como los observados indican que los aprendices no entendieron las construcciones, no saben hacer la reflexión acerca de la función de sujeto y objeto directo en la oración

subordinada y, peor, muestran fosilización del proceso (lo porcentajes no muestran aumento).

Esta prueba piloto fue de diagnóstico, los sujetos utilizados no son los mismos de las pruebas utilizadas en este estudio en los *Pre-Test* y *Post-Test*, ya que fueron semestres diferentes. Los datos utilizados ulteriormente, en este estudio, fueron redimensionados en función de nuevos grupos.

3. Marco Teórico

Para el presente trabajo consideramos pertinente dividir el Marco Teórico en dos niveles: lingüístico y psicolingüístico. En el nivel lingüístico se hace una descripción del pronombre relativo *que* del español y de los relativos *que* y *qui* del francés, así como de las construcciones involucradas. En cuanto al nivel psicolingüístico, se toman en cuenta dos rubros vinculados al proceso de aprendizaje de segundas lenguas ASL, a saber: la interlengua, como fenómeno de construcción de un sistema lingüístico de una L2, por parte de los aprendices y el Análisis de Errores AE, fundamental para la explicación, corrección y comprensión de errores como proceso de aprendizaje de una L2, a fin de entenderse la metodología y análisis de datos recabados.

3.1. Nivel lingüístico

En este caso, se describe el contraste de las oraciones de relativo con los pronombres *que* y *qui* del francés en contraste con el *que* del español, con las funciones de sujeto y objeto directo.

3.1.1. Pronombres relativos del español

Bosque (1994) menciona que en ciertas situaciones el español permite el uso de los pronombres *que* como identificación mediata y *quien* como identificación inmediata.

Explica que los pronombres relativos del español introducen las oraciones subordinadas adjetivas, donde hacen referencia a un sustantivo ya conocido (antecedente) en una oración subordinada⁴, que se relacionan con la oración principal. En español nos

⁴ La oración subordinada, como su nombre lo indica, es una oración que depende de otro sintagma por carecer de núcleo, a la vez desempeña la función como constituyente sintáctico de la oración principal (Bosques *et al*, 1999).

encontramos con diversos tipos de pronombres relativos; para fines del presente estudio, solamente se describirá el relativo *que*.

El pronombre relativo *que* posibilita el entendimiento de una situación estructurada anterior, señala el carácter nominal de una oración de acuerdo a las funciones sintácticas del sujeto, como en (1) y de complemento de objeto directo (2).

(1) La persona *que* te llamó era mi madre. (sujeto)

(2) Encontré a la persona *que* había estado buscando. (objeto directo)

Estas oraciones subordinadas son adjetivas; son introducidas por un antecedente explícito y se dividen en dos tipos: las *especificativas* y las *explicativas*.

Desde un punto de vista semántico, las *oraciones adjetivas especificativas*, se caracterizan por restringir o delimitar la extensión significativa o referencial del sustantivo; además estas oraciones forman un grupo fónico con el sustantivo-antecedente, es decir, no hay una pausa entre el sustantivo y la oración, como se observa en (3).

(3) El libro *que* me parece formidable fue leído por todo el grupo.

Por otro lado, las *oraciones explicativas*, como su nombre lo indica, se limitan a explicar lo referido por el sustantivo-antecedente sin que modifique su extensión significativa, por lo que pueden eliminarse sin que se resienta el significado o la referencia total de éste. Siempre van separadas del antecedente por una pausa breve, pues actúan en forma de inciso. Además, ocurren entre comas, como se puede observar en (6).

(6) Los jóvenes, *que* están sentados en la banqueta, son sus primos.

Otra de las funciones de las subordinadas adjetivas son las también propias del sujeto, es decir, de atributo (7) y complemento predicativo (8): la *atributiva* modifica a un nombre en el seno de una frase nominal, y la *predicativa* implementa a un verbo copulativo como predicado nominal.

(7) Después de la regañiza, mi mamá estaba que ardía. (Muy enfadada)

(8) Los maratonistas llegaron que se caían. (Agotados)

Así como en español, en francés las construcciones subordinadas adjetivas se refieren a un antecedente nominal con las diversas funciones descritas para el español. En francés, el pronombre relativo *que* del español tiene dos formas, *que* y *qui*.

Una vez explicados los diversos tipos de oraciones subordinadas relativas con el pronombre relativo *que* en español, se describirán los pronombres *que* y *qui* del francés.

3.1.2. Pronombres relativos *qui* y *que* del francés

Touratier (2005) indica que los pronombres relativos *que* y *qui* del francés tienen una función sintáctica dentro de la oración subordinada adjetiva, es decir, hay un previo conocimiento de un pronombre anafórico en la oración. Por lo tanto, en la subordinada, *que* como complemento de objeto directo OD (9) y *qui* como sujeto (10) responden a la valencia del verbo en esta subordinada.

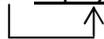
(9) *La France, c'est le pays que Franck aime.*



'Francia es el país *que* Franck ama.'

Como se observa en (9), *que* representa el OD en la subordinada 'que Franck ama' y responde a la valencia del verbo *aimer* (alguien ama a alguien o algo).

(10) *La Suisse, c'est le pays qui a trois langues officielles.*



'Suiza es el país *que* tiene tres idiomas oficiales.'

En este caso, *qui* representa el sujeto del verbo tiene en 'a trois langues officielles.'

Así como en español, en francés ocurren dos usos de las oraciones subordinadas adjetivas, Poisson-Quinton *et al.* (2002: 247) señalan que éstas pueden indicar una oración *explicativa* o una *restrictiva* o *determinativa*.

La *oración explicativa* aporta distintos valores circunstanciales como causa, condición o concesión. La característica reside en que la oración relativa se encuentra entre comas que enmarcan una función secundaria. Si se elimina la oración secundaria, no cambia el sentido de la oración principal, observar los casos (11) y (12).

(11) *La femme, que je regarde, est ma mère.*

'La mujer, *que* yo miro, es mi madre.'

(12) *Ma mère, qui s'appelle Luisa, a 50 ans.*

'Mi mamá, *que* se llama Luisa, tiene 50 años.'

Por su parte, las *oraciones relativas restrictivas* no presentan comas entre el antecedente y el relativo, ya que si se suprime la relativa, la oración principal tendría un sentido diferente, como se puede observar en (13) y (14).

(13) *Ma mère porte une robe que j'adore.*

'Mi mamá lleva un vestido *que* amo.'

(14) *Ma mère qui porte une robe brillante que j'adore.*

'Mi mamá *que* lleva un vestido brillante que adoro.'

También es posible una construcción con el pronombre relativo *que* donde hay una inversión del sujeto en la subordinada, como se observa en (15).

(15) *'La globalisation que désigne l'expansion des médias a changé l'harmonisation des liens d'interdépendance entre les nations.'*

'La globalización que designa la expansión de la media cambió la armonización de los lazos de interdependencia entre las naciones.'

(16) '*La globalisation désigne l'expansion des médias qui a changé l'harmonisation des liens d'interdépendance entre les nations.*'

'La globalización designa la expansión de la media que cambió la armonización de los lazos de interdependencia entre las naciones.'

Finalmente, Delatour *et al.* (2004) mencionan la posibilidad de que el pronombre relativo *qui* podría ocurrir precedido de una preposición (à, en y de) como se puede observar en (17).

(17) la personne à qui tu parles est ta voisine.

'la persona con quien tú hablas es tu vecina.'

La descripción de los pronombres relativos del español y el francés comprueba la dificultad que implica su aprendizaje en contexto. Para un aprendiz, en un principio, es difícil el discernimiento debido a las funciones y construcciones que presentan los pronombres, lo que da lugar a la producción de errores, y en su caso, a la *fossilización* de uso de esos pronombres.

A continuación se describen los fenómenos psicolingüísticos principales involucrados en este proceso de aprendizaje.

3.2. Nivel psicolingüístico

En este apartado se explican los fenómenos asociados al proceso de aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por parte de aprendices hispanohablantes, un ejemplo particular de interlengua, considerada dentro de un enfoque de ASL - aprendizaje de una segunda lengua. También se describen los errores que los aprendices cometen, ya

que éstos son utilizados para dar cuenta de que el aprendiz está produciendo nuevas construcciones que en su lengua materna no tiene, reflejo de la interlengua que manifiesta durante cierta etapa de su aprendizaje.

“Indudablemente, durante el siglo XX, la lingüística aplicada ha revolucionado su perspectiva en la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cuestión no radica solamente en el modo de enseñarla, sino en el modo en que se produce el aprendizaje de la lengua meta y aquello que debemos hacer para facilitarla.” (Ellis, 1992: 37).

El proceso de ASL atraviesa distintas etapas recurrentes en diversos escenarios. Estos fenómenos se avocan a la creación de un nuevo sistema de lengua con la exposición delimitada de la L2 (Larsen-Freeman y Long, 1999), teniendo en cuenta el proceso de ASL, explicaremos los fenómenos psicolingüísticos desde la perspectiva de la Interlengua y el Análisis de Errores.

En primera instancia, serán definidas las nociones de los términos de lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua y lengua meta; y la diferencia entre los conceptos de aprendizaje y adquisición, en un marco terminológico y conceptual adecuado, según los criterios utilizados en este trabajo.

3.2.1. Inventario de términos

Los siguientes términos han sido definidos según el diccionario de lenguaje por Crystal (2011) y el diccionario de términos claves de ELE por el Centro Virtual de Cervantes.⁵

La *lengua materna* (LM) se refiere a la lengua que aprende una persona en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación.

⁵ Lengua materna (s.f.). En Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 13 de diciembre de 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Porquier (1991) define la LM como una base sobre la que se apoya y edifica el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Del mismo modo, Giacobbe (1990, mencionado por Santos Maldonado, 2002) indica que el recurso de la LM establece una condición fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua:

“Ce n'est pas l'apprentissage qui 'guérit' l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage.” (Giacobbe, 1990).⁶

Definimos *lengua extranjera* (LE) como aquella que no se habla en la comunidad en la que vive el hablante, y, por lo tanto, no hay acceso directo en su entidad lingüística habitual.

Por el contrario se utiliza *segunda lengua* (L2) cuando quien la aprende vive en el lugar en el que tal lengua es la nativa de la mayoría de la población, por ejemplo, para una persona que vive en Montreal o en Quebec el inglés es su L2, se sobre entiende que la domina casi tan bien como su lengua materna o tiene el mismo nivel de competencia para relacionarse con el medio social en el que vive.

Finalmente, *lengua meta* (LME) se refiere a otra lengua que el nativo tiene como objetivo de aprender.

Hay diversos aspectos en común entre la adquisición de la lengua materna en el entorno natural y el aprendizaje de la LE o LME, a continuación se explican:

Los términos de *adquisición* y *aprendizaje* han sido utilizados para explicar el proceso que tiene lugar cuando un individuo intenta *interiorizar*⁷ un sistema lingüístico diferente al de la lengua materna. Se debe distinguir entre casos en el que el proceso de adquisición/aprendizaje tiene lugar una vez interiorizada la lengua materna.

⁶ No es el aprendizaje que cura al individuo de la influencia de su primera lengua, más bien, es el uso de su lengua primera la que establece condiciones en el aprendizaje.

⁷ El vocablo refiere si el proceso de adquisición/aprendizaje es consciente o inconsciente (Liceras, 1995).

Stevens (1964, mencionado por Manchón Ruíz, 1987) fue el primero en establecer una distinción entre los procesos de *adquisición* y *aprendizaje*. La primera se refiere cuando un individuo *adquiere* una lengua, el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales donde no hay una instrucción *a priori*. Caso opuesto, al *aprender* una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo, existe una instrucción por parte *de alguien* (docente) o *de algo* (método). A partir de lo expuesto, se postula que la diferencia entre ambos procesos radica no en *dónde*, sino en *cómo* se interioriza la lengua en cuestión.

Krashen (1977, mencionado por Gass, 1994) describe que el proceso de *adquisición* es subconsciente, resultado de la participación en la comunicación espontánea, donde el foco de atención está en el contenido del mensaje y no en la forma del mismo; es decir, el individuo no está al tanto de las reglas gramaticales, sino de la producción correcta o incorrecta de la lengua. Por el contrario, el proceso de *aprendizaje* se lleva a cabo cuando el foco de la comunicación está en la forma del lenguaje. La información nueva no será espontánea, sino consciente; es decir, el individuo conoce las reglas gramaticales y es cuidadoso al utilizarlas.

“El adulto va a realizar una selección individualizada. Es decir, va a seleccionar cada una de las propiedades que forman parte de un parámetro de forma local. No será sensible a la cadena preprogramada de interruptores, pero será capaz de reorganizar los distintos componentes de su estructura interna para crear la gramática de la interlengua.” (Liceras, 1995: 4).

En resumen, para efectos de este trabajo, se consideran las siguientes siglas de acuerdo al contexto a describir:

1. LM o L1 – lengua materna del individuo.
2. LE – la lengua que se aprende académicamente en un entorno alejado del país.
3. L2 – lengua que se aprende en un medio natural.

4. LME – lengua que se aprende académicamente en el país de residencia del aprendiz.
5. Adquisición – en situaciones de uso del lenguaje espontáneo, selección interna.
6. Aprendizaje – cuando el lenguaje se ha asimilado a través de una instrucción precisa.

3.2.2. La Interlengua y el fenómeno de la fosilización

En el proceso de aprendizaje de una LE, el aprendiz construye una interlengua, *sistema lingüístico* propio del aprendiz, donde no se identifica con su lengua materna ni con la lengua meta; es una transición de estadios donde el aprendiz va acomodando, reajustando e integrando la nueva información de la lengua meta.

Durante esta etapa, el aprendiz comete errores o produce estructuras diferentes, manifestaciones de que el aprendiz está construyendo su sistema lingüístico a partir de sus propias estrategias de aprendizaje (Selinker, 1972).

“(…) learners create language system, known as an interlenguaje (IL). This concept validates learner’s speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own structure. This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the Native Language and the Target Language.” (Selinker y Gass, 2008:14).⁸

⁸ Los aprendices crean su propio sistema de lengua, denominada Interlengua. Este concepto valida el discurso del aprendiz, no como un sistema deficiente, sino como un lenguaje construido por errores aleatorios, pero como un sistema con su propia estructura. Este sistema está construido por diversos elementos, tanto de la lengua nativa como de la lengua meta.

Por su parte, Santos Gargallo (1993) establece una definición de la IL que sintetiza las principales características que, desde diferentes perspectivas, configuran el concepto:

“La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.” (Santos Gargallo, 1993: 128).

Durante esta etapa podría vislumbrarse un fenómeno conocido como *fosilización*. En la *Teoría de la IL* de Selinker (1972), el fenómeno de fosilización se refiere a la permanencia de la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso de vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida:

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.” (Selinker, 1972).⁹

El hecho de que los fenómenos fosilizables en la IL no se erradiquen nunca y otros reaparecen regularmente, conduce a Selinker (1972) a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas están presentes de alguna manera en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización.

⁹ El fenómeno de fosilización se refiere a los elementos lingüísticos, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua materna tienden a construir a partir de su interlengua en relación con su lengua meta, sin importar la edad, las explicaciones e instrucciones que el aprendiz reciba de su lengua meta.

Los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización son los siguientes:

1. La transferencia lingüística: se toma un elemento lingüístico y se usa como si fuera propia de la L2. Se produce cuando se emplea como estrategia traducción literal, la más utilizada en todos los niveles.
2. La transferencia de la instrucción: cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
3. Las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua: cuando el aprendiz internaliza el material lingüístico; intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L2 y para ello simplifica las reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos.
4. Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda: la fosilización es el resultado de las técnicas que utiliza el aprendiz en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente.
5. La sobregeneralización de todas las reglas de la L2: se aplica una regla de la L2 a todas las situaciones similares cuyo límite va más allá del uso correcto. Es la fosilización el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta.

La transición de la Interlengua a la fosilización es clara, podemos mencionar que ambos fenómenos están relacionados con el acercamiento que el aprendiz tiene hacia un nuevo sistema a través de la producción de errores. Por esta razón, es importante predecir las áreas de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes, valorando la importancia de la gravedad de los mismos desde el punto de vista de la corrección gramatical de las instancias producidas.

3.2.3. Modelo de Análisis de Errores

El Modelo de Análisis de Errores - AE se desarrolló a finales de los años sesenta, constituye un puente entre el Análisis Contrastivo y los trabajos sobre la Interlengua, se enfoca al estudio y análisis de los errores que comenten los individuos que aprenden una lengua extranjera.

Por un lado, el Análisis de Errores se utiliza para describir, explicar y corregir los errores generados en la comprensión y producción de una lengua extranjera, que da como consecuencia un mayor y mejor conocimiento del sistema lingüístico y su funcionamiento. Por el otro lado, permite comprender los procesos de aprendizaje de una LE, lo que contribuye a mejorar la actividad docente, tanto por el replanteamiento de sus fundamentos teóricos como por la adecuación de los procedimientos en su puesta en práctica.

En uno de los primeros trabajos sobre AE, Corder (1967) denomina *error* a una desviación sistemática de las reglas que rigen el funcionamiento de la L2, tiene su origen en la competencia en desarrollo del individuo que aprende una lengua, quien aún no domina las reglas y no puede autocorregirse. Por otro lado, el término de *equivocación* o *falta* designa un efecto de la actuación del aprendiz en situación lingüística concreta. En este caso el origen de la falta suele ser accidental, concierne a los conocimientos ya adquiridos y el aprendiz puede autocorregirse.

Desde esta perspectiva, el *error* alcanza una nueva dimensión, se incorpora como un mecanismo inherente al proceso de aprendizaje, como muestra de que el aprendiz está inmerso en un proceso de verificación de hipótesis que le permite ajustar progresivamente sus conocimientos al modelo de la lengua que desea alcanzar.

“After initial exposure to the target language, learners would form hypotheses about the nature of certain TL rules. They would then test their hypotheses by

applying them to produce TL utterances. Based on the mismatch learners perceived between what they were producing and the forms/functions of the target language to which they were being exposed, learners would modify their hypotheses about the nature of the TL rules so that their utterances increasingly conformed to the target language.” (Larsen – Freeman y Long, 1993: 58)¹⁰

El error no es sólo un proceso inevitable dentro del marco del aprendizaje de una lengua, sino un proceso útil y necesario. Un mecanismo inherente que tendrá lugar en aquellos aspectos donde dos lenguas son diferentes, pues dará cuenta que el aprendiz está produciendo nuevas construcciones que en su lengua materna no tiene, reflejo de la interlengua que manifiesta durante cierta etapa de su aprendizaje.

3.2.3.1. Gradación de la dificultad del error

Stockwell, Brown y Martin (1965) sugieren una jerarquía de dificultad de correspondencia estructural y semántico–funcional entre el español y el inglés. Larsen – Freeman y Long (1993) reúnen una versión simplificada de dicha jerarquía de dificultad cuya terminología con ejemplos ha sido adaptada por la autora de este trabajo al español y al francés:

¹⁰ Después de la manifestación inicial de la lengua meta, los aprendices forman sus propias hipótesis sobre la naturaleza sus reglas (lengua meta), luego probarán las hipótesis mediante el habla. Basado en los desaciertos de los aprendices entre lo que producen y las formas y funciones de la lengua meta, los mismos aprendices modificarán dichas hipótesis sobre la naturaleza de las reglas de la lengua meta a fin de que sus producciones se ajusten más a la de la lengua meta.

TIPO DE DIFICULTAD	L1: ESPAÑOL / L2: FRANCÉS	EJEMPLO
1. Divergencia		
2. Presencia		<p>Marca de artículo partitivo.</p> <p>E.g. Como pan</p> <p><i>Je mange du pain</i></p>
3. Ausencia		<p>La reduplicación del OI en español</p> <p>Le dijo a Juan que era un tonto.</p> <p><i>Il a dit à Jean qu'il était un idiot.</i></p>
4. Convergencia		
5. Equivalencia		<p>Marca de género y de número en adjetivos</p>

Tabla 3.1 – Jerarquía de dificultad del error.

La jerarquía indica que el menor grado de dificultad corresponde a la equivalencia (5) y avanza de forma progresiva con las demás categorías hasta llegar al mayor grado de dificultad con la divergencia (1), es decir, cuando un elemento de la L1 corresponde a dos o más elementos de la L2.

También se observa en la tabla que la mayoría de los errores cometidos por un aprendiz de una LE se deben a la fuerte influencia de la L1; esto es, que tanto los errores como las formas correctas residen en la transferencia (positiva y/o negativa)¹¹, concebida como un traspaso automático de elementos que está condicionado por la propia estructura de las lenguas en contacto.

Los efectos derivados de tal hipótesis se manifiestan en el ámbito pedagógico, en la intención de aminorar al mínimo la posibilidad de producir errores al contrastar las lenguas implicadas de modo que se identifiquen las zonas de conflicto y se establezcan series de categorías lingüísticas y de jerarquía en la enseñanza–aprendizaje, a fin de predecir las interferencias y los posibles errores.

¹¹ Manchón (2001) define el concepto de transferencia lingüística como factor determinante entre la lengua materna y el soporte cognitivo que sustenta el aprendizaje de otra lengua. El concepto comprende los fenómenos que resultan del contacto entre lenguas, incluyendo transferencia positiva, interferencia, estrategia de inhibición, préstamos, sobreproducción y aspectos relacionados con la ‘pérdida lingüística’.

Según el contexto social en que tiene lugar el contacto entre lenguas, la transferencia puede actuar como *préstamo* o como *substrato*. La primera se refiere a la influencia que ejerce una L2 sobre otra adquirida previamente (generalmente la lengua nativa). La segunda es la influencia de una lengua de origen – normalmente la LM-, en la adquisición de otra nueva, independientemente de cuantas lenguas ya conozca el individuo. Existen dos tipos de transferencia según el tipo de influencia que una lengua ejerce sobre otra:

- a) **Transferencia positiva:** tiene lugar cuando el aprendizaje de una lengua ayuda, facilita o consolida el aprendizaje de otra lengua.
- b) **Transferencia negativa:** fenómeno conocido como **interferencia**. Se produce cuando el uso de una lengua materna dificulta o inhibe el aprendizaje de otra, provocando errores de esa nueva lengua.

La metodología del AE sigue una serie de etapas, determinadas por primera vez por Corder (1971: 72-73):

- 1) **Selección** de un *corpus* de datos extraídos de las producciones de los aprendices en L2.
- 2) **Identificación**: el investigador analiza las diferentes realizaciones lingüísticas para comprobar si se ajustan a la LE en cuanto al significado y al uso. Este análisis conlleva la reconstrucción de las intenciones comunicativas del aprendiz y pone de manifiesto la gramática de su propia IL.
- 3) **Descripción y clasificación**: se caracterizan los errores y se distribuyen en categorías determinadas. Corder (1967) sostiene que al clasificar los errores el investigador puede aprender mucho sobre los procesos de aprendizaje de una LE, ya que permite inferir las estrategias que el aprendiz adopta. Dicha afirmación ha dado lugar a una serie de tipologías sobre el error según el punto de vista del investigador y de los diferentes procesos que implican.
- 4) **Explicación**: el investigador argumenta sobre las razones que han dado lugar a las desviaciones de la LE.
- 5) **La evaluación** consiste en valorar la gravedad del error, por intermedio de los criterios establecidos.

A partir de las etapas se pueden distinguir distintos criterios de clasificación, según el aspecto desde el cual se enfoque los errores.

De las etapas seguidas por el AE destacan por su importancia:

- A) *La etapa de la descripción*. Los errores identificados en el corpus de datos que dan pauta al análisis lingüístico, representa el **criterio descriptivo**.

- B) La *etapa de la clasificación* de los errores, llamada **criterio gramatical**. Su objetivo es medir la competencia gramatical del aprendiz a partir de los errores presentados en la fonología, ortografía, morfología, sintaxis, léxico, semántica y en la pragmática.
- C) La *etapa de la explicación* de los errores y el posible tratamiento. Esta etapa se identifica con el **criterio etiológico**.
- D) El **criterio pedagógico** se refiere a las implicaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este trabajo, se lleva a cabo una clasificación cualitativa de los errores registrados por un grupo de aprendices hispanohablantes de francés como lengua extranjera frente al uso de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, y un estudio cuantitativo de su frecuencia en relación con la clasificación previamente definida. Una vez realizada la clasificación se establece una taxonomía, en este caso descriptiva, que permita clasificar dentro de las categorías específicas todas las posibles desviaciones en la producción de los aprendices.

A) Criterio descriptivo

Corder (1974) señala que la descripción es una actividad meramente lingüística que involucra varios niveles de profundidad, generalidad y abstracción, que implica explicar los errores en términos de los procesos o reglas lingüísticas seguidos por el hablante. A continuación se describen:

- a) Omisión (OM): ausencia de un vocablo o morfema que debería de aparecer en una elocución bien formada. Afecta sobre todo a los elementos funcionales, como los artículos y preposiciones, en este caso los artículos partitivos:

**Tu veux Ø l'eau.*¹²
'Tú quieres Ø agua.'

Cuando debería decirse:

Tu veux de l'eau.
'Tú quieres agua.'

- b) Adición (AD): presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería de aparecer y por lo tanto es redundante. En este caso, en francés no aparece la duplicación del objeto indirecto, tal como en:

**Je lui dit à Jean que je le rencontre au cinéma.*
'Le digo a Juan que le encuentro en el cine.'

Cuando se debe decir:

Je Ø dit à Jean que je le rencontre au cinéma.
'Le digo a Juan que le encuentro en el cine'

- b1) Doble marca: uso de una doble marca gramatical que resulta una elocución incorrecta por la falta de necesidad de una de las marcas.

b2) Regularización de las reglas: aplicación de una regla de la gramática de forma regular de un vocablo que es excepción a la regla. Es considerada como una falsa analogía.

b3) Simple adición: adición que no es ni el resultado de la regularización, ni la doble marca. No hay nada que lo caracterice, solamente el uso de un vocablo que no debería aparecer en una elocución bien formada.

¹² El asterisco delante del ejemplo indica que éste contiene una forma no gramatical.

- c) Ausencia de orden oracional: colocación incorrecta de un vocablo o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. Estos son los errores que indican la inobservancia de las reglas gramaticales.

**Je peux parler lui.*
'Yo puedo hablarle.'

Cuando debería decirse

Je peux lui parler.
'Yo puedo hablarle.'

- d) Colocación falsa (CF): colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas alterando el orden sintagmático del enunciado. Tales errores suelen ser interlingüales, ya que su causa más frecuente parece ser la interferencia.

**Il parle le francais meilleur que moi.*
'Él habla francés mejor que yo.'

Cuando debería decirse

Il parle le francais mieux que moi.
'Él habla francés mejor que yo.'

B) Criterio Etiológico-lingüístico

Cuando el individuo está aprendiendo una segunda lengua, éste intenta producir un mensaje con los medios disponibles, no obstante es susceptible de producir errores. Es por esto que el individuo hace uso de estrategias que le permiten ir construyendo su gramática a través de la interlengua, hay que mencionar que el conjunto de estrategias pueden conducir a producciones correctas y otras desviadas. Estas producciones desviadas de naturaleza sistemática evidencian la construcción de reglas por parte de los aprendices en el proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico, son el objeto del Análisis de Errores.

Richards (1971) distingue dos categorías de errores:

1. Los errores interlinguales
2. Los errores intralinguales

Los *errores interlinguales* son causados por la interferencia con la lengua materna del individuo que aprende una lengua extranjera o con otras lenguas conocidas por éste.

Nemser y Slama–Cazacu (1970) afirman que este tipo de errores no se produce entre dos lenguas diferentes, sino entre un sistema lingüístico ya adquirido (el de la L1) y otro sistema provisional que no es el de la lengua meta.

En cuanto a los *errores intralinguales* son aquellos que no parecen explicarse por interferencia lingüística, sino por un fenómeno de generalización analógica de un elemento de la L2 sobre otro y suelen ser similares a los que se cometen en el proceso de adquisición de la L1. En francés, un error como **Il a rendu*, en vez de *Il a pris*, es equivalente al que comete un niño español cuando dice **he ponido*, en lugar de *he puesto*. En ambas lenguas este error es debido al planteamiento de una falsa hipótesis de generalización intralingual.

Dentro de la generalización de errores interlinguales e intralinguales, Larsen–Freeman y Long (1993), proponen una tipología general de errores que responde a los diferentes criterios que los defienden. La tabla que se muestra a continuación (Tabla 3.2) fue tomada del trabajo que presentan estos autores. Los ejemplos de la tabla fueron adaptados para ejemplos del francés:

TIPO DE ERROR	DEFINICIÓN	EJEMPLO	EXPLICACIÓN
INTERLINGUAL Interferencia	Influencia de una lengua de origen (LM, L1, L2...) sobre una lengua meta (LE o L2, L3...).	pour vs. par *Elle a acheté une voiture par aller à son travail. 'Ella compró un carro para ir a su trabajo.' vs. Elle a acheté une voiture pour aller à son travail. 'Ella compró un carro para ir a su trabajo.'	El uso de la forma con error par proviene de la asociación con la lengua de origen para
INTRALINGUAL Generalización	Extensión de reglas gramaticales o elementos de la L2 a contextos inapropiados.	Elle a prenu vs. Elle a pris	Se generaliza la regla del pasado participio, sin tomar en cuenta las excepciones o las irregularidades
Simplificación	Utilización de una regla o elemento lingüístico sin la complejidad correspondiente a la L2.	*Je mange Ø pain. Como Ø pan vs. Je mange du pain. 'Como Ø pan.'	El uso de los partitivos en francés
Errores de desarrollo lingüístico	Son el resultado de las secuencias naturales del proceso de aprendizaje de una lengua y desaparecen a medida que aumenta la competencia del aprendiz.	J'ai mangé de la tarte. vs. *La tarte que j'ai mangé était délicieuse.	La concordancia de los participios pasados con el auxiliar <i>avoir</i> con el objeto directo cuando éste está colocado antes del verbo.
Errores de comunicación	Son el resultado de las estrategias de comunicación que utiliza el individuo para expresar significados de una L2: perífrasis, préstamos de la L1, utilización de palabras en contextos inapropiados, entre otros.	?Je vais faire une maîtrise en France dans deux ans. Je ferai une maîtrise en France dans deux ans.	El sobre uso de la perífrasis de futuro en situación de no inmediatez temporal.
Errores de instrucción	También llamados "errores inducidos". Son debidos a la metodología utilizada para presentar o practicar un contenido lingüístico.	que y qui	?L'image qui donne la région a changé L'image que donne la région a changé

Tabla 3.2 – Taxonomía de errores.

En contexto institucional, hay una uniformidad en cuanto a las causas y las estrategias que subyacen a los errores de un determinado grupo, no todos los aprendices siguen un proceso igual para la producción de los mismos errores: lo que para uno responde a una estrategia de comunicación, para otro puede ser el resultado del desconocimiento de una regla.

En este sentido, Richards (1971) menciona que el mejor camino para acceder al estudio de los mecanismos que subyacen al aprendizaje de una L2 consiste en trabajar a partir de una tipología de los errores que caracterizan a un grupo homogéneo de aprendiz.

C) Criterio gramatical

De acuerdo a Santos Gargallo (1993: 96), este criterio se divide en (a) errores fonológicos, (b) errores ortográficos, (c) errores morfológicos, (d) errores sintácticos, (e) errores léxicos, (f) errores semánticos y (g) errores pragmáticos.

En este trabajo, nosotros nos enfocaremos en los errores léxico-semánticos y léxico-sintácticos. Entre los errores léxico-semánticos están aquellos cuyo uso de los lexemas se hace de manera equívoca, puede ser por *“extensión semántica del término, por modificación del significante (forma) sin alteración de significado, por transferencia de un elemento y reproducción de otro, y por integración léxica de préstamos por confusión de uso”* (Benedetti 2011, mencionado por Polakof 2009).

En la tipología de errores de acuerdo a la clasificación de Borrego (2001:93-94), solamente se menciona uno de cinco errores que son útiles para la realización del análisis de errores.

- a) Transferencia. Las palabras o expresiones que han sido traducidas literalmente de la LM o de otras que forman parte de la competencia lingüística del hablante.

Polakof (2009) toma como base el error de transferencia (a) planteado anteriormente y lo ajusta para reconocer la tipología de errores léxico-sintácticos que se presentan cuando el aprendiz hace no sólo una traducción de la palabra sino de las estructuras sintácticas en las que aparece.

D) Criterio pedagógico

Corder (1973), citado por Santos Gargallo (1993:94) marca una diferencia entre los errores transitorios y sistemáticos:

- a) Errores transitorios. Aquellos errores que se manifiestan en determinadas etapas de aprendizaje, mas que no son sistemáticos.

La falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras son algunas de las causas de este tipo de errores. Pertenecen a la actuación.

- b) Errores sistemáticos. Aquéllos que reflejan un mal conocimiento de las reglas que caracterizan la lengua. Son errores típicos y pueden ser identificados a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta. Pertenecen a la competencia.

Para finalizar este capítulo, se hace énfasis en la importancia de los factores que intervienen en el aprendizaje de los pronombres *que* y *qui* del francés. De igual manera, se mencionan los diversos fenómenos a nivel psicolingüístico implícitos en el proceso de aprendizaje – enseñanza de segundas lenguas.

4. Metodología

El objetivo del trabajo reside en observar y clasificar los errores funcionales producidos por los aprendices hispanoblantes de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés en contraste con el pronombre relativo *que* del español. Se toma en consideración que los aprendices ya recibieron una instrucción previa de los pronombres relativos del francés en los cursos anteriores (*qui* como sujeto y *que* como objeto en las diferentes construcciones). El diseño escogido para este trabajo es de tipo *pre-experimental*¹³, se establecieron dos grupos de trabajo, uno de *control* (GC) y el otro de *experimento* (GE). Ambos grupos contestaron, previamente, una encuesta sociocultural y realizaron el *Pre-Test* y el *Post-Test*. La diferencia entre ambos grupos radica en que el GE recibió el tratamiento¹⁴, es decir, una *instrucción* en la que se explica las diferentes construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés.

Dos cuestiones fueron tomadas en cuenta. La primera tiene que ver con el número de sujetos del estudio. Para reunir los 17 sujetos del GE y los 17 del GC, se utilizaron grupos de estudios diferentes entre sí, pertenecientes a diversos niveles de cursos del CELYC, por una insuficiencia de quórum que diera validez al experimento.

La segunda cuestión es que el grupo teóricamente es heterogéneo, ya que hay estudiantes de diversos niveles (Básico II y III, Intermedio I y II y Avanzado); se da por hecho que todos los sujetos del estudio ya tienen conocimiento de las dos construcciones prototípicas presentadas por los métodos, tanto los de GE y GC, lo que se observará en el análisis de los *Pre-Tests* y *Post-Tests* del capítulo 5. El hecho de que pertenecieran a diversos niveles se vuelve irrelevante, ya que no hay regularidad del proceso de aprendizaje de las construcciones, detectado en la prueba piloto.

¹³ Para explicar lo relativo al diseño pre-experimental, dispusimos de la nomenclatura de D. Larsen – Freeman y M. H. Long, publicada en *Metodología de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*, 1993.

¹⁴ El tratamiento establece una estrategia de corrección de errores.

4.1. Etapa experimental

El experimento se dividió en tres fases: el Pre-Test, la instrucción y el Post-Test.

Fase 1

Esta fase consiste de dos eventos, una encuesta preliminar y *un Pre-Test*¹⁵. La encuesta preliminar es de carácter sociocultural para obtener mayor información sobre el perfil de los aprendices. Y, el *Pre-Test* lo presentan los dos grupos de trabajo (GC y GE). La prueba que presentan los sujetos de estudio se divide en dos ejercicios:

- El primero se compone de doce oraciones aisladas de diferentes niveles de análisis, que muestra la construcción relativa en las diferentes formas.
- El segundo son oraciones dentro de un contexto situacional, dan pauta a identificar u otorgar ciertas funciones específicas de acuerdo al conocimiento o intuición del individuo.

Se hace una prueba por escrito en la que se evidencia la condición preliminar de aprendizaje y noción de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés de los sujetos. Los datos obtenidos muestran que hay ciertas construcciones que generan mayor dificultad que otras. También los datos sirven para observar y cotejar el aprendizaje de estos pronombres relativos.

¹⁵ El modelo utilizado está en anexos.

Fase 2

La *instrucción* fue recibida por el grupo de experimento (GE). Se explicaron las funciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, en general, y además se presentaron las diversas construcciones relativas, previamente identificadas en la prueba piloto, que fueron practicadas con ejercicios de refuerzo; por el otro lado, el grupo de control (GC) continuó con sus clases normales.

La instrucción se dividió en dos sesiones¹⁶:

La primera sesión comenzó con la explicación gramatical de la oración subordinada relativa, la función, la estructura y las partes que la integran. También se describió el comportamiento de los pronombres relativos *que* como objeto y *qui* como sujeto del francés dentro de la oración, encontrados en las gramáticas prácticas de francés como lengua extranjera¹⁷.

Los sujetos realizaron ejercicios de refuerzo por escrito de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, basados en diversas gramáticas del francés. Indicaron si la oración se refería a un sujeto o a un objeto; posteriormente, escogieron el pronombre relativo correcto. Finalmente, hubo una retroalimentación al revisar los ejercicios.

La segunda sesión fue dedicada a la explicación de las construcciones con mayor dificultad. Se indicó que coexisten otras construcciones que podrían presentar sintaxis

¹⁶ Para que la instrucción fuera impartida a los 17 sujetos hubo necesidad de impartir cinco veces las dos sesiones a los aprendices de nivel Básico II y III, Intermedio I y II y Avanzado. Cabe señalar de que no hubo empalme entre los sujetos de estudio de ambos grupos de trabajo.

¹⁷ Gregoire y Thievanaz. (2003) *Grammaire Progressive du Français Niveau Intermediares avec 600 exercices*. France: CLE International.

VV.AA. (2012) *Gramática francesa Larousse*. España: Larousse.

VV.AA. (2007) *Exercices. Grammaire*. Paris: Hachette

diferentes. Se expusieron dos construcciones similares a las de la primera sesión. Se hizo énfasis en las características de las funciones de los pronombres relativos; de esta manera, se logró que los aprendices se cuestionaran sobre las distintas funciones de los pronombres. Para apoyar la explicación, se resolvieron ejercicios en clase, los cuales ayudaron a identificar las diferentes construcciones y concientizar su uso en contexto.

Fase 3

El *Post-Test* fue resuelto por el grupo GE y el GC, en cuanto terminó la fase dos¹⁸. En esta etapa los sujetos que pertenecen al GE hacen uso de los conocimientos aprendidos en la segunda fase, mientras que los sujetos del GC revelaron su progreso natural como estudiantes de una LE.

Una vez finalizada la etapa experimental, se obtuvieron los datos necesarios para analizar los errores producidos por los aprendices de los pronombres relativos del francés, en contexto.

4.2. Sujetos de estudio

En primer lugar, los aprendices del nivel Básico II serían los sujetos ideales de estudio¹⁹, mas se encontró con un número bajo de aprendices inscritos, por lo que se consideró pertinente extender el estudio a los niveles intermedio y avanzado (se enfatiza que en los niveles posteriores del Básico II, no hay retroalimentación de los pronombres relativos del francés).

¹⁸ Es pertinente aclarar que por una cuestión operativa donde hubo cinco veces la instrucción de cuatro horas, se utilizaron dos semanas. El *Post-Test* fue realizado en cuanto se terminó la instrucción a todos los participantes involucrados.

¹⁹ El programa de estudios de francés como LE de la Facultad de Lenguas y Letras indica que los pronombres relativos *que* y *qui* del francés se estudian en el nivel Básico II. Los cursos de francés de la FLL se distribuyen en seis semestres de 180 horas cada uno.

En el trabajo de investigación participaron treinta y cuatro aprendices inscritos en los cursos de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro que cursaban los niveles Básico II y III, Intermedio I y II y Avanzado²⁰. Para efecto de la conformación del GE y GC, se tomaron aprendices de diversos grupos de estudio. La distribución de los individuos se hizo en función de su pertenencia a un cierto nivel, asegurando que el horario de estudio no coincidiera. Se tomó el mismo número de sujetos de estudio para ambos grupos; cada grupo de trabajo fue integrado por 17 aprendices. El GE es el que recibió la *instrucción* sobre los pronombres relativos *que* y *qui* del francés; mientras que el GC continuó con las clases normales.

²⁰ La descripción de los sujetos de estudio será considerada en el inciso 5.1 del capítulo Análisis de resultados.

5. Análisis de Datos

Este capítulo se enfoca en la descripción de tres puntos de análisis. El primero, de carácter cualitativo, se centra en el establecimiento de los diversos tipos de construcciones con el pronombre relativo. El segundo punto se enfoca en el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los grupos de experimento (GE) y de control (GC) en los *Pre-Tests* sobre el conocimiento previo de las funciones de los pronombres relativos *qui*-sujeto y *que*-objeto del francés. En este mismo punto, se observa que los datos obtenidos del *Post-Test* demuestran el avance en el aprendizaje de dichas funciones del GE que recibió la *instrucción* de los pronombres relativos del francés, frente al GC que siguió con sus clases normales. El tercer punto trata de un análisis cualitativo más fino con el ordenamiento de estas construcciones según el grado de dificultad presentado por los aprendices.

Previamente a los puntos anteriores obtenidos, se presenta los resultados de la encuesta sociocultural que acompañó el estudio.

5.1. Resultados de la encuesta preliminar

Los datos obtenidos de la encuesta son los siguientes:

- a) Participaron 34 sujetos que oscilan entre los 16 y 55 años.
- b) Todos los aprendices de francés son hispanohablantes nativos.
- c) El 65% terminó una licenciatura o ingeniería.
- d) El 80% ha estudiado previamente el inglés.
- e) El 15% cuenta con un grado de certificación (TOEFL o First Certificate)
- f) El 10% ha estado en un país francófono.

- g) Algunos de los motivos más frecuentes de estudio de francés como LE, por parte de los sujetos, indican que éstos buscan mejores oportunidades en el área laboral, progreso personal, como parte de requisitos académicos y recreativos.
- h) El 90% menciona que el aspecto que más gusta del francés es la pronunciación.
- i) Algunos de los aprendices mencionaron que los aspectos más complicados de aprender son la pronunciación y la ortografía.
- j) El 87% considera que debe mejorar las habilidades de producción escrita y oral.

5.2. Análisis cualitativo I

En esta sección se expone los siete tipos de construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés (son cuatro con *qui* y tres con *que*), identificados a partir de los resultados de la prueba piloto. En esa prueba piloto, se buscó poner a prueba la gran diversidad de construcciones a las cuales los aprendices se enfrentan para utilizar los pronombres relativos *que* y *qui* del francés para entender la funcionalidad de cada uno de ellos. Véase la siguiente tabla:

ORACIÓN	CONSTRUCCIÓN
<i>As-tu aimé le film qu'on a vu ensemble?</i> '¿Te gustó la película que vimos juntos?'	[ANT+QUE+SUJ+V]
<i>La personne de qui tu me parles est une actrice fameuse.</i> 'La persona de quien me hablas es una actriz famosa.'	[ANT+PREP+QUI+SUJ+DAT+V]
<i>J'ai rencontré des Canadiens qui m'ont parlé en allemand.</i> 'Encontré unos canadienses que me hablaron en alemán.'	[ANT+QUI+ DAT+V]
<i>La Bretagne est une région qui a changé de visage.</i> 'Bretaña es una región que cambio de figura.'	[ANT+QUI+V]
<i>J'ai besoin du livre que ta soeur m'a emprunté.</i> 'Necesito el libro que tu hermana me pidió prestado.'	[ANT+QUE+SUJ+DAT+V]
<i>L' image que donne la région a changé.</i> 'La imagen que da la región cambió.'	[ANT+QUE+V+SUJ]

Tabla 5.1 – Construcciones relativas con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés.

En la tabla 5.1, se analiza las diversas construcciones del *Pre-Test* y del *Post-Test*, ahí también se considera las construcciones más canónicas presentadas por los métodos), también se observa que la presencia de una preposición (à, de y en) requiere del pronombre relativo *qui* y que hay casos de inversión del sujeto en la oración relativa. Se constata asimismo que varias construcciones incluyen un objeto indirecto (DAT).

5.3 Análisis cuantitativo

5.3.1. Introducción

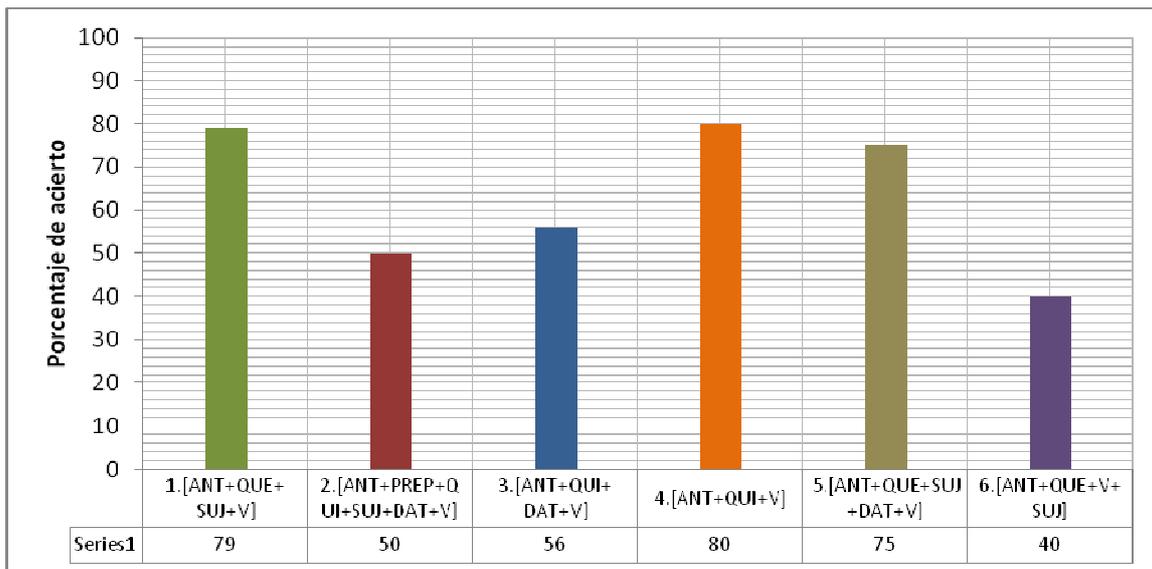
En esta sección se describe y se compara los resultados de los *Pre-Tests* y los *Post-Tests* de ambos grupos (GE y GC). Por un lado, se observa las variaciones presentadas por estas dos instancias; por el otro, se clasifican las construcciones según los errores presentados, en porcentajes.

5.3.2. *Pre-test*

El propósito de la fase 1 de la etapa experimental fue evidenciar la condición preliminar de aprendizaje de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por parte de los grupos de experimento y de control. Los resultados advirtieron que había problemas de comprensión sobre las funciones de *que* y *qui*, respectivamente. De igual manera, estos datos permitirán observar y cotejar la evolución que experimenta el aprendizaje de los pronombres relativos en las fases siguientes.

5.3.2.1. Pre-Test: Grupo de Experimento

A continuación se muestra la gráfica de resultados del *Pre-Test* por el GE (Gráfica 5.1), siguiendo el mismo orden de apareamiento de la Tabla 5-1:

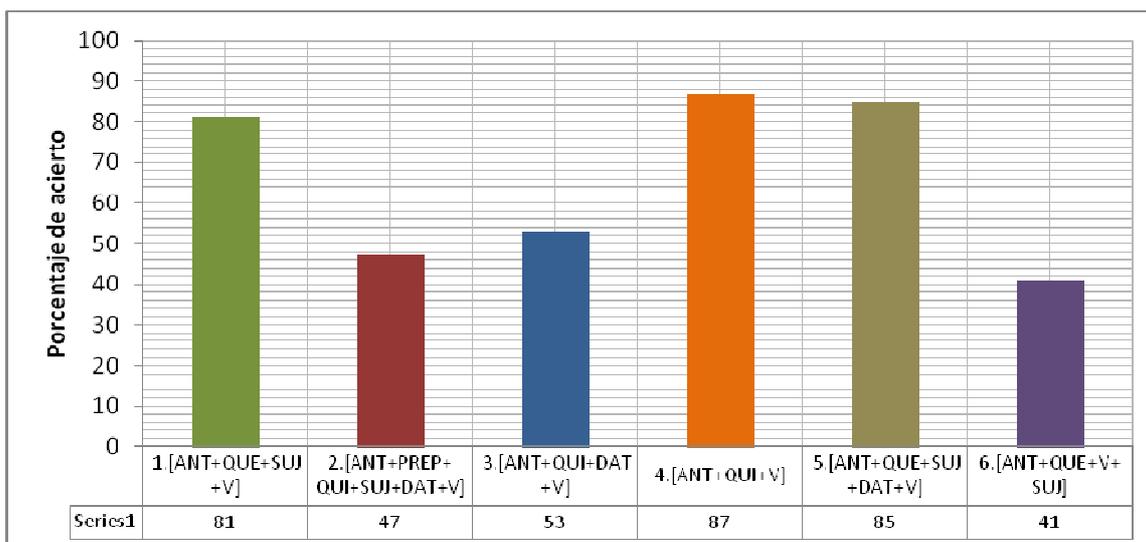


Gráfica 5.1 – Resultados del Pre-Test, GE.

Esta gráfica recupera las construcciones presentadas en la Tabla 5-1. Se observa que las construcciones (1) y (4) presentan un mayor porcentaje de acierto por ser construcciones prototípicas, junto con la construcción (5). La construcción (3) tiene la presencia de un objeto indirecto (DAT). Finalmente, los resultados muestran que las construcciones (2) y (6) son las más problemáticas y que representan un mayor error por parte de los aprendices, con resultados inferiores al 50% de acierto.

5.3.2.2. *Pre-Test*: Grupo de Control

Tal como se presentó en la gráfica del Pre-test del GE (Gráfica 5-1), se procede de la misma manera con los resultados del *Pre-Test* para el GC, en la tabla a continuación (Gráfica 5.2):

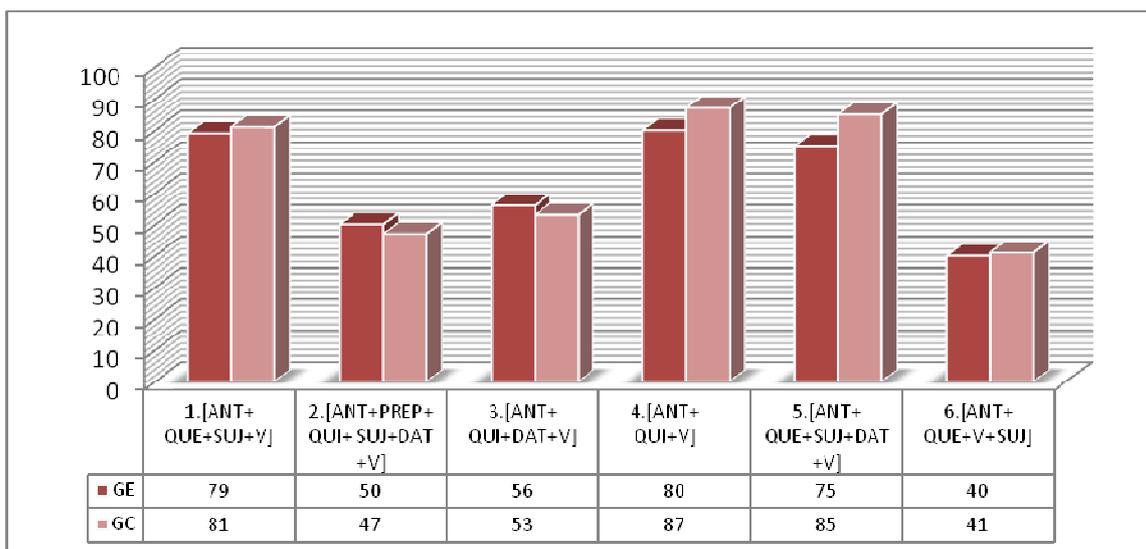


Gráfica 5.2 – Resultados del Pre-test, GC.

Observamos que el porcentaje de aciertos es similar a los datos arrojados por el GE en el *Pre-Test*. Las construcciones (1), (4) y (5) tienen mayor porcentaje de acierto, está la presencia del objeto indirecto en la (3), finalmente, las construcciones (2) y (6) son las construcciones que presentan mayor dificultad.

5.3.2.3. Observaciones generales de los Pre-Tests por los GE y GC

Los resultados arrojados por ambos grupos durante el *Pre-Test*, dan evidencia de que los aprendices de francés LE presentan dificultades generales para seleccionar el pronombre relativo *que* o *qui* correcto, de acuerdo a sus funciones. Lo interesante es observar una tendencia similar al error con algunas construcciones, como era de esperarse. Véase la siguiente gráfica de resultados de ambos grupos (Gráfica 5.3):



Gráfica 5.3 – Comparación de los resultados de los Pre-Tests, GE y GC.

Obsérvese que los resultados de acierto son más significativos en (2), (5) y (6). A fin de comprender tales resultados, se parte del hecho que el aprendiz toma en cuenta las dos construcciones prototípicas aprendidas en los métodos, la (5) [ANT+QUI+V] y la (2) [ANT+QUE+SUI+V], mas la (6) [ANT+QUE+SUI+DAT+V] muestra que el aprendiz se decide por una forma correcta en francés, apoyado seguramente en una similitud con el español, ya que esta construcción no es aprendida en los métodos y, además tiene presente el sujeto y un objeto indirecto. Con esto, el aprendiz es prácticamente inducido a tomar la opción faltante como de objeto directo.

El ejemplo de la construcción (2) *La personne de qui tu me parles est une actrice fameuse*, presenta la constante de inclusión de una preposición que antecede al pronombre relativo *qui*, y la presencia de un sujeto que le sucede, lo que genera un problema de elección, porque el aprendiz no identifica ni la relación entre *à qui* y el antecedente, ni la función del sujeto de la subordinada.

El ejemplo de la construcción (3) *J'ai rencontré des Canadiens qui m'ont parlé en allemand*, se observa que al pronombre relativo *qui* le sucede un objeto indirecto (DAT) lo que genera dificultades de elección.

El ejemplo de la construcción (6) *L'image que donne la région a changé*, podría seguir, aparentemente, el mismo patrón de las construcciones prototípicas; no obstante, se aprecia que en la oración hay un sujeto inverso, es decir, es la imagen que cambió, no la región. El proceso de identificación del pronombre, dentro de la construcción, se muestra bastante difícil para el aprendiz. Lo que se tiene es:

L'image [que donne la région] a changé.

[ANT+QUE+V+SUJ]

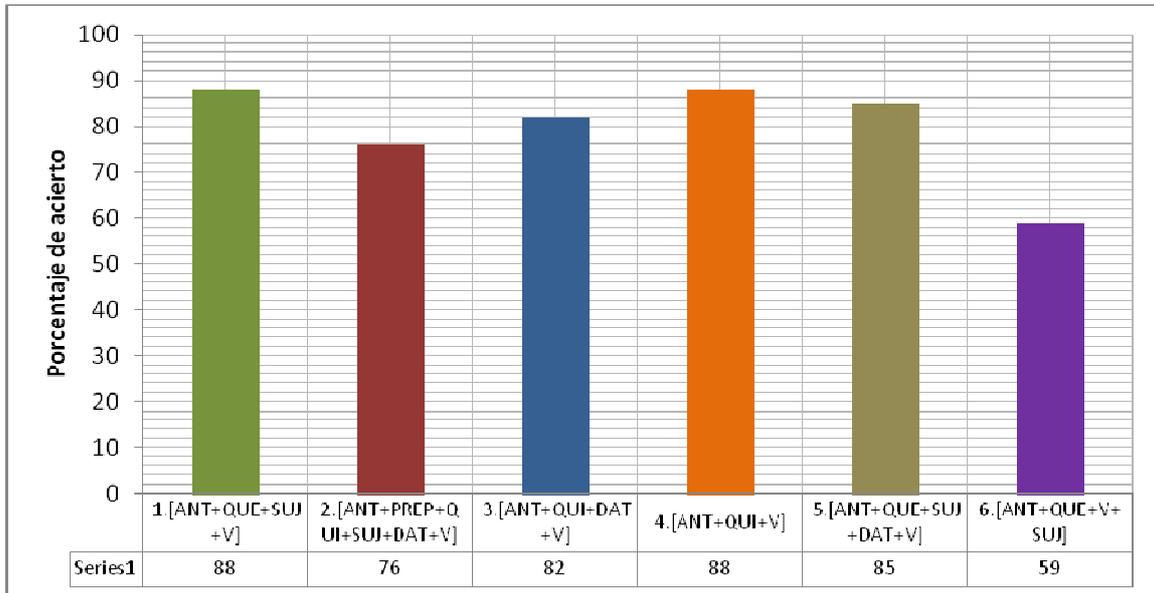
En resumen, la confusión que presentan los aprendices hispanohablantes frente a las construcciones con los relativos *que* y *qui* del francés, está relacionada con el desconocimiento de las funciones de *que* y *qui* en la oración subordinada adjetiva.

5.3.3. *Post-Tests*

El propósito de la fase tres de la etapa experimental fue evidenciar la condición posterior una vez que la instrucción fue recibida. Los datos muestran que el GE presenta una mejoría; mientras que el GC permanece con el mismo porcentaje de acierto.

5.3.3.1. Post-Test- Grupo de Experimento

A continuación se muestra la gráfica de resultados del *Post-Test* por el GE:



Gráfica 5.4 – Resultados del Post-Test, GE.

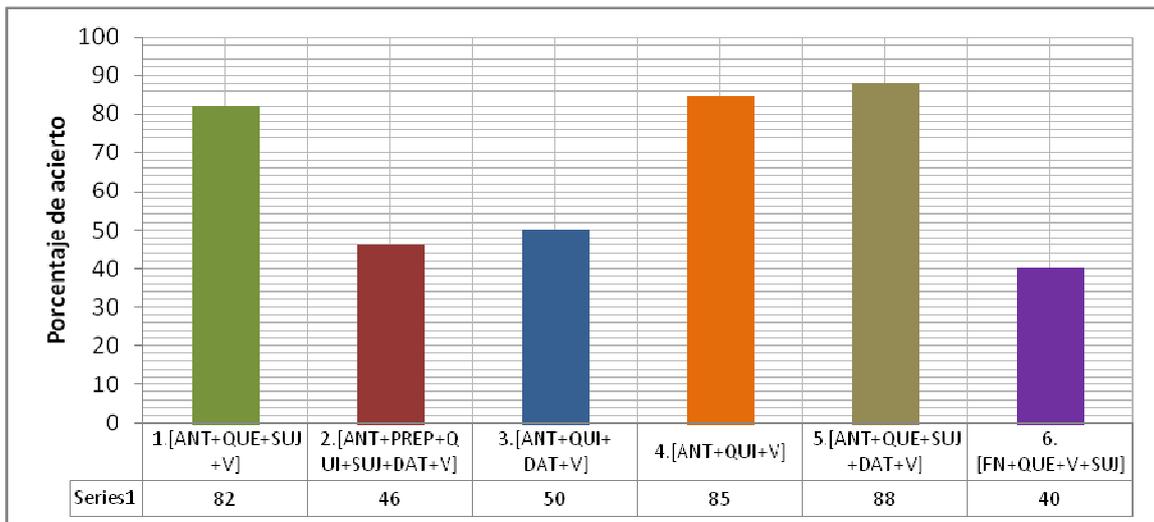
De antemano, se observa un nítido incremento de los porcentajes de aciertos en todas las construcciones, en relación a los resultados de la Gráfica 5.1, correspondiente a los resultados de *Pre-Test* del mismo grupo. Las construcciones más prototípicas, la (4) [ANT+QUI+V] y la (1) [ANT+QUE+SUI+V], mantienen los porcentajes más elevados, seguidos de la construcción (5) [ANT+QUE+SUI+DAT+V].

En la construcción (2) [ANT+PREP+QUI+SUI+DAT+V], el incremento del porcentaje de acierto indica una elección acertada del relativo *qui* en presencia de preposiciones, apoyados por la instrucción previa. En la construcción (3) [ANT+QUI+ACU+V] se precibe que a pesar de la inclusión de un objeto indirecto (DAT), hubo una elección correcta del pronombre *qui* de acuerdo a su función. La construcción (6) [ANT+QUE+V+SUI] con sujeto inverso sigue teniendo un grado de dificultad mayor que las otras cinco construcciones; no obstante, hubo una mejora visible en cuanto al razonamiento de la función del relativo y elección de éste.

5.3.3.2. Post-Test- Grupo de Control

A continuación mostramos la gráfica de resultados del *Post-Test* por el GC (Gráfica 5.5):

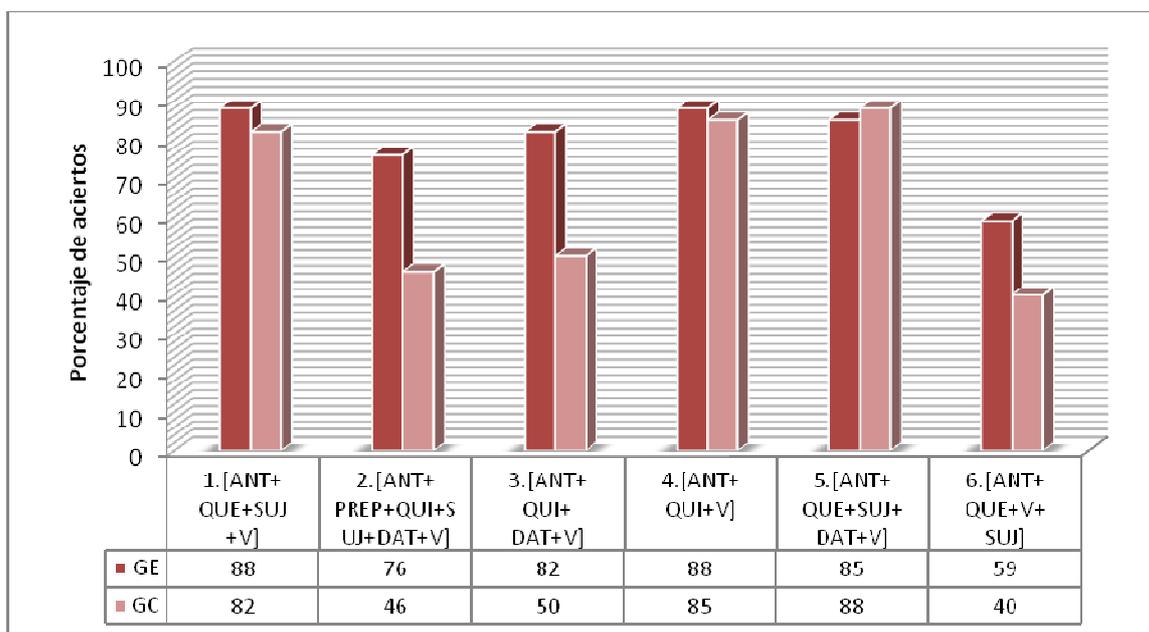
Gráfica 5.5 – Resultados de Post-Test, GC



En los resultados arrojados por el GC en el *Pre-Test* (Gráfica 5.2) y *Post-Test* (Gráfica 5.5) se observa que los porcentajes de acierto varían muy poco. Esta poca variación se explica por el hecho de que el GC no recibe la instrucción.

5.3.3.3. Comparación entre los Post-Tests por los GE y GC

A partir de la instrucción recibida por el GE de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, se procuró que el aprendiz asimilara la función correspondiente de cada pronombre relativo y no se apoyara en la falsa idea de las construcciones prototípicas. Sin embargo, la instrucción puso de relieve los diversos tipos de construcciones. Obsérvese la siguiente gráfica de resultados de ambos grupos (Gráfica 5.6):



Gráfica 5.6 – Resultados de los Post-Tests, GE y GC.

Partiendo del análisis de la gráfica anterior, las observaciones generales de los resultados de los *Post-Tests* de ambos grupos son las siguientes:

1. Las construcciones (1) y (4) mantienen resultados altos y similares, por ser las construcciones prototípicas. Ambos grupos tuvieron contacto con esta instrucción a través de los métodos de FLE.
2. La construcción (5) se mantiene con un resultado similar en ambos grupos, seguramente por una semejanza estructural con el español.
3. El GE presenta los valores más significativos en las construcciones (2), (3) y (6), llegando a presentar 20 puntos porcentuales de diferencia, o más, lo que corrobora el valor de la instrucción basada en los tipos de construcciones.
4. Para ambos grupos, la construcción (6) es la más compleja. Aun así, el GE presentó una mejoría sustancial (19%).
5. La construcción (2) con preposición antepuesta es un ejemplo muy interesante de que cuando se les explica las construcciones con preposición a los aprendices, éstos ubican esta construcción y evitan los errores anteriormente detectados.

Es interesante observar algunas distinciones entre los errores producidos en las construcciones con *qui*, por contraste con *que*. Los errores arrojados en este trabajo son de Criterio Etiológico-lingüístico, Criterio Gramatical y Criterio Pedagógico.

Dentro del Criterio Etiológico están los *errores intralinguales*, que en este caso, se observan a través de la generalización de las construcciones de los pronombres relativos del francés, llamadas prototípicas. Es evidente que en los *Pre-Tests* los aprendices no hacen una distinción sobre las funciones de *qui* - *que*, solamente se basan en el hecho de que hay un verbo o sujeto en la oración subordinada a fin de colocar el pronombre relativo correspondiente, y no toman en cuenta la función del elemento que está sustituido por el pronombre relativo dentro de la cláusula principal.

En cuanto al Criterio Gramatical, los *errores de transferencia* emergen cuando el aprendiz ha traducido literalmente la oración, en este caso del español al francés, sin importar las funciones de los pronombres relativos. Como la instrucción está muy centrada en los aspectos gramaticales de la oración subordinada adjetiva y del valor del antecedente en la oración principal, se explica así el incremento sustancial de los resultados de Post-Test del GE.

Finalmente, los *errores sistemáticos*, que se encuentran en el Criterio Pedagógico, se deben a la ignorancia de las funciones de los pronombres relativos, porque no son presentadas, ni discutidas en los métodos FLE. También podemos encontrar, dentro de este criterio, los *errores de instrucción*, que vienen siendo las explicaciones gramaticales que están en los métodos FLE, ya que no hacen hincapié, nuevamente, en las funciones de los pronombres relativos y, además, presentan ejercicios utilizando las construcciones prototípicas.

Los resultados arrojados conducen a la elaboración de un ordenamiento de las construcciones en función de un grado creciente de dificultad, como se verá en el siguiente punto.

5.4. Análisis cualitativo II

A partir de los resultados generales descritos y comentados en el inciso anterior, la propuesta de esta tesis es un ordenamiento de las construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés por grado creciente de dificultad, basado en el análisis de errores presentados por ambos grupos.

A diferencia de la Tabla 5.1, donde se presentan los diversos tipos de construcciones con los pronombres relativos *qui* y *que* del francés, sin afán de ordenamiento, en la siguiente tabla (Tabla 5.2), se presentan las diversas construcciones con sus porcentajes de acierto, lo que lleva a establecer una gradación de las dificultades inherentes de las construcciones. Aún con la explicación de las construcciones durante la instrucción, algunas construcciones representan mayor dificultad para el aprendiz hispanohablante.

Los valores porcentuales fueron retomados a partir de la Gráfica 5.3, del *Pre-Test* de ambos grupos, ya que no había ninguna instrucción de por medio y donde los errores se presentan de manera más evidente y constante.

ORDEN CRECIENTE DE DIFICULTAD	PORCENTAJE GENERAL DE ACIERTOS	CONSTRUCCIÓN	ORACIÓN
1.	83.5%	[ANT+QUI+V]	<i>La Bretagne est une région qui a changé de visage.</i> 'Bretaña es una región que cambio de figura.'
2.	80%	[ANT+QUE+SUJ+V]	<i>As-tu aimé le film qu'on a vu ensemble?</i> '¿Te gustó la película que vimos juntos?'
3.	80%	[ANT+QUE+SUJ+DAT+V]	<i>J'ai besoin du livre que ta soeur m'a emprunté.</i> 'Necesito el libro que tu hermana me pidió prestado.'
4.	54.5%	[ANT+QUI+ DAT+V]	<i>J'ai rencontré des Canadiens qui m'ont parlé en allemand.</i> 'Encontré unos canadienses que me hablaron en alemán.'
5.	48.5%	[ANT+PREP+QUI+SUJ+DAT+V]	<i>La personne de qui tu me parles est une actrice fameuse.</i> 'La persona de quien me hablas es una actriz famosa.'
6.	40.5%	[ANT+QUE+V+SUJ]	<i>L'image que donne la région a changé.</i> 'La imagen que da la región cambió.'

Tabla 5.2 – Tipología de construcciones relativas por su grado creciente de dificultad.

Al concluir el análisis cualitativo de datos, se señalan algunas cuestiones más específicas:

1. En el *Pre-Test* de los GE y GC se observa que los aprendices conocen únicamente dos construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, denominadas *construcciones prototípicas*: (1) [ANT+QUI+V] y (2) [ANT+QUE+SUJ+V], presentadas normalmente en los métodos de francés (FLE). En la gráfica están en naranja.

2. Las construcciones (3) [ANT+QUE+SUJ+DAT+V] y (4) [ANT+QUI+ DAT+V] tienen la presencia de un objeto indirecto (DAT). Se observa que la construcción (3) tiene el mismo porcentaje de acierto que la construcción (2), lo que supone que el aprendiz sigue mecánicamente el modelo de las construcciones prototípicas. Al contrario de la construcción (4), que, por no ser una construcción canónica o natural para el aprendiz, éste se inclinará por el uso del pronombre relativo *que* del francés por estar en el sistema del hispanohablante. La instrucción fue decisiva en el incremento del acierto por parte del GE. En la tabla, ambas construcciones están en amarillo.
3. La construcción (5) [ANT+PREP+QUI+SUJ+DAT+V] presenta una preposición que motiva el uso del pronombre relativo *qui* del francés. La dificultad de estas construcciones también reside en que el aprendiz, por no conocer la función del relativo *qui*, sigue el modelo de la construcción prototípica, en este caso hace uso incorrecto del pronombre relativo *que* del francés. También la instrucción fue decisiva para el incremento de resultado por parte del GE. Esta construcción está en verde.
4. La construcción (6) [ANT+QUE+V+SUJ] es la más difícil por presentar un sujeto inverso. Nuevamente se observa que el aprendiz sigue el modelo de la construcción prototípica y no se pregunta sobre la función de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés, respectivamente. El GE, a través de la instrucción, analiza las funciones dentro de la oración subordinada y presenta reducción del error en los resultados del Post-Test. En la tabla, esta construcción aparece en azul.

6. Comentarios finales

En este capítulo se presentan los comentarios en relación a las preguntas de investigación presentadas en el capítulo I, inciso 1.5.

- A. En los métodos FLE analizados, se advierte que no hay una exposición completa de las funciones de los pronombres relativos *que* y *qui* del francés dentro de la oración subordinada, únicamente se muestran dos construcciones prototípicas: (una con *que* [ANT+QUI+V] y otra con *qui* [ANT+QUE+SUI+V]) lo que ocasiona la sobregeneralización de éstas, en el marco de la enseñanza-aprendizaje.
- B. Por lo mencionado anteriormente, se asiente que los aprendices hispanohablantes de francés-LE desconocen la función de los pronombres relativos, *que* como objeto y *qui* como sujeto, lo que da como resultado el error en el proceso de selección de las formas. A fin de corregir los errores ya descritos, se decidió que los aprendices del GE recibieran la *instrucción* sobre las funciones de los pronombres relativos del francés, además de realizar ejercicios de refuerzo y retroalimentación, a fin de generar una reflexión funcional sobre los valores de sujeto y de objeto, respectivamente.
- C. A partir del Análisis de Errores - AE, se estableció una tipología de construcciones por su grado creciente de dificultad, la cual permite al docente de FLE identificar lo que se debe enseñar y cómo se debe hacer. Este trabajo de investigación propone una gradación creciente de dificultad, presentada por las diversas construcciones con los pronombres relativos *que* y *qui* del francés y sugiere el aprendizaje de las construcciones en ese sentido (gradación de más sencilla a más compleja), independientemente de la metodología utilizada por el docente de FLE o por el método. Cabe señalar que el estudio del aprendizaje de los pronombres relativos

que y *qui* del francés LE se encuentra todavía muy abierto y otros trabajos de investigación pueden retomar la propuesta de gradación presentada aquí.

- D. Las construcciones relativas con los pronombres *que* y *qui* del francés pueden ser establecidas según un grado creciente de dificultad, como se aprecia a continuación: 1. [ANT+QUI+V]; 2. [ANT+QUE+SUJ+V]; 3. [ANT+QUE+SUJ+DAT+V]; 4. [ANT+QUI+ DAT+V]; 5 [ANT+PREP+QUI+SUJ+DAT+V] y 6. [ANT+QUE+V+SUJ], donde 5 y 6 son las más complejas.

7. Referencias

7.1 Referencias teóricas

Cantera, J. y De Vicente, E. (1994) *Gramática francesa*. Madrid, Cátedra, 2ª ed.

Corder, S.P. (1971) *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, en *International Review of Applied Linguistics*, 9, 2:140- 60. Traducción al español: *Dialectos idiosincráticos y análisis de errores*, en J. Muñoz Licerias (comp.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Corder, S.P. (1992 [1973]) *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa /Grupo Noriega.

Corder, S.P. (1974) *Error Analysis*, en J.P. Allen y S. Pit Corder (eds), *The Edinburg Course in Applied Linguistics. Vol 3. Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.

Delatour, Y. et al. (2004) *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.

Dulay, J. y Burt, M. (1974) *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*, en *Language Learning*, Vol. 24, No. 1, pp. 37-55.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. M. (2001) *Second Language Acquisition and Introductory Courses*. 2ª ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

International Encyclopedia of Linguistics. (2003), USA: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D y M.H. Long. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan.

Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Gredos.

López García, Á. (1994). *Gramática del Español I*. España: Arco/Libros, S.L.

Nemser, W. (1971) *Approximative Systems of Foreign Language Learners*, *International Review of Applied Linguistics*, 9, pages. 115-123.

Pérez Quevedo, G. (2012). *Uso de clíticos de dativos en francés por aprendices hispanohablantes*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Poisson-Quinton, S. et al. (2002) *Grammaire Expliquée du Français*. Paris: CLE International/VUEF.

Richards, J.C. (1974^a) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Santos Maldonado, MJ. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Valladolid, España.

Seco, M. (1996) *De la Real Academia Española. Gramática esencial del español*. España: Espasa-Calpe, 4^a ed.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL 10: 209-231.

Stockwell, R.P.; Bowen, J.D. y Martin, J.W. (1965) *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

7.2. Métodos

Berthet et al. (2006) *Alter Ego. Méthode de français*. Paris: Hachette.

Cridlig, Jean-Marie y Girardet, J. (2002) *Panorama. Méthode de français*. France: CLE International.

Gregoire y Thievanaz. (2003) *Grammaire Progressive du Français Niveau Intermediares avec 600 exercices*. France: CLE International.

Mérieux, R. y Loiseau, Y. (2004) *Connexions. Méthode de français*. Paris: Didier.

VV.AA. (2012) *Gramática francesa Larousse*. España: Larousse.

VV.AA. (2007) *Exercices. Grammaire*. Paris: Hachette

7.3. Referencias electrónicas

Manchón Ruíz, R.M. (2001) “*Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas*”. *Estudios de lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Alicante. En: www.rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6690/1/EL_Anexo1_03.pdf

Alexopoulus, A. (2005) “*Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva*”. Departamento de Lengua y Literatura Italianas y Españolas. Universidad de Atenas. En: www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf

Lengua materna (s.f.). En Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 13 de diciembre de 2013, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

8.Anexos

8.1. Encuesta

Hoja 1 de 1

1. Fecha: _____
2. Edad: _____
3. Lengua materna: _____
4. Grado máximo de estudios: _____
5. Conocimientos de otra lengua: no ___ sí ___. ¿Cuál(es)? _____ Años de estudio: _
6. Nivel: _____ Grado de Certificación: no ___ sí ___ ¿Cuál? _____
7. Nivel de estudio de francés _____
8. ¿Has estado en un país de habla francesa? no ___ sí ___ ¿por cuánto tiempo?
9. ¿Cuáles son los motivos por el que estudias francés?
10. ¿Qué aspectos te gustan de la lengua francesa?
11. ¿Qué habilidades te gustaría mejorar?
12. ¿Qué aspectos se te dificultan más?

T E S T

Prénom: _____ Date: _____ Niveau: _____

I. Complétez avec *qui* ou *que*

- 1) Le dieu en _____ je crois me protège.
- 2) As-tu aimé le film _____ on a vu ensemble?
- 3) Ce sont des gens _____ je connais très bien.
- 4) Voici le livre _____ j'ai connaît très bien.
- 5) La personne de _____ tu me parles est une actrice fameuse.
- 6) J'ai rencontré des Canadiens _____ m'ont parlé en français.
- 7) Le téléphone portable est une invention _____ je trouve vraiment géniale.
- 8) Il est belge le voisin _____ habite à côté.
- 9) J'ai besoin du livre _____ ta sœur m'a emprunté.
- 10) La lettre _____ j'ai écrite est très longue.
- 11) Sans doute _____ vous avez faim
- 12) L'histoire _____ vous me racontez est très intéressante.

II. Complétez avec *qui* ou *que* (*qu'*) (5 *que* et 3 *qui*)

La Bretagne

La Bretagne est une région _____ a changé de visage en trente ans. Elle est connue par ses monuments _____ on peut voir sur toutes les cartes postales. C'est toujours une région _____ les touristes apprécient pour ses plages et ses petits ports typiques où on peut faire de la voile. Mais, l'image _____ donne la région a changé. Ainsi la pêche, _____ était une activité traditionnelle est en crise. L'agriculture, _____ les Bretons ont su développer, est devenue la première de France. Autour de Brest et de Rennes, _____ est la capitale de la région, on trouve des industries modernes. Et la langue bretonne _____ on étudie maintenant à l'école est de moins en moins parlée par les Bretons.

visage – rostro

ports – puertos

la voile – la vela (barco)

la pêche – la pesca