

La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena

Carlos Meléndez Quero

▶ **To cite this version:**

Carlos Meléndez Quero. La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena. Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous & Fermín Sierra. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales, ASELE, pp.583-593, 2013, 978-84-616-5972-2. hal-00734118

HAL Id: hal-00734118
https://hal.science/hal-00734118

Submitted on 24 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena[2*]

Carlos Meléndez Quero
Université de Lorraine & CNRS, ATILF[3]

Resumen

Este trabajo ofrece una reflexión sobre el papel que ejerce la lengua materna (francés) en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes universitarios francófonos de un entorno geográfico especial, como la región de Lorena (Francia). Mediante el análisis de nuestra experiencia como evaluador del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (CLES) y como profesor de español en la Universidad de Lorena, esta contribución examina las dificultades que conlleva la enseñanza de la lengua española en este territorio y explica la manera en que el dominio del francés puede condicionar los resultados de los estudiantes de ELE en comprensión y producción oral y escrita.

1. Introducción

En relación con el tema del XXIII Congreso Internacional de ASELE, dedicado al *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, nos proponemos analizar la situación de la enseñanza y del aprendizaje de ELE en la región de Lorena, una zona cuya posición geográfica favorece los intercambios demográficos y lingüísticos. La primera parte de nuestra contribución servirá para situar esta región y para presentar el contexto institucional en el que tiene lugar el estudio del español. Seguidamente, un análisis de los resultados de los estudiantes francófonos de la Universidad de Lorena en el examen CLES nos permitirá determinar la influencia que ejerce el francés como lengua materna para el aprendizaje de ELE y nos llevará a destacar las principales dificultades encontradas por los estudiantes de español debido a su condición de francófonos. Como cierre a nuestra contribución, explicaremos el dispositivo utilizado en el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de la Lorena para facilitar la progresión lingüística en español de los estudiantes de Máster y promover el desarrollo de una competencia plurilingüe.

2. La Lorena: un contexto multicultural particular

2.1. Una posición geográfica estratégica

Situada en el nordeste de Francia y dividida administrativamente en cuatro departamentos (Mosa, Meurthe y Mosela, Mosela y Vosgos), la Lorena goza de una posición estratégica excepcional al ser la única región francesa fronteriza con tres países:

2.* Quede aquí constancia de mi agradecimiento al laboratorio *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française* (ATILF) por la subvención concedida para asistir a este XXIII Congreso Internacional de ASELE.
3. Equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues*.

Bélgica, Luxemburgo y Alemania. Asimismo, su proximidad geográfica con el centro de la denominada *Banana Azul*[4] favorece los movimientos migratorios y la multiculturalidad, especialmente en la zona norte de los departamentos de la Meurthe et Mosela (frontera con Bélgica y Luxemburgo) y, sobre todo, de la Mosela (territorios limítrofes con Luxemburgo y Alemania).

La localización geográfica de la Lorena y su triple frontera explican los esfuerzos de colaboración política y económica con los países vecinos para facilitar el flujo de trabajadores. En esta línea, el consejo regional de la Lorena, con sede en la ciudad de Metz, es miembro de la cooperación interregional transfronteriza, conocida como la Gran Región, junto con los territorios de Valonia en Bélgica, el gran Ducado de Luxemburgo y los Estados federados alemanes del Sarre y de la Renania-Palatinado. Precisamente, este espacio de convergencia con los países limítrofes beneficia las relaciones multiculturales y permite el desarrollo de diferentes proyectos franco-alemanes, lo que viene a reforzar los vínculos que la Lorena tiene con las culturas germánicas.[5]

2.2. Las políticas lingüísticas y la difusión del español en la región

Tras esta presentación de la situación de la Lorena, conviene analizar las perspectivas de enseñanza del español como lengua extranjera dentro de la región. Según el sistema educativo francés, durante la escuela primaria los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera con vistas a la adquisición del nivel A1 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.[6] Ahora bien, a pesar de la existencia de un programa que describe la progresión en español y las diferentes competencias que deben ser trabajadas en este ciclo educativo, la realidad actual muestra que, a diferencia de lo que sucede en otras regiones de Francia, no hay escuelas en todo el territorio de la Lorena donde tenga lugar la enseñanza del español.[7] La imposibilidad de impartir cursos de español en el nivel de la primaria en esta región tiene un impacto negativo entre los estudiantes universitarios que preparan las oposiciones para convertirse en futuros profesores de educación infantil y primaria, puesto que, en muchas ocasiones, al descubrir que no podrán dar clases de español para niños, pierden parte de su motivación inicial por progresar en el dominio de la lengua española o, directamente, dejan el español y escogen el inglés –o, en menor medida, el alemán– para continuar el aprendizaje de una lengua extranjera durante los estudios del máster profesional que realizan para preparar las oposiciones para ser maestro de escuela.[8]

Por otro lado, si bien el español es enseñado como lengua extranjera en diferentes colegios e institutos de la Lorena, hay que tener en cuenta igualmente que en los últi-

4. Nos referimos al corredor urbanizado que, atravesando el pasillo renano, cruza Europa desde el noroeste de Inglaterra hasta la toscana italiana. Sobre este aspecto, véase el trabajo de Brunet (2002).

5. No hay que olvidar que una parte de la Lorena fue anexionada junto con Alsacia al Segundo y Tercer Reich alemán y que, actualmente, todavía se conservan algunos dialectos germanos en la Lorena Moselana.

6. Para acceder al boletín oficial en línea, véase: http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm.

7. Si bien el inglés es la primera opción entre las diferentes lenguas extranjeras enseñadas en la Lorena, cabe destacar que las políticas interregionales a favor de la difusión del alemán favorecen igualmente la elección de esta lengua en numerosas escuelas, especialmente en el Departamento de la Mosela.

8. Aunque, en la actualidad, la enseñanza del español como lengua extranjera está abierta en cuatro (Nancy/Maxéville, Metz/Montigny, Bar-le-Duc y Epinal) de los cinco centros de formación que componen el IUFM de Lorraine, únicamente el establecimiento de Nancy tiene un número suficiente de candidatos inscritos en la opción de lengua española para poder mantener dos grupos de estudiantes. Por su parte, la situación fronteriza de Sarreguemines con Alemania explica que, además del inglés, el IUFM de dicha ciudad solamente oferte el alemán como lengua extranjera.

mos dos o tres años los candidatos titulares de una oposición para ser profesores de lengua española en el nivel de la secundaria (CAPES) han tenido grandes dificultades para conseguir una plaza o un traslado en esta región, puesto que la puntuación requerida para entrar en la Academia de Nancy-Metz ha sido considerablemente superior a la de otras zonas de Francia.[9]

Teniendo en cuenta, por lo tanto, el contexto complejo en el que se sitúa la enseñanza del español como lengua extranjera en estos territorios del nordeste francés y reconociendo que la localización geográfica de la Lorena favorece sus intercambios multilingües con los países vecinos y la convierte en un lugar estratégico para la difusión de las culturas germánicas, vamos a servirnos de nuestra experiencia pedagógica en la Universidad de Lorena para destacar las principales dificultades que tienen los estudiantes francófonos de ELE en esta región y para analizar la influencia que tiene su lengua materna en su dominio del español.

3. El papel del francés como lengua materna en el aprendizaje de ELE

Situado en una zona en la que la difusión del español como lengua extranjera es inferior a la de otras regiones francesas, el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de Lorena acoge a un público muy heterogéneo de estudiantes, procedentes de diversas carreras y con un nivel de español muy variado según el diferente número de años que han trabajado esta lengua en el colegio, en el instituto y en la universidad. Nuestro trabajo como Maestro de conferencias nos ha permitido enseñar el español en las ciudades de Nancy, Metz y Bar-le-Duc y observar los esfuerzos de los hablantes nativos del francés para preparar una certificación en español que les permita justificar el nivel B2 de dominio de una lengua extranjera exigido por el Ministerio de Educación Nacional.[10] A partir de esta experiencia docente y de nuestra participación como evaluador de los exámenes del CLES de español en la ciudad de Nancy, vamos a explicar cómo el dominio del francés influye en los resultados obtenidos por los estudiantes.

3.1. La influencia positiva del francés para la comprensión del español como lengua extranjera

La relación del francés y del español como lenguas romances favorece la intercomprensión entre sus hablantes. En este sentido, nuestros cursos de ELE en la Universidad de Lorena nos han permitido comprobar que el recurso al francés facilita la comprensión de documentos en español por parte de los estudiantes francófonos, a pesar de que la mayoría no son verdaderos especialistas en el estudio de esta lengua.

Para ilustrar este aspecto, nos serviremos de una experiencia vivida en una de nuestras clases de didáctica del español en el IUFM de Lorena. Buscando explicar las apli-

9. El baremo de entrada en cada academia francesa para los profesores de español de secundaria en los últimos años puede consultarse en línea, a través de las páginas http://www.snes.edu/Barres-des-mouvements-Inter.html y http://second.sgen-cfdt-plus.org/barres/inter/index.php3.

10. Para conocer las últimas disposiciones ministeriales relativas al nivel de certificación lingüística de los futuros maestros, véanse las informaciones recogidas, con fecha de septiembre 2012, en: http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html.

caciones de la elaboración de un portafolio, pedimos a nuestros estudiantes del máster que elaboraran una biografía lingüística, en la que, a partir de una autoevaluación, valoraran su dominio de cada una de las lenguas extranjeras que habían aprendido a lo largo de su vida. Curiosamente, a pesar de que muchos de ellos habían estudiado durante más años el inglés, la mayoría de los estudiantes consideraron que, en lo referente a las competencias de comprensión oral y, sobre todo, de competencia escrita, su nivel de español superaba al inglés. Por otra parte, el trabajo de introspección de los estudiantes reveló que muchos de ellos se sentían cómodos al acercarse a la lectura de textos escritos en español, puesto que, debido a la similitud con muchas palabras de su lengua materna, podían servirse de su dominio del francés para comprender el sentido global y las ideas principales de documentos en español.[11]

Al tratarse de dos lenguas derivadas del latín, el origen común de muchas palabras del español y del francés facilita la transparencia léxica y explica que la comprensión escrita en español sea, sin lugar a dudas, la competencia más rápida en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes francófonos. Asimismo, la competencia de comprensión oral en el estudio de ELE por parte de hablantes nativos del francés se ve favorecida por las relaciones en el nivel léxico entre estas dos lenguas romances, si bien es cierto que las diferencias fonéticas con respecto a la pronunciación de determinados sonidos consonánticos y vocálicos del español y del francés provocan algunas dificultades de comprensión que no están presentes en el nivel escrito.

Un repaso a los resultados obtenidos en el año 2012 por los estudiantes de la Universidad de Lorena en las diferentes partes (comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción oral) del examen CLES2[12] de español confirma las observaciones anteriores. Nuestra participación como evaluador de las diferentes pruebas de este examen nos ha permitido apreciar que las mayores dificultades de los estudiantes francófonos en el aprendizaje de ELE residen en las dos pruebas de expresión, que son las que han tenido un menor índice de aprobados: un 52.38% en el caso de la producción escrita y un 60% en el caso de la interacción oral.[13] En el extremo contrario se sitúa la prueba de comprensión escrita en español, superada por la totalidad de candidatos presentes al examen, quedando en una posición intermedia la adquisición de la competencia de comprensión oral, aprobada por el 76.19% de los estudiantes de español.[14]

3.2. Las dificultades de los francófonos en la producción oral y escrita del español como lengua extranjera

En la enseñanza de ELE conviene tener siempre presente la lengua materna de los

11. En relación con este aspecto, conviene recordar que en los últimos años diferentes proyectos de investigación han contribuido a difundir un método de aprendizaje lingüístico basado en la intercomprensión entre lenguas que pertenecen a una misma familia, como es el caso de las lenguas romances. Para conocer algunos programas y dispositivos de intercomprensión en el dominio de las lenguas romances, véanse los proyectos Eurom4 (http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/), Eurom5 (http://www.eurom5.com), Euromania (http://www.euro-mania.eu), Galatea (http://www.u-grenoble3.fr/galatea), Galanet (http://www.galanet.be/) o Galapro (http://www.galapro.eu).

12. Para mayor información sobre la duración y las características de las pruebas, remitimos a las informaciones recogidas en la página oficial del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (http://www.certification-cles.fr/).

13. Nuestra estadística está basada en el número de candidatos presentes en cada una de las partes del examen.

14. Además de la influencia positiva del francés, los buenos resultados de los estudiantes de español se deben también a que los criterios de evaluación del CLES2 en las partes de comprensión son menos exigentes que los de las pruebas de producción.

aprendientes, puesto que, evidentemente, las dificultades que pueden encontrar los estudiantes chinos no son las mismas que las de los anglófonos o que las de los hablantes nativos de alguna lengua romance (portugués, italiano, francés, etc.). A nuestro juicio, la enseñanza del español como lengua extranjera debe tener en cuenta el perfil particular de los estudiantes: en lugar de hablar de un *español para extranjeros* en sentido general, hay que considerar más bien la enseñanza del español para un grupo determinado de extranjeros. Afortunadamente, el mercado editorial ha sabido advertir la importancia de este aspecto y ha empezado a editar obras especializadas que analizan aspectos de especial dificultad para el aprendiente de español en función de su lengua nativa.[15]

Partiendo de esta base, vamos a tratar de exponer los problemas principales que hemos advertido en el aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes francófonos de nuestra universidad y a explicar, mediante ejemplos documentados en nuestras clases del IUFM de Lorena y en la corrección del *Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior*, la manera en la que el influjo de algunas expresiones y estructuras de su lengua materna (el francés) provoca errores habituales durante sus intervenciones orales en español, así como en su producción de textos escritos.

En primer lugar, cabe destacar que, si bien la proximidad entre el francés y el español parece facilitar la intercomprensión entre ambas lenguas, el hecho de ser hablante nativo francés no garantiza necesariamente un dominio de las competencias de producción oral y escrita en ELE. Un análisis de las interacciones orales de nuestros estudiantes nos ha permitido diagnosticar cuáles son los sonidos que ofrecen un mayor grado de complejidad para los hablantes del francés que aprenden el español y advertir algunas incorrecciones gramaticales y léxicas en el uso del español por analogía con construcciones de la lengua francesa; muchos de estos errores se reproducen nuevamente en las pruebas de expresión escrita, las cuales revelan, a su vez, que algunas faltas de ortografía de los estudiantes francófonos se producen por el calco con palabras equivalentes de su lengua materna. Veamos, por lo tanto, las dificultades inherentes al empleo del español para estos hablantes de francés, mediante una descripción de los problemas observados en los distintos niveles del análisis lingüístico: fonético-fonológico, gráfico, morfosintáctico y léxico.

3.2.1.

Las actividades de expresión oral confirman las dificultades de los estudiantes francófonos para repetir los patrones entonativos del español. Así, durante sus primeras clases de ELE, los hablantes de francés, acostumbrados a marcar el acento de intensidad al final de cada palabra en su lengua materna, se sienten incómodos para reproducir la entonación de aquellas palabras del español en las que la sílaba tónica no se sitúa en posición última. Buscando salvar este obstáculo, aconsejamos a nuestros estudiantes escuchar documentos sonoros en español para acostumbrar su oído a la diferenciación entre palabras agudas (oxítonas), llanas (paroxítonas) o esdrújulas (proparoxítonas), lo que les ayudará a mejorar su entonación en español.

15. Consúltense, por ejemplo, los trabajos de Izquierdo Gil (2007) o de Losana (2003), centrados en la descripción de los problemas que pueden encontrar los hablantes de francés en el estudio del español.

Asimismo, la utilización de documentos audiovisuales auténticos en español permite a los aprendientes de ELE reconocer y asimilar los sonidos del español no propios a su lengua materna. En tanto que hablantes de francés, sus mayores problemas se encuentran en la articulación de algunos sonidos consonánticos del español de carácter fricativo sordo: por ejemplo, el sonido interdental [θ] presente en palabras como *cereza* o *Zaragoza*, que requiere la colocación de la punta de la lengua entre los dientes y al que no están acostumbrados los francófonos, que tienden a la pronunciación alveolar fricativa sorda [s] característica de palabras como *Cécile*, o sonora [z] en palabras como *zodiaque*;[16] por su parte, el sonido velar fricativo sordo [x] de la letra *jota* del español (*jamón*) o de los segmentos *ge*, *gi* (*generación*, *gitano*) requiere un esfuerzo por parte de los hablantes de francés, habituados a pronunciar estas letras mediante un sonido predorsopalatal fricativo sonoro [ʒ] (*jambon*, *génération*, *gitan*). Igualmente, la pronunciación de los sonidos alveolares vibrantes [ɾ, r] característicos de la letra *erre* del español ofrecen una especial dificultad para los hablantes francófonos, tanto para el caso de la vibrante simple de *erre* intervocálica (*pera*), como de la vibrante múltiple de *erre* inicial (*Ramón*) o de la doble *erre* intervocálica (*perro*).[17] Para trabajar la realización de estas consonantes del español, proponemos la consulta y utilización de recursos en la Red, como los recogidos por la Universidad de Iowa (http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html), que permiten visualizar el punto y modo de articulación de cada uno de estos sonidos no habituales en la lengua materna de los estudiantes de ELE.[18]

Por otro lado, el sistema vocálico del español no ofrece grandes problemas para los aprendientes francófonos, si bien conviene recordarles que, a diferencia del francés, la lengua española no posee vocales nasales, por lo que debe evitarse la pronunciación característica de la lengua francesa cuando las vocales del español preceden a las consonantes *–m* o *–n* en posición final de sílaba (*importante*) o de palabra (*camión*).[19] Asimismo, aunque la pronunciación de la letra *e* no resulta difícil para un hablante del francés, en ocasiones, el influjo con su lengua materna puede provocar una tendencia a cambiar la apertura o a dejar muda esta vocal. Finalmente, en la enseñanza de la pronunciación de las vocales del español a estudiantes francófonos es importante destacar que la pronunciación de la vocal *u* (*rutina*) coincide con la del diptongo *ou* de la lengua francesa (*routine*).

3.2.2.

Aunque se suele decir que el español no ofrece dificultades en el nivel gráfico puesto que se escribe como se pronuncia, hemos advertido algunos problemas de ortografía

16. Adviértase, asimismo, que en francés este mismo sonido es característico de *-s-* intervocálica (*cousin*). Por este motivo, cuando un hablante francés debe pronunciar la *ese* española en posición intervocálica (*casa*), el influjo analógico de su lengua materna puede llevarle a sonorizar el sonido alveolar fricativo del español [s] y convertirlo en [z].
17. En francés, la pronunciación de estas grafías se realiza mediante un sonido de tipo uvular fricativo sonoro [ɢ] (*rire*).
18. Asimismo, los diferentes ejercicios (pares mínimos, discriminación, repetición, etc.) recopilados por Romero Dueñas y González Hermoso (2002) constituyen un material muy interesante para practicar y mejorar la pronunciación en español. Además, este trabajo de discriminación fonética puede servir a muchos estudiantes de nivel inicial para evitar errores en la competencia de la producción escrita pues, como hemos podido constatar, su incapacidad para distinguir determinadas parejas de sonidos consonánticos del español provoca faltas de ortografía en sus redacciones; por ejemplo, hemos advertido que los problemas para diferenciar los sonidos [s] y [ɢ] explican la confusión de algunos estudiantes entre las letras *-s-* y *-z-*, lo que lleva a incorrecciones como **economisar* (en lugar de *economizar*); asimismo, sus problemas para distinguir los sonidos [ɢ, ɾ] y [x] nos ha llevado a encontrar el verbo *mejorar* escrito como **mejojar* o **merorar*.
19. En francés, en el primer caso encontramos el sonido vocálico **[ɛ̃]** (*important*) **y en el segundo [õ]** (*camion*).

entre los estudiantes francófonos no especialistas del español como consecuencia de la analogía con algunos patrones de la lengua francesa.

Para los hablantes del francés, la cuestión más compleja es comprender que el acento gráfico de la lengua española no sirve para marcar el grado de apertura de una vocal, sino que se utiliza para representar en la escritura algunos acentos fonológicos de intensidad y que su colocación en la palabra se produce, por lo tanto, en la sílaba tónica sobre la que recae el acento de intensidad. Al ser el francés una lengua en el que este acento fonológico se sitúa siempre al final, los estudiantes de ELE no están acostumbrados a diferenciar entre palabras agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas y, por lo tanto, les cuesta aplicar las reglas de ortografía del español.[20]

Asimismo, el calco con las grafías habituales de la lengua francesa explica las faltas de ortografía en la escritura de muchas palabras del español con consonantes dobles: **differentes* en lugar de *diferentes* por la influencia del francés *différents*, **litteratura* en vez de *literatura* a partir de *littérature*, **apprender* en lugar de *aprender* por el calco con *apprendre*, **ocasión* en vez de *ocasión* por influjo de *occasion*, **commercio* en lugar de *comercio* a partir del francés *commerce*, **personnas* en vez de *personas* debido a la analogía con *personnes*, **passar* en lugar de *pasar* a partir del infinitivo *passer*,[21] etc.

Otro tipo de incorrecciones gráficas que hemos advertido en las pruebas de producción escrita por influjo del francés han sido la ausencia de la vocal *e-* delante de consonante líquida al inicio de palabra (**studio* en lugar de *estudio*, a partir del francés *studio*), la sustitución de *i* por *y* (**typico* en lugar de *típico*, por calco con *typique*), la utilización de *qu-* en lugar de *cu-* seguida por vocal abierta (**quatro* en vez de *cuatro*, por influjo con *quatre*) o el mantenimiento de *-h-* en algunas palabras como copia con los equivalentes franceses: **technología* en lugar de *tecnología* (fr. *technologie*), **psychología* en lugar de *psicología* (fr. *psychologie*), etc.

3.2.3.

En el nivel morfosintáctico, destacan las confusiones en el régimen preposicional de los verbos por el influjo analógico con las estructuras de la lengua francesa. Entre los errores más frecuentes de los hablantes de francés se encuentran los relacionados con las preposiciones *a* y *en*: resulta habitual corregir ejercicios de producción escrita o escuchar en las interacciones orales expresiones incorrectas tales como **venir en Francia* (fr. *venir en France*), **viajar en Italia* (fr. *voyager en Italie*), **ir en España* (fr. *aller en Espagne*), **bienvenido en Bélgica* (fr. *bienvenu en Belgique*) o **llegar en Irlanda* (fr. *arriver en Irlande*); igualmente, encontramos la preposición *a* en lugar de *en*, en estructuras tomadas del francés como **pensar a ti* (fr. *penser à toi*), **vivir a Madrid* (fr. *habiter à Madrid*) o **participar a la reunión* (fr. *participer à la réunion*), así como en sintagmas en inicio de

20. Aunque poco habitual y únicamente entre los alumnos francófonos con un nivel inicial en ELE, hemos apreciado la influencia de la lengua materna en errores de palabras doblemente acentuadas (*général*) o escritas con acentos graves (*português*). Además, algunos de estos estudiantes de nivel debutante olvidan el empleo de los signos de apertura de la exclamación (¡) o de la interrogación (¿) del español, por imitación de la puntuación francesa.

21. En este caso, el calco con la escritura francesa puede deberse también a una cuestión fonética, pues no hay que olvidar que la doble *-ss-* intervocálica en francés corresponde al sonido alveolar fricativo sordo [s], mientras que *-s-* simple intervocálica se asocia con la sonorización de dicho sonido [z].

oración (**Al extranjero* > fr. *À l'étranger*, **A la Universidad* > fr. *À l'Université*, etc.). En el caso de la preposición *a*, la influencia con el francés provoca su elipsis en las perífrasis temporales del tipo **él va estudiar* (fr. *il va étudier*) o su ausencia delante del objeto directo de persona en estructuras como **ayudar los estudiantes* (fr. *aider les étudiants*);[1] igualmente, resultan incorrectas las construcciones {sustantivo + *a* + infinitivo} calcadas del francés: **noticia a contarte* (fr. *nouvelle à te raconter*), **lugar a visitar* (fr. *lieu à visiter*), etc. Por su parte, la preposición *de* ofrece innumerables ejemplos de errores entre los estudiantes francófonos de ELE por el calco con estructuras verbales de régimen preposicional obligado en la lengua francesa: **{*aprovechar*, *permitir*, *intentar*} *de*... (fr. {*profiter*, *permettre*, *essayer*} *de*...); o tras determinados adjetivos: *es* {*fácil / difícil / posible / necesario*} *de*... (fr. *c'est* {*facile / difficile / possible / nécessaire*} *de*...). Igualmente, la influencia del francés explica su ausencia tras enlaces temporales: **después la fiesta* (fr. *après la fête*), **antes el curso* (*avant le cours*), y los casos de queísmo en estructuras del tipo **estoy seguro que* (fr. *je suis sûr que*). Otro error corriente entre los aprendientes francófonos de ELE es el uso de la preposición *por* en lugar de *para*, probablemente motivado por la mayor proximidad fonética de la primera con el francés *pour*: así, en nuestras correcciones del CLES, hemos constatado el empleo indebido de *por* para aludir al destinatario (**por mí*> fr. *pour moi*) o indicar la finalidad (**voy por estudiar* > fr. *je vais pour étudier*). A partir del francés, hemos advertido también la ausencia de *por* en estructuras temporales, como **trabaja la noche* (fr. *il travaille le soir*).

Por otro lado, la búsqueda de equivalencias con su lengua materna provoca algunas equivocaciones de los estudiantes en el género de los artículos que preceden a sustantivos del español: **el tarde* (fr. *le soir*), **la valle* (fr. *la vallée*), **un palabra* (fr. *un mot*), **una idioma* (fr. *une langue*), **la tercera año* (fr. *la troisième année*), etc. La influencia del francés se advierte igualmente en la omisión indebida del artículo en estructuras locativas como **vivo en ciudad* (fr. *j'habite en ville*), en su aparición incorrecta para nombrar países (**la Francia* > fr. *la France*) y en otras construcciones calcadas del francés (**comer en la casa* > fr. *manger à la maison*, **señor el profesor* > fr. *monsieur le professeur*). Otro error muy repetido entre los estudiantes francófonos de ELE es el empleo del artículo delante del indefinido: **una otra manera* (fr. *une autre manière*). Por otro lado, el género de los demostrativos ofrece algunas dificultades (**este experiencia* > fr. *cette expérience*), así como el empleo de los posesivos en estructuras que intentan buscar la equivalencia con el francés: **nos aniversarios* (fr. *nos anniversaires*). También ofrece problemas la apócope del adjetivo *grande* ante sustantivo, puesto que no existe en francés: **una grande biblioteca* (fr. *une grande bibliothèque*) en lugar de *una gran biblioteca*. Y la introducción de algunas estructuras de carácter intensificador, donde se advierten errores por analogía con el francés: **el más difícil* (fr. *le plus difficile*), **tu cualidad la más importante* (fr. *ta qualité la plus importante*), **una ayuda de más* (fr. *une aide de plus*), **estudia de más en más* (fr. *il étudie de plus en plus*) o **más él trabaja, más el gana* (fr. *plus il travaille, plus il gagne*).

En cuanto a la morfología verbal, el caballo de batalla de los estudiantes francófonos es la diferenciación entre *ser* y *estar*, puesto que en francés se utiliza *être* para traducir los dos verbos del español. Entre los errores más generalizados, encontramos el uso incorrecto de *ser* en lugar de *estar* en construcciones del tipo **es (muy) bien* (fr. *c'est très*

1. A veces, hay errores de ultracorrección al usar *a* de forma innecesaria ante objeto directo de cosa (**mirar a la tele*).

bien), **somos contentos* (fr. *nous sommes contents*), **soy solo* (fr. *je suis seul*), **son cansados* (fr. *ils sont fatigués*), **él es seguro* (fr. *il est sûr*), **soy de acuerdo* (fr. *je suis d'accord*), **es en vacaciones* (fr. *il est en vacances*), y en contextos de localización de objetos o personas como **somos en Madrid* (fr. *nous sommes à Madrid*). Aunque menos frecuentes, también hay incorrecciones en sentido inverso, al usar *estar* por *ser*, normalmente con el verbo en infinitivo: **estar* {*bilingüe*, *fácil*} (fr. *être* {*bilingüe, facile*}).

Además de los problemas habituales de los extranjeros para conjugar los verbos irregulares del español en presente y pretérito indefinido de indicativo, algunos francófonos se equivocan al introducir el futuro de indicativo en lugar del presente de subjuntivo en subordinadas temporales (**cuando vendrá Juan, iré al cine* > fr. *quand Jean viendra, j'irai au cinéma*, **espero que vendrás* > fr. *j'espère que tu viendras*), así como al pronominalizar verbos por analogía con el francés (**la jornada se pasa bien* > fr. *la journée se passe bien*).

Igualmente, el influjo del francés como lengua materna se advierte en la alteración del orden natural de las palabras del español. Por ejemplo, la colocación de pronombres o de adverbios tras el auxiliar en las perífrasis verbales (**pueden me ayudar* > fr. *ils peuvent m'aider*, **yo podré bien trabajar* > fr. *je pourrai bien travailler*), la posición del adverbio entre el auxiliar y el participio en los tiempos compuestos (**yo he bien comido* > fr. *j'ai bien mangé*), delante del infinitivo en subordinadas adverbiales (**para mejor aprender* > fr. *pour mieux apprendre*) o la anteposición de numerales delante de indefinidos (**tres otros días* > fr. *trois autres jours*).

3.2.4.

Aunque las relaciones léxicas del francés y del español favorecen la comprensión global de documentos por parte de los aprendientes francófonos de ELE, hemos documentado errores de expresión influenciados por el peso de la lengua materna de los estudiantes. Así, en el nivel léxico, son frecuentes los barbarismos a partir de palabras francesas, ya sean sustantivos (**solitud* en lugar de *soledad* > fr. *solitude* o **facto* en lugar de *hecho* > fr. *fait*), adjetivos (**serioso* en lugar de *serio* > fr. *sérieux*, o **calmo* en lugar de *tranquilo* > fr. *calme*) o, sobre todo, verbos (**consejar* por *aconsejar* > fr. *conseiller*, **investir* por *invertir* > fr. *investir*, **renseñar* por *informar* > fr. *renseigner*, **evoluar* por *evolucionar* > fr. *évoluer*, **aprofondir* por *profundizar* > fr. *approfondir*, **profitar* por *aprovechar* > fr. *profiter*, **proposar* por *proponer* > fr. *proposer*, etc.).

En otros casos, la imitación del francés no crea una palabra inexistente en español, pero da lugar a imprecisiones léxicas o a falsos amigos: *nombre de palabras* en lugar *de número de palabras* (fr. *nombre de mots*), *licencia* en lugar de *licenciatura* (fr. *licence*), *nueva* por *n*oticia (fr. *nouvelle*), *letra* en lugar de *carta* (fr. *lettre*), *demanda* en vez de *petición* (fr. *demande*), *la envidia* en lugar de *las ganas* (fr. *l'envie*), *largo* en vez de *ancho* (fr. *large*), etc. Especialmente repetidos son los galicismos verbales a partir del francés *faire*: *hacer economías* por *ahorrar* (fr. *faire des économies*), *hacer atención* en lugar de *tener cuidado* (fr. *faire attention*), *hacer miedo* por *dar miedo* (fr. *faire peur*) o *hacer parte* en vez de *formar parte* (fr. *faire partie*). Asimismo, el influjo del francés conlleva el uso inadecuado de *haber* para indicar posesión (*yo había un curso* en lugar de *tenía un curso* > fr. *j'avais un cours*) o de *amar*

por *gustar* (*amo comer* en lugar de *me gusta comer* > fr. *j'aime manger*).

Finalmente, el influjo del francés provoca también algunos errores en la introducción de diferentes tipos de conectores: *en un primer tiempo* por *en primer lugar* (fr. *dans un premier temps*), *mismo* en lugar de *incluso* (fr. *même*), *después de dos años* en lugar de *desde hace dos años* (fr. *depuis deux ans*), etc.

4. Conclusión

En esta contribución, hemos buscado analizar la influencia que ejerce el dominio del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera. A partir del estudio de un conjunto de estudiantes de español de la Universidad de Lorena, hemos constatado que los hablantes de francés se sienten cómodos en las pruebas de comprensión, puesto que, al ser una lengua romance, el apoyo en su lengua materna les ayuda a entender sin grandes dificultades documentos en español. No obstante, hemos advertido que el origen común de estas dos lenguas romances no asegura la producción correcta de textos escritos y de documentos orales en español. Es más, el análisis pormenorizado de las actividades de expresión escrita y oral de los estudiantes francófonos de ELE revela que, en muchas ocasiones, sus errores en español son fruto de la analogía con construcciones presentes en su lengua materna.

Para facilitar los progresos de los estudiantes en las diferentes competencias comunicativas del español y para acercar la lengua española y las culturas hispánicas a esta región multicultural, en el Instituto Universitario de Formación de los Maestros de la Lorena hemos creado un centro de recursos en línea (http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/autoflangues /espagnol/index.htm) que recoge materiales variados y adaptables a las necesidades de un público muy heterogéneo.[2] Además, basado en las investigaciones del equipo *Acquisition et Apprentissage des Langues* del laboratorio ATILF, nuestro dispositivo de autoformación ofrece a los estudiantes de la región de Lorena consejos metodológicos para el autoaprendizaje de lenguas extranjeras,[3] buscando el desarrollo de una competencia plurilingüe.

Bibliografía

BRUNET, R. (2002): "Lignes de force de l'Union européenne", *Mappemonde*, 66, 14-19.

EUROMANIA: [en línea]. *http://www.euro-mania.eu*

EUROM4: "Apprentissage simultané de quatre langues romanes" [en línea]. *http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4/*

EUROM5: [en línea]. *http://www.eurom5.com*

GALANET: "Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes" [en línea]. *http://www.galanet.be/*

GALAPRO: [en línea]. *http://www.galapro.eu*

GALATEA: [en línea]. *http://www.u-grenoble3.fr/galatea*

2. Para una descripción detallada de este dispositivo, véase nuestra comunicación en el XXII Congreso Internacional de Asele (Meléndez Quero 2012).

3. Sobre las ventajas de este dispositivo, véanse los trabajos de Holec (1990) y Normand (2012).

HOLEC, H. (1990): "Qu'est ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques*, 75-87.
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DE MAÎTRES DE LORRAINE: "Les ressources pour l'espagnol" [en línea]. *http://www.lorraine.iufm.fr/ressources/ autoflangues /espagnol/index.htm*
IZQUIERDO GIL, Mª C. (2007): *Español para hablantes de francés*, Madrid: SGEL.
LOSANA, J. E. (2003): *Dificultades del español para hablantes del francés*, Madrid: ELE-SM.
MELÉNDEZ QUERO, C. (2012): "Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine", en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 681-692.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007): "Programmes de langues étrangères pour l'école primaire", en *BO n° 8 du 30 août 2007* [en línea]. *http://www.education.gouv. fr/bo/2007/hs8/default.htm*
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007): C*ertificats exigés à la titularisation des lauréats des concours de professeurs des écoles* [en línea]. *http://www.education.gouv.fr/cid56907/certificats-exiges-a-la-titularisation-des-laureats-des-concours-de-professeurs-des-ecoles.html*
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* [en línea]. *http://www.certification-cles.fr/*
NORMAND, C. (2012): "Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda", en C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 355-363.
ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2002): *Para pronunciar*, Madrid: Edelsa.
SGEN: *Barres d'entrée mouvement inter-académique pour l'année 2012* [en línea]. *http://second.sgen-cfdt-plus.org/barres/inter/index.php3*
SNES: *Barres des mouvements Inter-académiques 2006-2011* [en línea]. *http://www.snes.edu/Barres-des-mouvements-Inter.html*
THE UNIVERSITY OF IOWA: *Fonética. Los sonidos del español* [en línea]. *http://www.uiowa.edu/-acadtech/phonetics/spanish/frameset.html*